

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**

**EDINEIDE SOUZA SÁ LEITÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA HUMANIZAÇÃO**  
**EM PAULO FREIRE NA EJA DE OLINDA**

**RECIFE**

**2015**

**EDINEIDE SOUZA SÁ LEITÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA HUMANIZAÇÃO  
EM PAULO FREIRE NA EJA DE OLINDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliete Santiago

Co-orientadora: Profa. Dra. Marília Gabriela de Menezes Guedes

RECIFE

2015

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

L533p

Leitão, Edineide Souza Sá.

A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda / Edineide Sá Leitão. – Recife: O autor, 2015.

141 f. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Eliete Santiago.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Prática de ensino. 2. Educação de Adultos. 3. Educação humanística. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Santiago, Maria Eliete. II. Título.

370.71 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2016-11)

**EDINEIDE SOUZA SÁ LEITÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA HUMANIZAÇÃO  
EM PAULO FREIRE NA EJA DE OLINDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em outubro de 2015.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Eliete Santiago – presidente

---

Profa. Dra. Marília Gabriela de Menezes Guedes - examinadora externa

---

Profa. Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga - examinadora externa

---

Prof. Dr. José Batista Neto - examinador interno

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar persistência e permitir chegar até o fim.

Aos meus pais, principalmente à minha mãe, que não mediu esforços para que aprendêssemos mais do que ela conseguiu e pelo apoio nestes últimos dois anos. Obrigada mãe!!!

Às professoras colaboradoras desta pesquisa, pela acolhida amorosa, interesse e atenção demonstrada.

Aos (as) estudantes das turmas da EJA, pelo respeito com que nos receberam, além da simpatia e amizade.

À Carminha Pontes, Coordenadora da Secretaria de Educação de Olinda, por todo apoio para que realizássemos a pesquisa e também, pela sua luta em favor da EJA.

Ao meu esposo, pelas idas e vindas, me acompanhando ao campo de estudo e pelas contribuições pertinentes aos temas desta pesquisa. Além disso, o cuidado com os meninos durante este tempo foi fundamental para que eu levasse à frente essa empreitada..

A Caio e Vinícius, meus filhos, pela paciência e incentivo para que eu continuasse. Às vezes, acreditaram mais em mim do que eu mesma. Sempre diziam: "vai mãe, você vai conseguir"!

Às minhas irmãs e irmãos, que também demonstraram sensibilidade e disponibilidade para ajudar em todos os momentos.

À Edivânia e Edilma, minhas irmãs, que acompanharam mais de perto essa caminhada, obrigada pela compreensão que o processo da pesquisa exigiu, sempre ajudando no que podiam.

Ao meu cunhado Wellington, pela grande ajuda na formatação da pesquisa.

À minha orientadora, professora Eliete Santiago, por me ensinar o sentido mais profundo da amorosidade. Aos poucos, fui compreendendo o significado de seus gestos e suas atitudes, os

quais eram coerentes com a sua concepção educativa. Obrigada também, professora, pelo respeito aos meus conhecimentos e estímulo para que eu conseguisse avançar sozinha. Pela qualidade do trabalho realizado junto à Marília na disciplina Pedagogia Paulo Freire, que foi de grande contribuição para a minha aprendizagem. Foi muito bom, também, poder dividir no grupo de leitura, uma prosa acompanhada de capuccino.

À minha co-orientadora, Marília Gabriela, pela disponibilidade e incentivo demonstrados durante esse processo. A sua dedicação nos ensina a ter foco, seriedade e compromisso com o estudo.

A todos(as) professores(as) do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, pela seriedade na condução das disciplinas. Especialmente ao professor José Batista, pelos ensinamentos durante a qualificação desta pesquisa.

A toda turma da Cátedra Paulo Freire da UFPE.

Secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE, pelo atendimento cordial e respeitoso de todos(as) funcionários(as).

Ao pessoal da biblioteca por toda atenção, especialmente à Katia Maria, pelo cuidado e compromisso com os/as estudantes e, mais especificamente, pela amizade que construímos.

À Laeda Machado, por ser uma excelente professora e pela preocupação em contribuir com esta pesquisa. Pelo afeto e amizade.

À professora Eleta, pela especial preocupação que demonstrou a esta pesquisa.

À minha amiga e professora Tereza França, por ter me estimulado a desenvolver a curiosidade crítica, direcionando meu olhar à procura do mestrado, bem como, pela relação de confiança e afeto que construímos juntas.

Às minhas amigas da turma 31, especialmente Lúcia, Érica, Alcione, Conceição Santos, Conceição Carvalho, Marcela, Marla. Aprendi muito com vocês nos trabalhos e nas discussões das disciplinas durante o curso. Sobretudo, aprendi que ainda é possível construir

laços de amizade verdadeiros. Entre nós há uma relação de respeito, cuidado e compromisso.  
Obrigada, amigas!

Especialmente às amigas Alcione, Dani, Érica e Ceça Santos pelo apoio mais de perto à pesquisa.

Às minhas amigas Sandra e Alice, por todo carinho, torcida e admiração pela minha caminhada.

À minha amiga Josiane, pela escuta e apoio paciente.

Às minhas amigas Lizandre e Adriana, por sempre atenderem às minhas dúvidas e me apoiarem desde o começo deste estudo.

Ao meu amigo Wilson, por todo suporte e afeto.

À CAPES pelo financiamento integral à pesquisa.

*Ao professor e pensador Paulo Freire, por ajudar no processo de transformação das minhas concepções a respeito do ser humano e do mundo.*

## RESUMO

A proposta educativa construída por Paulo Freire busca desenvolver um processo de ensino e aprendizagem comprometido com a formação humana dos sujeitos numa visão integral, envolvendo as dimensões afetivas, sociais, políticas, epistemológicas e éticas. Para Souza (2007), essa formação pode ocorrer na prática docente articulada com os demais integrantes da prática pedagógica da instituição formadora. Assim, buscamos neste trabalho compreender os princípios da humanização em Paulo Freire vivenciados na prática pedagógica docente da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Olinda. Para entender a concepção de humanização, nos referenciamos em Freire (1979a, b, 2003, 2006a, b, 2009) e outros autores que coadunam com as mesmas ideias, como Souza (2007a, b) Saul (2013), Giroux (1997a, b), Santiago (2006a, b). Para o trato do conceito de prática pedagógica e prática docente recorreremos a Souza (2009), Cunha (2005), Veiga (1989) e Zabala (1998). Na pesquisa privilegamos a abordagem qualitativa e como procedimentos para produção e coleta de dados utilizamos a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a observação. A organização e o tratamento dos dados tomaram por base a Análise de Conteúdo, Bardin (2008), enquanto que a delimitação do campo e dos sujeitos colaboradores partiu de um estudo das propostas curriculares dos municípios de Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe e Olinda, os quais mostraram aproximações com os pressupostos da educação humanizadora de Paulo Freire. A análise dos dados revelou que os princípios da educação humanizadora de Paulo Freire na EJA se materializaram através da prática dialógica permeada pela criticidade e amorosidade na relação professor(a)-conhecimento-estudante. Na dimensão da criticidade o ser humano foi compreendido como ser social e histórico, capaz de estabelecer relações com o outro e com o seu contexto, na busca permanente de *ser mais*. A prática educativa dialógica e amorosa se traduziu no incentivo à fala e à escuta como um processo que se constrói para desenvolver uma postura democrática, no respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e para ajudar a promover o respeito às diferenças<sup>7</sup>. Em síntese, os fundamentos da proposta curricular da Secretaria Municipal de Olinda, apoiados nas discussões de Paulo Freire, assim como o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Jovens e Adultos, tomam forma com a prática pedagógica docente na perspectiva da humanização desenvolvida pelas professoras no chão da escola, revelando a compreensão de Souza (2007) sobre a prática docente interligada à prática pedagógica institucional.

Palavras-chave: Prática Pedagógica Docente; EJA; Paulo Freire; Educação humanizadora.

## ABSTRACT

The educational proposal developed by Paulo Freire aims to develop a teaching and learning process committed to the human construction of the subject in a full view, involving affective, social, political, epistemological and ethical dimensions. As Souza states (2007), such construction might occur in teaching practice coordinated with other members of the pedagogical practice of the educational institution. Therefore, in this work we aim to comprehend the principles of humanization in Paulo Freire experienced in teaching pedagogical practice of the Youth and Adult Education of Olinda Secretary of Education. In order to understand the concept of humanization we reference to Freire (1979a, b, 2003, 2006a, b) and other authors who comply with the same ideas such as Souza (2007a, b) Saul (2013) Giroux (1997a, b), Santiago (2006a, b). To deal with the concepts of pedagogical practice and teaching practice we address to Souza (2009), Cunha (2005), Veiga (1989) e Zabala (1998). In the research we favor a qualitative approach. The procedures used for data production and data collection were the documentary research, semi-structured interviews and participant observation. The organization and processing of data were based on Content Analysis, Bardin (2008). Besides, the delimitation of the field and collaborating subjects came from a study of the curricular proposals from the cities of Jaboatão dos Guararapes, Olinda and Camaragibe, which showed approaches with the assumptions of humanizing education of Paulo Freire. Data analysis revealed that the principles of humanizing education of Paulo Freire in Youth and Adult education materialized through dialogic practice permeated by criticality and loveliness in the teacher-student-knowledge relationship. Within the aspect of criticality, the human being was understood as a social and historical being, able to establish relationships with each other and with their environment, in permanent search to *be more*. The dialogical and loving educational practice has resulted in encouraging of speaking and listening as a process that is built to develop a democratic attitude; respect for different rates of learning and to help promote respect for differences. In summary, the fundamentals of the curricular proposal of the Municipal Secretary of Olinda established on Paulo Freire discussions, as well as the work of the Coordination of Youth and Adults take shape with the teaching pedagogical practice from the perspective of humanization developed by teachers in the school ground, revealing an understanding of Souza (2007) on the interconnected teaching practice and institutional pedagogical practice.

**Keywords:** Teaching Pedagogical Phbractice; Youth and Adult Education; Paulo Freire; Humanizing education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Situações de Ensino.....	70
Figura 2 - Temáticas geradas nas situações de ensino.....	70
Figura 3 - Gênero textual propaganda .....	81
Figura 4 - Relato de Experiência.....	84
Figura 5 - Gênero textual cartum.....	86
Figura 6 - Poesia “O Açúcar” .....	88
Figura 7 - Texto produzido por estudante.....	95
Figura 8 - Carta redigida pela professora com a participação oral dos(as) estudantes.....	98
Figura 9 - Fichas com figuras de panfletos .....	101

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Prática Pedagógica .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 Prática Pedagógica Docente.....</b>	<b>26</b>
<b>1.3 A educação na perspectiva da humanização em Paulo Freire fundamentada pelo diálogo, amorosidade e criticidade.....</b>	<b>30</b>
<b>1.4 O sentido do diálogo no pensamento de Paulo Freire .....</b>	<b>35</b>
<b>1.5 O sentido da amorosidade em Paulo Freire .....</b>	<b>38</b>
<b>1.6 O sentido da criticidade em Paulo Freire .....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 2 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 Delimitação e contextualização do campo .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2 Caracterização das escolas, professoras e estudantes .....</b>	<b>64</b>
<b>Escola A .....</b>	<b>64</b>
<b>Escola B .....</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE OLINDA.....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 O cotidiano vivenciado na sala de aula.....</b>	<b>72</b>
<b>3.2 Organização das atividades que orientam as práticas das professoras.....</b>	<b>73</b>
<b>3.3 As dimensões crítica e amorosa do diálogo vivenciadas na sala de aula .....</b>	<b>102</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida no campo da educação crítica. Tem como foco a prática pedagógica docente humanizadora e toma por eixo os princípios freireanos. No universo desta prática nos interessa aprofundar os estudos acerca da relação pedagógica docente-discente, mediada pelo conhecimento, sistematizado por estes sujeitos.

A construção desse objeto de pesquisa nasceu de indagações desenvolvidas ao longo de minha história de vida; indagações resultantes de experiências pessoais, acadêmicas e sociais, das quais afloraram questionamentos frente aos múltiplos desafios impostos pelo cotidiano. Conforme Teixeira (2011), o problema de pesquisa emerge de questões e fatos que estamos existencialmente envolvidos, de produções e discussões acadêmicas que nos permitem (re)elaborar saberes, conceitos e concepções, dos estudos que realizamos da literatura já existente e de nossas inquietações, no que tange ao projeto de sociedade que desejamos construir.

A opção por estudar as relações docente-discente construídas com a prática pedagógica docente vem sendo tecida desde a minha atuação na educação profissional, como professora de cursos de Formação para o Trabalho, em diferentes Organizações não Governamentais, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), no ingresso no grupo de leitura da Cátedra Paulo Freire e no Núcleo Interdisciplinar dos Estudos do Lazer (NIEL). Essa opção foi se constituindo em um projeto acadêmico que foi consolidado nas aprendizagens teórico-práticas da condição de aluna especial de disciplinas isoladas e aluna regular no Programa de Pós-graduação em Educação na UFPE.

O aprofundamento sobre as concepções de Paulo Freire possibilitou iniciar um processo de rompimento com o conhecimento ingênuo, tornando minha percepção mais aguçada e meu posicionamento mais crítico e sensível diante de diferentes questões advindas de minha atuação na sala de aula.

Nesta direção, passei, então, a me perguntar sobre a minha própria prática: de que maneira poderia desenvolver práticas que estimulassem um maior envolvimento do grupo e metodologias mais interativas e dialógicas? Será que o modo como abordava os conteúdos na sala de aula colaborava para que os(as) estudantes pudessem se posicionar mais criticamente em sua atuação no mundo do trabalho? Como poderia ajudar a desenvolver atitudes que estimulassem os(as) estudantes a refletir sobre suas condições sociais e impulsionar o desejo de mudança? De que maneira poderia contribuir na construção de valores de respeito pelo(a) outro(a) e pelo próprio planeta, a fim de ajudá-los(as) a construir relações sociais mais

solidárias? Os materiais selecionados e a forma de organização das aulas contribuíam para que os(as) estudantes estabelecessem conexão entre os assuntos abordados e fossem capazes de compreender questões de diferentes níveis de complexidade?

Esses questionamentos se opunham à concepção de ensino subjacente à proposta curricular dos sucessivos cursos, destinados a tornar os(as) estudantes aptos ao mercado de trabalho. Tal proposta pautava-se pela recorrente perspectiva de treinamento de mão de obra para atender às necessidades do mercado, preferencialmente dotando os(as) estudantes pela roupagem das “novas competências” em que a orientação é desenvolver a proatividade, a iniciativa, o gosto pelo que faz e uma maior articulação das capacidades cognitivas.

Todavia, mantinha-se uma proposta metodológica restrita ao uso de apostilas e ao domínio do assunto centrado no(a) professor(a), considerado(a) como especialista em determinada área, porém pouco se detinha nas especificidades dos(as) estudantes diante das dificuldades no processo de aprendizagem, em articular outras atividades de ensino que pudessem proporcionar uma visão mais crítica acerca da realidade vivenciada pelos educandos(as), principalmente no tocante às razões históricas, políticas e culturais que os(as) mantinham à margem de concorrer às melhores colocações no mundo do trabalho.

Essas afirmações nos levam a refletir sobre o que Saviani (2011) denomina em seus estudos como pedagogia da exclusão; trata-se de uma pseudo inclusão em que o(a) estudante é responsabilizado(a) pelo seu fracasso diante da justificativa de que todas as oportunidades de inclusão lhe foram oferecidas sem que a qualidade da educação ofertada e a conjuntura social e política sejam levadas em consideração, como é possível perceber no trecho a seguir: “se diante de toda essa gama de possibilidades o aluno não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, as suas limitações incontornáveis” (SAVIANI, 2011, p. 431).

Na busca de superar essa visão de conhecimento e ampliar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, nos orientamos pelos princípios da educação humanizadora de Paulo Freire, bem como pela compreensão de prática pedagógica docente, a partir do pensamento de João Francisco de Souza. Esses dois teóricos nos ajudam a compreender a prática pedagógica docente numa perspectiva crítica em que o processo educativo é influenciado pelos seus sujeitos e contextos numa dimensão de totalidade.

Em Paulo Freire (2009), tomamos como categorias centrais o diálogo, a amorosidade e a criticidade. Para este autor, tais conceitos trazem elementos que contribuem para a construção de uma educação comprometida com a permanente humanização do ser humano e sua libertação. Essas concepções se materializam em atitudes, escolhas e relações empreendidas na prática docente em que os(as) estudantes são vistos como sujeitos capazes de

produzir conhecimento, à medida que são estimulados(as) pelo exercício crítico e dialógico de refletir e estabelecer relações com os objetos de seu contexto social e político, compreendendo que é possível intervir e transformar a realidade.

Desta forma, a proposta educacional humanizadora em Freire pode contribuir para que os(as) estudantes entendam que o saber não é doação, mas um processo de procura e curiosidade, que se realiza no debate de ideias e numa perspectiva inclusiva onde cada um(a) tem a oportunidade de participar e inserir suas concepções nos conteúdos propostos de forma democrática; acredita na capacidade dos(as) estudantes, respeitando os seus saberes, promovendo o debate desses saberes mediatizados pela leitura do mundo e pelo conhecimento científico (FREIRE, 2003).

Fundamenta-se, ainda, na compreensão da natureza histórica e inconclusa do homem/da mulher, que, sendo assim, têm possibilidades de romper, de decidir e de mudar. Com isso, a educação revela sua face amorosa, porque implica na crença e na esperança de que é possível construir outro projeto de sociedade mais solidário e humanizado. Assim, constitui-se, também, como prática de resistência, não admitindo qualquer forma de exclusão, procurando rever os paradigmas impostos através do desvelamento dos interesses dominantes inscritos em nossa formação histórica e cultural (FREIRE, 1979a).

Nessa proposta, o diálogo é compreendido como "uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes em refazer sua cultura" (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123). Desse modo, a relação docente-discente, alicerçada pelo diálogo, se constrói na conexão entre sujeito-mundo-conhecimento e permite uma proposta de ensino crítica e amorosa, contribuindo, assim, na construção de aprendizagens que têm como horizonte a humanização dos sujeitos.

Essa concepção de relação é vista nos estudos de Santiago (2006a), ao evidenciar com base em Freire, a compreensão da relação como categoria de análise e atitude. Para a autora, quando se trata de categoria de análise, torna-se fundamental para esboçar a concepção de homem/mulher, educação e sociedade e promover o intercâmbio das relações entre elas. Tomada como atitude, revela um comportamento de ser humano como sujeito frente ao outro, ao mundo e aos objetos de conhecimento.

A mesma autora destaca que a relação é uma categoria síntese ao tornar indicotomizável a relação sujeito-mundo-conhecimento, evidenciando os "princípios básicos da educação crítica e dos processos metodológicos para um ensino crítico e criativo" (SANTIAGO, 1998, p.37). Dessa forma, a autora opõe-se à relação verticalizada no processo educativo e procura evidenciar a relação horizontal entre os sujeitos por meio do diálogo.

Souza (2007) contribui para compreendermos a prática pedagógica como processo de formação humana institucional, coletiva e relacional. Nesse sentido, se constitui pelas ações de gestores(as), professores(as) e estudantes. Tais relações carregam a possibilidade de se constituírem como amorosas e dialógicas, envolvendo afetos e conflitos entre os sujeitos, na condução de uma prática epistemológica, que garanta a construção do conhecimento, em espaços formais e não formais, tendo em vista o humano em sua integralidade.

A partir desse entendimento, o autor diferencia os conceitos de prática pedagógica e prática docente. Segundo ele, a maioria dos estudiosos utiliza o termo prática pedagógica se referindo à prática docente, desconsiderando que a prática do(a) professor(a) está vinculada às ações dos outros sujeitos que fazem parte da instituição, ou seja, a prática docente está inserida na prática pedagógica. É com essa compreensão que a prática docente é considerada nesta pesquisa como prática pedagógica docente.

Diante dessas ideias, compreendemos que os referenciais freireanos oferecem elementos para fundamentar a prática pedagógica docente que tem como horizonte a humanização dos estudantes. Corroborando este pressuposto, temos os estudos de Giroux (1997a, b), Souza (2007), Saul (2013) e o levantamento realizado dos trabalhos acadêmicos apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs) de "Currículo", "Didática" e "Formação de Professores" nas reuniões da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE) no período de 2003 a 2013.

Para Giroux (1997b), a importância do pensamento de Paulo Freire se dá na construção de uma educação incorporada pela linguagem da crítica e da possibilidade, assim como pela sua visão integral de entender o ser humano, o mundo e o conhecimento. Este autor analisa que o modo de enfrentamento e luta traçados por Paulo Freire foge de concepções educativas que não trazem uma proposta de intervenção na realidade, em que a teoria é destituída de objetividade e desvinculada da prática; do mesmo modo, discorda de concepções onde prevalece a negação à esperança com a justificativa de que a conjuntura econômica e social posta não deixa alternativas para mudanças.

Souza (2007) destaca a relevância da pedagogia Paulo Freire em seu caráter libertador, no sentido de proporcionar aos(as) estudantes uma reflexão sobre si mesmos (as), sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, tendo como horizonte um permanente processo de humanização.

Saul (2013) também ressalta as contribuições de Paulo Freire nos campos da educação crítica, filosofia e política. A autora afirma que nas duas últimas décadas vem se ampliando o

número de investigações produzidas em programas de pós-graduação e de eventos realizados por diferentes Centros de Estudos, Institutos e Cátedras Paulo Freire em vários países do mundo, cujo objetivo tem sido o aprofundamento e a divulgação do pensamento freireano.

A recente investigação realizada no período de 1987 até 2012, por integrantes da Rede Freireana de Pesquisadores, coordenada pela professora Ana Maria Saul (PUC/SP), no banco de teses da CAPES, mostra a atualidade das ideias de Freire no país, evidenciando que 1.640 trabalhos fazem referência ao pensamento do autor. Além desses dados, destaca que tem sido expressivo o número de sistemas de ensino municipais e estaduais que vem optando pela pedagogia freireana em suas propostas curriculares. Sendo assim, os resultados dessa pesquisa revelaram que a pedagogia de Paulo Freire continua atual, dialoga com diferentes campos de conhecimento e “[...] que tem como crivo crítico, a superação de formas hegemônicas de agir e pensar e em oposição, propõem, com radicalidade, uma educação eticamente comprometida com a educação libertadora e a humanização dos sujeitos” (SAUL, 2013, p. 95).

A análise das pesquisas apresentadas como comunicação oral e pôster nos GT de Currículo, Didática e Formação de Professores nas reuniões da ANPEd e nas teses e dissertações do PPGE, tendo como descritores *prática pedagógica*, *prática docente e humanização*, no período de 2003 a 2013, mostrou a presença dos elementos da educação humanizadora em Freire na análise de diferentes aspectos que constituem a prática educativa.

Na ANPEd, no período investigado, em três estudos no GT de Didática sobre a prática docente, o pensamento de Paulo Freire é evidenciado: Gomes (2003), Silva (2007) e Mendes (2008). No GT de Currículo foi encontrado um trabalho: Braga (2009). No PPGE, uma pesquisa sobre a prática docente e humanização, de Rezende (2007), um estudo sobre prática pedagógica e humanização, de Braga (2012), um trabalho sobre currículo e prática pedagógica para a formação humana, de Guedes (2012), e duas pesquisas teóricas sobre humanização dos autores Freire (2010) e Mendonça (2006).

A análise destes trabalhos contribuiu para evidenciar a importância dos fundamentos teórico-práticos do autor, no que diz respeito à educação humanizadora no sentido da amorosidade, do diálogo e da criticidade. Estes estudos mostraram, ainda, que estes conceitos podem contribuir na ressignificação da relação professor(a)-conhecimento-estudante.

Desta forma, as pesquisas evidenciaram que a prática docente, na perspectiva crítica, se dá no reconhecimento que os(as) professores(as) aprendem no exercício de sua própria prática, avaliando o próprio trabalho com os(as) estudantes (GOMES, 2003); realiza-se por um trabalho intencional e planejado de forma flexível em que as possibilidades de mudança são consideradas no curso do processo educativo (SILVA, 2007).

Na valorização pela dimensão ético-política do(a) professor(a) que, além de ensinar, sente a responsabilidade de formar integralmente os estudantes (MENDES, 2008); numa concepção curricular pautada pelo reconhecimento da condição de sujeito dos que buscam produzir o conhecimento e no respeito aos diferentes saberes e culturas (BRAGA, 2009); em atitudes pedagógicas éticas como: assiduidade e pontualidade às aulas, organização prévia da sala e dos recursos didáticos para a aula, na recepção e acolhida dos(as) estudantes (REZENDE, 2007).

Na amorosidade evidencia o cuidado no trato dos(as) educandos(as), compreendendo o ritmo de aprendizagem de cada um(a), no acompanhamento das tarefas e no estímulo para o desenvolvimento da autonomia (GUEDES, 2012); na radicalidade em defesa de uma educação problematizadora e dialógica, lutando contra práticas autoritárias e excludentes e buscando um espaço social em que os direitos de todos(as) sejam respeitados (MENDONÇA, 2006) e na compreensão do ser humano como ser inacabado, curioso e que possui conectividade com o mundo (FREIRE, 2010).

Por compreender o pensamento de Paulo Freire como uma posição política de resistência à injustiça e à desumanização presentes em nossa realidade, optamos pela sua concepção educativa como fundamento da prática pedagógica docente na perspectiva da humanização.

Nosso interesse em pesquisar a educação numa perspectiva humanizadora justifica-se diante de uma sociedade que na atualidade prossegue clamando por justiça, respeito, melhores condições de vida e paz. Por outro lado, a demanda de um mundo informatizado e inserido nos processos de globalização vem revelando um novo perfil para os(as) estudantes que passam a ser mais questionadores.

Esses fatores se revertem em complexos desafios para o trabalho docente e exigem que professores(as) possam refletir criticamente a realidade social, política e histórica em que estão inseridos(as) para melhor conhecê-la e colaborar para a sua transformação. Desse modo, compartilhamos com Freire quando diz que “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (1979b, p. 22-23).

O pensamento de Paulo Freire nos leva a estudar a prática pedagógica docente na perspectiva da humanização possível de acontecer na escola pública. A opção pela escola como campo de estudo desta pesquisa se dá na mesma direção do pensamento de Braga (2012, p. 18) cujo entendimento é que a escola pública como escola do povo seria uma escola

cujo saber tornasse a todos (as) aptos (as) e socialmente reconhecidos(as) e legitimados (as) para a convivência social, o trabalho e a arte de viver humanamente. Portanto, dependendo da forma como os saberes são tratados, a escola pode ser espaço de difusão para o conhecimento poderoso, entendido por Young (2007, p. 1296) como aquele que

[...] é desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola.

É, portanto, esse conhecimento poderoso que colabora, segundo o autor, para originar novas formas de pensar sobre o mundo e que diz da finalidade específica da escola de promover a aquisição de aprendizagens diferentes das que podem ser adquiridas em casa, na rua ou no local de trabalho. Temos clareza de que a ação pedagógica é inerente à condição humana, portanto, aprendemos em nossas relações sociais como um todo. No entanto, para os objetivos a que se propõe esta pesquisa a escola é o lugar de referência, sem que para isso seja isolada das outras experiências.

Sendo assim, buscamos saber, nesta pesquisa, como se configuram os princípios da humanização em Paulo Freire na prática pedagógica docente, e nesse contexto procuramos compreender como se dá na sala de aula a educação dialógica, amorosa e crítica. Com isso, temos como objetivo geral: compreender os princípios da humanização em Paulo Freire vivenciados na prática pedagógica docente, e como objetivos específicos: identificar os princípios da humanização na pedagogia de Paulo Freire; analisar, na relação professor(a)-conhecimento-estudante os elementos da prática pedagógica docente humanizadora pautada pelo diálogo, amorosidade e criticidade.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro tratamos dos fundamentos teóricos que orientam a concepção de prática docente inter-relacionada à prática pedagógica e dos pressupostos da educação humanizadora de Paulo Freire, destacando os conceitos de diálogo, amorosidade e criticidade. No segundo capítulo, apresentamos o caminho metodológico utilizado, considerando os procedimentos de coleta e a técnica de análise dos dados, bem como as orientações que nos levaram ao campo e aos sujeitos colaboradores da pesquisa. No terceiro capítulo, analisamos e discutimos os achados da pesquisa, buscando responder aos objetivos propostos. Por fim, procuramos discorrer sobre as considerações finais, apontando possíveis contribuições deste estudo como objeto de debate para processos de formação de professores e formulação de práticas de ensino voltadas para EJA, que tenha como horizonte a formação humana dos sujeitos.

## CAPÍTULO 1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

A formulação de concepções pedagógicas que se constituíssem como caminhos para superar o modelo tradicional de ensino intensificou-se no Brasil no período da redemocratização, nos anos de 1980. De acordo com Saviani (2011), tais propostas foram consideradas como pedagogias contra-hegemônicas, por não servirem aos propósitos da classe dominante, mas vincularem-se aos interesses de construção de uma sociedade mais igualitária. Inscreve-se nessa perspectiva de superação a pedagogia de Paulo Freire.

Essa pedagogia iniciou-se no final dos anos de 1950, a partir da crítica à concepção tradicional de ensino denominada por Freire (2009) como educação bancária, baseada no ato de depositar, de transferir ideias e valores prontos na cabeça dos(as) estudantes com o intuito de manter a população sem esclarecimento e desarticulada na luta pelos seus direitos. Nessa prática, prevalece uma perspectiva autoritária na relação entre educadores(as) e educandos(as) em que o conhecimento é visto como doação e mantém-se a dicotomia entre sujeito-mundo.

No conhecimento como doação, a ênfase está na palavra do(a) professor(a) enquanto que os(as) estudantes tornam-se meros ouvintes, e o assunto é tratado como "[...] algo parado, estático, compartimentado" (FREIRE, 2009, p. 65) e distante da experiência existencial dos(as) estudantes. A manutenção da dicotomia sujeito-mundo é resultante dessa relação em que os(as) estudantes, considerados(as) sujeitos passivos(as) e ingênuos(as), tornam-se alheios(as) à configuração política, social e econômica da sociedade e, desta forma, ficam impossibilitados(as) de uma maior participação nos rumos do país e de fazer exigências por mudanças sociais.

Superando a essa perspectiva, na educação problematizadora a ênfase é na conscientização. Dessa maneira, o ser humano é visto como ser histórico, ativo, capaz de aprender, de criar e de se transformar e, assim a educação já não pode ser percebida como ato "[...] de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente" (FREIRE, 2009, p. 78).

Em Paulo Freire, a educação como forma de conhecimento tem como princípio o diálogo e a criticidade. Segundo o autor, "[...] nas relações entre educador e educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não do discurso do educador em torno do objeto" (FREIRE, 1978, p. 17). Dessa maneira, o ensino crítico, dialógico e amoroso altera a dinâmica da sala de aula com um movimento que se desenvolve na troca de conhecimento, no incentivo à capacidade dos

sujeitos de produzir saberes, de participar, de respeitar o outro.

Para Santiago (2006a, p. 77), a concepção problematizadora freireana que se dá na relação entre estudantes e professores(as), mediada pelos saberes, "[...] tem implicações sócio-culturais-pedagógicas que implicam em criar e organizar situações pedagógicas e de ensino que favoreçam a inserção de professores e estudantes em múltiplos e diferenciados contextos sociais".

Significa dizer que ao promover modificações nas situações pedagógicas que favoreçam o acesso dos(as) estudantes ao debate, colaborando na reformulação de seu pensamento e na superação de visões ingênuas, professores(as) e estudantes adquirem posições de sujeitos no ato de aprender e ensinar. Diante dessas afirmações, com base em Freire (2008), a educação libertadora, com vistas à humanização dos sujeitos, se expressa na ideia de que tanto educadores(as) como educandos(as) são agentes críticos do ato de aprender, e as ações do professor(a) incluindo a seleção do material, a organização do estudo, as relações do discurso têm coerência com as convicções do(a) professor(a).

Nesta proposta educacional, também se faz necessária uma postura de respeito e valorização por parte dos(as) professores(as) aos saberes dos(as) estudantes, ao mesmo tempo em que contribuam com a ampliação das visões desses educandos(as) para que percebam que os problemas sociais ultrapassam a sala de aula e por isso mesmo a intervenção nos problemas inclui o contexto fora dos muros da escola; que mesmo os (as) professores(as), sem fechar-se em suas opiniões, evidenciem sua radicalidade em favor de uma sociedade democrática, onde seja possível conviver com as diferenças.

Com isso, a proposta de educação humanizadora em Freire (2009) pauta-se na confiança de que os seres humanos são ontologicamente vocacionados para *ser mais*, para a liberdade, no entanto, as situações-limite<sup>1</sup> impostas por um modelo econômico, político e cultural hegemônico inviabilizam tal vocação, colaborando para a exclusão e a minimização do papel dos seres humanos no mundo, especificamente dos grupos sociais menos favorecidos.

Para Freire (2009, p. 165), “somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens enquanto homens está, pois, na realização deste mundo”. Essa concepção pressupõe a importância de um projeto educativo crítico, que incentive as pessoas

---

<sup>1</sup> A expressão situações-limite utilizada por Freire representa os obstáculos sociais, políticos, econômicos e culturais enfrentados no cotidiano da vida dos sujeitos. Segundo o autor, as pessoas podem não perceber com clareza como se dão as situações-limite e achar que não podem ser transpostas ou ainda reconhecer que a situação-limite existe e precisa ser rompida, empreendendo empenho em sua superação. Essa superação depende, portanto, do desenvolvimento cada vez mais profundo da consciência crítica (FREIRE, 2009).

a compreender como se dão as desigualdades sociais e lhes ajude a superar as condições de dominação.

Freire e Shor (2008) chamam a atenção que quando os(as) estudantes são provocados por uma reinvenção criativa do conhecimento, a partir da reflexão desafiante sobre o mundo, estes(as) são reconhecidos(as) como seres de possibilidades, favorecendo a que sintam o desejo de participar, e, sem medo, colocar criticamente suas ideias.

Nessa mesma direção, Souza (2007) toma o entendimento do *ser mais* em Paulo Freire na análise de sua concepção da práxis pedagógica. Segundo esse autor, a práxis pedagógica pode representar um espaço mais democrático de produção e desenvolvimento da cultura ao levar em consideração a diversidade de saberes, costumes e hábitos dos sujeitos envolvidos na prática educativa. Ele destaca que as pessoas, de um modo geral, apresentam diferentes processos de inconclusão e que conviver com essas diferenças faz parte dos desafios do trabalho educativo.

É nesse sentido que Paulo Freire propôs e vivenciou um projeto educativo crítico e dialógico onde as pessoas, sejam elas negras, homens, mulheres, trabalhadoras, de diferentes orientações sexuais, crianças, adolescentes, tenham seus direitos respeitados, onde existam mais oportunidades e menos desigualdades sociais. Neste sentido, o projeto freireano é amoroso. Daí que “o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor” (FREIRE, 2006a, p. 96).

Desta forma, a prática pedagógica docente norteadas pelas dimensões do diálogo, da amorosidade e da criticidade pode contribuir para que os sujeitos nela envolvidos se apropriem dos saberes de forma mais densa e consistente, amadurecendo a cada dia o processo de construção de sua humanidade e contribuindo, também, com a construção da humanidade de outros sujeitos sociais, como afirma Souza (2007). Todavia, concordamos com este autor de que esse empreendimento perpassa o cenário político, econômico e social e perpassa, também, as subjetividades (cultura, hábitos, emoções) dos sujeitos envolvidos, constituindo-se em desafios a serem enfrentados na análise e compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Para aprofundar, portanto, o entendimento do conceito de prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire, em sintonia com a concepção de prática pedagógica de João Francisco, discutiremos as noções de prática pedagógica e prática docente.

## 1.1 Prática Pedagógica

Na compreensão da prática pedagógica como ação coletiva escolar e não escolar, Souza (2007) expressa a complexidade do conceito e apresenta uma visão democrática acerca da educação. Considera que a formação humana não é oriunda apenas da escola, mas das diferentes experiências dos indivíduos nos diversos espaços formativos (familiar, trabalho, movimentos sociais, religião ou qualquer ambiente com intencionalidade educativa). Por isso, “[...] assume-se que a práxis pedagógica seja um *tempus* e um *locus* de realização intencional e organizada da educação. Um *locus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva [...]” (SOUZA, 2009, p. 34).

Brandão (1981) tratando do conceito de educação lembra que não existe uma forma única e nem um único modelo de educação; ela é encontrada em todos os tipos de sociedades: nas tribais, dos povos caçadores, pastores, nômades, países desenvolvidos. São formas múltiplas de transmitir e legitimar códigos de condutas, valores, costumes, modos de fazer arte, tecnologia, de compreender a religião, as tradições.

Esse conceito é ampliado na compreensão da educação como ato de sujeito ativo e capaz de criar e recriar seu mundo, produzindo sua história e sua cultura. Cultura vista na visão de Freire (1979a) como incorporação sistemática da experiência humana de forma conscientemente crítica, como resultado do seu trabalho e das transformações que vai operando em seu modo de se relacionar com a realidade e na própria realidade. Para o autor, a partir desse entendimento, no contexto da proposta de alfabetização de adultos libertadora, o analfabeto [...] Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico ou de um pensador (FREIRE, 1979a, p. 109).

Essa visão extrai o caráter erudito e elitista do conceito de cultura e evidencia que ela é toda e qualquer produção realizada pelos seres humanos no mundo. Ou seja, isso oportuniza aos indivíduos descobrirem-se criticamente como sujeitos que colaboram para a feitura desse mundo. Para Charlot (2005), a educação pode ser vista como cultura sob três aspectos inter-relacionados: de humanização, de socialização e de singularização. É humanização uma vez que faz parte do universo dos símbolos que representam o desenvolvimento humano. É socialização, pois os bens culturais da humanidade foram elaborados pela coletividade dos grupos humanos ao longo da história, assim, não pode ser visto como propriedade de um grupo isolado, mas como produção e direito de todos(as) e, por último, é um movimento singular em que cada ser humano, particularmente, vai construindo sua própria identidade, seu

modo de pensar, seus valores e formas de viver.

Nesse caminho, a educação insere-se como instrumento fundamental de democratização da cultura quando permite que o processo de aquisição de conhecimento não se transforme em junção de informações, mas se efetive como incorporação crítica e criadora dos conteúdos. Souza (2009) faz críticas à ótica excludente em que é pautado o atual modelo de educação. Neste sentido, mostra que “a educação quase nunca é compreendida nem organizada como atividade cultural para o desenvolvimento da cultura” (2009, p. 37). Vista dessa maneira, a educação poderia colaborar para superar uma visão de ser humano e conhecimento segregadora e individualista, como também evidenciar o que há de salutar em todas as culturas.

Podemos interpretar que o enriquecimento cultural se dá à medida que é alargada e densificada a apropriação da ideia de cultura. Isso vai sendo construído numa práxis em que os conteúdos pedagógicos se compõem de maneira crítica e inter-relacionada pelos conteúdos educacionais, instrumentais e operativos, conforme nos aponta Souza (2007). Para o autor, os conteúdos educacionais se conformam na interpretação e explicação dos problemas do nosso contexto histórico, cultural, econômico, social, das nossas relações com o meio ambiente e com nós mesmos. O autor ressalta, ainda, que os conteúdos instrumentais tratam das diferentes linguagens verbais, escritas, orais, numéricas e das diversas manifestações artísticas.

Destaca, também, que os conteúdos operativos configuram-se como conteúdos que permitem projetar a intervenção na realidade, por meio de programas, projetos e planos. Essa forma de tratar os conteúdos pedagógicos somente tem sentido, para o referido autor, à medida que sejam orientados por uma nova visão da tarefa educativa no âmbito escolar ou não escolar, como atividade forjada culturalmente para o desenvolvimento da cultura.

Ainda com base em Souza (2007), entendemos que à medida que os conteúdos educacionais nos permitem questionar de forma reflexiva o contexto histórico, cultural e social, viabilizam não somente a análise de um contexto-mundo, que não favorece formas de vida mais inclusivas e solidárias, mas também a análise sobre a configuração dos conteúdos operativos (das ciências, das artes e das linguagens), interrogando o seu sentido e a sua validade, inclusive criando alternativas a partir desses próprios conhecimentos, como fontes de informação para reinterpretá-los. Diz ainda que essa projeção crítica sobre a realidade e os modos como estão organizados os saberes, leva os(as) estudantes a realizarem inter-relações em diferentes níveis e a partir de diversos enfoques teóricos.

Esse modo de fazer educação é, para o referido autor, útil se tiver como objetivo o

desenvolvimento de planos, programas e projetos (conteúdos operativos) de transformação das situações que foram tomadas como objeto de conhecimento num determinado espaço educativo. Trata-se de não só desenvolver, mas divulgar tais produções para que as diferentes instâncias do poder público local, municipal ou regional possam organizar meios de realizá-los.

Com tais formulações, Souza (2007) e Freire (2006b) colaboram para dar visibilidade aos grupos sociais participantes das instituições formadoras, uma vez que professores(as), gestores(as), estudantes apresentam especificidades culturais, valores, saberes e atitudes que interferem e dialogam com a ação educativa.

Dentre as ações que interferem no ato de ensinar e aprender, Souza (2007) destaca a prática que se efetiva na relação docente-discente, pois entende que a docência está vinculada à ação discente e ambas influenciam na produção do conhecimento e na formação dos seus sujeitos. Em Freire (2003), vemos que “embora diferentes entre si quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2003, p. 23). Os conhecimentos e experiências que os(as) educandos(as) expressam na sala de aula colaboram no aprofundamento do objeto cognoscível e na reelaboração dos próprios saberes de professores(as) e estudantes.

Entendemos com isso que a ação da produção do conhecimento ou do trabalho com os conteúdos também interfere no processo formativo, uma vez que “a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível, mas se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito” (FREIRE, 1997, p. 61). Assim, discutir a aprendizagem dos conteúdos não se restringe aos saberes disciplinares, ou das matérias, conforme a visão tradicional, em que estes saberes são limitados a conceitos, teoremas, conhecimento de nomes, datas e regras.

Desta forma são também compreendidos como conteúdos de aprendizagens “todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, integrais, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 37). Resgatar a substantividade da educação e de sua prática como exercício intencional e formativo requer ação e reflexão permanente para a transformação das condições sociais vigentes. Assim, a prática pedagógica constituir-se-á autenticamente práxis.

A noção de práxis é vista nos estudos de Vazquez (2007) quando o autor mostra a distinção entre a concepção de atividade, no sentido meramente mecânico e o de atividade como práxis apontando um significado mais amplo e complexo para essa categoria. Desta forma, ressalta que a práxis é uma atividade conscientemente orientada, que implica não

apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade. Nesse contexto, expressa-se por uma ação transformadora em que o homem/a mulher à medida em que atua sob a natureza, transformando-a, produz e transforma a si mesmo. Entende que, quanto mais a práxis se dá criativamente e reflexivamente, mais os indivíduos se refazem na sua relação com o mundo e com o outro, porque ao refletir sobre as próprias condições sociais em que estão inseridos, sentem necessidade de mudança e de recriação da própria maneira de estar no mundo.

Para Freire (2009), não se pode pensar na transformação das condições sociais dos grupos desfavorecidos dicotomizando na ação as condições objetivas das condições subjetivas. Pois reconhecer os direitos sociais sem oferecer os meios concretos para a efetivação destes direitos não modifica efetivamente a realidade objetiva. Por outro lado, a objetividade sem a reflexão crítica sobre a realidade que se deseja transformar leva a mudanças superficiais e à percepção ingênua da estrutura social dominante.

Na educação são inúmeras as práticas em que, mesmo baseadas em objetivos bem definidos sobre aquilo que se deseja alcançar, não podem ser tomadas como práxis, porque acabam se identificando com o que Cunha (1989, p. 490) chama de “praticismo inconsequente facilmente criticado pela possibilidade de constituir-se afastado da teoria”. Prática não vinculada às questões do cotidiano do(a) educando(a) mantém-se inflexível e desconsidera a diversidade contextual da sala de aula. É nessa direção que a práxis como ato permanente de ação e reflexão não se realiza na prática reiterativa porque não enseja uma transformação profunda da relação do ser humano com o mundo. Conforma-se pela manutenção de modelos prontos em que a teoria encontra-se desarticulada com a realidade, dando lugar a cópias e duplicações.

Todavia, Vazquez (2007) ressalta que os indivíduos não vivem em constante criação; junto à prática criadora convive a prática repetitiva, tendo em vista que os seres humanos só criam por necessidades, ou seja, para adaptar-se às novas situações. O autor destaca a importância da prática criativa, uma vez que ela permite a auto-criação e sobrevivência humana.

Esse aprofundamento, no modo de olhar o pensamento e a ação humana, está ancorado no entendimento das diferentes formas pelas quais o ser humano conhece. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 495), “conhecemos com as teorias e com o conhecimento elaborado da nossa experiência, mas também, conhecemos por meio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição, do afeto. Conhecer é um ato que mobiliza o ser humano por inteiro”. Portanto, estamos nos referindo à educação como prática social e de caráter coletivo

que tem como principal função, como afirma Souza (2007), contribuir com o processo de humanização de (professores(as) e estudantes), numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

## 1.2 Prática Pedagógica Docente

A partir de Souza (2007), tomamos a prática pedagógica docente como um dos núcleos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem. Tal ideia, no entanto, não restringe a importância dessa prática nem o seu significado, ao contrário, aproxima do entendimento de que a ação docente é relacional, formativa, intencional e sistematizada. Desse modo, adotamos o conceito de prática pedagógica docente formulado por Guimarães e Santiago (2013, p. 17) com base em Souza:

[...] a prática pedagógica docente e/ou educativa é humana por isso social e relacional, com intencionalidade formativa, tendo a instituição como influenciadora e espaço de sua efetivação. Uma prática orientada teoricamente, que tem como principal objetivo garantir a efetivação do ensino e aprendizagem nos diversos níveis e contextos.

A perspectiva aqui adotada é de uma intencionalidade formativa que se opõe a formas de ensino voltadas apenas para a decodificação mecânica da linguagem escrita, mas se orienta por um projeto educativo provocador da reflexão e teorização crítica da existência humana, permitindo que cada estudante possa perceber e identificar as tramas sociais onde estão enredadas suas crenças e seus valores, seu modo de ser e estar no mundo. Nessa via, abre-se possibilidade para superar uma percepção mágica e ingênua acerca do ser humano e sua relação com o mundo. Adota-se a compreensão de que a realidade social é fruto da ação deliberada de homens e mulheres, sendo assim "[...] se os homens são produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade é tarefa histórica, é tarefa dos homens" (FREIRE, 2009, p. 41).

Essa transformação é construção originada do questionamento sistemático sobre as questões que estamos existencialmente envolvidos. Desta maneira, quando os(as) estudantes percebem de forma crítica as relações que se estabelecem no cenário político, econômico e social do seu tempo, assumindo uma postura vigilante contra todas as práticas que colaboram para a degradação humana, isso pode ajudar na compreensão da temática ideológica que se estabelece e na resistência à submissão e ao ajustamento desse sistema. Essa consciência crítica se coloca como desafio central para a prática pedagógica docente que se predispõe a

contribuir com a humanização dos(as) estudantes.

Um projeto educativo dessa natureza exige, como afirma Kuenzer (1999), a compreensão de que a prática docente comprometida com a integralidade da formação humana demanda formação específica, aprofundamento teórico, capacidade de articular diferentes conhecimentos e diferentes leituras e interpretação da realidade, numa perspectiva crítica e transformadora, em favor dos grupos sociais com os quais estejamos comprometidos.

Cunha (2005), Veiga (1989) e Zabala (1998), mesmo estando entre os autores(as) que não consideram a diferenciação entre os conceitos de prática docente e prática pedagógica, enfatizam que há uma perspectiva mais ampla na relação ensino-aprendizagem que ultrapassa as questões didáticas, uma vez que a prática do(a) professor(a) está relacionada ao contexto social mais abrangente. Significa dizer que uma diversidade de questões influencia nessa prática.

Dentre essas questões, Cunha (2005) chama a atenção para o modelo de ensino-aprendizagem alicerçado numa visão de mundo e de ciência com base no paradigma positivista. Nessa visão, o conhecimento é validado por uma percepção neutra do fenômeno estudado, em que as Ciências Sociais como a Sociologia, a História e a Educação devem operar distante de juízos de valor, de posicionamento político, centrando-se, exclusivamente, na busca da objetividade científica.

Para Freire (2009), os reflexos desse modelo aparecem nas formas de ensino que não propiciam aos(as) estudantes relacionarem os conteúdos da aprendizagem com os problemas do seu tempo, prende-se a repetições exaustivas de textos, ao invés de estimular a pesquisa e a análise mais profunda dos fenômenos estudados. Neste sentido, não discute profundamente os interesses políticos que fundamentam o modelo econômico e social dominante, focado nos interesses da política neoliberal, em ressaltar apenas o caráter competitivo do mercado de trabalho, o qual se apresenta com forte caráter excludente, contribuindo, fundamentalmente no processo de desumanização de homens e mulheres.

Veiga (1989), ao tratar da prática docente (nomeando-a como prática pedagógica), destaca que é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e está inserida na realidade concreta da escola e nos determinantes sociais que a circundam. Neste sentido tem “intensa relação com o sistema sócio-político e econômico e somente a partir deste pode ser interpretada” (VEIGA, 1989, p. 62). Essa relação é vista, conforme a autora, nos graves problemas que ainda acometem a nossa educação, como o baixo rendimento dos(as) estudantes, estrutura material precária das escolas, aulas desestimulantes, índice elevado de evasão, pouca preocupação com a qualidade na formação de bons (as)

professores(as).

Nesse sentido, há uma necessidade de rever a forma como os conteúdos escolares estão sendo organizados e transmitidos. Arroyo (2000) destaca que professores(as) e estudantes expressam o desestímulo com a lógica disciplinar, repetitiva e massante. Quando a aula não instiga a curiosidade e não se torna momento prazeroso, fica visível a falta de desejo dos (as)professores (as) em realizar a aula e dos(as) estudantes em participarem dela. No entanto, segundo o referido autor, não é fácil mudar valores e pensamentos arraigados, práticas ou condutas socialmente incorporadas à personalidade profissional dos docentes.

Santiago (2006a) corrobora com esse pensamento ao discutir que, embora nas últimas décadas tenha havido avanços no aprofundamento conceitual da teoria do currículo, passando de uma visão centrada na programação dos conteúdos, a ser visto como um instrumento de ação política, ainda há um distanciamento na efetivação dessas mudanças nas práticas escolares.

Segundo a autora, a discussão já não é mais em torno de como o currículo deve ser organizado, mas quais as alternativas para a sua efetivação. Ou seja, o desafio agora é compreender "[...] quais os efeitos do currículo - o que ele causa, o que ele diz, o que ele é capaz de fazer" (SANTIAGO, 2006a, p. 75).

É nessa direção que encontramos em Cunha (2005) a aposta no professor como o agente fundamental no processo de formação emancipatória, sem imputar a esse profissional toda responsabilidade do ato pedagógico. Compreende que mesmo condicionado pelas questões econômicas, sociais e políticas, é ele quem apresenta a condição para dar direção à prática. Entende a prática docente (nomeada pela autora como prática pedagógica) numa perspectiva emancipatória, ou seja, como contraposição à prática tradicional, conservadora em que os(as) professores(as) são vistos(as) como técnicos(as) e reprodutores(as) do saber.

Para Tardif (2002), os(as) professores(as) são profissionais que apresentam conhecimento, experiência e saberes específicos, portanto não são meros reprodutores dos programas e currículos elaborados pelos órgãos educacionais, mas apresentam conhecimentos próprios. São capazes de adaptar conteúdos, refletir sobre as condições de aprendizagens, recuar ou avançar, conforme as necessidades de sua turma e, por isso mesmo, são capazes de ter certa autonomia sobre o seu trabalho.

Essa mesma ideia está presente no pensamento de Paulo Freire (2009) quando defende que todo ser humano é capaz de romper as imposições da situação concreta e desenvolver a sua capacidade crítica e criativa, exercendo, assim, sua autonomia. Isso, portanto, é um processo contínuo, que vai se dando "[...] à medida que pomos em prática de forma metódica

a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir" (FREIRE, 2003, p. 27).

A crença nos(as) professores(as) como sujeitos ativos e atores competentes de sua própria prática tem relação com as ideias de Giroux (1997b) e Gramsci (2004), ao apostarem no potencial do trabalho docente como uma forma de trabalho intelectual. Para Giroux (1997b), toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento, pois somos seres práticos, mas com possibilidades de refletirmos, permanentemente, a nossa prática. Para Gramsci (2004), todas as pessoas são intelectuais: homens e mulheres comuns, um(a) filósofo(a), um artesão(ã), um(a) artista, pois, de alguma forma, participam de uma concepção particular de mundo, opinam, formam outras pessoas e contribuem para manter as formas de cultura e sociedade que estão postas no mundo, como também para transformá-las.

Essa concepção de intelectual de Giroux e Gramsci é reveladora de duas questões fundamentais: a primeira é a de que é possível superar a ideia fixa de que somente as pessoas oriundas das classes sociais mais favorecidas são capazes de formular conhecimentos válidos e a segunda vai contra a concepção de que apenas os saberes eruditos, pautados na visão eurocêntrica e monocultural, devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem

É com essa compreensão que temos em Freire (2006b) a importância dos(as) professores(as) valorizarem os saberes da *experiência feita* trazidos do universo social dos sujeitos. Para o autor, desprezar tais saberes significa colocar uma distância desfavorecedora para esses(as) estudantes como se faz na utilização apenas dos saberes disponíveis nos livros, intelectuais e formais. Defende, assim, uma proposta educativa democrática em que os elementos do conhecimento trazidos pelos(as) estudantes sejam considerados relevantes e possam ser utilizados no próprio contexto formativo da sala de aula.

Assim, a tarefa central dos intelectuais transformadores formulada por Gramsci (2004), é tornar o campo pedagógico mais político e o campo político mais pedagógico. A primeira condição é tomar escolarização como forma de inserir o(a) estudante na condição de sujeito conhecedor de seus direitos e das contradições postas no mundo. Neste caso, o conhecimento e o poder se interligam, à medida que o conhecimento torna os sujeitos empoderados para lutar contra as condições de opressão em que estão inseridos.

Portanto, o conceito de intelectual retira os(as) professores(as) da condição de serem objeto de manipulação ideológica, contribuindo para que questionem o sistema educacional em que estão inseridos(as), tornando-se críticos(as) e criativos(as). Neste sentido, Giroux (1997a) alerta que é importante que os(as) professores(as) saibam levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos pelos quais lutam. Essa postura reveste-se de uma dimensão política porque ao repensar o(a) professor(a) como

sujeito capaz de reflexão e ação, mostra que o seu papel é, também, resistir aos modelos de formação que enxergam docentes e discentes como objetos de esquemas de gerenciamento instrucional de editores e especialistas afastados das realidades das salas de aula.

Tornar o campo político mais pedagógico significa fazer do ensino espaço democrático, plural e dialógico, em que os(as) estudantes são formados(as) para desenvolver a sensibilidade crítica, de modo a questionar a realidade não apenas em prol de seus próprios interesses, mas também do grupo, considerando as diversidades. É dessa maneira que, para Giroux (1997b, p. 34),

[...] a linguagem da crítica se une a linguagem da possibilidade, ou seja, é “transformar a prática docente em um instrumento para realizar novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão realizável de futuro.

Para tanto, torna-se uma necessidade os(as) professores(as) estarem atualizados(as) sobre os requerimentos-saberes, informações e modificações do mundo atual. De acordo com Tardif (2002), é fundamental percebermos que os saberes dos(as) professores(as) são construídos e partilhados na prática docente e não se mantêm estagnados em si mesmo, estão em permanente transformação e/ou criação e, para tal, precisam manter-se em formação continuamente.

### **1.3 A educação na perspectiva da humanização em Paulo Freire fundamentada pelo diálogo, amorosidade e criticidade**

A compreensão de educação na visão de Paulo Freire ganha relevo nesta pesquisa por se constituir como ato de sujeito situado no tempo e no espaço em processo permanente de formação, compreendido como ser relacional, inacabado e histórico. O entendimento de que estamos em processo de construção e reconstrução permanente nos liberta de uma visão determinista e imobilizadora, que inviabiliza possibilidades de mudanças das condições de opressão que vivenciamos no mundo. Ao invés disso, evidencia a capacidade crítica e criadora, pois não sendo seres para a adaptação, homens e mulheres ao levantarem hipóteses sobre o mundo, interferem sobre ele, criam e recriam a sua história e a sua cultura. Por isso, diz Freire (2006a) que a educação também não se institui como tarefa de ajustamento dos indivíduos à sociedade, mas como processo que impulsiona a emersão dos seres humanos no mundo, potencializando permanentemente o exercício de sua libertação, marcado por sua

crescente inserção no mundo.

Portanto, este processo de libertação em Freire é o que caracteriza o objetivo principal da educação como tarefa de humanização dos sujeitos e é justamente essa tarefa o interesse central dessa pesquisa com o qual desejamos saber as contribuições dos referenciais da educação humanizadora de Freire na materialização da prática pedagógica docente. A partir das ideias de Braga (2012), três aspectos fundamentais sustentam a compreensão de humanização em Paulo Freire: *ontológico-antropológico*, *dialógico-pedagógico*, *ético-político*. O primeiro está relacionado à natureza do ser, sua realidade e existência assegurada na historicidade; o segundo sustenta-se no diálogo como encontro das pessoas para questionar o mundo, intervir nele e modificá-lo. Já o aspecto *ético-político* tem relação com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, que ao adquirir conhecimento crítico sobre o mundo, vai tomando consciência de sua própria capacidade de desenvolver o processo libertação.

A compreensão do caráter ontológico-antropológico da humanização em Freire (1979b) exige, antes de tudo, uma reflexão sobre o que é o ser humano, o que o faz um ser de busca; em quê está enraizado seu anseio por saber mais e o que estabelece sua presença autêntica no mundo. O autor nos dá pistas para responder essas questões afirmando que o núcleo fundamental da natureza humana se constitui no inacabamento ou inconclusão do ser humano. Ao questionar sobre o mundo, seu funcionamento e lugar no cosmos, o ser humano também reflete sobre si mesmo, sua origem e seu destino. Busca superar os desafios e preservar sua existência. Nesse processo autoreflexivo, os indivíduos vão tomando consciência de seu inacabamento e é exatamente essa capacidade de objetivar-se diante de sua realidade que o faz um ser de busca constante pela sua educação.

A proposta educativa de Paulo Freire orienta-se numa perspectiva relacional em que o homem e a mulher, a sociedade e o conhecimento são percebidos de forma integral e numa perspectiva dialética, considerando a natureza inacabada e histórica do ser humano e da própria sociedade. Compreende que a educação é um dos caminhos possíveis para a dinâmica incessante da libertação humana, sem desconsiderar os entraves e os condicionamentos sócio-políticos e culturais que interferem nesse processo. Para Freire (1979a), os indivíduos como seres históricos e de relações podem ser mobilizados para o processo de libertação, pois diferentemente dos animais, o humano não se constitui um ser de mero contato com o mundo, mas um ser que interage, reflete acerca da realidade que o circunda, não se conforma com o que está posto, se questiona e questiona o seu contexto.

Nesse processo inquietante da relação do ser humano com o mundo, ao conseguir

estabelecer relações entre os problemas de sua realidade, como dos vínculos que prendem um problema a outro, os indivíduos vão desenvolvendo a capacidade de criticar a si mesmos e ao mundo. Desta forma, passam a exercer domínio sobre o seu tempo e o seu espaço, já não apenas vivem como seres passivos, submetidos às condições do seu contexto, mas existem como sujeitos capazes de reflexão, intervenção e mudança. Para Freire (1979b, p. 61),

quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mas “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com a sua realidade, da qual porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

A natureza histórica e relacional que distingue os seres humanos se apresenta como característica fundamental que se relaciona com a prática pedagógica docente preocupada com a formação humanizadora dos(as) estudantes. Essa característica expressa-se na crença de que todos (as)os (as)estudantes são capazes de aprender e transformar-se; de que a realidade é também passível de mudança; de que os(as) estudantes conseguem desenvolver a consciência crítica, à medida que percebem as contradições da sociedade. Também é expressa na abordagem dos conteúdos que favoreça a percepção do objeto de estudo de forma concreta, no compromisso assumido por docentes e discentes para a construção de um mundo mais justo e democrático.

A humanização em Freire (2009) está associada à ideia de que *ser mais* é condição ontológica de todos os seres humanos e não de apenas alguns eleitos, portanto as condições de injustiça e exclusão da grande maioria das pessoas não é proveniente de um determinismo inquestionável, mas de uma ordem social injusta e excludente. Neste sentido, a humanização está associada ao direito de todas as pessoas de terem sua dignidade garantida, de participar das decisões políticas e sociais do seu país. Todavia esse reconhecimento não é necessário somente aos grupos sociais excluídos da sociedade, aos que têm a sua humanidade roubada como afirma Freire (2009), mas também para aqueles(as) que estão no poder, na posição de opressores(as) Para o autor, a libertação genuína não pode ser apenas uma luta dos(as) oprimidos(as) para sua libertação, transformando-se em futuros opressores, mas significa a luta pelo resgate da humanidade de opressores(as) e oprimidos(as). É, na verdade, a tomada de consciência da destruição da condição humana que atinge a ambos.

Humanização e desumanização são, portanto, ambiguidades intrínsecas da natureza humana inconclusa e estão presentes no processo de construção da história da humanidade. Ao mesmo tempo em que, num contexto real, concreto, apresentam-se homens e mulheres

que exploram e oprimem, há também os(as) que buscam a libertação e a justiça. Essa dualidade é reveladora do caráter inacabado do ser humano e da sua natureza histórica e temporal. Para Freire (2009), ter plena clareza a esse respeito é saber que somos historicamente condicionados(as), mas não estamos determinados(as) e, ao contrário dos outros animais, temos consciência do tempo passado, presente e futuro, e isso nos afirma como seres de possibilidades.

É reconhecendo sua condição de subordinação ao sistema social vigente e a falta de acesso aos direitos sociais e econômicos que o sujeito pode se tornar capaz de ocupar outros espaços na sociedade. Neste sentido, Freire (2009) entende que a humanização está diretamente relacionada com a superação das situações-limite, ou seja, a superação das situações impostas no mundo que obscurecem a nossa clareza sobre as condições de desigualdade e a injustiça social que nos tornam menos no mundo. Sendo assim, a humanização é compreendida como prática da liberdade, que se desenvolve a partir de um projeto educativo comprometido com a transformação do lugar do sujeito na sociedade. Para Calado (2001, p. 23), a humanização em Paulo Freire envolve

[...] um conjunto de práticas e reflexões características de uma sociabilidade alternativa ao sistema dominante, protagonizada por sujeitos coletivos e individuais, visando ao desenvolvimento das mais distintas potencialidades do ser humano, ser consciente de seu inacabamento e de seu caráter relacional, historicamente condicionado mas não determinado, por isso mesmo vocacionado à Liberdade.

A afirmação nos remete a diferentes perspectivas suscitadas por uma visão humanizadora. A primeira delas se dá quando o autor afirma ser prática de uma sociabilidade alternativa, levando-nos a dizer que esta é uma prática de resistência ao modelo dominante e que, portanto, se constitui como um desafio na sociedade atual ainda pautada pelo egoísmo, pela competição e pela desigualdade. A segunda se apresenta na proposição em que ele ressalta que a humanização esteja pautada pelo desenvolvimento das mais distintas potencialidades do ser humano.

Nessa perspectiva, entendemos a humanização como processo que permite aos indivíduos serem compreendidos e compreenderem-se como seres inteiros, complexos, dotados de uma condição múltipla cognitiva, emocional e espiritual. E, por último, constitui esse conceito a percepção da consciência do inacabamento do ser humano e de sua dimensão relacional. É, portanto, uma via em que homens e mulheres se percebem em processo de (re) construção permanente, porque à medida que conhecemos os condicionantes históricos e

sociais que nos aprisionam à condição de *ser menos* no mundo, abrimos espaço para a transformação da nossa própria maneira de ser e estar na sociedade. É dessa maneira que somos vocacionados à liberdade.

Freire (1979a) destaca que vivemos em nossas práticas de ensino os resquícios de uma sociedade escravocrata, autoritária e marcada pela adaptação e pelo *mutismo*, termo empregado para designar não a ausência de palavras, mas a falta de uma comunicação conscientemente crítica. Ao abrir espaço para que os(as) estudantes acrescentem suas indagações e sua visão acerca do objeto cognoscível, ainda que sejam percepções distorcidas ou ingênuas, a prática docente revela a crença na capacidade desses(as) estudantes como seres abertos e inclinados a *ser mais*. *Ser mais* no sentido de ultrapassar uma percepção ingênua da realidade, por uma visão predominantemente crítica.

Desta forma, a proposta pedagógica freireana, na perspectiva da humanização, busca superar essas questões com base numa prática problematizadora em que professores(as) e estudantes possam, a partir de uma visão crítica da realidade e do diálogo, perceber as condições sociais injustas em que se encontram, lutando por uma inserção mais digna na sociedade. Parte dos problemas reais da vida dos(as) estudantes procurando desenvolver junto a eles(as) a capacidade de refletir e agir sobre tais problemas. É, portanto, uma prática de sujeito e não de objeto, assentada fundamentalmente no fomento à autonomia dos(as) estudantes e dos(as) professores(as), possibilitando a ambos “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (FREIRE, 2003, p. 41).

O aspecto dialógico-pedagógico da humanização na visão de Paulo Freire, se insere no entendimento de que o ato de conhecer é uma tarefa que não se reduz à memorização e ao aprendizado de um conjunto de informações sem a devida apropriação do que está sendo apreendido, sem que o conteúdo tenha um sentido para a vida dos(as) estudantes. Ao contrário desta ideia, para Freire (2003) o conhecimento aflora apenas através da invenção e reinvenção, através da pergunta curiosa e inquieta que estimula a esperança de homens e mulheres no mundo, com o mundo e entre si. Então, o ato de conhecer amplia a possibilidade dos(as) educandos de compreenderem o objeto do conhecimento, o conteúdo, procurando identificar o que o conteúdo diz, quais as relações desse saber com os outros saberes, buscando entender o aprofundamento e a complexidade que o envolvem na realidade dos(as) estudantes.

Por esse caminho, a educação se distancia de práticas antidialógicas, que ao considerarem os(as) estudantes como assimiladores do saber e não como seus coprodutores,

desconsideram as potencialidades dos(as) educandos(as). Com essas propostas de ensino, ocorre o que Freire (2009, p. 173) denomina como invasão cultural, que significa "a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão".

Contrária à invasão cultural, a prática dialógica atua na perspectiva de realizar a síntese cultural, a qual parte dos temas gerados em diálogo com os próprios indivíduos participantes da ação a ser desenvolvida, que passam a ser também atores e atoras do processo de conhecimento.

A síntese cultural como ação e reflexão de professores(as) e estudantes em torno dos conteúdos discutidos se dá como práxis, em que a ação reflexiva em torno do objeto a ser analisado busca a captação dos modos de pensar, das concepções básicas do grupo e vai gerando novas teorias para a intervenção dos sujeitos.

De acordo com Santiago (2006a, p. 78), a prática pedagógica docente que se materializa nessa ideia tem o diálogo como atitude pedagógica que se expressa "[...] como exercício de problematização teoria-prática e se realiza como o lado real da pedagogia". A autora destaca, ainda, que o diálogo exprime a organização e o movimento do pensamento, ou seja, revela concepções, objetivos e valores dos sujeitos dialogantes. Sendo atitude, favorece a amorosidade e se faz no respeito mútuo e na "[...] disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro" (FREIRE, 2003, p. 119). É no contexto dessa concepção da educação humanizadora de Paulo Freire que tomamos como categorias o diálogo, a amorosidade e a criticidade, as quais discutiremos a seguir.

A dimensão ético-política também se insere nessa perspectiva, à medida que exige dos professores(as) posicionamento claro sobre a concepção de mundo que desejam construir, coerência em suas atitudes e uma percepção mais profunda sobre o conhecimento posto, considerando o(a) estudante, seus saberes e sua cultura como parte fundamental no processo de ensino aprendizagem.

#### **1.4 O sentido do diálogo no pensamento de Paulo Freire**

Em *Pedagogia do Oprimido*, ao destacar o diálogo como o encontro existencial das pessoas para, em colaboração, transformar o mundo, sem que haja uma relação de conquista e de domínio de umas sobre a outras, o autor insere essa categoria como determinante na

construção de processos educativos que tenham como ideal político-pedagógico a efetivação de uma sociedade humanizada. Por isso, o diálogo autêntico implica uma práxis que define a condição de existência real dos sujeitos. Nessa visão a relação EU-TU torna-se plena quando ambos assumem condição de sujeito, são respeitados e ouvidos de forma comprometida de um em relação ao outro, sem desconsiderar as diferenças de ambos, seus contextos e sua cultura. Se apenas um se sobressai na relação dialógica avilta a condição de existência do outro, que torna-se mero objeto.

É neste sentido que, para Freire (1979a, p. 107), a prática dialógica se faz “[...] numa relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica”. Essa afirmação é orientada pelo projeto de sociedade que educadores e educandos almejam construir. Se ambos intencionam uma sociedade humanamente solidária, todas as ações educativas partem de posições coerentes com esse projeto social.

Essa compreensão do diálogo se efetiva quando o(a) professor(a) faz do ensino um exercício democrático para a formação de cidadãos críticos em que

[...] o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe (FREIRE, 2009, p. 87).

Nesse clima os(as) estudantes(as) são estimulados(as) a pensar e expressar os elementos do conhecimento trazidos de sua realidade, suas experiências, seus anseios, suas dúvidas, os quais são considerados pelos(as) docentes como conteúdos válidos e ponto de partida para o desenvolvimento de novos saberes.

Conforme Freire (2009), o diálogo como fenômeno humano se materializa na palavra. Todavia, não se trata de qualquer palavra, mas da palavra em que a reflexão e a ação estejam imbricadas uma na outra, não como continuação, nem como oposição radical, mas como processo dialético em que “uma implica a outra em necessária, contraditória e processual relação” (2006, p. 106).

Para Freire (2009), na perspectiva dialógica, a palavra origina-se de sua dimensão diretiva e ética. Em sua diretividade a palavra é constituída não por expressões espontaneístas, mas por uma comunicação com intencionalidade clara e bem definida, em favor da transformação social, por isso é também ética, uma vez que funda-se pela coerência entre a teoria e a prática. Neste sentido, faz exigência de rompimento radical com todas as formas de

opressão e negação de direitos, tendo em vista a igualdade social. No entanto, não se trata de um radicalismo fechado, nutrindo posições sectárias e subjetivistas em que as concepções ideológicas e os conteúdos propostos não se concretizem na realidade; trata-se de promover o ato cognoscente, tendo em vista permanentemente a interpretação dialética na visão do mundo e da história.

O autor afirma que não há diálogo na relação em que o conteúdo discutido se faz de A sobre B, relação que nega aos/às estudantes seu papel de sujeito no ato de aprender. Essas são práticas que ainda perduram em nossa educação e são resquícios de um país que se desenvolveu sem a experiência democrática e submetido à invasão cultural, promovida pelo processo de colonização a que fomos sujeitados.

Destaca ainda que é nessa mesma lógica que se materializa em nossas salas de aula uma educação conformista, caracterizada pela domesticação dos(as) estudantes e em atitudes nas quais somente o(a) professor(a) ensina e os(as) estudantes aprendem, o professor(a) fala e os(as) estudantes escutam, o(a) professor(a) escolhe o conteúdo do programa e os(as) estudantes sem participar da escolha adaptam-se.

É nesse sentido que a proposta da educação dialógica em Freire se opõe a essa condição em que o educando se apresenta como indivíduo passivo, frágil e coisificado. Se expressa, pois, como instrumento de criação, recriação e empoderamento. É instrumento de criação e recriação à medida que leva os(as) educandos e educadores(as) à problematização mais profunda do objeto de estudo e de suas correlações causais e vai permitindo superar o pensamento ingênuo, duvidar do conhecimento que já vem pronto; procura aprofundar-se dos fatos através pesquisa e da revisão dos achados.

Assim, é uma prática que se faz criticamente, por isso não admite qualquer forma de discriminação, procurando rever os paradigmas impostos através da visão mais profunda da nossa formação histórica e cultural. Situa, portanto, os sujeitos aprendentes para que tenham condições de relacionar o processo de sua formação com o modelo de conhecimento e sociedade em que estão inseridos. Desta forma, leva os(as) estudantes a reconstruírem seus valores, suas ideias, a assumirem posições, decidir e mudar. É empoderamento porque leva os(as) educandos(as) a reconhecerem-se como sujeitos de direito, direito de dominar os saberes de forma mais crítica e complexa, direito de serem respeitados(as) em suas opções políticas, em sua orientação sexual, religiosa e sua etnia, direito à fala e à escuta, direito de serem gente.

### 1.5 O sentido da amorosidade em Paulo Freire

A compreensão do amor como intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam, expressada pelo educador pernambucano, revela o amor como tarefa de sujeito. Nesta perspectiva, não pode realizar-se numa relação em que os interesses de um predomine sobre outro, mas na busca da compreensão e integração mútuas. Daí que a prática educativa que se realiza na perspectiva da amorosidade não pode se dar como ato de caridade ou de imposição do saber, mas como ato de estímulo, que girando em torno da compreensão do mundo, desenvolve sujeitos produtores de conhecimento.

Por isso, a prática pedagógica docente guiada pela amorosidade significa respeito pela autonomia dos(as) educandos(as), significa acreditar em sua capacidade de produzir conhecimento e de serem sujeitos e não objeto da história. Desta forma, para Freire (2003, p. 124), "quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo". A prática amorosa se transforma assim, numa prática bonita e criativa que envolve, ao mesmo tempo, uma postura aberta dos(as) professores(as) à participação dos(as) estudantes e ao estímulo para que sejam eles(as) mesmos(as) geradores de saber.

Freire enfatiza que ensinar é "uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica" (1997, p. 8). Isso significa dizer que é justamente por querer bem aos (as)educandos(as) que o objetivo da prática pedagógica docente não é tornar mecânico o ensino, mas desenvolver nos(as) estudantes, através de experiências realizadas na práxis coletiva, a ressignificação de seu pensamento e sua expressão.

Ressignificação que os ajudem a comprometerem-se com os seus próprios esforços, na construção de um mundo mais fraterno e mais bonito. E isso inclui, por exemplo, desenvolver nos(as) estudantes a virtude da tolerância para a convivência humana edificante do próprio ser humano e do mundo. A percepção desse conceito por Freire (2004) não se dá na relação de superioridade de A sobre B como se tolerar fosse uma virtude individual; a tolerância se dá na concordância mútua da convivência coletiva. Nesse sentido, Freire (2004, p. 24) afirma que

[...] a tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima por ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.

Inclui ainda fortalecer o sentimento de responsabilidade coletiva e o respeito por tudo aquilo que afeta a vida de cada um(a) e de todos(as), considerando, inclusive, a vida de todas as espécies e a participação ativa no cuidado com o próprio planeta. Tais valores evidenciam que a prática do(a) professor(a) que se desenvolve na ótica amorosa é uma opção ética e política, uma vez que a atitude de tolerância e cuidado pelo outro e pelo próprio mundo faz parte de nossa postura ética como indivíduos que têm capacidade de escolha e decisão.

Essa visão amorosa de ensino, freireana, que inclui a preocupação com posturas éticas no trato do contexto social e ecológico em que vivemos é compartilhada por Souza (2007). Este autor ressalta que a necessidade de zelar pelo planeta como de nós mesmos, faz parte do processo de nossa própria humanização, porque desenvolvemos a consciência de que é falsa a ideia da supremacia do ser humano sobre a natureza, já que somos, juntamente com os demais seres existentes, parte do meio ambiente e não podemos existir sem ele. Essa forma de perceber o meio ambiente, como extensão da própria humanidade, evidencia o compromisso que têm os(as) professores(as) em desenvolver atitudes críticas e conscientizadoras em relação à preservação ambiental. Para Freire (1979b, p. 19),

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos foram molhados, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro.

Para assumir essa responsabilidade que é essencialmente um ato de amor pela humanidade, é preciso que homens e mulheres se aprofundem no esclarecimento da realidade da qual fazem parte, compreendendo que o mundo, embora aparentemente impenetrável, é passível de mudança. Por essa via, a educação para a amorosidade confirma nossa "vocaçã ontológica" de ser cada vez mais humanos.

Como afirma Souza (2007), vamos nos tornando humanos ou nos desumanizando no decorrer de nossa vida. Esse desenho vai sendo definido a partir das nossas experiências e das condições que construímos para a nossa existência pessoal e a vida da coletividade. Destaca que isso envolve aprendizagens, pensamentos e emoções que surgem das reações diante do que vivemos em nosso meio natural, geográfico, histórico e cultural como, por exemplo, na escola, na religião, nos medos que sentimos, nos amores que vivemos, como também nas informações que recebemos da mídia, na educação familiar, nas injustiças que sofremos, nas lutas travadas no cotidiano.

O efeito dessas aprendizagens sobre a vida de cada um(a) se expressa, segundo Souza (2007), em atitudes de aceitação, de rejeição ou de transformação. É na inter-relação de tais atitudes que vamos construindo nossa identidade (nosso EU), nosso modo de pensar a vida e de estar no mundo, nossas ideias, concepções, ideologias, emoções, nossa condição humana. O EU (identidade) de cada ser humano se constrói na coletividade (NÓS) e nessa coletividade encontram-se outros EUs, os quais, assim como o EU, são sujeitos de direito e deveres em formação de suas identidades, partícipes de um determinado contexto sócio-cultural, experimentando diferentes experiências ao longo da vida.

É na inter-relação do ser humano com os outros e com o ambiente natural, social e cultural em que vive, que a educação pode contribuir com a constituição da humanidade de cada ser humano. Essa tarefa exige, no entanto, que a prática educativa se oriente pela reformulação permanente da forma do professor(a) de pensar e agir com os(as) estudantes, reconhecendo "a singularidade de cada um de nós (EU), de cada grupo social (NÓS), de cada sociedade nacional" (SOUZA, 2007, p. 367), aprendendo a compreender as diferenças e conviver na pluralidade.

É neste contexto, que ensinar amorosamente é um ato de coragem, coragem para assumir que se pode ensinar a partir de uma proposta pedagógica em que o cognitivo e o emocional andem juntos, que pode-se ensinar com amor sem ser *anticientífico ou meloso* e para entender que "não é certo sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar" (FREIRE, 2003, p. 141).

Para este autor, o amor é, ao mesmo tempo, fundamento do diálogo e o próprio diálogo. É fundamento porque se estabelece como uma concepção de vida, como postura ética e projeto utópico de relações humanas. Como concepção de vida e ética tem a ver com escolhas, ruptura e decisão; neste caso, a escolha é por uma educação em que professores/as estejam "a favor da decência contra o despudor, da liberdade contra o autoritarismo, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda" (FREIRE, 2003, p. 102), contra o sistema capitalista vigente e a favor da esperança. Como utopia, o amor é o princípio que orienta a teoria educativa que "[...] não 'domesticando' o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos" (FREIRE, 1982, p. 58). Se engaja, assim, no compromisso ético de ajudar os(as) estudantes a entenderem o conhecimento como processo de procura e curiosidade, que mesmo não sendo fácil vai se tornando uma tarefa apaixonante e prazerosa.

Vista dessa maneira, a prática pedagógica docente é impulsionadora do interesse e da necessidade de saber mais. Não o interesse que surge a partir de uma preparação *a priori*, mas o interesse e a necessidade que nascem na dinâmica inter-relacionada da teoria e da prática, pois os motivos pelos quais as pessoas buscam saber mais são vistos quando as próprias pessoas se dão conta da importância desse ato para o desenvolvimento de sua vida como um todo.

Assim, para Freire (2005), a prática docente amorosa não se constitui como uma prática fria e distante dos(as) educandos(as), é ativa e estimulante em que o(a) professor(a) demonstra querer bem a eles(as). Segundo ele, a amorosidade materializa-se quando o professor(a) compartilha com os(as) estudantes a alegria de vê-los(as) avançando na produção de novos conhecimentos, na sensibilidade e no respeito ao tempo de aprendizagem dos(as) estudantes, na sensibilidade e no respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um(a); no compromisso ético de ajudá-los(as) a entender o conhecimento como processo de procura e curiosidade, que mesmo não sendo fácil vai se tornando uma tarefa apaixonante e prazerosa.

Neste sentido, a amorosidade evoca, naturalmente uma postura ética na relação docente-discente, porque exige uma reflexão sobre os valores e as crenças presentes na formação da identidade dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes. É, portanto, um convite à reformulação permanente do pensar e agir dos(as) professores(as) com os(as) estudantes, olhando-os(as) como pessoas que “têm direito ao conhecimento, e também ao sentimento, a emoção e a amizade, aos valores e ao convívio com seus pares de vivência humana” (ARROYO, 2000, p. 57).

Para Charlot (2005), os(as) estudantes não esperam que o(a) professor(a) seja um amigo(a) ou um(a) colaborador(a) mais velho(a), os educandos(as) querem se relacionar com um(a) profissional sensato(a), que os(as) escute e valorize o que dizem, os(as) reconhecendo inclusive fora da sala de aula.

Em síntese, a prática pedagógica docente orientada pela unidade dialética entre o fascínio provocado pelo ato de aprender e o necessário rigor que o processo exige, evidencia que o afeto não se dissocia da cognoscibilidade, nem do exercício da autoridade do(a) professor(a) firmados pelos saberes e pela posição que ocupa na instituição escolar e, tampouco, de se tornar uma experiência *alegre por natureza*.

## **1.6 O sentido da criticidade em Paulo Freire**

A criticidade, para Freire (2009), implica na apropriação crescente da tomada de

consciência do ser humano sobre sua posição no seu contexto, ultrapassando a esfera espontânea de apreensão da realidade, chegando a um nível mais profundo no qual ela se apresenta como objeto cognoscível e o ser humano assume uma posição epistemológica. O autor destaca que "[...] nem sempre a tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização" (FREIRE, 2006b, p. 112), uma vez que o ser humano, embora tenha conhecimento sobre os fatos, pode não assumir compromisso com a transformação do contexto em que atua. A conscientização, para o autor, acontece quando o ser humano assume compromisso histórico, ou seja, assume um processo de mudança, à medida que vai aprendendo criticamente.

Desta forma, segundo Freire (2006a), o ser humano pode apresentar uma consciência intransitiva ou transitiva. A consciência intransitiva se caracteriza pelo estreitamento na capacidade de captação da realidade. A percepção desta e do próprio ser humano é estática e carregada de superstições e mitos. No segundo caso, encontram-se a consciência transitiva ingênua e a crítica. Na consciência ingênua, embora se amplie a interpretação dos fatos em relação à intransitiva, ainda mantém características próprias desta última, como a tendência ao fanatismo, às explicações mágicas e à prática da polêmica em lugar do diálogo. Na transitividade crítica, há uma ampliação na análise dos problemas e na percepção histórica de que é possível a mudança na sociedade.

Desta forma, a prática pedagógica docente, numa visão crítica, busca colaborar na superação da consciência ingênua que "[...] criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica" (FREIRE, 2003, p. 31). Isso não significa, contudo, excluir a curiosidade, mas qualificar o processo de busca e construção do conhecimento.

Santiago (2006b, p. 116) entende que a atitude crítica pode representar um modo de ser professor(a). Destaca que "a criticidade é mais que uma categoria teórica. Porém sendo categoria teórica revela e constitui um modo de ser sujeito face a realidade, frente a vida e depõe sobre a condição de sujeito na relação com os outros sujeitos". Nessa discussão, a autora mostra que a atitude crítica do(a) professor(a) evidencia sua concepção de sujeito e de mundo, suas opções, seu modo de se relacionar com o saber, sua maneira de interagir com os(as) estudantes revelando o amplo compromisso do(a) docente, mediante suas ações.

Como afirma Freire (2003, p. 65), "a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza". Por isso, o autor ressalta que a forma como o(a) professor(a) se apresenta, seja autoritário, democrático, racionalista, amoroso, sempre

influencia o modo de ser dos(as) estudantes. Isso significa dizer que o(a) professor(a), sem desconsiderar a ação de outros sujeitos integrantes do processo formativo, interfere no modo como os(as) educandos(as) constroem suas próprias concepções de sujeito, de conhecimento e de mundo.

Assumir uma atitude crítica enquanto educador(a) é buscar a coerência entre teoria e prática. Por isso, a prática pedagógica docente, que tem como horizonte a criticidade numa visão freireana, estimula os(as) professores(as) a refletirem de maneira rigorosa sobre a própria prática e a prática do outro com clareza de que "[...] não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso" (FREIRE, 1989, p.16).

Essa dinâmica do pensar sobre o fazer, exigência da prática docente crítica, indica a importância que tem o(a) educador(a) em buscar sua atualização permanentemente. Freire (2003, p. 92) enfatiza essa ideia, ao afirmar que "o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe".

O movimento docente de teorizar a própria prática, pode ser compreendido na percepção da prática docente que é incorporada à noção de prática pedagógica em Souza (2007). Ao referir-se à prática pedagógica como ação relacional que é teorizada e refletida pelos distintos sujeitos do coletivo institucional, com a finalidade de humanização, o autor busca superar "[...] o espontaneísmo da prática educativa que para ser vivida não necessita de reflexão, de teoria" (SOUZA, 2007, p. 207). Destaca, ainda, que a prática pedagógica por ser uma prática contextualizada, não se desvincula das relações de contradição e do caráter dominante próprios do modo de produção econômica em que vivemos, influenciando seus sujeitos professores(as), gestores(as), estudantes e suas ações.

Os(as) estudantes, nesse contexto, são estimulados(as) a fazerem uma reflexão contínua sobre os motivos que justificam a maior parte de suas atitudes em relação à realidade, buscando alternativas de mudança, no sentido de aprimorarem, cada vez mais, a integralidade de sua condição humana.

Dessa maneira, a ação docente integrada a essa conjuntura é considerada como prática pedagógica, e nesse caso, exige, da mesma forma, ser teorizada e refletida cotidianamente para que professores(as) e estudantes adquiram condições de perceber e identificar os referidos processo de dominação, de contradição e de interesses políticos presentes nas diferentes relações sociais, inclusive no contexto da educação escolarizada ou não escolarizada.

Nessa direção, a prática do(a) professor(a), na perspectiva crítica, associa-se ao

pensamento de Freire (2000, p. 44) quando este autor destaca que “não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença”. Por essa via, a relação que os(as) professores(as) mantêm com o conhecimento se opõe às práticas que restringem o ato de conhecer à repetição da lição dada, como entende Freire, perdendo, segundo ele, algumas das qualidades necessárias, exigidas na produção do conhecimento: o questionamento, a inquietação, a curiosidade.

O entendimento do diálogo, da amorosidade e da criticidade, que constitui a pedagogia freireana, colabora para a compreensão de práticas pedagógicas docentes que, fundamentadas no exercício da democracia e na compreensão do ser humano em constante processo de aprendizagem, promovem relações interativas, em que, estão presentes o respeito e a busca permanente pela autonomia dos sujeitos e sua humanização. É com essa orientação que realizamos, a seguir, o caminho metodológico da pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO**

Neste capítulo evidenciamos de que forma trilhamos o caminho metodológico para conhecermos a materialização dos princípios da educação humanizadora de Paulo Freire na prática pedagógica docente na EJA, considerando as dimensões do diálogo, da amorosidade e da criticidade. Para este estudo, nos orientamos pela abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2002), responde a questões particulares, por se preocupar com um nível de realidade que não pode ser apenas quantificado, tendo em vista que

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Essa abordagem metodológica assenta-se numa preocupação mais sensível em relação aos espaços educativos e aos significados das ações dos indivíduos neste contexto, sem desconsiderar os conflitos e as ambiguidades presentes nas práticas sociais. A escuta atenta, o estabelecimento de confiança, a valorização pela opinião e valores dos sujeitos, conferem à pesquisa seu caráter humanizador. Neste sentido, a pesquisa ganha dimensão qualitativa, porque nos importam as ações, as atitudes e as concepções de professores(as) que revelam em suas práticas os elementos da educação humanizadora de Paulo Freire.

### **2.1 Delimitação e contextualização do campo**

A delimitação do campo e a escolha dos sujeitos colaboradores(as) da pesquisa foram resultantes de um estudo exploratório. Nesse estudo, utilizamos como instrumento para a coleta e a produção das informações uma pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, com a Coordenadora da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (Apêndice A) e a Assessora do Gabinete da Prefeitura de Olinda (Apêndice B) as quais foram importantes para evidenciar os sistemas de ensino que apresentassem aproximações com as concepções educativas de Paulo Freire. As entrevistas colaboraram ainda para indicar as professoras colaboradoras da pesquisa e nos direcionar para o campo onde realizamos a observação. Na organização e no tratamento dos dados nos orientamos pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2008).

Segundo Minayo (2002), a fase exploratória faz parte das atividades que antecedem a construção do projeto. É nesse momento que o(a) pesquisador(a) desenvolve interrogações

preliminares sobre o objeto, sedimenta o marco teórico, escolhe os instrumentos de coleta de dados, procura aprimorar suas ideias e seus pressupostos.

Inicialmente, nos orientamos pela pesquisa de Guedes (2012, 2015), que teve como objetivo compreender a contribuição de Paulo Freire na formulação de políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino do estado de Pernambuco. Neste trabalho, a autora apontou, além da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, cinco municípios da Região Metropolitana do Recife (RMR) - Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe, Olinda e Recife - os quais revelaram em suas propostas curriculares indícios do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. A partir desta pesquisa, selecionamos os municípios de Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe e Olinda.

Para a pesquisa documental, partimos da compreensão de documentos como fontes que evidenciam a intencionalidade e os princípios que orientam uma gestão ou instituição. Sua importância reside no fato de ser

[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros, audiovisuais e sonoros, as imagens entre outros(as) (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

Os documentos foram fundamentais para a pesquisa, pois se apresentaram como um dos elementos principais para referendar a escolha do campo, uma vez que evidenciam categorias significativas e diretamente relacionadas à prática pedagógica docente humanizadora em Paulo Freire. Esta análise foi realizada nas Propostas Curriculares dos seguintes municípios:

- Jaboatão dos Guararapes (Proposta Curricular de Jaboatão dos Guararapes, Secretaria de Educação, 2011);
- Camaragibe (Proposta Curricular: educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, Secretaria de Educação, 2009);
- Olinda (Proposta Curricular de Olinda, Secretaria de Educação, 2010).

A Análise de Conteúdo, ao permitir a interpretação das mensagens, através de critérios de leitura, codificação, categorização e inferência, auxiliou na compreensão mais ampla do objeto e dos dados coletados na análise documental, e na observação. O uso desta técnica se deu através da análise temática, uma das modalidades da Análise de Conteúdo que consiste em levantar os núcleos contidos nas comunicações (BARDIN, 2008).

A análise se deu em duas fases: na primeira, tivemos contato com as propostas curriculares dos municípios já citados anteriormente e, na segunda, com os relatórios de

observação de campo. Inicialmente, realizamos o que Bardin (2008) denomina de *leitura flutuante*, trata-se do primeiro momento da análise em que se realiza uma visão geral do texto, onde prevalece mais a intuição do que o compromisso com a análise das mensagens propriamente ditas. Desta forma, ao realizarmos o primeiro contato com os documentos dos municípios, as nossas impressões iniciais já apontavam a presença de alguns elementos da educação humanizadora freireana, no que diz respeito à concepção de diálogo, amorosidade e criticidade.

Após esse momento, realizamos a codificação do material, atividade que é desenvolvida na segunda fase da análise temática, na qual se realiza aquilo que a referida autora classifica como *exploração do material*. O procedimento consistiu, primeiro, na codificação das Propostas Curriculares de Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe e Olinda e, mais adiante, nos relatórios de observação. Para esta codificação partimos dos princípios da educação humanizadora freireana, destacando nas propostas curriculares e nos relatórios de observação as unidades de sentido, que evidenciavam aproximações com estes princípios.

A seguir, no Quadro 1, exploramos as temáticas e as respectivas unidades de sentido, as quais articulamos com os conceitos de diálogo, amorosidade e criticidade, como: educação crítica e integral, voltada para a emancipação e autonomia dos sujeitos; ser humano considerado sujeito de direito, histórico, de relações e inconcluso; currículo fundamentado no diálogo numa perspectiva democrática; conhecimento inter-relacionado numa perspectiva dialética; avaliação construída no compromisso e no respeito ao tempo de aprendizagem dos(as) estudantes.

As concepções educativas que orientam os documentos dos sistemas de ensino de Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe e Olinda estão expostas no Quadro 1 a seguir:

**QUADRO 1 - MAPEAMENTO DOCUMENTAL DAS CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM A POLÍTICA DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS DE JABOATÃO, CAMARAGIBE E OLINDA**

TEMÁTICAS	JABOATÃO DOS GUARARAPES	CAMARAGIBE	OLINDA
<b>Concepção de educação</b>	-Educação para formação de sujeitos críticos. -Educação emancipatória. -Educação democrática e inclusiva.	-Educação como direito humano. -Educação para a autonomia. - Educação para uma formação integral.	- Educação para a humanização. - Educação inclusiva. - Educação para a reflexão, ação e mudança.
<b>Concepção de ser humano</b>	-Sujeito em sua integralidade. -Sujeito histórico, inconcluso e de relações.	- Sujeito em sua integralidade.	- Sujeito em sua integralidade. - Sujeito histórico.
<b>Concepção de diálogo</b>	- Diálogo como característica fundante da construção do currículo e das práticas de ensino e aprendizagem. - Diálogo como meio para socializar convicções políticas e compartilhar tradições culturais. - Diálogo como instrumento de respeito a fala, opinião e participação.	- Diálogo como característica fundante da construção do currículo e das práticas de ensino e aprendizagem. - Diálogo como elemento de participação. - Instrumento para um constante processo de debate e reformulação das ideias.	- Diálogo como característica fundante da construção do currículo e das práticas de ensino e aprendizagem. - Diálogo como via para um comprometimento e responsabilidade do coletivo educacional. - Instrumento para um constante processo de debate e reformulação das ideias. - Diálogo como elemento de participação.
<b>Concepção de currículo</b>	- Currículo para a formação de sujeitos críticos. - Currículos para a emancipação. - Currículo por competência apoiado numa visão integral do ser humano e dos saberes.	- Currículo para a formação de sujeitos críticos. - Currículo para a emancipação. - Currículo apoiado numa visão da diversidade integral do ser humano e da diversidade de saberes.	- Currículo para a formação de sujeitos críticos. - Currículo para a emancipação. - Currículo por competência e apoiado numa visão integral do ser humano e dos saberes.
<b>Concepção de conhecimento</b>	- Conhecimento é atitude de sujeito, produção socialmente construída. - Conhecimento é possibilidade de emancipação.	- Conhecimento crítico e construído a partir da interlocução de culturas.	- Conhecimento crítico e inter-relacionado com as realidades locais, regionais, nacionais e internacionais.
<b>Concepção de avaliação</b>	- Avaliação emancipatória, compartilhada e crítica.	- Avaliação formativa, compartilhada e crítica. - Avaliação constituinte e estruturante da ação educativa.	- Avaliação formativa, compartilhada e crítica. - Avaliação que respeita as diferenças e necessidades dos estudantes.

Fonte: Propostas Curriculares dos Municípios de Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe e Olinda.

A análise das temáticas relacionadas, conforme o Quadro 1, mostra a sistematização dos fundamentos da política de ensino dos três municípios e aproximações com os princípios da educação humanizadora de Paulo Freire.

O conceito de educação é apresentado nas propostas curriculares dos três municípios

em proposições aproximadas, ao se pautarem por uma educação de perspectiva crítica que auxilie os(as) estudantes a explicitar as condições sociais em que se encontram, favorece o desenvolvimento individual e coletivo, para que sejam capazes de construir e disseminar os princípios de cidadania e respeito mútuo.

A proposta de Jabotão dos Guararapes confirma essa assertiva ao destacar a importância da educação que "[...] estimule os(as) estudantes como sujeitos de sua própria aprendizagem, colaborando para a concretização de aprendizagens significativas, facultando-lhe a tarefa de refletir sobre o aprendido e responsabilizar-se socialmente" (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2011, p. 25). A proposta de Olinda assume uma concepção educativa que "[...] articula a especificidade da educação escolarizada com uma formação integral humana num sentido amplo" (OLINDA, 2010, p. 13). A proposta de Camaragibe defende uma educação que procure atender à diversidade dos sujeitos que estejam inseridos no espaço pedagógico "[...] para que todos os aprendentes possam desenvolver o máximo de suas potencialidades de aprendizagem no caminho da construção da cidadania" (CAMARAGIBE, 2009, p. 11).

A educação para a cidadania é compreendida por Gadotti (2005) como caminho que viabiliza o acesso dos indivíduos ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Diz ele:

A educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática. Por isso, o direito à educação é reconhecido e consagrado na legislação de praticamente todos os países [...] negar o acesso a esse direito é negar o acesso aos direitos humanos fundamentais. É um direito de cidadania, sempre proclamado como prioridade, mas nem sempre cumprido e garantido na prática (GADOTTI, 2005, p. 01).

Apostar na concretização desses direitos significa optar por uma proposta educativa que procure melhores caminhos que possibilitem aos(às) estudantes e professores(as) serem reconhecidos(as) em sua capacidade de pensar, agir e transformar o mundo. Para Freire,

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (2006a, p. 45).

Dessa forma, a tarefa educacional vai se realizando como experiência libertadora da reflexão e da ação e se distancia de modos de ensino pautados nas políticas educacionais de cunho neoliberal orientadas apenas para atender à lógica do sistema capitalista, baseado na competitividade e no individualismo. Em oposição a essas políticas, Freire (2009, p. 81) diz que "a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens".

O entendimento do ser humano como sujeito integral aparece nas três propostas analisadas conforme afirmam os trechos dos documentos:

[...] estudantes e professores são ensinantes-aprendentes, sujeitos históricos, situados, inconclusos, e de relação, críticos, criativos e curiosos, tendo em vista ser a prática pedagógica social a qual traz o germe da contradição, possibilitando transformar e transformar-se na relação (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2011, p. 17).

[...] ao comprometer-se com a expressão da diversidade, e da mobilização dos cidadãos olindenses, seus destinatários, como sujeitos de necessidades, interesses, aspirações e sonhos; trata de assumir o currículo como totalidade integradora (OLINDA, 2010, p. 12)

[...] orientar os profissionais da educação do Município de Camaragibe para a construção de situações didáticas que visem desenvolver as diferentes dimensões do desenvolvimento do indivíduo, capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal (CAMARAGIBE, 2009, p. 13).

Com essas propostas os municípios buscam superar uma visão de sujeito pronto e acabado e passam a reconhecer a perspectiva do ser humano em seu inacabamento. A ideia de inacabamento para Freire faz parte da natureza ontológica do ser humano, uma vez que, segundo o autor, "[...] onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente" (2003, p. 50). Todavia, essa consciência não é dada a priori, mas é construída à medida que os indivíduos conseguem olhar e agir sobre os fatos sociais que impedem uma existência liberta. Desta forma, é possível dizer que quanto mais o ser humano se apropria de seu processo de inacabamento, maiores são as possibilidades de exercerem sua autonomia.

A concepção de diálogo se assemelha nas referidas propostas, uma vez que é tomado como forma de respeito ao outro, de participação e de solidariedade. Nesse sentido, a proposta de Jaboatão dos Guararapes afirma que

[...] tem o intuito de efetivar diretrizes educacionais pela socialização de suas convicções políticas, pelo compartilhar das tradições culturais e pela expressão de suas múltiplas formas de sentir, pensar e agir no mundo, contribuindo assim com a formação de um espaço educativo no qual se respeite o direito de falar, opinar, ser solidário e participativo (JABOATÃO, 2011, p. 15).

O documento de Olinda expressa a perspectiva do diálogo como prática democrática ao destacar que foi construído como "[...] um produto coletivo de indicação de responsabilidades e como um instrumento submetido a um constante processo de debate e reformulação" (OLINDA, 2010, p. 12)

Do mesmo modo, a proposta curricular de Camaragibe (2009) evidencia que é resultante de discussões, estudos e seminários realizados entre os grupos que fazem parte de sua realidade educacional - assessores(as) educacionais e professores(as) - e numa visão flexível e aberta a modificações.

No que diz respeito à concepção de Currículo, os documentos de Jaboatão dos Guararapes e Olinda fundamentam-se na noção de competência. Competência que ultrapassa o enfoque da preparação dos(as) estudantes apenas para o mercado de trabalho. Os documentos ampliam a noção de competência, entendendo-a como o desenvolvimento de aptidões, que não se limite apenas à dimensão cognitiva, mas abarca o ser humano como um todo. Busca uma totalidade de saberes que envolve as diversas áreas do conhecimento, possibilitando aos sujeitos a construção de atitudes que os ajudem a lidar com os problemas do cotidiano, assim como desenvolver a capacidade de criar e intervir. Ferreira (2001, p. 52) entende o conceito de competência como

a mobilização de afetos, emoções, relações com os pares, também estimular os(as) estudantes a "aprender a aprender a pensar, a relacionar o saber com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática.

Neste direção, as propostas de Jaboatão dos Guararapes e Olinda compreendem o conceito de competência como

[...] a noção de competência está ancorada na possibilidade da materialização de um currículo que se defina como projeto sócio histórico emancipatório, articulando teoria e prática e na compreensão do processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico que possibilita fazer uma leitura de mundo, estabelecer relações entre os fatos, ideias e ideologias, realizar ou promover ações e construir novas relações sociais" (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2011, p. 21).

[...] atributo humano de caráter social, como um conjunto de saberes mobilizados para solucionar um problema delimitado como desafio diante do bem comum e não apenas como aptidão individual para ocupar postos de serviços ou trabalhos eficientemente, competência, esta que mobiliza, conhecimentos históricos, culturais, científicos e tecnológicos para compreender e intervir na realidade complexa e contraditória, enfrentando situações e resolvendo problemas do cotidiano (OLINDA, 2010, p. 12).

No que se refere à proposta curricular, Camaragibe reconhece o respeito à diversidade de saberes como alternativa essencial na luta por uma sociedade mais igualitária, por isso se opõe a visões excludentes, que privilegiam determinados conhecimentos em detrimento de outros. Apoiar-se, portanto, na partilha dos saberes e das diferentes formas de pensar. Com isso visa

[...] superar uma visão conteudista centrada na quantidade de conteúdo transmitido e armazenado, para uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, das práticas e dos valores desconstruídos e reconstruídos pelo grupo. Por isso é uma organização curricular que nega a busca de homogeneização de saberes e de indivíduos para consolidar uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade como ponto fundamental para a organização do currículo e das práticas curriculares (CAMARAGIBE, 2009, p. 12).

A proposta de Jaboatão dos Guararapes enfatiza que "o conhecimento escolar é visto como atitude de sujeito, como produção socialmente construída e como possibilidade de emancipação desses sujeitos" (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2011, p. 17). Na proposta de Camaragibe o conhecimento é sempre temporário e "[...] é construído no resultado do movimento de reestruturação dos conhecimentos anteriores e na desconstrução e reconstrução dos conhecimentos novos e desestruturação e reestruturação dos sistemas cognitivos" (CAMARAGIBE, 2009, p. 12).

O documento de Olinda revela uma visão de conhecimento integrado e conectado com as vivências e os saberes da comunidade e do mundo, como está exposto no trecho a seguir:

[...] a qualidade de todas as aprendizagens deve concorrer para uma compreensão crítica das relações entre as necessidades e problemáticas locais, regionais, nacionais e universais; ou seja, a rua, o bairro, o município, a cidade, a região, o país, o planeta são tomados como contextos, que articulam de forma ampla a reflexão pedagógica do estudante, buscando sintonizá-la com as problemáticas que interferem dialeticamente na sua formação escolar e não escolar.

As propostas analisadas afirmam o caráter integral, provisório e sócio-histórico do conhecimento, o qual se refaz permanentemente. A partir de Freire, Souza (2007) destaca que

é na realidade compreendida como em constante mudança que está inserida a perspectiva dos saberes, levando em consideração todas as dimensões do ser humano e da sociedade. Essa visão realiza-se de acordo com as demandas do contexto cultural e suas especificidades. Ou seja, conhecer passa pela “[...] compreensão, interpretação, explicação e projeção da transformação da existência humano-social no sentido de torná-la cada vez mais humana” (SOUZA, 2007, p. 115).

A concepção de avaliação nas propostas analisadas assume diferentes perspectivas, todavia, tem-se em comum a compreensão de que o processo avaliativo se faz de forma crítica e sistemática, pois não ocorre apenas por meio de testes e trabalhos realizados em determinado tempo específico, mas durante todo o processo de aprendizagem. Trata-se de uma proposta compartilhada, que envolve a interação entre professores(as) e estudantes e considera as diferentes habilidades dos(as) estudantes. O município de Jaboatão dos Guararapes mostra nos documentos que a avaliação “[...] deverá ser processada como uma forma de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, para uma tomada de decisão dos docentes e discentes em relação às formas de ensinar e aprender” (2011, p. 17).

Nessa mesma direção, a Secretaria de Educação de Camaragibe afirma a avaliação “[...] como processo constituinte e estruturante da ação educativa ao passo que produz informações que balizam o juízo de valor e a tomada de decisões imprescindíveis para alcançar a qualidade social esperada” (CAMARAGIBE, 2009, p. 15). A proposta de Olinda salienta que a avaliação deve respeitar tempos, espaços e formas adequadas às diferenças e às necessidades de cada estudante.

Nesse contexto, a atividade avaliativa se amplia e se distingue dos métodos convencionais baseados na classificação e no tratamento diferenciado dos(as) estudantes, que estimulam a concorrência e o individualismo. Constitui-se como um processo contínuo, interativo e dialógico, em que os(as) professores(as) avaliam para perceber as diferentes potencialidades dos estudantes, dificuldades e avanços.

Hoffmann (1991) trata a avaliação como elemento integrado em todos os momentos da prática educativa. Descreve que o processo avaliativo, numa visão crítica, se opõe a métodos de “[...] correção tradicional impositiva e coercitiva. Pressupõe isso, sim, que o(a) professor(a) esteja, cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando” (1991, p. 79). A partir de Freire (2003) a avaliar é promover a mediação entre o ensino do professor e a aquisição das aprendizagens dos (as) estudantes, levando em consideração o contexto, os sonhos, a realidade da comunidade em que os sujeitos estão inseridos. É compreender que os condicionamentos do mundo influenciam as

formas de aprender dos (as) educandos(as).

Essas ideias colaboram para uma visão ampla acerca da avaliação, que vai se constituindo como uma prática reflexiva, em que o(a) professor(a), ao considerar o(a) estudante em seu processo de inconclusão, percebe a necessidade de contribuir na superação dos obstáculos que dificultam sua aprendizagem. Desta forma, procura oferecer alternativas e incentivar a capacidade de realização, de modo que, a prática avaliativa não é tomada como uma parte da ação, mas integrada a ela como um todo.

O mapeamento e a análise das propostas curriculares, enquanto intencionalidade da política educacional, mostraram temas significativos que revelam suas aproximações com a proposta educacional de Paulo Freire. Essas traduções nos indicam que há indícios, nas propostas analisadas, de elementos que emergem da teoria humanizadora freireana.

Tais perspectivas nos levam, também, a retomar a concepção da práxis pedagógica pontuada por Souza (2009) como a materialização de um currículo que se efetiva por meio de relações e atitudes socializadas entre gestores(as), professores(as) e estudantes, mediados pelos conhecimentos, organizados no campo social e institucional dos quais estes sujeitos fazem parte. Nesse sentido, a prática docente, por compor a prática pedagógica, pode concretizar esses princípios na sala de aula.

Embora as propostas curriculares analisadas apresentem indícios dos referenciais de Paulo Freire, selecionamos o município de Olinda como campo empírico. Esta escolha ocorreu a partir do aprofundamento do estudo realizado nos outros documentos da rede como pesquisas, projetos e planos<sup>2</sup>. Para conhecer mais sobre este trabalho, solicitamos autorização da Secretaria Executiva de Programas e Políticas Educacionais (Anexo A) com o objetivo de realizarmos entrevistas com a Coordenadora da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (Apêndice A) e a Assessora do Gabinete da Prefeitura de Olinda (Apêndice B) e em seguida termos acesso às escolas onde realizamos a observação das aulas.

A entrevista semiestruturada foi útil como instrumento que favoreceu complementar os dados coletados na análise documental e distinguir com mais clareza o campo e os sujeitos que apresentaram maior aproximação com o nosso objeto de pesquisa. Para Minayo (2002), a entrevista é um instrumento fundamental para que o pesquisador possa obter informações contidas na fala dos atores sociais. Através dela é possível aprofundar conhecimentos além de

---

<sup>2</sup> A pesquisa intitulada Educação de Jovens e Adultos no Mundo do Trabalho: evasão e juvenilização uma realidade a ser refletida, realizada por Maria do Carmo da Silva Pontes, em 2014. A Semana Cultural da EJA de Olinda realizada de 25 a 28 de novembro de 2014. O Projeto Literomusical 1º Sarau da EJA aconteceu em setembro de 2014. O Plano de funcionamento do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) (1996).

esclarecer dados sobre o objeto de pesquisa. Já Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada caracteriza-se por ser organizada com perguntas previamente elaboradas, todavia, não se trata de questões fechadas, porque à medida que o interlocutor responde às perguntas, podem surgir novas hipóteses que permitem ao investigador, no momento da entrevista, desenvolver outras perguntas colaborando para o enriquecimento da pesquisa.

Zago (2011, p. 301) ressalta que "a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa". Desta forma, a entrevista realizada com a Assessora, diretora à época do CEJA, permitiu-nos perceber similaridades entre a concepção educativa do antigo Centro de Educação de Jovens e Adultos e os elementos presentes na educação humanizadora de Paulo Freire. Por outro lado, a entrevista com a Coordenadora da Divisão da EJA colaborou para nos apontar as escolas e as professoras que em suas práticas apresentam indícios dos referenciais freireanos, como também para aprofundar informações sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pela EJA neste município.

As informações coletadas nos permitiram delimitar o campo empírico desta pesquisa: a Secretaria de Educação de Olinda e, neste espaço, duas unidades escolares. Selecionamos o município de Olinda, por reconhecermos a influência das concepções político-pedagógicas de Paulo Freire neste município desde 1996 e, especificamente, pelo trabalho que vem sendo realizado pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos em dar continuidade a uma proposta educativa que carrega os traços do pensamento freireano. Estas foram as razões de nossa escolha.

Além disso, a opção pela rede municipal de ensino de Olinda justifica-se porque há uma referência histórica das ideias de Paulo Freire neste município. Trata-se do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)<sup>3</sup> criado sob a gestão do professor João Francisco de Souza na Secretaria Municipal de Olinda. Este Centro teve o objetivo de atender às necessidades básicas de aprendizagens para desenvolver um processo e uma experiência de formação inicial e continuada de jovens e adultos trabalhadores com o acompanhamento sistemático e permanente da 1ª a 8ª série (atual 2º ao 9º ano).

---

<sup>3</sup> O Centro de Educação de Jovens e Adultos foi criado em 1996 na gestão do então prefeito de Olinda Germano Coelho (1992-1996), onde o professor João Francisco de Souza ocupou a função de Secretário de Educação do Município. O Centro de Educação de Jovens e Adultos, durante o seu funcionamento, se instalou em três localidades: de 1996-1998, no CAIC de Peixinhos. Av. Presidente Kenedy, s/n.; de 1998-2000, na Av. Presidente Kenedy, 154, bairro de São Benedito, em Olinda e de 2000-2006 na rua Faisão-Quadra 4, Ouro Preto, Olinda.

Esse compromisso tem sido demonstrado até os dias atuais na luta demonstrada pela Coordenação de Jovens e Adultos de Olinda na procura de novos caminhos para realizar o processo educativo, considerando os problemas apontados pelos(as) estudantes e professores(as) e também para assegurar a continuidade da EJA, buscando reduzir os índices de evasão e, conseqüentemente, do analfabetismo da população jovem e adulta. Dados do Ministério da Educação<sup>4</sup> em pesquisa recente evidenciam que, de acordo com os resultados do censo do IBGE de 2000 a 2013 a taxa de analfabetismo tem diminuído e a escolaridade média da população de 25 anos ou mais tem aumentado, no entanto, ainda há 58 milhões de pessoas no Brasil com 18 anos ou mais que não têm o ensino fundamental completo (nove anos de estudo) e 81 milhões não possuem o ensino médio completo.

### **Secretaria de Educação de Olinda: contexto da Educação de Jovens e Adultos**

A Secretaria de Educação de Olinda, através da Coordenação da Divisão de Jovens e Adultos, vem na atualidade desenvolvendo um trabalho que contribui com mudanças efetivas, no que se refere à valorização da Educação de Jovens e Adultos e a redução dos índices de evasão. De acordo com as informações cedidas por esta Coordenação, o empreendimento que vem sendo desenvolvido na EJA não representa uma tarefa simples, pois há dificuldades, como a falta de interesse de alguns gestores(as), de materiais, problemas com logística para organizar reuniões, os encontros com os(as) estudantes e as formações continuadas com professores(as). Todavia, a Coordenação afirma que procura desenvolver visitas, eventos e estudos envolvendo professores(as) e estudantes. Nessas oportunidades, busca escutar sobre os limites e as possibilidades do cotidiano escolar e conversar com as professoras face as necessidades de dinamizar as aulas, se aproximar ao máximo, do universo dos(as) estudantes(as), tornando as ações educativas atraentes e participativas para que sintam interesse pelo estudo, gostem da escola e nela permaneçam.

Por essa via, o direcionamento dado à EJA, no município de Olinda, encontra inspiração no pensamento de Paulo Freire. Para este autor, as transformações que se deseja ver na escola não podem se realizar sem escutar os diferentes sujeitos a que ela atende, dentre eles(as) professores(as) e estudantes. Freire recusa a percepção simplista de que os(as)

---

<sup>4</sup> Estes dados foram apresentados por Mauro Silva, diretor de Políticas de Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA - MEC/SECADI no seminário “Revisitando a utopia de Paulo Freire na reinvenção da EJA” promovido pelo Centro Paulo Freire- estudos e pesquisas, com sede no Centro de Educação da UFPE, no ano de 2015.

estudantes se evadem da escola porque não querem continuar estudando ou são expulsos por problemas específicos na relação com professores(as). Desse modo, a saída dos(as) estudantes está relacionada a uma série de fatores que advêm da própria realidade social. Como afirma Freire (2006b, p. 35),

[...] é a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.

Na direção de superar essa realidade, a proposta de criação do CEJA incluía a participação dos(as) professores(as), estudantes, estagiários(as) e pesquisadores(as) durante todo processo de atendimento às necessidades básicas dos(as) estudantes. Além disso, o documento buscou garantir a formação continuada e em serviço dos professores(as), fazendo da sua sala de aula, campo de pesquisa, como perspectiva das condições necessárias à revisão da qualificação do ensino. O programa abrangia cinco projetos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagens de Jovens e Adultos Trabalhadores; Formação de Professores de Educação de Jovens e Adultos, Profissionalização e Desenvolvimento Artístico e Cultural; Educação de Material Didático, Pesquisa Educacional (PLANO DE FUNCIONAMENTO DO CEJA, 1996)<sup>5</sup>.

Nessa mesma direção, o Currículo do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) foi proposto de forma integrada, de modo a inserir "os trabalhadores estudantes na compreensão da dinâmica da história humana, à sua satisfação, das necessidades básicas de aprendizagem, que se submetendo a uma avaliação diagnóstica de matemática e português demonstram estar aptos a um dos cinco níveis de escolaridade oferecidos na EJA" (PLANO DE FUNCIONAMENTO DO CEJA, 1996, p. 6). Com essa proposta objetivava-se a consolidação da EJA como modalidade de ensino com características próprias, que ampliasse a quantidade e a qualidade das aprendizagens trabalhadas, reorientando os processos pedagógicos para que estes valorizassem o uso do saber popular, procurando estabelecer articulações com as necessidades de vida, trabalho e participação política e social das pessoas.

O documento fundamentava-se, ainda, na ideia de que enfrentar os desafios da escolarização de Jovens e Adultos significava uma dívida social com as camadas populares que enfrentam a exclusão dos direitos à vida com dignidade. Destaca, também, que enfrentar

---

<sup>5</sup> Esses documento cedido pela Secretaria de Educação de Olinda não apresentou referências. Segundo informações da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos trata-se de um esboço do Plano de Funcionamento do CEJA.

o problema da precária escolarização de jovens e adultos exige uma compreensão da totalidade social na perspectiva da classe trabalhadora, no sentido de buscar uma pedagogia e uma didática pertinentes às necessidades dessa modalidade de ensino. Conforme o autor, esta proposta é "[...] uma postura política fundamental, porque além de repensar a sociedade, seu destino e a própria escola demonstra na transformação das atuais relações sociais o potencial político dos seguimentos das camadas da classe popular" ((PLANO DE FUNCIONAMENTO DO CEJA, 1996, p. 6).

Em entrevista, a Assessora do Gabinete da Secretaria afirmou que o CEJA representou uma proposta inovadora e as ações que foram desenvolvidas nesse espaço tiveram repercussões, tanto em nível regional como internacional. Destacou que as concepções pedagógicas que fundamentaram o projeto desenvolvido pelo CEJA têm referência do pensamento freireano, à medida que demonstravam preocupação com uma proposta educativa crítica, em que a formação de professores se realizava de forma contínua e os(as) estudantes eram compreendidos em sua integralidade. Os(as) professores(as) trabalhavam em uma área específica do conhecimento e tinham carga horária integral, utilizada para estudos, preparação de material didático e atendimento aos(as)estudantes(as) que estivessem com dificuldades fora do horário da aula. O Centro procurava trabalhar em interação com a Universidade Federal de Pernambuco.

Ressaltou, também, que as atividades desenvolvidas em sala de aula tinham a preocupação de trabalhar a partir da realidade da comunidade em que os(as) estudantes estavam inseridos. Quanto ao material didático utilizado, afirmou que era preparado, no sentido de atender às necessidades específicas dos(as) estudantes da EJA. Não se tratava de nada pronto, era um material constantemente atualizado e contextualizado.

As concepções que orientaram a formulação da proposta educativa do CEJA tomam o princípio da teoria político-pedagógica de Paulo Freire. Para este autor, a reformulação do currículo não pode ser feito por um conjunto de especialistas preocupados em organizar fórmulas prontas, cujos resultados finais são encaminhados em forma de "pacote" para serem executados de acordo com as instruções elaboradas (FREIRE, 2006b). Destaca ainda que, a reformulação do currículo, numa perspectiva democrática, será sempre um processo político-pedagógico. Desse modo, a proposta do CEJA, ao contar com a participação de professores(as), estudantes, estagiários(as) e pesquisadores(as), durante todo processo de formulação e vivência para as necessidades básicas de aprendizagens de Jovens e Adultos Trabalhadores(as), revela compromisso social e posicionamento político claro em favor da construção de uma escola e de uma sociedade menos autoritária e mais justa.

Com esse mesmo enfoque, a ideia da formação continuada proposta pelo CEJA orientava-se pela criação de oportunidades para o debate crítico, na busca da superação das dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as), tendo a sala de aula como espaço para pesquisa e objeto de análise para a melhoria do ensino.

Desta forma, o trabalho desenvolvido pelo CEJA materializa a ideia da prática pedagógica confirmada na prática docente, expressa no pensamento de Souza (2007), uma vez que, a partir das reflexões realizadas na própria ação, os(as) professores(as) vão percebendo as questões objetivas e subjetivas que interferem no processo educativo como, por exemplo: a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre temas específicos, as dificuldades na relação com os(as) estudantes, problemas relacionados com o material didático, dentre outros.

A aposta na educação crítica como instrumento capaz de contribuir no potencial político das camadas populares, contemplada no CEJA, articula-se ao pensamento de Paulo Freire quando diz que "a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre [...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem contra quê, contra quem, como ensinar-" (FREIRE, 2006b, p. 45). Nesse caso, o referido Programa buscou construir uma proposta educativa que pudesse contribuir para a reflexão crítica dos(as) jovens e adultos(as), fortalecendo a luta pelos seus direitos e pela construção de uma sociedade mais democrática.

Ao analisarmos o programa do CEJA, observamos que os desafios enfrentados pela EJA é uma questão histórica. Essa proposta evidencia a totalidade de questões a serem superadas para a efetivação de uma educação que pudesse dar conta de responder às necessidades básicas de aprendizagens, como por exemplo, a busca pela implantação do currículo integrado, a necessidade de garantir a formação continuada e em serviço e a busca por uma pedagogia e uma didática coerentes com as especificidades dessa modalidade de ensino.

Apesar do reconhecimento da EJA como direito social só vir a ser consolidado com a Constituição de 1988, o pensamento de Paulo Freire, desde 1950, já trazia elementos alusivos a esse direito, uma vez que defendia uma proposta educativa vista sob o ângulo dos(as) problemas e das experiências dos(as) estudantes, considerando a importância de se desenvolver práticas educativas que contribuíssem para estimular a construção da autonomia das pessoas, a partir de uma relação dialógica e crítica.

De acordo com os estudos de Gaspar (2009), nesse período, Freire foi Diretor do Departamento de Educação e Cultura no SESI, possibilitando que a educação dos(as)

trabalhadores(as) contribuísse para que eles(as) pudessem inserir-se de forma consciente na vida social e política. A autora informa ainda que já na década de 1960 o educador pernambucano foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP)<sup>6</sup> ao lado de outros intelectuais e do povo, trabalhando para assegurar a inserção crítica e transformadora das classes desfavorecidas na sociedade brasileira. Este movimento tinha entre seus objetivos contribuir com a erradicação do analfabetismo por meio de um processo de politização do povo e do estímulo à luta social.

Desde esse período, diferentes programas foram instituídos no país trazendo como objetivo acabar com o analfabetismo, dentre eles o Mobral que embora tenha sido considerado um dos maiores movimentos de alfabetização de jovens e adultos realizados no Brasil. Essa proposta, instituída durante o governo militar, "[...] orientava-se pela imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos" (HORIGUTI, 2009, p. 04). Teve fim em 1985 pela falta de continuidade de estudos para os(as) alfabetizando(as). Depois deste, outros programas foram criados, mas sempre trazendo um caráter assistencialista e não sistemático, sem possibilidade de constituir-se como política pública.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a EJA tem destaque como uma modalidade específica da educação básica, conforme cita o Art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1.º Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante recursos e exames (BRASIL, 1996).

Os problemas enfrentados para a efetivação desta Lei são discutidos nos estudos de Batista Neto (2006). Este autor destaca, dentre os principais entraves: a falta de concordância entre o que diz a LDB e alguns documentos de organismos internacionais quanto ao significado e à caracterização clara sobre as especificidades dessa modalidade de ensino; a

---

<sup>6</sup> O MCP se propunha a educar a população, por meio dos diferentes campos do saber. Assim, foram utilizados rádio, cinema, televisão, imprensa, artes plásticas, teatro e música. Desta forma, o movimento contou com diferentes artistas, teatrólogos, personalidades políticas. Já no final de 1962, o MCP contava com quase 20.000 estudantes, divididos em mais de seiscentas turmas, distribuídos(as) entre duzentas escolas isoladas e grupos escolares; uma rede de escolas radiofônicas; um centro de artes plásticas e artesanato, com cursos de cerâmica, tapeçaria, tecelagem, cestaria, gravura e escultura; mais de 450 professores(as) e 174 monitores(as) de ensino fundamental. Suas atividades foram rompidas, em detrimento do golpe militar de 1964, que pôs fim ao processo democrático que se desenvolvia naquele período, no Brasil (GASPAR, 2009).

ausência de políticas governamentais que garantam subsídios contínuos de recursos direcionados às atividades da EJA; os problemas estruturais e de material das instituições de ensino para atender à população e a fragilidade na qualidade dos projetos pedagógicos (ainda distantes de formar para a cidadania crítica e para a participação na vida social e política). O autor destaca, também, a precariedade na formação dos(as) professores(as), realizada de forma aligeirada e pontual e a carência de formação que considere as características próprias dessa modalidade.

Esses mesmos desafios continuam sendo uma realidade enfrentada pela Coordenação da EJA em Olinda, conforme foi evidenciado durante a formação para professores(as) da EJA em Língua Portuguesa. A maior parte dos(as) professores(as) fez críticas aos diferentes problemas enfrentados pela modalidade de ensino como, por exemplo: as mudanças no quadro da EJA, em virtude do reagrupamento das turmas realizado em 2014, o que provocou a saída de professores(as) de algumas escolas, gerando insatisfação para os(as) colegas de trabalho e fragmentação das equipes, dificultando, inclusive, o desenvolvimento de projetos, eventos e demais trabalhos coletivos.

Os (as) professores(as) ainda ressaltaram as poucas oportunidades de formação, encontros e estudos sistemáticos, que deveriam ter sido promovidos pelo município, o que impede que os(as) professores(as) tenham espaço para tirar dúvidas, colocar suas dificuldades, atualizar-se e refletir sobre a prática na EJA. Registraram também, a dificuldade de garantir o direito à EJA de qualidade sem material didático adequado e sem condições de trabalho nas escolas.

Na busca da superação desses problemas, a coordenação da EJA da Secretaria de Educação de Olinda procurou desenvolver a pesquisa Educação de Jovens e Adultos no Mundo do Trabalho: evasão e juvenilização uma realidade a ser refletida, em 2014, visando atender às necessidades dos(as) estudantes diante do novo quadro que está imposto pela realidade da EJA, com a juvenilização e o mundo do trabalho, o novo perfil que se apresenta dentro desta modalidade. Os resultados dessa investigação mostraram que, dentre as causas da evasão estão a baixa autoestima dos(as) estudantes e dos(as) professores(as), a falta de apoio da família, a falta de acesso livre à biblioteca, ausência de laboratório de pesquisas científicas e diferentes problemas sociais, tornando a escola como algo secundário.

Essas informações levaram a coordenação de EJA de Olinda a realizar o I Encontro dos Estudantes da Região Metropolitana. Nesse evento estiveram presentes professores(as), coordenadores(as) pedagógicos e técnicos ligados à EJA das Secretarias de Educação de cinco municípios, sendo eles, Igarassu, Paulista, Recife, Camaragibe e Olinda. Além disso, o

município de Olinda vem tentando realizar alguns encontros com o objetivo de realizar formação continuada para os professores.

Outras atividades direcionadas à EJA vêm sendo desenvolvidas pela Coordenação, como a comemoração dos 100 anos do artista plástico Bajado<sup>7</sup>, realizada em 2012, que teve como finalidade realizar a releitura da obra do artista, estimulando a criatividade, a leitura e a escrita. Participam da Mostra, aproximadamente, 100 estudantes de diferentes escolas. Cada escola desenvolveu junto a suas turmas diferentes formas de releitura através de poesia, pintura, desenhos e produções escritas.

O I Sarau Cultural da EJA (Anexo B) com atividades organizadas nos meses de setembro, outubro e novembro de 2014, buscou motivar os(as) estudantes a cantar e declamar poesias, estimular a pesquisa, através da procura de informações sobre a cidade de Olinda para o aprimoramento da produção das atividades, e favorecer maior integração entre as escolas que possuem turmas de EJA.

A Semana Cultural da EJA (Anexo C) foi realizada em novembro de 2014 e visou proporcionar aos(as) estudantes e à comunidade escolar momentos culturais, visando incentivar a leitura e a escrita de textos poéticos, no contexto da cidade de Olinda, bem como a obra e a vida de artistas pernambucanos e olindenses no desenvolvimento da expressividade artística. Esta atividade teve sua culminância apresentada na Biblioteca Pública do Município com a apresentação dos trabalhos produzidos pelos(as) estudantes.

Trazer essas ações é a tentativa de evidenciar que o trabalho desenvolvido pela coordenação da EJA/Olinda guarda aproximações com a proposta curricular e releva a relação currículo e cultura. Assim,

[...] tenta materializar o reconhecimento de sua dimensão coletiva e social ao comprometer-se com a expressão da diversidade, e da mobilização dos cidadãos olindenses, seus destinatários, como sujeitos de necessidades, interesses, aspirações e sonhos; trata de assumir o currículo como totalidade integradora, como política educacional e prática pedagógica (OLINDA, 2010, p. 12).

A atual gestão da Coordenação de EJA do Município, no momento que orienta o seu trabalho pelo desenvolvimento de ações que se efetivem no diálogo crítico entre

---

<sup>7</sup> O artista plástico pernambucano Euclides Francisco Amâncio, conhecido por Bajado, tornou-se referência por retratar de forma criativa, através da pintura de painéis e murais, grandes clubes carnavalescos de Olinda: Pitombeira dos Quatro Cantos, Elefante, O Homem da Meia-Noite, Vassourinhas, e também o frevo na Ribeira, Largo do Amparo, Varadouro e na Praça do Carmo. Bajado participou de várias exposições e foi homenageado em diversas cidades do Brasil e do exterior.

professores(as), gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos e estudantes, procura promover e valorizar os projetos culturais realizados nas escolas, que se contrapõem a uma perspectiva de educação imobilizadora dos(as) estudantes e afirmam a crença em uma prática educativa promotora de sujeitos ativos e críticos.

Nessa direção correlaciona-se com o projeto utópico da educação freireana, que afirma a utopia não como um idealismo ingênuo, mas possível de realização já que se constitui como “[...] a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 2006a, p. 32).

Todavia, essa perspectiva utópica, conforme o autor, é um ato de conhecimento, uma vez que só é possível evidenciar as questões que nos desumanizam no aprofundamento do objeto sobre o qual estamos analisando. Do mesmo modo, não podemos anunciar condições de humanização, se não as conhecemos. Assim, o trabalho que foi desenvolvido pelo CEJA, ao se materializar nas escolas e especificamente na sala de aula, em sua feição crítica, dialógica e política, torna-se referência de um projeto humanizador para a Educação de Jovens e Adultos em Olinda.

Diante disso, nossa opção pela EJA em Olinda fundamenta-se por compreendermos que as ações que vêm sendo empreendidas no município sustentam-se em princípios humanizadores freireanos, os quais orientaram a proposta educativa do CEJA até os dias atuais.

Delimitado o campo mais amplo desta pesquisa, buscamos informações através da entrevista com a Coordenadora da EJA, a fim de localizar escolas e professores/as que apresentassem em suas práticas indícios do pensamento de Paulo Freire.

Alguns critérios de escolha dos sujeitos colaboradores da pesquisa foram pautados nos pressupostos de humanização freireanos. Procurávamos professores(as) que fossem sensíveis e abertos (as) ao diálogo, que buscassem ampliar o modo de compreender o objeto de estudo, desenvolvendo um trabalho rigoroso e crítico. Nessa perspectiva, consideramos professores (as) que procurassem maior coerência entre a teoria e a prática nas expressões e atitudes demonstradas, na escolha das atividades e dos recursos utilizados.

Com base nesses critérios, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, através da entrevista, nos indicou seis professoras de diferentes escolas, que teriam as gestoras e professoras engajadas em um trabalho comprometido com a Educação de Jovens e Adultos. Na ocasião, destacou como uma das dificuldades da EJA a falta de envolvimento de alguns(mas) gestores(as) que dificultam a abertura e a continuação do trabalho da escola no período noturno. Por isso, as escolas indicadas eram espaços em que os(as) gestores(as) e

coordenadores(as) valorizavam a EJA e apoiavam o trabalho das professoras dessa modalidade. No momento em que realizamos a busca pelas professoras, conseguimos contato com duas, as quais realizamos a observação de suas práticas.

## **2.2 Caracterização das escolas, professoras e estudantes**

### **Escola A**

A escola A funciona com os turnos da manhã (07h às 11:30min), tarde (13h às 17:30 min) e noite (18:40min.às 22h) onde são oferecidos no primeiro turno o ensino fundamental I do 1º ao 5º, no segundo o ensino fundamental I e II até o 7º ano. No horário da noite se encontram 4 turmas de EJA, sendo uma de cada nível: EJA 2 (1º e 2º anos do ensino fundamental I), EJA 3 (3º e 4º anos do ensino fundamental I), EJA 4 (5º e 6º anos do ensino fundamental II); EJA 5 (7º e 8º anos do ensino fundamental II). A turma cujas aulas acompanhamos era de EJA 2, onde existiam um total de 28 estudantes matriculados e 25 frequentando de forma rotativa. É importante destacar que havia, de um modo geral na escola, um acordo entre professores(as) e estudantes para que as aulas iniciassem às 19h.

Localizada no bairro Cidade Tabajara, encontramos um espaço amplo, arejado e bem estruturado, constituído de dois ambientes: térreo e primeiro andar, algumas salas com ar condicionado e outras com ventiladores. No térreo, encontram-se um pátio espaçoso, 4 salas de aula, 1 biblioteca, sala de professores(as), sala de atendimento multifuncional, cantina, 8 sanitários para os(as) estudantes (sendo 4 femininos e 4 masculinos) e dois banheiros para os(as) professores(as), sendo um masculino e um feminino. E, no andar superior, localizam-se 8 salas de aula e uma sala de coordenação. Há um total de 890 estudantes e 50 funcionários.

Consideramos que a escola tinha um espaço amplo, porém a sala onde ocorriam as aulas da EJA tratava-se de um lugar pequeno, onde havia um quadro branco e um modesto birô. De acordo com a professora, a sala adequada e disponível para a turma localizava-se no primeiro andar, mas alguns(as) estudantes resistiam em ocupar este espaço, em virtude nesse andar funcionarem outras turmas formadas por adolescentes, os(as) quais incomodavam a maior parte dos(as) jovens e adultos(as).

As cadeiras dos(as) estudantes eram enfileiradas e o espaço entre elas era estreito, dificultando o deslocamento, tanto dos(as) estudantes(as) quanto da professora. Além disso, as cadeiras eram pequenas e, portanto, adequadas para crianças das séries iniciais do ensino fundamental. A inadequação ergonômica do mobiliário para adultos(as) ocasiona dores

lombares nos(as) estudantes, segundo seus próprios relatos.

Embora nos corredores da escola haja alguns cartazes de trabalhos desenvolvidos pelas turmas dos horários diurnos sobre datas comemorativas, eventos e temas específicos, na ocasião, não vimos atividades expostas das turmas da noite da EJA. O mesmo acontece com as paredes das salas de aula, as quais eram tomadas por cartazes e figuras do universo infantil e pelos trabalhos desenvolvidos pelas crianças das turmas do horário da manhã e da tarde. Não havia espaço para a exposição, quando necessária, dos trabalhos realizados pelos(as) estudantes da sala que observamos.

Em virtude das dificuldades em relação à estrutura, após decorrida uma semana, a professora passou a utilizar a biblioteca da escola como sala de aula, por se tratar de um espaço mais amplo e arejado. A mudança de lugar trazia alguns inconvenientes, como a interrupção da aula por outros(as) professores(as) que adentravam no ambiente para pegar livros.

Chamamos atenção sobre esses aspectos da escola, uma vez que eles dizem da falta de valorização pelos(as) estudantes da EJA e seus(as) professores(as). A esse respeito, Freire (2003, p. 96) diz que "o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação".

O pátio da escola, embora seja coberto, amplo e bem estruturado, é pouco frequentado no turno da noite, em razão da falta de tempo, uma vez que não há horário de intervalo, de modo que, as relações de amizade entre os(as) estudantes das diferentes turmas, normalmente construídas nesses espaços, acabam sendo pouco incentivadas. Por outro lado, no caso específico da professora, cujas práticas observamos, havia uma rotina em que os(as) estudantes que iam chegando faziam a refeição junto com ela, outros(as) colegas da sala e alguns(as) funcionários, que sentavam-se em uma grande mesa, em frente à cantina. Esses momentos possibilitavam descontração e evidenciavam a estima que existia entre a professora e os(as) estudantes.

A professora, cujas práticas acompanhamos, iniciou o exercício da docência no ano de 1996, com a alfabetização de adultos - camponeses de corte de cana nos municípios do Cabo de Santo Agostinho e de Vitória de Santo Antão em Pernambuco. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco e pós-graduação em política e promoção da igualdade racial, pela Fundação Joaquim Nabuco, vinha atuando no município de Olinda em dois turnos: pela manhã leciona para uma turma de 1º ano do ensino fundamental e, à noite, numa turma de EJA. Tem uma relação solidária com a escola e com a comunidade em que

fica situada a instituição. Por ser moradora do bairro desde criança, reconhece a maioria das pessoas, conhece bem os problemas da localidade e se envolve com a mobilização das pessoas para a melhoria do lugar.

Percebiam-se níveis diferentes de aprendizagem, pois enquanto alguns estavam ainda em processo de alfabetização, outros(as) já dominavam, com mais segurança, a leitura e a escrita. A professora procura, algumas vezes, gravar as aulas para perceber as dificuldades apresentadas nas atividades e refazer o planejamento, a fim de atender às necessidades apresentadas pelos(as) estudantes, evidenciando uma preocupação em avaliar a própria prática e apresenta compromisso com a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.

Os(as) estudantes, por terem uma relação afetuosa com a professora, alguns(mas) inclusive eram conhecidos dela no bairro, também interagiam bem com os conteúdos propostos. Normalmente, prestavam atenção e participavam das atividades, demonstrando interesse pelo conhecimento. Entre eles(as) havia interação, troca de opiniões sobre temas discutidos na sala, diálogos sobre problemas comuns de trabalho e assuntos domésticos.

A turma apresentava senso de coletividade, pois, tanto nas atividades desenvolvidas na sala como em celebrações de datas comemorativas, ajudavam-se. Durante a celebração da Páscoa, por exemplo, combinaram entre eles(as) a melhor forma de providenciar a refeição, dividindo responsabilidades na organização da comemoração junto com a professora.

A professora participa ativamente nos Encontros de Educação de Jovens e Adultos(as) promovidos pela Coordenação de EJA de Olinda. Colabora na organização do evento e sempre leva sua turma para que possa mostrar as produções realizadas em sala e opinar sobre as questões relacionadas com a EJA.

## **Escola B**

A escola B trabalha com os turnos da manhã (07h às 11:30min), tarde (13h às 17:30min) e noite (18:40min às 22h). Possui 18 turmas, sendo 7 pela manhã (1- 2º ano/2- 3º ano/2 - 4º ano/2 - 5º ano), 7 à tarde (2- 6º ano/2- 7º ano/2- 8º ano/1- 9º ano). No horário da noite, dispõe de 4 turmas de EJA, conforme a seguinte organização: 1 de EJA, 2 (1º e 2º anos do ensino fundamental I), 1 de EJA 3 (3º e 4º anos do ensino fundamental I); 1 de EJA 4 (5º e 6º anos do ensino fundamental II) e 1 de EJA 5 (7º e 8º anos do ensino fundamental II). Nossa observação ocorreu na turma da EJA 2, que apresentava 25 estudantes matriculados, mas apenas 18 participavam das aulas. Nessa escola também havia um combinado entre professores(as) e estudantes para que o turno tivesse início às 19h.

Situada no bairro de Passarinho, em Olinda, esta instituição de ensino apresenta uma estrutura física que comporta dois andares. No térreo, estão situadas 4 salas de aula, cozinha, uma única sala para Direção e Coordenação, 8 sanitários para uso dos(as) estudantes (sendo 4 masculinos e 4 femininos), um sanitário comum para professores e professoras e uma pequena área em que foi adaptada uma quadra para atividades físicas e eventos. No andar superior, ficam 6 salas de aula, das quais 1 está interdita e 5 encontram-se funcionando. A instituição possui um prédio anexo, onde são oferecidas as modalidades creche e educação infantil. Tem nas duas unidades, 600 estudantes e 50 funcionários.

Tal estrutura não favorecia maior comodidade, visto que a professora e alguns(mas) estudantes apresentavam problemas com mobilidade e como a sala selecionada para essa turma ficava no primeiro andar, a locomoção para este espaço tornava-se cansativa e incômoda, por conta das escadas. Em virtude dessas questões, vimos que as aulas ocorreram em dois ambientes diferentes. Nas primeiras semanas da observação aconteciam em uma sala no térreo que, embora fosse ampla, as bancas eram específicas para crianças. Nesta sala, que era utilizada durante o dia por estudantes do 2º ano do ensino fundamental (anos iniciais), alguns cartazes decoravam o ambiente, dentre esses, alguns trabalhos produzidos pelos(as) estudantes, como também ornamentação com figuras típicas do ambiente infantil (animaizinhos, flores de papel colorido, nomes das crianças enfeitados com cores diversas).

Após esse tempo, a turma ocupou a sala do primeiro andar que, embora fosse um ambiente em que a professora dispunha de espaço para expor atividades realizadas pelo grupo e alguns informativos importantes para a turma da EJA, como por exemplo, notícias de jornais, no entanto, as cadeiras ainda não eram adequadas para adultos.

Por não possuir uma área de recreação (quadra ou pátio), vimos que alguns(mas) no início do horário, ficavam sentados numa área mais larga na entrada da escola, onde havia alguns bancos e batentes. Mas os(as) estudantes da EJA 2, que chegavam antes do horário combinado, costumavam passar na cantina, pegavam a refeição e seguiam para a sala, onde encontravam a professora que já os(as) estava esperando. Esse momento era espaço para conversas informais, como também para tirar dúvidas e fazer esclarecimentos sobre algum assunto até ser anunciado o início da aula. Isso demonstrava uma prática em que existia sensibilidade e cuidado.

A professora possui formação inicial em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Educação Popular pela Universidade Federal de Paraíba e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui, ainda, Especialização em EJA e desenvolveu pesquisa sobre ensino e aprendizagem da Língua

Portuguesa na EJA, sendo autora do livro: "A Construção da Competência Discursiva na EJA: o papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa" publicado pela Editora Bagaço. Sua experiência na EJA vem de sua trajetória em sala de aula, coordenação pedagógica, gestão escolar e também pelos diferentes cursos, estudos, pesquisas, trabalhos pedagógicos que participou. A professora busca incentivar o envolvimento efetivo da turma nos eventos promovidos pela Coordenação de Jovens e Adultos, estimulando para que produzam atividades e possam socializar os conhecimentos que adquiriram na escola.

As duas professoras que contribuíram com esta pesquisa, foram consideradas, para resguardar suas identidades, pelos códigos: P1 (Escola A) e P2 (Escola B). Assim, nos referimos ao longo do capítulo às professoras, denominando-as simplesmente por P1 e P2.

Para conhecer a materialização dos princípios da educação humanizadora de Paulo Freire na prática pedagógica docente que se realiza no chão da escola, nos valem da observação.

Tura (2011, p. 189) compreende a observação como um adentramento mais amplo na vida de um grupo, "[...] com o intuito de desvendar as redes de significados produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados". A esse respeito, Lüdke e André (1986) assinalam que à medida em que o observador acompanha "in loco" as experiências diárias dos sujeitos pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles(as) atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Ao refletir sobre a observação, Freire afirma que

[...] uma das qualidades que desenvolvemos em nós, no processo que se foi tornando histórico-social e no qual começamos a nos tornar bicho-gente foi a capacidade de olhar curiosamente, indagadoramente, o mundo em volta, contemplá-lo, assustar-nos com o que nos preparávamos para mais tarde nos "espantar" diante dele, atuar sobre ele e perceber coisas ao atuar, ao olhar, ao contemplar (2006b, p. 111).

Esse olhar curioso, contemplativo e crítico quando está voltado para um fenômeno social com as características específicas de sistematização de condutas e procedimentos, caracteriza-se como instrumento de observação científica. Sua importância reside por ser um meio que possibilita obter informações sobre a realidade e o contexto dos sujeitos participantes da investigação, viabilizando um contato direto com o fenômeno a ser observado.

Desta forma, buscamos nessa observação considerar gestos, atitudes e ações que

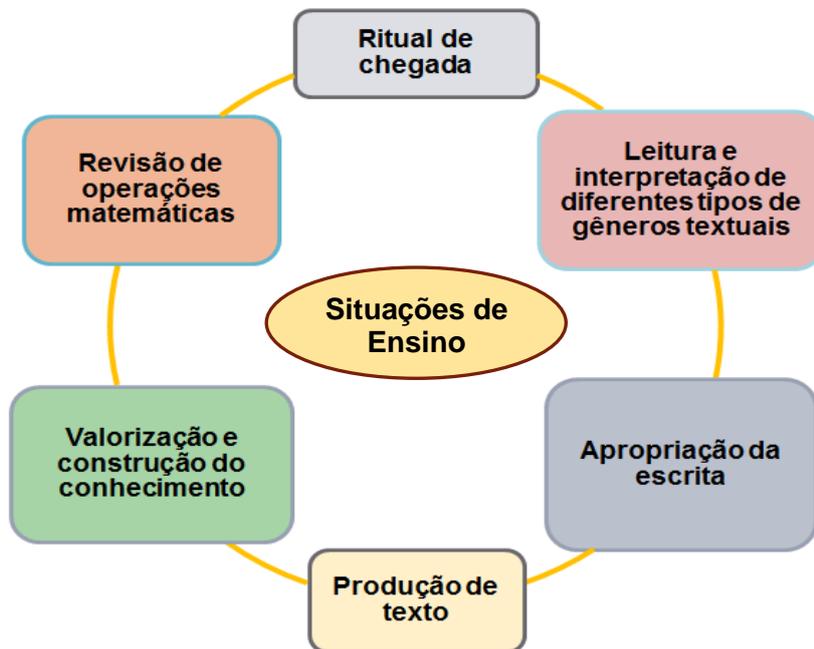
acontecem na prática educativa, sem perder de vista as peculiaridades dos sujeitos e do espaço em que estão incluídos. Atentamos, também, para o modo como os materiais didáticos, os conteúdos e as atividades realizadas eram escolhidos e abordados nas aulas

Para a análise das práticas das professoras, mantivemos o olhar atento para perceber o significado de gestos, ações e concepções apresentadas na relação docente-discente, mediada pelo conhecimento, articulando-os com os pressupostos de diálogo, amorosidade e criticidade tratados na teoria pedagógica freireana.

A observação das aulas teve duração de três meses, período em que registramos as informações no caderno de campo, o qual se constituiu como documento que expressou temas nos quais apareceram similaridades com as concepções freireanas. A temática diálogo teve destaque como categoria mediadora da prática das professoras, originando duas subtemáticas: prática dialógica na perspectiva da criticidade e prática dialógica na perspectiva da amorosidade. A prática dialógica crítica se deu no reconhecimento do ser humano como ser histórico e social; na tematização dos conteúdos; no estímulo à percepção do tempo histórico; no rigor nas atitudes das professoras, na seleção dos materiais, dos conteúdos e atividades; no estímulo à curiosidade e à pesquisa; A prática educativa dialógica e amorosa se expressou no incentivo ao exercício da fala e a escuta; no respeito aos ritmos de aprendizagem; no estímulo ao respeito às diferenças e na promoção da consciência de preservação ambiental.

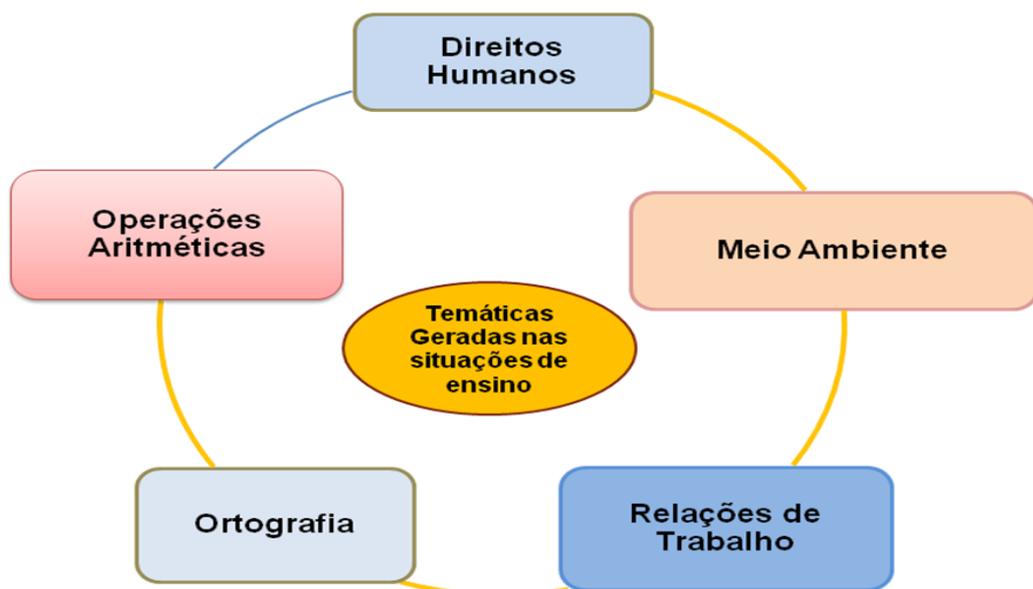
Com o objetivo de sistematizar os registros de observação, organizamos os dados a partir das situações de ensino apresentadas nas práticas das professoras, ou seja, a partir das diferentes atividades desenvolvidas com os(as) estudantes, de forma sistemática e que favoreciam a confiança, o respeito nas relações, ao mesmo tempo que possibilitavam a reflexão e a produção de saberes. Essas atividades foram organizadas, conforme mostra a figura 1 a seguir:

**Figura 1 - Situações de Ensino**



As atividades, abordaram diferentes temáticas, as quais foram articuladas a partir da perspectiva do diálogo crítico e amoroso, nas relações entre professoras-estudantes, estudantes-estudantes e professoras-conhecimento-estudantes, conforme figura 2 a seguir.

**Figura 2 - Temáticas geradas nas situações de ensino**



Na análise a temática diálogo ganhou centralidade como categoria mediadora da prática das professoras, gerando duas subtemáticas: o diálogo na perspectiva da criticidade e o diálogo na perspectiva da amorosidade. As discussões e os resultados dessa análise serão apresentados no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE OLINDA**

Neste capítulo, descrevemos o trabalho de campo em duas escolas que ofertam a EJA no município de Olinda, como também procuramos compreender de que forma as práticas pedagógicas docentes se articulam na perspectiva do diálogo, da criticidade e da amorosidade nas relações professoras-estudantes, estudantes-estudantes e professoras-conhecimento-estudantes.

### **3.1 O cotidiano vivenciado na sala de aula**

Para compreender a organização do cotidiano da sala de aula e os cenários onde são produzidos os saberes, partimos da compreensão freireana de que a ação docente não se faz sem a discente, assim, entendemos que as concepções, os gestos, a seleção do material, as metodologias, as articulações estabelecidas entre o discurso e a prática revelam as bases teórico-práticas que orientam o trabalho do(a) professor(a) na relação com os(as) estudantes e no trato do conhecimento.

Para Freire (2009), o espaço da sala de aula, numa visão dialógica e crítica, pode ser um lugar onde se efetivam a reelaboração e a produção de conhecimento, à medida em que professores(as) e estudantes busquem desenvolver uma práxis transformadora. Todavia, essa compreensão requer dos(as) professores(as) modificações no modo de entender a educação e os sujeitos nela envolvidos. Por essa via, desenvolve-se uma proposta educacional que instiga a procura e a capacidade criadora e busca-se uma maior coerência entre o que se diz e o que se faz (FREIRE, 2005). Abre-se espaço para o entendimento dos(as) estudantes como sujeitos históricos que, ao estabelecerem, por meio do diálogo, a percepção crítica sobre a realidade, vão se tornando capazes de produzir seus próprios saberes e de criar condições para uma atuação mais efetiva no mundo.

Desta forma, as professoras procuraram construir situações de ensino alegres e desafiadoras, que buscassem superar a visão compartimentada nos processos de produção de conhecimento. Assim, privilegiaram propostas dialógicas que favorecessem a interação da turma e a articulação entre as temáticas, considerando o universo cultural dos(as) estudantes; buscaram construir relações democráticas, não impondo os conhecimentos, mas criando espaço e fazendo pequenas intervenções para que todos(as) pudessem exercer o direito à fala

e à escuta.

As professoras demonstravam amorosidade, dando apoio e incentivo para que os (as) estudantes conseguissem realizar as atividades. A preocupação com a presença de todos (as) na sala era constante, empreendendo esforços e estimulando para que não faltassem às aulas. Nas situações em que existiam alguns conflitos, as professoras procuravam instigar o pensamento crítico, por meio de argumentos baseados em pesquisa. A prática das professoras privilegiava o tratamento respeitoso, participativo, amigável e, também rigoroso, uma vez que havia espaço para elogios, gestos positivos, conversas informais e bem humoradas, sem deixar de oportunizar o aprofundamento teórico, a discordância de opiniões e o esclarecimento crítico.

### **3.2 Organização das atividades que orientam as práticas das professoras**

Descrevemos o conjunto das atividades desenvolvidas nas práticas das professoras, tendo como fundamento as aproximações com a concepção de educação humanizadora de Paulo Freire. Estas atividades eram organizadas, conforme a seguinte sequência: ritual de chegada, atividades de produção e socialização do conhecimento, leitura e interpretação de diferentes tipos de gêneros textuais, atividades de apropriação da escrita, atividade de revisão ortográfica, atividade de produção de texto, atividade de revisão de operações matemáticas.

#### **O ritual de chegada na escola: momento de diálogo, amorosidade e criticidade na relação docente-discente**

O ritual de chegada apresentava rotinas semelhantes nas turmas de P1 e P2. Trata-se do momento em que recebiam os(as) primeiros(as) estudantes que chegavam na escola. P1 costumava aguardar os(as) estudantes na área da cantina, no momento da merenda que ocorria por volta das 18h:30 min. Essa ocasião sempre se revelava descontraída e harmoniosa, pois era feita junto com a professora, estudantes e alguns(mas) funcionários(as) da escola, que se reuniam em volta de uma mesa grande em frente à cantina. A professora recebia quem ia chegando de forma calorosa, sorrindo e chamando-os(as) pelo nome, pedindo para que se sentassem para jantar e conversava sobre diferentes assuntos. Nessas ocasiões, havia um retorno positivo, por parte dos(as) estudantes, que já chegavam na escola cumprimentando a professora e fazendo comentários sobre algum acontecimento da rua ou sobre o dia no trabalho.

O ritual de chegada para P2 também era uma hora oportuna de brincadeiras e conversas descontraídas, no entanto, costumava aguardar a turma em sua própria sala, tendo em vista que essa escola não possuía cantina. A recepção era também afetuosa, sempre perguntava como os(as) estudantes estavam, lembrando o nome da maioria dos(as) componentes da turma. Os(as) estudantes, por sua vez, também demonstravam afeto pela professora e a maior parte dos(as) que iam chegando entrava com a refeição para aproveitar esse momento da aula, que era espaço para tirar dúvidas sobre algum conteúdo, trocas de informações sobre assuntos corriqueiros como jogo de times locais, novelas ou acontecimentos no bairro.

Esse modo de se relacionar com a turma, apresentado pelas professoras, expressa o que Paulo Freire destaca sobre a escola como um lugar onde se trabalha, produz conhecimento, mas também constroem-se laços de amizade e criam-se convivências prazerosas. Desta forma, torna-se mais estimulante aprender e ter vontade de permanecer na escola.

No ritual de chegada, também havia o incentivo à construção da autonomia. como aconteceu em um das observações em que P2 foi vista próxima a um estudante que parecia ter dificuldades de aprendizagem. Procurava estimulá-lo na resolução do exercício dizendo: "Escreva do seu jeito, tente fazer, não tenha medo de errar" [...] "agora veja onde colocamos as unidades e dezenas". E o estudante respondia: "Eu coloquei a dezena no lugar da unidade, agora eu entendi".

Essas situações para as duas professoras também eram oportunidades de estimular a reflexão crítica sobre determinadas posturas e posicionamentos apresentados pelos(as) estudantes, como podemos ver nos extratos a seguir:

Uma estudante da turma de P2 afirma: "Aqui no bairro é calmo, mas tem alguns meninos na esquina assustando o povo e assaltando". Outra diz: "É verdade, são menores mas bem que fazem mal". Outro estudante opina: "Também acho, ficam querendo defender esses meninos, mas tem que prender mesmo". A professora afirma: "aproveitando o assunto, vocês sabem dessa discussão sobre a redução da Maioridade Penal?" Vários(as) estudantes dizem que concordam e que todos os menores deveriam ir presos. A professora, então, destaca: "há opiniões diferentes sobre o assunto. Este é um assunto complexo, porque envolve muita coisa. Envolve a precariedade do nosso sistema penal, o aumento da violência para os mais jovens. Vocês acham que uma pessoa que vai preso volta de lá transformado?" Não! Uma estudante respondeu. A professora indaga novamente: "E o que vocês acham que está levando nossa juventude a tanta violência e assaltos?" Eles(as) ficaram em silêncio e a professora perguntou: "V ocês querem que eu traga material que ajude a todos a ver o problema de forma mais ampliada?" (Caderno de campo, 2015).

Esses momentos, embora acontecessem em situações informais, são reveladores do tipo de relações que era construída entre professoras e estudantes. Relações carregadas de afeto e alegria, mas também de ética e clareza política, uma vez que a amizade, os momentos de descontração, as brincadeiras não se davam fora de um fazer educativo que apresentava diretividade e objetivos claros, voltados para a construção de uma sociedade mais tolerante e democrática. Desta forma, as professoras não apresentaram posições fechadas, distantes da realidade, mas se mostraram abertas ao diálogo, à medida que adotavam posições indagadoras, que estimulavam os(as) estudantes para que pudessem refletir sobre suas próprias posturas, ao mesmo tempo em que procuravam respeitar a opinião de cada um(a), por meio da escuta atenta e do investimento na capacidade deles(as) de comparar, refazer-se e mudar.

A prática adotada pelas professoras seguiu na direção da formação de sujeitos críticos, pois procurou, por meio da problematização, levar os (as) estudantes a refletir sobre visões superficiais no trato dos problemas sociais, buscando, ampliar a percepção da turma, desenvolvendo o que Freire (2003) chama de curiosidade epistemológica, que vai se dando por meio da pesquisa, do estudo, do aprofundamento no conhecimento.

### **A aula: valorização e construção do conhecimento**

A valorização e construção do conhecimento iniciavam-se após o momento de acolhida, quando as professoras começavam a discussão dos conteúdos, sempre levando em consideração a construção dos saberes de forma compartilhada. O momento inicial da aula das professoras P1 e P2 também era marcado pela preocupação em chamar a atenção sobre os(as) estudantes faltosos(as). Passavam uma ata para que os(as) estudantes assinassem e pediam que avisassem aos(as) colegas ausentes para se comunicarem com a escola. A turma, por sua vez, se envolvia e colaborava com as professoras na busca desses(as) estudantes.

Esse envolvimento das professoras em trazer de volta para a sala de aula os(as) estudantes ausentes e se dispor a ajudar na retomada dos conteúdos pedagógicos, revela a compreensão que apresentam sobre as dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes da EJA para associar trabalho e estudo. Podemos olhar para a população de jovens e adultos nos apropriando de Freire (2006b, p. 67), considerando que esses(as) estudantes "[...] são pessoas que vivem de modo geral de subemprego (p. ex. auxiliares na construção civil, faxineiras e empregadas domésticas), consomem grande parte de seu tempo no transporte e quase não

usufruem dos serviços ou espaços de lazer que a cidade tem". Além disso, inspirando-se no caso das mulheres e olhando para a realidade, o autor diz que fazem parte da maioria da população analfabeta, precisam enfrentar mais de uma jornada de trabalho: o emprego, o trabalho doméstico e os cuidados com filhos(as).

O início da aula evidenciava, também, que a prática pedagógica docente era marcada pelo diálogo crítico e amoroso na abordagem dos conteúdos pedagógicos. As professoras valorizavam a opinião dos(as) estudantes sobre o conteúdo proposto, fazendo perguntas, escutando com atenção, procurando articular os temas com outros assuntos e fazendo comparações. Vejamos:

P1 em uma das aulas iniciava lembrando a turma que aquele dia era marcado pela "comemoração" dos 121 anos da abolição da escravidão. Pergunta aos(as) educandos(as) o que eles(as) pensam sobre isso. Um estudante responde: "Acho que ainda existe muito preconceito professora!" A professora respondeu que sim e perguntou aos(as) demais o que achavam. Várias respostas foram ditas: "A gente vê tanta gente sofrendo ainda porque é negro", "Eu acho isso errado!" "Eu também!" "Eu acho que tem que ir preso quem discrimina!" A professora concordou e disse: "na verdade, esta data não foi significativa para os negros(as), pois a exclusão e a discriminação continuam. Inclusive, os resquícios daquele modelo de sociedade desigual da época dos senhores de escravos ainda está presente em nossos dias." Perguntou: "Vocês acham que ainda temos práticas de racismo?" Os(as) estudantes responderam que sim e disseram: "Tem no futebol!", "Nas ruas e na escola". Outro estudante diz: "Isso é horrível, desumano! Eu vi passando na televisão". A professora destacou: "Pois é, mas a gente precisa saber que esse modelo de sociedade racista e discriminatória se desdobra em várias situações no nosso dia a dia, vejam aquilo que a gente via ocorrer com os negros no período colonial não acabou, houve algumas modificações. Vejam quanta coisa a gente ainda tem hoje na sociedade que nos causa muita opressão e sofrimento". Ela perguntou: "O que vocês acham do nosso sistema de saúde, transporte, educação?" Alguns(mas) estudantes responderam: "Muito ruim, eu sofro na integração do ônibus durante horas e ainda pego ônibus cheio", "Eu vejo isso nos postos de saúde, professora. Para marcar uma ficha passa dois meses". A professora concordou e chamou atenção: "o que é pior é que as coisas estão acontecendo e não estamos fazendo nada. Precisamos pensar e agir, minha gente!"

P2 em uma das ocasiões que iniciou a aula, comentou com os(as) estudantes sobre o agravamento dos casos de dengue no Estado. Os(as) estudantes se colocaram com diferentes intervenções: "Aqui tá cheio professora", "Tem água empossada em todo canto, isso só piora", "Eu tenho cuidado, mas muita gente não tem". A professora chamou a atenção, dizendo: "Pois é, precisamos ajudar nisso porque é grave: Passarinho e Jardim Atlântico são os bairros em Pernambuco com índices mais alarmantes dos casos da doença. A professora perguntou: Que ações vocês estão fazendo na casa de vocês? Um estudante respondeu: "Eu, nada professora, chego de noite nem me lembro". A outra disse: "Eu sempre olho se não tem foco, vejo se não tem algum lugar ao redor da minha casa que esteja acumulando água". A professora disse: "A

dengue vem se reproduzindo e gerando outros tipos, a dengue é responsabilidade de todos nós. A falta de cuidado com a dengue prejudica a nós e nossos vizinhos. É uma questão de consciência. Na verdade, há uma culpa sobre a população mais pobre, mas a dengue também está na residência dos ricos". Um estudante disse: "O rico também não se preocupa com o mosquito". A professora respondeu: "Na verdade, o problema da dengue não é questão de pobreza, mas é consciência do outro, do coletivo e isso precisamos todos adquirir e a educação pode nos ajudar nisso".

Nesses exemplos, vemos que o conhecimento vai sendo construído na relação entre professores(as) e estudantes, à medida em que a ação pedagógica não se deu como transferência de informações, mas abriu espaço para que o tema discutido fosse objeto de análise conjunta na relação docente-discente. Por essa via, as professoras demonstravam a compreensão de que o processo de conscientização não se dá apenas no saber da existência dos fatos, mas na práxis, em que a reflexão e a ação colaborem para o novo pensar acerca da realidade e em novas formas de atuar sobre ela.

O envolvimento demonstrado pela turma, fazendo intervenções, dando exemplos, levantando posicionamento críticos, mostra a responsabilidade que tem o(a) professor(a) na experiência formativa dos(as) estudantes. Conforme Freire (2003), pela própria posição de autoridade assumida na sala de aula, os(as) professores tornam-se referências e podem contribuir na construção de posições mais abertas, dialógicas e críticas ou mais fechadas e autoritárias.

Desse modo, P1, ao se opor a um modelo de sociedade discriminatória e contribuir com a reflexão dos(as) estudantes para que percebam a reprodução desse modelo presente na precariedade dos sistemas de saúde, transporte e educação, dá exemplo de defesa dos direitos sociais. Na mesma direção a atitude de P2, ao provocar a turma a pensar e agir na luta contra a proliferação da dengue, mostra que isso é uma questão de consciência de todos e todas, assim, também problematiza e assume uma atitude de responsabilidade com os(as) estudantes no compromisso com os problemas sociais.

### **Leitura e interpretação de diferentes tipos de gêneros textuais**

O incentivo à leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais foi uma situação de ensino presente nas práticas realizadas pelas duas professoras. Nessas atividades procuravam promover a discussão do conteúdo com a participação dos(as) estudantes de forma efetiva. Em Freire e Shor (2008), vemos que, dependendo do modo como o(a) professor(a) dinamiza a aula, ela carrega a possibilidade de desenvolver um pensamento

crítico e emancipatório junto com os(as)estudantes. Para estes autores, não importa se os(as) professores(as) trazem alguns materiais prontos para serem abordados, “[...]a questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas re-orientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam seu pensamento crítico ou não?” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 54).

O esforço das professoras é traduzido na utilização de diferentes tipos de textos como recursos didáticos para trabalhar o conteúdo pedagógico, tais como: conto, propaganda, cartum, poesia e relato de experiência, como passaremos a abordar.

### *O conto como caminho para estabelecer relações entre os saberes*

O conto foi uma situação de ensino em que P1 trouxe como material pedagógico um texto escrito por Cíntia Moscovichi<sup>8</sup> (Anexo D), que retrata como surgiu o nome da cidade de São José dos Ausentes. Neste conto, a autora destaca três personagens: um velho, um filho jovem e um cachorro. O velho é uma figura sisuda e enigmática, mas que demonstra certa sensibilidade com a natureza, apresenta conhecimento sobre os astros e os fenômenos naturais, gosta de sentir o cheiro das plantas. Contempla o tempo, as tempestades, os ventos e explica como se dá o fenômeno da vida das estrelas. É amigo fiel do cachorro, que é obediente e companheiro do velho. O filho é isolado e hostil, permanecendo sempre em um quarto.No decorrer da história, verifica-se que não há a figura de uma esposa, e com um tempo o filho consegue um emprego e vai embora. Conclui-se que são essas ausências na vida do velho que fizeram surgir o nome da cidade: São José dos Ausentes.

A professora iniciou a abordagem dos conteúdos apresentando o livro e o autor, dizendo que trouxe uma obra, que além de ter relação com os assuntos que vinha tratando durante a semana, sobre as paisagens dos lugares, foi organizado por uma jornalista séria, criteriosa, que viajou para buscar informações, fez pesquisas. E além disso, o livro tem muitas histórias engraçadas, por isso acreditava que eles(as) iriam gostar.

A leitura deste texto teve objetivos diversos: estabelecer relações entre a história do conto e o assunto da área de geografia sobre as modificações nas paisagens e as vinculações com o meio ambiente, estimular o prazer pelo conhecimento e motivar a interação da turma com as discussões propostas. Assim, ao descrever o conto a professora procurou fazer da leitura um momento prazeroso e convidativo. Com empolgação, durante a leitura, utilizava

---

<sup>8</sup> MOSCOVICH, Cíntia. São José dos Ausentes. In: CARPINEJAR, Fabrício (org.). **Bem-vindo**. Histórias com os nomes das cidades mais bonitas do Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p.25-30.

pausas, aumentava e reduzia a entonação da voz e fazia gestos, com expressões faciais engraçadas, de acordo com os fatos que estavam sendo narrados, permitindo um clima descontraído em que havia espaço para risos, interrupções e para a intervenção na própria história, como podemos ver a seguir.

Todos(as) escutam sorrindo e alguns(mas) dizem suas opiniões: "E o cachorro não sai do pé dele", "O filho dele era preguiçoso". Outro diz em tom de brincadeira: "Ele queria encontrar uma esposa". Outro destaca: "E o que vai acontecer professora?". E entre eles (as) comentam: "Eu acho que o velho estava desconfiado do filho", "As flores que ele colheu foi para dar a alguma mulher". Todos (as) riem". Outro disse: "Então, o velho ficou só com o cachorro, por isso a cidade ficou com esse nome". A professora concorda e pergunta: "Vejam que a história também mostra o conhecimento e o cuidado do velho com a natureza". Um estudante diz: "Ele quase não tinha coragem de cortar os galhos". Outro diz: "Ele sabia muito como funcionava as estrelas". A professora pergunta: "E vocês acham que o conhecimento que ele tem sobre a natureza é importante para quê?" Após um tempo de silêncio, a professora perguntou novamente: "Quando a gente conhece, entende melhor as razões de cuidar e proteger". Uma estudante interfere: "Sim, professora, se as pessoas soubessem mais as consequências de sujar rios aqui em Tabajara mesmo poderia ser melhor!". A professora completa: "Sim, poderia, na verdade o conhecimento nos esclarece, nos faz perceber as coisas que estão por trás das ações humanas"(Caderno de campo, 2015).

A motivação dos(as) estudantes durante as discussões evidencia a prática educativa como a interação entre professores(as) e estudantes nas atividades propostas e favorece o interesse e o gosto de aprender. Desse modo, a construção do conhecimento vai sendo ressignificada no próprio processo dialógico de reflexão e ação sobre a realidade como podemos ver no trecho lido anteriormente, em que durante a discussão acerca do conto os(as) estudantes vão mostrando sua compreensão sobre a história e conseguindo relacionar o tema do meio ambiente com os problemas enfrentados no próprio bairro de Tabajara.

Em seguida, a professora procurou fazer ligações entre a história relatada e a história de como surgiu o bairro Cidade Tabajara, bem como as modificações nas paisagens do lugar sofridas ao longo do tempo. Trata o tema em diálogo com os(as) estudantes, demonstrando interesse pelas contribuições de cada um(a), e fazendo a mediação do debate.

.....P1 perguntou: "Então, gente, alguém já se perguntou como surgiu o bairro de Cidade Tabajara?". Uma estudante que é antiga moradora do bairro descreve o desenho do bairro antigo, as estradas, o comércio, a segurança. A professora completava cada informação e estimulava os(as) outros (as) a lembrar do que havia no lugar. Um estudante lembrou o posto policial antigo, outra lembrou que no lugar havia bananeiras. Outro destacou que a venda no comercio era a granel. Em seguida, a professora pergunta: "Vocês sabem por

que a paisagem mudou? Quem lucrou com as mudanças?” Um estudante diz: “Eu acho que mudou para construir casas e comércio”. A professora interroga: “Mas será que foi em benefício da população? Uma estudante diz: “Eu acho que aumenta poluição”. E outra afirma: “Mas o povo também ajuda nisso de sujar e bagunçar a cidade”. Outro ressalta: “Eu acho que a culpa é dos políticos, senadores, deputados, vereadores. Se eles quisessem, as coisas funcionavam, mas não ligam, aí não tem lei e não tem nada aí vira bagunça”. Uma das estudantes, sugere: “Se a população se unisse as coisas seriam diferentes. Lembra o Clube de mães que havia na região e que conseguiram organizar e reivindicar muitas coisas”. Após o debate a professora procura sistematizar as ideias do grupo, destacando que, de fato, as modificações no bairro são consequências das atitudes de alguns políticos, e que a falta de cuidado com o meio ambiente, por parte da população, também influencia. Ela destaca que há algo fundamental que foi dito no meio disso tudo, pela estudante, M. que é a organização popular e que seria muito interessante resgatar no bairro a Associação de Moradores, o Grupo de Jovens e o Clube de Mães. Ressalta, ainda: “Inclusive essa escola aqui que estudamos é fruto da luta da Associação dos Moradores. O clube de Mães também conseguiu muita coisa no passado como calçamento de algumas ruas, limpeza de canaletas, saneamento e outras coisas. Então, significa que se a gente se organizar podemos ter força para mudar as coisas” (Caderno de campo, 2015).

O extrato da aula acima evidencia, mais uma vez, a perspectiva crítica assumida por P1 à medida que buscou estimular a turma a apontar os problemas ambientais do bairro, também mostrou os interesses ideológicos que estão por trás destes problemas, sem desconsiderar as interferências de cada pessoa no agravamento dessas questões e as possibilidades de cada sujeito na busca de caminhos para superação.

A prática da professora, ao favorecer o conhecimento dos aspectos culturais, geográficos e históricos do bairro, bem como as ações coletivas que já foram desenvolvidas pela população naquela região, expressa uma educação para a cidadania, pois, conforme Freire (2006a), é nesse resgate histórico que vamos nos apropriando dos fatos, das contradições e do jogo de poder presente na sociedade e, nessa direção, vamos tomando consciência de nossos direitos como também dos nossos deveres, buscando formas de participação e intervenção na sociedade.

A relação dialógica assumida nessa atividade, além da atitude democrática, onde a maior parte da turma pôde colocar suas ideias, favoreceu, também, a realização da síntese das ideias advindas da turma, quando a professora evidenciou que o conhecimento gerado pelos(as) próprios estudantes contém os elementos que podem contribuir com as transformações que eles(as) mesmos desejam efetuar na realidade.

*A propaganda: viabilizando a leitura do texto associada ao contexto*

O gênero textual propaganda constitui outra situação de ensino apresentada por P1 (Figura 3). O texto foi publicado pelo Almanak Laemmert, no ano de 1885 e apresenta uma propaganda de uma fábrica de cerveja, instalada no Rio de Janeiro, naquele ano. O objetivo desta atividade foi contribuir para que os(as) estudantes exercitassem a análise e a compreensão textual, compreendendo as características do gênero propaganda e, ainda, dar continuidade ao estudo de História. O texto foi apresentado em uma folha xerografada com uma propaganda do período Imperial, conforme mostra a Figura 3, a seguir:

**Figura 3 - Gênero textual propaganda**

**PROPAGANDA ANTIGA, ORTOGRAFIA DIFERENTE**

1. Leia uma propaganda de cerveja publicada no *Almanak Laemmert* de 1885.

INDUSTRIAS e PROFISIOEIS do BRASIL. 2109

**IMPERIAL FABRICA**

DE  
**CERVEJA NACIONAL**

FUNDADA HA MAIS DE 30 ANNOS

e  
**Fabrica de aguas mineraes**

de  
**Frederico Guilherme Lindscheid**

em  
**PETROPOLIS**

**16, 18, 20, RUA DE D. LEOPOLDINA, 16, 18, 20**

Formada em diversas exposições em Petropolis, e medalla de ouro da Academia Medica de Paris.

Esta fabrica vantajosamente conhecida em toda a provincia do Rio de Janeiro e em muitas outras pela superioridade das suas produções, tem sempre grande quantidade de cerveja dupla branca, dupla preta, especial e a Superior-Louis-Bier tanto na fabrica como no seu grande e

**UNICO DEPOSITO DE CERVEJA DE PETROPOLIS**

**64, RUA SETE DE SETEMBRO, 64**

Botelas em 5 cores e rolhas marcadas a fogo.

**RIO DE JANEIRO**

**Exportação para as provincias e para o interior.**

Telephoia Braz. n. 376

Set. 23

\* Durante o Segundo Reinado, era regular a publicação do Almanak Laemmert, que fazia uma radiografia do Brasil, detalhando cidade por cidade, comercio por comercio, provincia por provincia, as relações de autoridades e profissionais, instalações, legislação, censo e outros dados. A obra foi editada no Rio de Janeiro de 1844 a 1889. Assim, em 1885, estava em seu 42º ano.

Fonte: texto escaneado pela autora, 2015

Nessa situação de ensino, a professora procurou iniciar o assunto contextualizando o

texto e mostrando a relação do seu conteúdo com as discussões sobre gênero textual que havia trabalhado em Língua Portuguesa e os assuntos de História, conforme o extrato do diário de campo:

P1 distribuiu a atividade, dizendo: “Olha, esse texto é bem interessante porque é uma propaganda feita no período do Brasil Imperial há 131 anos. Quem lembra que período foi esse da História do Brasil?”. Vários(as) estudantes (as) responderam: “Foi do Império!” Outro disse: de D. Pedro. A professora complementa: “É isso mesmo, esse é um momento da História do Brasil que ocorreu de 1822 a 1889. Durante esta época, o Brasil foi governado por dois imperadores: D. Pedro I e D. Pedro II”.

Foi realizada a leitura coletiva, procurando instigar a curiosidade e a postura crítica diante do texto perguntando o que conseguiam perceber de diferente entre o texto apresentado por ela (escrito há 131 anos) e os textos de propaganda atuais. Os(as) estudantes, por sua vez, participavam, respondiam e faziam outras indagações sobre o texto, como, por exemplo, procuram saber porque não apareciam imagem, fotos e cores. A professora elogiava as respostas e fazia momentos de explicações e sínteses, mostrando que faz parte da propaganda: o colorido, preços atraentes e o estímulo para o consumo através da linguagem do marketing, investindo no que o produto oferece de conforto, beleza, sabor. Destacou, ainda, que pela propaganda as pessoas podem gostar de coisas que não gostavam antes, a propaganda pode também induzir sentimentos e valores.

À medida que as discussões foram realizadas, buscando estabelecer comparações entre os conteúdos e levando em consideração o contexto de produção do texto, originavam-se novos conhecimentos sobre o tema tratado. Assim, o modo de ler e interpretar o texto foi realizando-se como um ato criativo e crítico.

Em seguida, a professora estimulou os(as) estudantes a perceberem como se davam nos tempos passados as relações de trabalho e os direitos sociais do trabalhador comparando com as condições da atualidade, como podemos ver nas relações que estabelece, apontadas a seguir:

P-1 destaca: “Observem que nessa propaganda vemos que fala de uma fábrica de cerveja que existia há 131 anos, agora vocês imaginem como eram as fábricas naquela época, será que tinham a organização que vemos hoje?”. Um estudante diz: “Eu acho que não, professora, porque as coisas hoje mudaram, avançaram. Quando eu trabalhava na fábrica as coisas não eram como é hoje, eu mesmo entrava e saía das câmaras frias de sorvete e nem recebia adicional pela insalubridade”. Outra estudante lembra: “Eu trabalhava numa fábrica e ficava com a mão cheia de calo e nem recebia luva, nem óculos de proteção, nem nada, hoje é melhor.”. A professora diz: “E o senhor seu A, o que acha? E você L?” Seu A responde: “Eu nem sei

professora, mas eu acho que os sindicatos eram melhores antes do que agora". A professora diz: "Sim, eu também concordo, a maioria deles hoje tem envolvimento com os empresários". Seu A destaca: "No meu tempo não tinha isso da gente não saber o que acontecia. O sindicato falava, se reunia". A professora ressalta: "Pois é, temos uma sociedade que é contraditória. Nós avançamos em direitos e por outro lado o jogo de interesses políticos e econômicos faz as coisas, às vezes, recuarem, por isso a gente precisa se esclarecer para perceber o que está por trás das atitudes das lideranças políticas" (Caderno de campo, 2015).

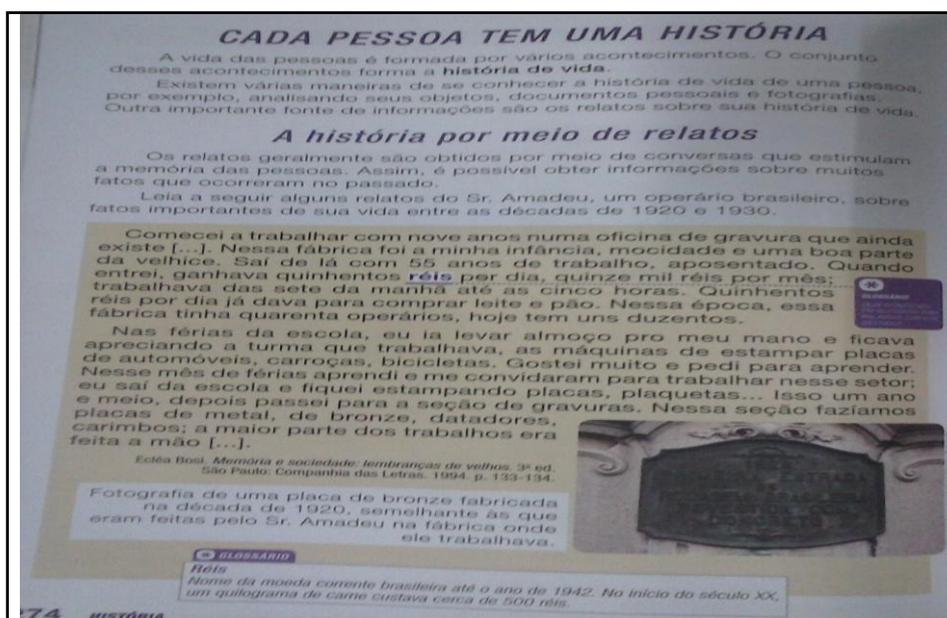
Na condução do momento de produção de conhecimento, a professora evidencia sua aposta na capacidade de discernimento dos sujeitos aprendentes que têm potencial para discernir a evolução do tempo, situando-se nele de forma crítica e interferindo em seu direcionamento. Isso se dá como um processo que se realiza, conforme Freire (2006a), à medida que os indivíduos integram-se nas condições de seu contexto, criando respostas para os seus desafios e produzindo cultura. Assim, quando a professora destaca que a humanidade avançou, conquistou direitos sociais, mas que vivemos também numa sociedade contraditória e, por isso, o esclarecimento pode ajudar a desvelar o que está por trás dos interesses políticos, colabora para desenvolver o processo de emersão dos(as) estudantes sobre a realidade, rompendo com a falsa ideia de que essa mesma realidade lhe é exterior, mas que vive nela e com ela. Revela, ainda, que o contexto social e político pode dificultar os sujeitos de pensar de forma liberta sobre o mundo, mas também, pode, ir sendo superado, no ato mesmo de pensar criticamente sobre os desafios impostos, ao passo que se organiza a ação, por meio do estudo, da decisão, da criação.

Para Freire (2006a), essa dinâmica de ação e reflexão sobre o mundo não amplia somente as chances de modificar as condições sociais de existência, mas de transformar o próprio ser humano que vai se reconhecendo como sujeito de realização e integração. Por esse caminho, a prática pedagógica docente, que se efetiva por meio do diálogo crítico e amoroso, favorece essa experiência de integração onde os(as) estudantes sentem-se valorizados, respeitados. Desse modo, estimula a formação de pessoas que possam se relacionar de maneira mais recíproca e solidária.

*O relato de experiência: estimulando a relação entre estudantes, a partir das narrativas de vida de cada um(a).*

O relato de experiência, retirado do livro didático<sup>9</sup> foi outra atividade realizada em que P1 traz como exemplo a vida do senhor A, um operário brasileiro que conta fatos de sua vida nos anos de 1920 e 1930 (Figura 4). A proposta da leitura foi discutir os modos de vida, costumes do passado comparando com a vida social da atualidade.

**Figura 4 - Relato de Experiência**



Fonte: foto tirada pela autora, 2015.

A professora iniciou a discussão a partir da leitura do relato em voz alta. Em seguida, se aproximou dos(as) estudantes de forma atenciosa, perguntando a compreensão que tiveram do texto, os quais fizeram diferentes interpretações, todas coerentes com a ideia do texto, mostrando que o relato evidenciava problemas sociais daquele período vivenciado pelo autor como o trabalho infantil, o baixo desenvolvimento tecnológico, a falta de fiscalização nas empresas. A professora incentivava para que fizessem associações entre a conjuntura social do trabalhador, apresentada no texto, e as condições atuais de trabalho, estimulando para que falassem de suas próprias experiências como trabalhadores(as). Alguns(mas) estudantes destacaram que na atualidade tem mais fiscalização e que tudo funciona automático, por conta dos computadores. Na discussão, foram abordadas as contribuições e desvantagens dos avanços tecnológicos em termos de melhoria na logística, maior rapidez, acesso a

<sup>9</sup> Livro didático EJA/2013 - Linguagem: "É bom aprender", vol. 1.

informações; por outro lado, apontaram as perdas de postos de trabalho, as dificuldades ainda existentes de acesso e domínio da informática para a população menos favorecida, inclusive a falta de computadores para estudantes da EJA.

O relato de experiência favoreceu a compreensão das modificações históricas ocorridas ao longo do tempo nas relações de produção e trabalho. Destacando os benefícios do desenvolvimento tecnológico, bem como os desafios que o uso da tecnologia ainda representa. As discussões geradas nessa atividade demonstraram que a prática educativa humanizadora tem clareza da dimensão dialética do uso da tecnologia a serviço da humanidade. Tecnologia que, no caso da informática, é uma exigência do tempo atual, instrumento de informação, expressão do desenvolvimento da humanidade, mas que, também, pode se apresentar como instrumento de manipulação e ainda não se encontra ao alcance de todos(as).

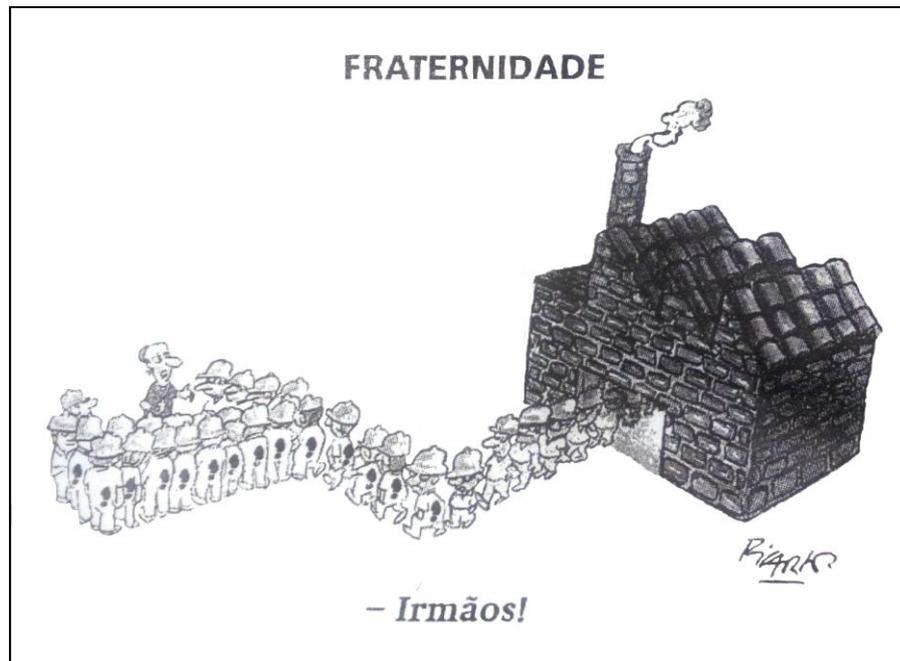
Desta forma, a ação docente permite-nos perceber o cunho crítico e político que embasa a compreensão do uso da tecnologia. Como produto da ação humana sua utilização não é neutra, mas carregada de objetivos diversos, assim é a concepção de sujeitos e de mundo, que definem o seu direcionamento.

As discussões vivenciadas nessa atividade evidencia a dimensão crítica da prática da professora, à medida que viabilizou o debate, o respeito à opinião do outro, reconhecendo a complexidade que envolve os avanços tecnológicos. No entanto, percebemos que essa atividade poderia ter oportunizado o exercício da leitura pelos(as) estudantes, uma vez que a prática educativa voltada para a formação humana dos(as) educandos(as) é uma prática em que docentes e discentes são sujeitos na relação de ensino e aprendizagem.

#### *O cartum e a poesia como meio de problematização dos conteúdos e inserção no tempo histórico*

O cartum e a poesia foram utilizados como atividade de gênero textual por P2. A finalidade destas atividades foi contribuir com o desenvolvimento da leitura e compreensão textual e ampliar a visão dos(as) estudantes acerca das questões relacionadas ao mundo do trabalho, bem como, compreendendo as especificidades desses gêneros textuais. A professora apresenta um folha xerografada com o cartum, cujo conteúdo trazia a imagem de um grande grupo de trabalhadores saindo enfileirados do portão principal de uma fábrica; à medida que saiam, iam se reunindo ao redor de um homem como apresentado na Figura 5, a seguir.

**Figura 5 - Gênero textual cartum do cartunista Ricardo**



Fonte: foto escaneada pela autora, 2015.

Ao distribuir primeiro o texto cartum, a professora solicitou a atenção da turma para que pudessem captar detalhadamente a mensagem que o texto trazia. Procurou analisar as peculiaridades do gênero abordado, levando os(as) estudantes a lembrar da presença deste tipo de texto em jornais, revistas e livros. Alguns(mas) manifestaram conhecimento desta tipologia textual, conseguindo fazer interpretações pertinentes com o objetivo proposto, destacavam o caráter humorístico e crítico apresentado, enquanto a professora ressaltava o fato de ter mais imagens do que palavras e estar associado a questões da realidade, de acordo com a fala abaixo:

P2 pergunta: “Vocês já viram este tipo de texto?”. Alguns respondem que viram em jornais e revistas. A professora perguntou novamente: “E o que marca este tipo de texto, quais as características?”. Uma estudante diz: “É porque é engraçado”. Outro diz: “Não tem muita coisa escrita”. A professora completa: “Isso mesmo. Ele é composto pela linguagem verbal e não verbal”. A professora indaga novamente: “E o que tem de engraçado que podemos ver?”. Um estudante responde: “Os funcionários da fábrica levaram um pé na “bunda” professora.”. Todos(as) riem (Caderno de campo, 2015).

A perspectiva histórica do conhecimento expressa as conexões apresentadas no conteúdo do cartum com o contexto político e social do Brasil, conforme podemos acompanhar a seguir.

P1 perguntou: “Em relação ao cartum, vocês acham que é um texto antigo ou de hoje”. Um estudante diz: “É antigo, porque ninguém se comporta, assim, quietinho, hoje, como esses trabalhadores estão”. A outra estudante diz: “Eu acho que é de hoje, porque a gente vê essa situação nas fábricas hoje, sim”. A professora diz: “E quem mais acha se é antigo ou novo?”. Outro estudante diz em tom de brincadeira: “É antigo, o papel está velho”. A professora rir e diz: “Observem se estas imagens representam o passado ou o hoje?”. Outra estudante responde: “Eu acho que não dá pra saber, porque tem coisas aí que tem hoje e tem coisas do passado”. A professora concorda sorrindo e diz: “Vejam esse texto tem 15 anos, mas de fato, tem cenas aí que são bem atuais, por exemplo, o desemprego parece que está de volta, não é? Vocês já leram as notícias de demissão nas empresas?”. Alguns(mas) respondem que sim e que estão preocupados com a situação do País. A professora destaca que também está e que é por isso que precisamos conhecer os fatos, compreender o que está por traz, criticar o erro, frisando: “Não vamos esquecer que tivemos governos autoritários no passado, onde não podíamos sequer fazer as críticas que fazemos hoje. Vejam, todo mundo vai às ruas se opor e ninguém é perseguido por isso. No período do Golpe Militar quem lembra? Não havia mínima abertura”(caderno de campo, 2015).

Esse modo de abordar a leitura do texto, de forma participativa e problematizadora, leva os(as) estudantes a vincularem o conteúdo com os problemas da realidade; mostra que a atividade colaborou na provocação da curiosidade, da imaginação, da criticidade e do humor. Segundo Freire (2003), esse movimento que leva a turma ao exercício da curiosidade promove também a capacidade, dentre outras coisas, de conjecturar e comparar, todavia não é qualquer aula que estimula este movimento, mas a que representa “[...]um desafio e não uma “cantiga de ninar”, seus alunos *cansam*, não *dormem*” (FREIRE, 2003, p. 86).

Assim a aula de P2, ao se apresentar de forma dinâmica, desperta o interesse e o desejo de busca e contribuiu para que os(as) estudantes, durante todo o tempo, demonstrassem entusiasmo e refletissem sobre os seus posicionamentos, sobretudo, contribuiu para o aprofundamento do tema discutido. Desta forma, reconhecemos que professoras e estudantes nas aulas são sujeitos de saberes.

Um segundo texto, uma poesia intitulada “O Açúcar”, retirada do livro didático (Figura 6) também serve para evidenciar estudantes e professoras como sujeitos no processo de produção do conhecimento e o texto como objeto de reflexão sobre as condições do trabalhador rural que produz o açúcar.

**Figura 6 - Poesia “O Açúcar”**

**LEITURA 1**

OBSERVE O TEXTO ABAIXO. VOCÊ SABE DIZER A QUE GÊNERO ELE PERTENCE? APÓS RESPONDER, ACOMPANHE A LEITURA FEITA PELO PROFESSOR.

**O AÇÚCAR**

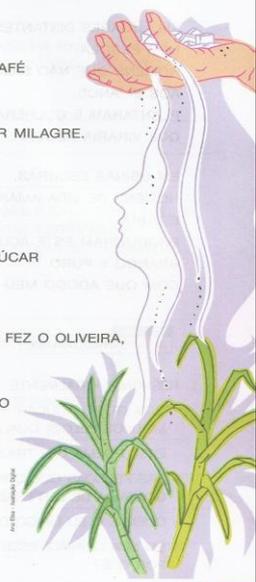
O BRANCO AÇÚCAR QUE ADOÇARÁ MEU CAFÉ  
 NESTA MANHÃ DE IPANEMA  
 NÃO FOI PRODUZIDO POR MIM  
 NEM SURTIU DENTRO DO AÇUCAREIRO POR MILAGRE.

VEJO-O PURO  
 E AFÁVEL AO PALADAR  
 COMO BEIJO DE MOÇA, ÁGUA  
 NA PELE, FLOR  
 QUE SE DISSOLVE NA BOCA. MAS ESTE AÇÚCAR  
 NÃO FOI FEITO POR MIM.

ESTE AÇÚCAR VEIO  
 DA MERCEARIA DA ESQUINA E TAMPOUCO O FEZ O OLIVEIRA,  
 DONO DA MERCEARIA.

ESTE AÇÚCAR VEIO  
 DE UMA USINA DE AÇÚCAR EM PERNAMBUCO  
 OU NO ESTADO DO RIO  
 E TAMPOUCO O FEZ O DONO DA USINA.

**INFORMAÇÕES**  
 IPANEMA: NOME DE UM BAIRRO NA ZONA SUL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.  
 AFÁVEL: AGRADÁVEL.



63

Fonte: foto tirada pela autora, 2015.

A leitura do poema serviu para exercitar o interesse pelo gênero. Duas estudantes pediram para fazer a leitura, enquanto todos(as) concordaram e ouviram com atenção. Em algumas palavras as estudantes sentiram um pouco de dificuldade, mas por solicitação da professora, os(as) colegas ajudavam, fazendo a leitura correta. Depois da leitura, a turma foi incentivada a falar sobre a compreensão que tiveram do texto.

Diferentes compreensões sobre o poema foram apresentadas, dentre as quais a falta de conhecimento que as pessoas têm, de um modo geral, sobre a vida sacrificada dos(das) trabalhadores(as) do campo, principalmente os(as) cortadores(as) de cana; os baixos salários e em muitos casos a precariedade das condições de trabalho. Foram discutidos, também, os aspectos que distinguem o gênero poesia, como estrofes, versos e linguagem subjetiva. Nessa direção, os(as) estudantes conseguiam apontar no texto os trechos que expressavam emoção e sofrimento.

As atividades indicam o esforço para a formação de leitores(as) críticos(as) que consigam ampliar o sentido do texto, explorando os temas nele apresentados e fazendo correlações entre o conteúdo do texto e o objeto sobre o qual estão estudando.

É importante ressaltar o empenho no incentivo para que os(as) estudantes pudessem expor os saberes de suas experiências, contando sobre o trabalho que desenvolveram como

cortadores(as) de cana. Vários aspectos foram ressaltados: o sofrimento causado pelo trabalho, a falta de registro na carteira, sobrecarga de trabalho e, ainda, o fato de terem trabalhado desde criança. Assim, as condições criadas pela professora oportunizam discutir os temas que surgiram durante o debate, revelando uma postura crítica e humilde da professora, ao considerar a leitura de mundo dos(as) estudantes como conhecimentos válidos e importantes na experiência educativa, ao mesmo tempo em que reconhece a importância de avançar nessa percepção. Destacou: "observem quanta coisa já mudou, hoje há uma exigência maior para a carteira assinada, temos como reivindicar através da justiça do trabalho, do mesmo jeito o trabalho infantil é proibido, temos leis para proteger o menor".

A ação educativa favoreceu também interação e a cumplicidade entre os(as) estudantes. Nesse momento, havia um clima harmonioso, em que a turma se escutava e descrevia um para o outro sobre suas vivências, conforme pode ser visto no trecho a seguir:

A professora se aproxima e pergunta com curiosidade com qual idade alguns (as) dos(as) estudantes trabalharam no corte de cana? Um respondeu: "Com mais ou menos 11 anos". O outro afirmou: "Comigo foi desde os 10 anos e o pior é que eu fiquei sem receber meus direitos professora". Outras duas estudantes se aproximam e trocam com os colegas relatos de experiências como cortadoras de cana (Caderno de campo, 2015).

A professora valorizava a escuta dos depoimentos dos(as) estudantes, organiza as oportunidades das falas de quem quisesse dar o seu depoimento. Esse exercício de fala e escuta colaborava para desenvolver a disciplina intelectual de esperar a vez de falar; de escutar enquanto o outro falava; respeitar a opinião do outro; ter postura atenta no ato comunicativo.

## **Atividades de apropriação da escrita**

### *Análise linguística*

Junto às atividades de leitura, inscrevem-se, nas práticas pedagógicas docentes, as atividades de apropriação da escrita. À medida que era estimulada a interpretação de texto também se desenvolviam atividades escritas: palavras e frases ganhavam sentido a partir da leitura. Só depois, eram levados em consideração aspectos ortográficos, semânticos e estruturais da produção escrita. Esse modo de desenvolver os processos de leitura e escrita é compreendido como análise linguística. Segundo Geraldi (1984), nesse tipo de análise abordam-se os conteúdos gramaticais, considerando-os numa percepção mais ampla acerca do

texto, dentre as quais destacam-se “[...] adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados e inclusão de informações, etc.” (GERALDI, 1984, p. 74).

Portanto, é importante salientar que os exercícios de análise linguística foram realizados de forma articulada com os textos já mencionados. P1 mostrou isso, ao retomar o gênero textual propaganda, procurando analisar como se construía a escrita de algumas palavras, conforme as normas gramaticais, e o sentido delas no texto. Vejamos:

A professora diz: "Vejam, este texto foi escrito há 131 anos. Então naquele período nossa forma de escrever sofria muita influência dos portugueses, por isso este texto traz algumas dessas palavras com escrita diferente do que vemos hoje. Nossa língua sofreu reformas ortográficas ao longo da história e a forma de escrever vai se modificando. Quais dessas palavras diferentes vocês conseguem perceber no texto". Um estudante diz: "Tem dois N na palavra anos? Era assim professora antes?" Outro diz: "Tem umas palavras estranhas, professora, mas eu não sei direito o que é". Outro diz: "E essa mineraes é assim?" A professora pergunta novamente: "Quais as palavras que vocês acham estranhas que podemos ver no texto?" E vai escrevendo no quadro, à medida que eles (as) ditam. Alguns(mas) respondem: "annos", "mineraes" e "industriaes". A professora escreve no quadro e completa dizendo: "profissioaes, Brazil também". A professora pergunta novamente: "O que vocês acham que tem de diferente?" Uma estudante diz: "A palavra annos é com um n ?" A professora diz que sim e elogia. Explica: "Olhem, antigamente era comum dobrar consoantes como falei pra você antes. Por exemplo a palavra TIRADDENTES, o que tem de diferente?" Três estudantes respondem dois D, "Então com a reforma eles tiraram os excessos de letras desnecessárias", diz a professora. A professora acrescenta: "Na palavra água mineraes, o que tem de diferente?" Ela escreve no quadro as duas palavras e pergunta: "A palavra é mineraes ou minerais?". "Minerais" alguns(as) estudantes dizem juntos. A professora aproveita essa palavra e pergunta: "Não é curioso que já existia água mineral no período imperial? Mas era apenas para a família real". Um estudante, interrompe e diz: "Então os pobres tomavam o quê?". A professora responde: "Água de qualquer lugar, sem tratamento, porque naquele período não existiam leis que obrigassem o imperador a tratar a água. Hoje, as coisas são diferentes, teve um prefeito, por exemplo, de uma cidade daqui do interior, que foi processado por não cuidar da água da cidade e encontraram caramujos nas águas que a população estava bebendo". Em seguida, ela explica: "Existe um regra na gramática que diz que o l no final das palavras tem som de “u”, então a palavra é mineral e o plural é minerais". A professora diz: "Do mesmo modo industreais vem da palavra industrial", ela pergunta: "Então fica como o plural?" Eles (as) respondem: "industriais"(Caderno de campo, 2015).

As consoantes dobradas que apareciam no texto foram importantes para a explicação do uso de dígrafos, principalmente no que se refere à importância de compreender a separação das sílabas, uma vez que os(as) estudantes irão utilizar nas produções de textos e em documentos diversos do cotidiano, como declarações e cartas. A professora destaca o uso

social da escrita, conforme o trecho a seguir:

P-1 diz: “Aprimorar a escrita é muito importante porque vocês podem utilizar em situações do trabalho, declarações, mensagens e produção de cartas, por exemplo. Através da escrita podemos fazer reivindicações, manifestos. E o que escrevemos é um documento que pode servir para muitas coisas, inclusive para nos defender. Por isso, nessa atividade, vamos explorar o uso de dígrafos, plural e separação das sílabas, além da compreensão do texto” (Caderno de campo, 2015).

A atitude da professora com os(as) estudantes na relação com os conteúdos mostra sua compreensão da leitura-escrita como processo de sentido para a vida dos(as) estudantes, onde a aprendizagem da escrita torna-se importante para as mais diversas situações do cotidiano, como também para ampliar as possibilidades de participar da vida social com mais clareza. A aquisição da linguagem escrita, nesse contexto, não se limita à apropriação mecânica dos sinais gráficos, mas compreensão consciente do seu uso.

A alfabetização de adultos(as), então, se realiza como ato político e incentiva a aquisição da autonomia, favorecendo a superação dos processos de silenciamento, infantilização e exclusão pelo qual os sujeitos da EJA vem sofrendo ao longo da história. Como afirma Souza (2007, p. 226), podemos dizer que a alfabetização colabora para que os(as) estudantes da EJA “[...] possam desenvolver ao máximo de sua capacidade expressiva na cultura letrada e com ela interagir para ampliar suas possibilidades de intervenção no mundo, construindo sua história inseridos na história da humanidade”.

A professora estimulou os (as) estudantes a realizarem um exercício escrito, a partir do texto. Enquanto ditavam, ela escrevia no quadro as seguintes palavras: *trabalho*, *fábrica*, *profissionais*, *produção*, *produto*. À medida que realizavam o exercício, a professora acompanhava fazendo intervenções, como podemos ver no trecho a seguir:

Um estudante escreveu a palavra: “Traba-lho”. A professora se aproximou e disse: “Observe bem quantas sílabas tem”. O estudante repetiu em voz alta tra-ba-lho. A professora disse: “Agora veja se está igual ao que você escreveu”. O estudante disse “Não, eu coloquei duas sílabas professora, vou corrigir.”. Outra estudante chamou: “Professora, veja aqui!”, mostrando a separação da palavra profissionais da seguinte forma: pro-fi-ssio-nais. A professora corrigiu, explicando em voz alta: “Vejam, existem algumas regras que são exigidas pela gramática que diz: palavras escritas com consoantes dobradas não podem ficar na mesma sílaba na hora da separação. São chamadas de dígrafos”. Ela foi ao quadro e escreveu dizendo: “Vejam, por exemplo, a palavra carro, pássaro, como separamos, vamos lá?” Ela disse junto com eles (as): car-ro; pás-sa-ro. Explica: “Vejam, na separação observamos os sons das sílabas, ela lê fazendo pausas entre as sílabas tra-ba-lho, diz ainda: por isso as consoantes dobradas se separam porque elas se encontram em sílabas separadas: pro - fis- si- o- nais. Chamou atenção para as palavras do texto, perguntando: “Quem fez a separação das sílabas da

palavra produção? Duas estudantes disseram: “pro-du-ção”. A professora elogiou e continuou perguntando: “E a palavra profissional como ficaria?” Duas estudantes escreveram: pro-fis-si-o-nal. A professora elogiou, em seguida disse que a língua treme na pronúncia dessas palavras e repetiu com eles/as o som das sílabas "pro, bri, tra" chamando a atenção para a palavra Petrópolis: tem o “tro” que lembra os mesmos sons de tra, tre, tri, tro tru. Ela leu com a turma a sequência e fez o mesmo com a palavra província, destacando o pro. A professora perguntou: “Que outras palavras tem o tra que vocês conhecem”. Um estudante disse: “trator”. Ela elogiou novamente e perguntou: “E o pra”. Outra disse: “praia, prato” (Caderno de campo, 2015).

O processo de alfabetização da professora se opõe aos métodos de ensino abstratos e distante da realidade dos (as) estudantes, uma vez que utilizou palavras e frases do texto associando à realidade concreta da vida dos (as) estudantes e no incentivo para que conseguissem realizar a atividade. Nessa direção, P1 considera os (as) estudantes sujeitos coprodutores do conhecimento, ao garantir o direito de pronúncia de sua palavra e buscar formas de contribuir com o empoderamento desses sujeitos.

#### *Atividade de revisão de ortografia*

Nas propostas de revisão de ortografia, o objetivo foi rever com os(as) estudantes as dificuldades ortográficas apresentadas nas produções textuais. Desta forma, P2 utilizou como recurso uma atividade xerografada, contendo diferentes figuras como desenhos de objetos, animais, plantas etc., as quais eram acompanhadas de duas letras (encontros consonantais e dígrafos), pertencentes ao nome das figuras. A intenção foi exercitar com os(as) estudantes a escrita de palavras que contivessem encontros consonantais, dígrafos, emprego do gênero do substantivo e flexão de número singular e plural. Assim, apresentou ao grupo a atividade e foi ao quadro para exemplificar algumas das palavras sugeridas no exercício, perguntando como ficaria no singular e no plural. Alguns respondiam dando a resposta correta e a professora aproveitava para abordar, a partir dessas palavras, o substantivo masculino e o feminino, fazendo uso dos artigos correspondentes para cada gênero. Vários(as) estudantes demonstraram dificuldade e a professora procurou explicar para a turma que havia na linguagem formal algumas regras, que para colocar o masculino e o feminino, em casos de animais, utiliza-se a expressão macho e fêmea após o substantivo.

A atividade escrita no quadro serviu para trabalhar o singular e o plural. A maioria dos(as) estudantes tentou realizar a tarefa, mas revelou dificuldades. Nesses casos, a professora se aproximava de cada um(a) tentando ajudar, perguntando: "Como fica a

palavra?", "Qual a letra que está faltando?". Ela fazia comparações com outras palavras, solicitava ajuda dos(as) colegas da turma e estimulava que eles(as) escrevessem sozinhos.

Essa descrição procura mostrar que as professoras estimulavam os(as) estudantes para que percebessem o modo como estavam escrevendo e que nem sempre correspondia à forma que é exigida pela linguagem formal. Demonstravam cuidado para que os(as) estudantes não se sentissem inferiorizados pelas "dificuldades na escrita". Assim, o estímulo seguia na direção da reescrita das palavras e frases, compreendendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que é tarefa da professora ajudar. Desta forma, ensinava por meio de comparações, solicitando apoio dos(as) outros(as) estudantes e mostrando no quadro com a participação deles(as) a palavra correta.

A prática pedagógica docente mostrou elementos importantes que indicam aproximação com o sentido da amorosidade: aproximação com os (as)estudantes, auxiliando na efetivação da tarefa e solicitando apoio para que os(as) demais colegas também pudessem ajudar na correção das atividades; a compreensão do erro, entendendo-o como um elemento do processo de aquisição do conhecimento.

### **Atividades de produção de texto**

O desenvolvimento da produção escrita de textos também se constituiu a partir de uma abordagem crítica, dialógica e na inter-relação entre os conteúdos, situações de ensino, em que a produção textual foi o resultado de reflexões teórico-práticas, que partiram da leitura de textos e da análise do âmbito social e político do qual os(as) estudantes participam.

#### *Produção escrita dos(as) estudantes como instrumento de conscientização crítica*

A produção escrita buscou problematizar a acessibilidade, provocando atitudes sensíveis e críticas em relação as dificuldades de mobilidade que as pessoas enfrentam no cotidiano. Esta atividade partiu da indicação da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do Município, que propôs a cada turma da EJA levar para o próximo Encontro de Educação de Jovens e Adultos uma produção escrita que contemplasse a temática da inclusão social. Dessa forma, P2 sugeriu aos (as) estudantes discutir a acessibilidade, tendo em vista que o assunto já vinha sendo estudado e fazia parte das dificuldades enfrentadas por eles(as) na própria escola e no seu entorno.

Nessa discussão, destaca para a turma a importância da participação deles (as) no

Encontro, evidenciando que a ocasião era oportuna para que mostrassem a capacidade de produção de conhecimento e se posicionassem criticamente sobre os assuntos relacionados a EJA. Na direção do empoderamento, as professoras estimulavam os (as) estudantes mostrando que participar do evento da EJA é uma forma de expressar atitude de sujeitos no processo educativo, sujeitos capazes de construir pensamento crítico e produzir saberes. Por esse caminho, compreende-se que a prática educativa crítica e dialógica favorece o olhar democrático em relação ao saber, que não é de domínio apenas de alguns(as) intelectuais específicos, mas de todas as pessoas. Para Souza (2007, p.105),

a construção de novos conhecimentos através de ações coletivas contribui na superação das falsas dicotomias criadas entre o pensamento científico e o saber popular. Sem o confronto sistemático, intencional, tecnicamente organizado, jamais serão superadas as limitações tanto do saber científico quanto do saber popular.

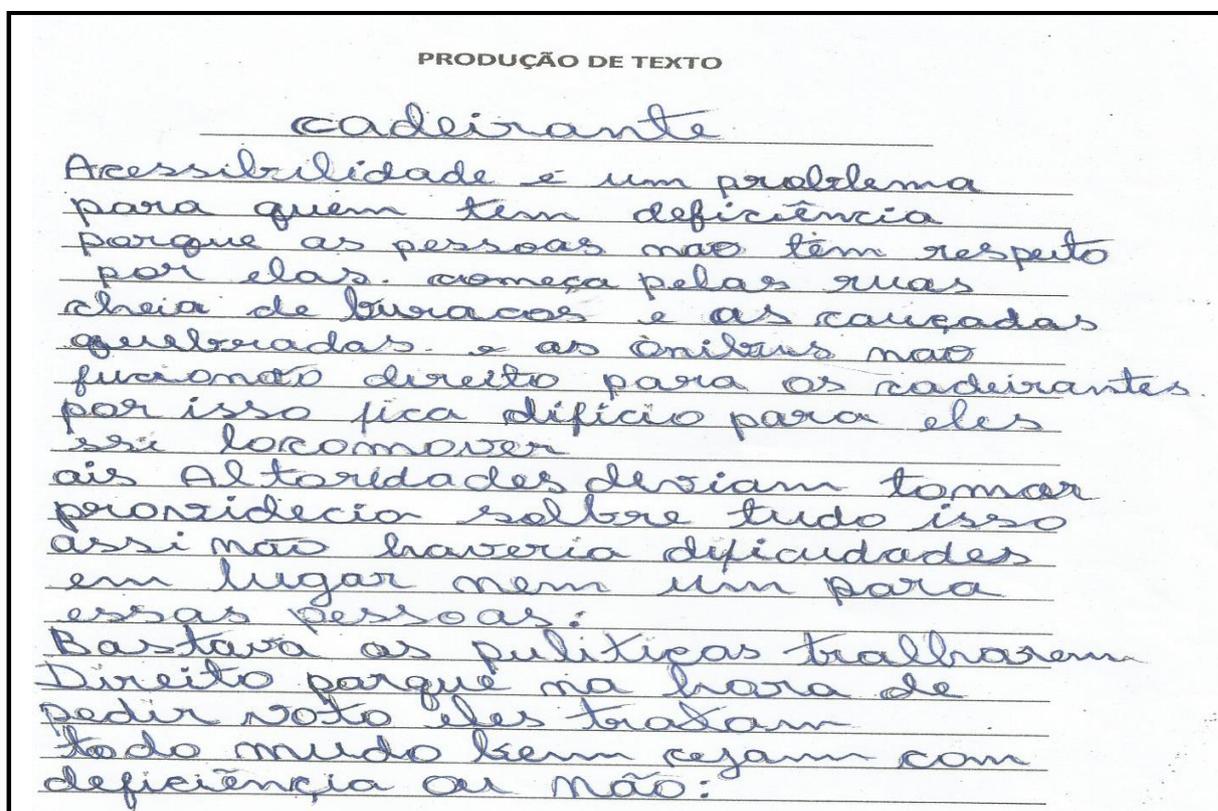
A temática da acessibilidade foi discutida, na perspectiva das dificuldades enfrentadas pelos (as) estudantes na própria escola e no bairro. Vejamos como ocorreu:

A professora disse: " Já discutimos sobre a questão da acessibilidade, vocês lembram que quando eu estava doente, senti dificuldades de subir a escada para dar aula na sala do 1º andar?" Duas estudantes responderam que sim. E a professora retomou a pergunta: "O que entendemos por dificuldades de acessibilidade?" Um estudante respondeu: "É de andar, professora, de se movimentar sem atrapalho." A professora perguntou: "E o que nos atrapalha no dia a dia?" Alguns(mas) responderam: "buracos, "lama", "falta de calçada". A professora perguntou: "E esse assunto é um problema de quem? Das pessoas ou do governo?". Alguns (mas) responderam: "O governo tem culpa porque não conserta as ruas ". Outro disse: "Ficam com o dinheiro e os postes com a luz queimada". A professora concordou que existia o descaso do governo e perguntou: "E, em relação a população, qual é a responsabilidade?". Um estudante respondeu: "Cuidado com o outro, respeito. A gente vê muito desrespeito, professora, na rua, no trânsito, no ônibus e como não tem calçada em alguns lugares, termina acontecendo acidente". A professora concordou (Caderno de campo, 2015).

Utilizando-se do material didático discutido anteriormente, foi solicitado que os (as) estudantes escrevessem sobre a acessibilidade, aproveitando as informações trazidas, também, nas outras aulas. Durante a escrita do texto, a professora solicitava atenção, dizendo que colocassem um título, lembrando de mostrar, inicialmente, do que tratava o tema da redação e do ponto no final da frase. Uma das redações foi selecionada e apresentada à turma, conforme

a Figura 7, a seguir.

**Figura 7 - Texto produzido por estudante**



Fonte: foto tirada pela autora, 2015.

O texto foi considerado muito bom pela professora, todavia ela demonstrava coerência com suas posições de justiça, ao se preocupar em comunicar à turma que havia outros textos também com uma boa discussão. Feita a leitura pela autora, os(as) colegas escutavam atentamente e, após o término, a professora elogiou, procurando valorizar a capacidade de produção e autonomia da estudante. Afirmou que ela estava de parabéns, pois o texto tinha pertinência e clareza e que, na próxima aula, faria a correção de algumas palavras que precisavam ser revistas, para ficar de acordo com a escrita formal. O envolvimento da turma era evidenciado na participação e no pronunciamento da maioria dos(as) estudantes sobre o texto lido, como podemos acompanhar:

Uma estudante respondeu: "Acho que o texto de M. quer dizer que precisa melhorar a capacidade dos políticos em melhorar a vida das pessoas, devia ter mais iluminação, cuidado com buracos." A professora pediu atenção para que todos pudessem falar e diz que é importante ouvir a opinião de cada um (a) Outro colega disse: "Acho que precisa melhorar as condições das ruas, das calçadas e dos ônibus." Outra estudante frisou: "Precisa melhorar a

iluminação." Outro disse: "Para passar na rua em frente à escola, precisa ter muito cuidado, porque os carros e ônibus não param para ninguém passar, mesmo vendo que aqui é uma escola." Nesse momento, a professora solicitou a opinião de uma estudante que havia chegado mais tarde, mas ela disse que não tem opinião e que concorda com a turma. A professora insistiu, dizendo: "Vamos lá, cada pessoa tem sua experiência, tem alguma coisa para falar, vejam quando falamos em acessibilidade não nos referimos apenas a pessoas com deficiência; nós nos referimos a qualquer um que esteja com alguma dificuldade de locomoção, pode ser uma pessoa grávida, operada, machucada momentaneamente." A estudante, então, lembrou que caiu certa vez na rua e machucou-se bastante, em virtude de um buraco na rua. A professora completou, sintetizando as ideias: "Pois é, pelo que vemos a questão da acessibilidade envolve problemas, como consciência dos motoristas, melhorias nas calçadas, iluminação, limpeza urbana. Quer dizer, depende das ações e da consciência de cada ser humano, nosso respeito pelo outro nas filas, no trânsito, quando estamos dirigindo um carro, uma moto. Mas, também, tem relação com as lideranças políticas. Nós pagamos impostos para manter ruas, postes, tudo funcionando e não é justo o que sofremos por conta de todos esses problemas que vocês apresentaram. Por isso, é importante participar das mobilizações nas ruas, não é gente? Por isso, é importante escolher bem os candidatos nas eleições" (Caderno de campo, 2015).

A discussão da temática da acessibilidade, mediada pela professora, estimulava a percepção crítica dos(as) estudantes sobre as condições precárias das ruas, das calçadas e da violência no trânsito. Contribuiu para que ampliassem os conhecimentos sobre o assunto, tomassem posicionamento, desenvolvendo a sensibilidade e a solidariedade diante do problema. Em Souza (2007, p. 102), "uma pedagogia que assume como sua utopia a construção dessa democracia enquanto forma de vida e sistema social contém como seus temas constitutivos o poder e o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade".

Nessa direção, a proposta de ensino da professora, ao despertar a consciência coletiva da turma, instigar a percepção das injustiças, da corrupção, abre possibilidades para que os(as) estudantes desenvolvam uma maior capacidade de decisão e participação na sociedade. Por outro lado, contribui com a formação integral da turma, ao mostrar que a questão da acessibilidade envolve um conjunto de fatores complexos, como o respeito à dignidade, os interesses econômicos e políticos, as decisões coletivas e atitudes individuais, também na produção escrita como instrumento de debate coletivo, exercício de reivindicação, demonstração do potencial expressivo na linguagem formal.

A questão da diversidade sexual também fez parte das reflexões de P2 observou o comentário de um dos estudantes sobre a questão da diversidade sexual, referindo-se a dois professores como "doentes" por serem homossexuais. Considerou a opinião, questionando a turma sobre o que pensam sobre o assunto. Vejamos como a conversa se estabeleceu:

A professora perguntou: “Será que a união entre duas pessoas do mesmo sexo é uma doença? O que vocês pensam sobre o assunto?”. Alguns responderam que acham estranho, outros falaram que não se importavam, e outros disseram que tinham dificuldade de falar do assunto. A professora disse: "Vejam, o desejo por uma pessoa do mesmo sexo não é uma doença, a orientação sexual é a forma que cada pessoa tem de viver sua sexualidade. É importante estudar isso, inclusive, porque existe uma violência muito grande, por conta do preconceito que ainda é muito forte na sociedade. Eu acho que antes de conversar sobre esse assunto é importante uma reflexão mais profunda e, por isso, irei trazer material para leitura e debate" (Caderno de campo, 2015).

A atitude da professora, ao prestar atenção ao comentário preconceituoso do estudante face a questão da diversidade sexual e mostrar que não concorda com a discriminação, expressa um testemunho de rigor e amorosidade, que se traduziu numa postura ética, de respeito e justiça social. A situação proporcionou o exercício do diálogo, quando a professora procurava atuar como mediadora da discussão, deu espaço para que os(as) estudantes(as) pudessem opinar em torno dos conteúdos e enriquecê-los com suas contribuições, favorecendo o exercício da fala e escuta, como também a realização da síntese do pensamento construído pelo grupo.

#### *Produção da carta: instrumento de mobilização e intervenção social*

Nessa situação de ensino, P1 procurou desenvolver a produção escrita com o objetivo de contribuir para o processo de conscientização e articular formas de atuação dos(as) estudantes na sociedade. Desta maneira, a proposta da carta (Figura 8) surgiu a partir das discussões trazidas pelos(as) estudantes acerca do lixo que vêm se acumulando ao redor da escola.

A abordagem do assunto ocorreu a partir da pergunta: "Quem lembrava das discussões da aula anterior quando haviam feito uma lista sobre as principais dificuldades enfrentadas pela população do bairro Cidade Tabajara?" A pergunta provocativa levou a resposta ao lixo como ponto central, uma vez que ficava acumulado próximo à escola, promovendo proliferação de baratas, ratos, moscas e mau cheiro. Mais provocativa, a professora continuou indagando se alguém poderia sugerir algum meio para buscar soluções. Várias possibilidades foram levantadas para resolver o problema, dentre elas a escrita da carta que deveria ser endereçada ao vereador eleito pela comunidade do bairro de Cidade Tabajara.

Antes de iniciar a escrita a professora chamou atenção para algumas características do

gênero textual explicando a estrutura da organização da carta e, também, procurando saber dos(as) estudantes quais os conhecimentos prévios que tinham sobre o assunto

A professora explicou que uma carta deve ter um remetente e um destinatário. Seguiu a explanação em relação a linguagem utilizada, dizendo que na carta utiliza-se da escrita formal ou informal, dependendo do destinatário. Perguntou: “No caso desta carta para um parlamentar, deveria ser uma escrita formal ou não?” Vários(as) estudantes respondem que teria que usar expressões como: senhor, vereador e que a carta deveria ficar bem escrita. A professora disse: “Então, nesse caso, o pronome de tratamento é Senhor Ilustríssimo Vereador” (Caderno de campo, 2015).

A sistematização da carta foi iniciativa da professora, enquanto que o conteúdo foi discutido pelos(as) estudantes. Neste momento, diferentes sugestões foram dadas, dentre elas solicitaram que a professora colocasse a dificuldade que existia do carro do lixo entrar na rua e fazer coleta, por conta dos buracos; que a gravidade do problema era que os resíduos deixados perto da escola provocava mau cheiro e muriçocas. Pediram, ainda, que a professora solicitasse a instalação de um container, ao lado da Escola, para evitar os transtornos, que o acúmulo do lixo vem gerando à região. Em seguida, a professora finalizou a carta com mais algumas contribuições da turma e disse que poderiam fazer a entrega de duas formas: agendando uma visita do vereador à escola e, com essa visita, poderiam não só entregar a carta nas mãos dele, como discutir o conteúdo diretamente e cobrar soluções. Ou ainda, havia possibilidade de todo(as) irem ao gabinete do referido vereador. A opção prevalecente foi a primeira, o vereador agendou a visita à escola para o mês de setembro.

**Figura 8 - Carta redigida pela professora com a participação oral dos(as) estudantes**

SENHOR ILUSTRÍSSIMO VEREADOR FERNANDO DE MÃE JANE

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

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

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

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

Fonte: texto cedido pela professora P1

O trabalho desenvolvido na produção de texto mostra que a prática pedagógica docente tem características de uma prática dialógica ao ser construída por meio da ação colaborativa entre sujeitos e vislumbrar a intervenção na realidade. A proposta educativa realizada pelo diálogo desvela a realidade e alarga o conhecimento dos sujeitos em torno dela. Como podemos ver nessa situação de produção de conhecimento, cuja temática central o lixo, foi ampliada a partir do debate, onde foram apontadas as demais necessidades do bairro, como a dificuldade do caminhão do lixo entrar na rua e fazer a coleta, em virtude dos buracos e a falta de um container, ao lado da escola.

Durante esta atividade outras discussões ocorreram tratando sobre o assunto e a professora ao provocar os (as) estudantes a assumirem suas próprias responsabilidades em torno da preservação ambiental, e ao se opor a algumas opiniões, revela a intencionalidade de sua prática de ensino, mostrando que não é neutra, mas tem objetivos claros, rigor e criticidade como podemos ver a seguir:

Uma estudante disse: "Professora, os problemas são também culpa da população que não se preocupa com o sistema de esgoto de suas residências, o que termina poluindo o riacho". Outro disse: "jogam lixo em todo canto, jogam coisas no riacho". A outra falou: "O povo também erra muito". A professora concordou afirmando: " É verdade, mas lembrem que nós todos(as) fazemos parte do povo, nós também erramos, sujamos a escola, observem quanto lixo pelo chão tem na escola e nos banheiros a sujeira, então quem está na escola. Nós, nossos filhos, parentes, vizinhos". Os(as) estudantes concordaram. A professora disse ainda: "Por isso M. eu também concordo, mas aqui mesmo na escola temos os compartimentos de separação do lixo e muitos de nós não utilizamos. Todos(as) concordam.

As discussões sobre a importância da preservação ambiental surtiram efeito nas reações da turma, que demonstram sensibilidade e iniciou um processo de compromisso coletivo com a causa do lixo. Os(as) estudantes perguntaram o que poderiam fazer para reciclar o material que tinham em casa, afirmando que não havia quem recolhesse. A professora estimulou a organização deles(as) para que trouxessem esse material para sala, porque ela iria entrar em contato com uma mãe da escola que trabalhava com reciclagem para tentar dar direcionamento ao lixo. Propôs, ainda, de forma democrática para turma, se eles(as) gostariam que ela convidasse a coordenadora de um programa de reciclagem que trabalha com fabricação de sabão, para mostrar na sala a reciclagem feita com resíduo de óleo de cozinha, com o que todos(as) concordaram.

É possível observar no trabalho docente evidências de atitudes democráticas quando as professoras incentivavam a colaboração e a organização do grupo, sem impor suas

convicções, mas favorecendo a tomada a consciência do coletivo de que a resolução dos problemas sociais implica na vontade política de cada um (a) e do esforço de todos (as).

Diante da colocação de uma estudante que afirmou que as cidades do interior são mais organizadas do que as do centro, a professora aproveita para problematizar esta afirmação, destacando que para falar com eles (as) sobre o lixo, teve que estudar também sobre o assunto e nessa pesquisa descobriu que existem muitas cidades bonitas, mas por trás há problemas com lixo do mesmo jeito. Descobriu, por exemplo, que numa cidade do agreste o prefeito precisou rever a forma como estava tratando o lixo, pois jogava nos mananciais dos rios. Explicou que, somente temos 2% de água potável em todo Planeta e que esse lixo que jogamos nos rios afeta a qualidade da água. Falou, também, sobre várias áreas que estão sendo prejudicadas no bairro Cidade Tabajara, por conta da sujeira na água. Desse modo, a docente expressa que a ação pedagógica ética e comprometida com o ser humano, não pode ser feita sem responsabilidade, mas demanda um trabalho sério, no qual, o estudo se faz como um processo contínuo.

Em resumo, a prática pedagógica docente expressa afeto e cuidado, no trato aos estudantes e ao conhecimento. Promove, de forma participativa, interesse e curiosidade em relação aos saberes, assim como o zelo pelo próprio meio ambiente. Demonstra, ainda, uma visão crítica que propõe alternativas para mudanças.

### **Atividade de revisão de operações matemáticas**

A finalidade desta atividade foi revisar com a turma problemas de Matemática, estimulando para que os (as) estudantes realizassem a soma e encontrassem o resultado da operação. Trouxe como recurso um envelope contendo algumas folhas de papel ofício, onde havia imagens de diferentes produtos retiradas de panfletos e coladas nestas folhas. No alto da folha havia a pergunta: quanto você gastaria? E abaixo da foto, o preço total e o parcelado. Nessas atividades, foi solicitado que os (as) estudantes escolhessem alguns produtos e efetuassem a organização das parcelas para encontrar os resultados. Quando alguns (mas) apresentavam dificuldades, em função dos valores mais altos, a professora procurava ajudar mostrando que colocou vários produtos com diferentes opções de preço e que quem quisesse poderia trocar para facilitar e conseguir fazer o exercício.

**Figura 9 - Fichas com figuras de panfletos**

Fonte: Foto tirada pela autora, 2015.

Os (as) estudantes apresentavam suas opiniões: reclamavam dos valores dos produtos apresentados na atividade; relacionavam ao aumento dos preços, de uma forma geral, no mercado; comentavam que os produtos do exercício estão muito caros e que se fossem comprar de verdade não teriam condições; lembravam a elevação dos preços das contas de energia, de água, gás e supermercado, destacando que o dinheiro que levam é sempre insuficiente. Isto é, a atividade foi útil para a reflexão sobre a realidade dos (as) estudantes.

A professora concordou e procurou instigar para que fossem além de suas suposições e adentrassem no conhecimento mais amplo do conteúdo discutido, sugerindo um trabalho de pesquisa: contas de energia ou de água da casa dos três meses anteriores para verificar de quanto foi o aumento no período; a consulta de preço da cesta básica em três supermercados do bairro para fazer comparação de valores. Explicou o modo de fazer a atividade, destacando: "organizem os produtos, antes, numa lista, preocupando-se em colocar da mesma marca para poder comparar e saber o melhor lugar para comprar". Ressaltou que o exercício servia para trabalhar os conteúdos de adição e subtração, contribuindo para buscar formas de reduzir o consumo de energia, água e o custo da cesta básica.

Em seguida, a professora foi ao quadro e explicou como organizou a soma - o lugar das unidades, dezenas e centenas, inclusive as vírgulas. Nesse momento, um estudante interrompeu a professora, apresentando umas contas de energia que tinha na bolsa. A professora aproveitou o exemplo trazido para ensinar o assunto fazendo comparações, mostrando a todos(as) que naqueles extratos houve alteração de preço de um mês para outro e que era preciso levar em conta o consumo médio de cada mês, verificando se aumentou ou diminuiu.

A situação mostrou que a exposição e explicação dos assuntos, aliava-se a posturas abertas, curiosas e indagadoras entre a professora e os(as) estudantes, numa compreensão de que a prática dialógica vai se dando, à medida que os sujeitos se assumam, como destaca Freire (1998), *epistemologicamente curiosos*.

A análise dos dados buscou compreender como se configuram os princípios da educação humanizadora de Paulo Freire pautada nas concepções de diálogo, amorosidade e criticidade, corporificados na prática pedagógica de professoras da EJA no município de Olinda.

A prática pedagógica das professoras apresentou aproximações com a concepção dialógica que permeou o trabalho educativo, evidenciada nas diferentes situações de ensino, através das ações e relações entre professoras-estudantes, estudante-estudante e professoras-conhecimento-estudantes. Desse modo, a ação dialógica ganhou uma dimensão mais ampla nessa análise, constituindo-se como ação que, ao se realizar na cooperação entre professoras e estudantes e numa visão democrática, em que todos(as) são sujeitos de aprendizagens, apresentando, também, uma perspectiva crítica e amorosa. Sintetizamos a seguir a compreensão do diálogo enquanto categoria central, incorporando a dimensão da criticidade e da amorosidade e suas inter-relações.

### **3.3 As dimensões crítica e amorosa do diálogo vivenciadas na sala de aula**

Ao reconhecermos o diálogo como categoria mais ampla e que permeou o trabalho educativo das professoras, o abordamos sob o aspecto crítico e amoroso. Do ponto de vista crítico, os(as) estudantes, foram vistos como seres sociais e históricos, que não estão apenas no mundo, mas com o mundo, sendo capazes de estabelecer relações com os outros e com o seu contexto, na busca permanente de *ser mais*. Vimos isso em várias situações de ensino, como nas produções escritas, em que os(as) estudantes demonstravam reconhecer os obstáculos sociais para a aquisição de seus direitos. A produção da redação sobre a

acessibilidade realizada pela turma de P2, por exemplo, evidenciava a clareza que apresentavam, no que diz respeito a falta de compromisso dos poderes públicos na manutenção de ruas e calçadas, como também, a falta de educação da população, em geral, em relação ao respeito ao outro.

Com esse direcionamento, as professoras buscavam provocá-los(as) para que fossem produtores(as) ativos(as) na construção do conhecimento. Fizeram isso, a partir do diálogo crítico e problematizador em torno dos conteúdos propostos, procurando fazer indagações, estabelecer relações entre os temas e construir sínteses das ideias produzidas e debatidas pela turma em torno do objeto de estudo.

Essas relações se refletiam no comportamento dos(as) estudantes, os(as) quais demonstravam gostar das professoras e apresentavam uma relação afetuosa e colaborativa com os(as) colegas. Demonstravam entusiasmo pelos assuntos, colocando suas opiniões de modo criativo na busca por encontrar caminhos para efetivar intervenções e mudanças na realidade social. As ações que foram se organizando para contribuir com a preservação ambiental do bairro de Tabajara, como a carta ao parlamentar, a juntada de material reciclável das residências dos(as) próprios estudantes, mostra essa ideia, uma vez que eram incentivados(as) e apoiados(as) pela professora na realização das ações.

Assim, a prática dialógica crítica das professoras se expressava não numa relação benevolente como se *entregassem-lhes o presente da palavra*, mas quando o objeto de estudo era posto como um desafio, instigava o adentramento nas contradições e possibilidades do contexto político e social.

Essa visão foi demonstrada em várias situações de ensino, como na atividade de produção e socialização do conhecimento em que P1 aproveitou a data de comemoração dos 121 anos da abolição da escravidão para incentivar os(as) estudantes a perceber de que forma o modelo de sociedade atual é o resultado de nossa formação histórica excludente e discriminatória. Ela mostrou isso ao estimular a turma a associar os traços culturais do período colonial fundamentados na opressão, no autoritarismo e em posturas *antidialógicas* que ainda perduram em nossa realidade, através das manifestações racistas, sexistas, de gênero e nas condições precárias de nosso sistema de educação, saúde e transporte público.

Compreender as bases de formação de nossa sociedade é importante, uma vez que, contribui para que os(as) estudantes sejam instigados a desvelar determinados mitos que permanecem em nossa sociedade, colaborando para inibir a tomada de consciência crítica e a ação transformadora. Ao contrário dessa ideia, o ensino que busca ampliar a visão dos(as) estudantes, procurando articular junto com eles(as) os meios para superar percepções

superficiais da realidade estimula o desenvolvimento das potencialidades(as) dos(as) educandos(as) para que acreditem na sua própria capacidade de refletir criticamente em torno da realidade e tomar decisões.

A tematização também fez parte da prática das professoras transversalizando as aulas e a abordagem dos conteúdos. Dentre muitas situações observadas, ressaltamos o estímulo feito a partir do conto na ligação entre o conteúdo proposto na história e a própria formação histórica e cultural que influenciou a formação das paisagens do bairro de Cidade Tabajara. Explorou o cuidado com as questões ecológicas presentes no conto, para despertar a atenção da turma acerca dos problemas ambientais do Bairro, bem como incentivou a curiosidade sobre o surgimento do nome de Cidade Tabajara. Esse direcionamento sugere que a prática da professora vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire (1979a, p. 39-40) quando destaca a natureza múltipla da relação sujeito-mundo, afirmando que

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde a ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de respostas. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há por isso mesmo uma pluralidade na própria singularidade.

Nessa direção, favoreceu o conhecimento da história do local, resgatando fatos em comum vivenciados por todos(as) no passado, inclusive lembrando com alegria e certo saudosismo passagens de sua infância que coincidia com a de alguns(mas) estudantes. Entre eles(as) alguns (mas) também rememoraram situações parecidas que vivenciaram no bairro. Desta forma, a professora estimulou o sentimento de pertencimento do grupo, o qual constitui-se como um importante meio para aproximar as pessoas, porque evidencia que temos emoções, valores e necessidades semelhantes e, desta forma, pode ajudar a desenvolver atos de cooperação e respeito.

Os elementos apresentados revelaram as várias possibilidades que se abrem quando a abordagem dos conteúdos não se dá de forma restrita e desarticulada no modo de compreender o ser humano e os saberes, em que o(a) homem/mulher são vistos apenas do ponto de vista racionalista e o conhecimento se dá de modo fechado e fragmentado, tornando-se assim um conhecimento que tolhe a solidariedade, a articulação dos saberes, a relação entre os seres e a própria existência (MORIN, 2000).

Para Morin (2007), o ser humano faz parte de uma unidade comum, é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, intuitivo, emocional, histórico e social. Neste sentido, o ensino que privilegia uma perspectiva apenas racionalista na percepção dos conteúdos deixa de favorecer o potencial das demais dimensões dos indivíduos. Todavia, quando o ensino se dá pela intenção de restaurar a unidade da condição humana e dos saberes "[...] cada um, onde quer que se encontre, toma conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos" (MORIN, 2007, p.55).

Assim, a prática dialógica se constitui como atitude de sujeitos abertos ao mundo, que questionam as estruturas sociais lineares, fechadas e autoritárias e buscam ampliar os modos de convivência humana, de forma mais democrática e justa.

A proposta educativa demonstrou incentivo a capacidade dos(as) estudantes de situarem-se no tempo histórico em que estão inseridos, adquirindo a consciência de que os fatos do passado podem ter ligação com os temas do presente e repercutir no futuro. Desse modo, as professoras procuraram analisar, nas atividades de leitura e interpretação dos gêneros textuais cartum, poesia e propaganda, a compreensão das características que distinguem esses tipos textuais, a análise crítica do conteúdos propostos, bem como a vinculação destes com as práticas sociais dos(as) estudantes.

No que se refere às características do gênero propaganda, os (as) estudantes foram levados(as) a perceber que a propaganda tem a finalidade de convencer para estimular a compra e, a medida que este instrumento vem ao longo do tempo sendo aperfeiçoado, por meio de imagens e cores, o desejo de consumo vem adentrando nas subjetividades dos sujeitos de forma, cada vez mais, sutil. Esse entendimento abre espaço para que os(as) estudantes percebam que, por trás da propaganda, dão-se ações econômicas e também culturais, uma vez que essa forma de divulgação, busca atender os objetivos de rendimento do mercado capitalista, como também desenvolver hábitos e valores que criam necessidades permanentes de consumo.

Segundo Du Gay et al. (1997), a propaganda é, ao mesmo tempo uma prática econômica, representacional e cultural, que tem como foco central fazer as pessoas adquirirem produtos para elevar as vendas e ampliar o lucro, buscando fazer com que os indivíduos sejam seduzidos pelo apelo que o produto promove, criando disposições mentais para consumir cotidianamente.

Nessas discussões, as professoras colaboram para que os(as) estudantes percebam que convivem numa realidade que é contraditória e que esta mesma realidade é fruto da ação de homens e mulheres, mas que também os condiciona. No entanto, ao destacarem a

importância da turma aprofundar os conhecimentos, através do estudo e da percepção crítica da realidade, mostravam que é através da formação que vai-se desenvolvendo um processo de libertação desses condicionamentos.

Freire (2006a) afirma que entender a reprodução que fazem desse modelo de ação dominante é fundamental para que os(as) estudantes percebam que há uma razão histórico-cultural que explica, pelo menos em parte, os modos como vivemos em sociedade. É na objetivação crítica dessas ações que o ser humano supera a condição de simples reprodutor da cultura dominante e passa a ser também fazedor de cultura.

As práticas observadas, incentivaram que os(as) estudantes percebessem os temas da atualidade como desemprego e as contradições entre conquistas sociais e perdas de direitos. Desta forma, contribuiu para que estabelecessem novas relações com o tempo histórico do qual fazem parte, relações críticas, de responsabilidade, de escolhas. Com essa compreensão abre-se possibilidade para que os sujeitos entendam que

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

O rigor observado na prática das professoras se expressou na maior coerência possível e no critério crítico do conjunto de atitudes, relações, concepções e escolhas que apresentavam, tendo sempre como horizonte a formação humana dos sujeitos. Nessa direção é que se dava a seleção dos materiais, das atividades e dos conteúdos de ensino, uma vez que foram escolhidos pela atualidade de suas temáticas, a abordagem crítica e o estímulo a curiosidade que apresentavam. Um exemplo disso, foi o livro organizado pelo jornalista Fabrício Carpinejar, na aula em que foi abordado o conto, mostrou que houve critérios para escolher a obra, tendo em vista que o jornalista procurou informações precisas, estudando e fazendo pesquisa antes de organizar o livro. Ao mesmo tempo, o conteúdo tratado no conto evidenciou a relação harmônica e zelosa que o personagem principal estabelecia com a natureza, que além de cuidar, demonstrava que conhecia os fenômenos naturais e a sua importância.

Tal conteúdo, permitiu que a professora ampliasse o debate em relação às questões ambientais, estimulando maior compromisso no enfrentamento dos problemas ambientais. O texto permitiu, ainda, promover o humor e a curiosidade dos(as) estudantes, uma vez que a cada parte da leitura realizada a turma demonstrava alegria e interesse em saber mais da

história. Desta forma, ampliam-se a compreensão do que significa uma prática de ensino rigorosa. Para Freire, "rigor não quer dizer "rigidez". O rigor vive com liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como posso ser rigoroso sem ser criativo. Para mim é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade só posso repetir o que me é dito" (FREIRE; SHOR 2008, p. 98). Quando a prática incentiva a liberdade, a rigorosidade se dá na prática que estimula a mobilização das diferentes dimensões da natureza humana dos sujeitos em sua totalidade.

O livro didático contribuiu como suporte importante na perspectiva crítica adotada nas ações das professoras, como ocorreu, por exemplo, na escolha da poesia intitulada: "O Açúcar" de autoria do poeta Ferreira Gullar, retirada desse livro. Esta poesia expressa a concepção educativa assumida na formulação do livro, uma vez que trata-se de uma abordagem crítica acerca das condições sociais dos (as) trabalhadores(as) do campo. Desta forma, o gênero textual abordado permitiu que a professora analisasse as relações de desigualdade, principalmente no que diz respeito à exploração das condições de trabalho sofridas pelos cortadores de cana, relacionando o assunto as práticas sociais dos(as) estudantes.

Vemos na escolha dos materiais e das atividades o que Freire destaca como sendo virtudes indispensáveis ao educador crítico: a maior coerência possível nas ações desenvolvidas na sala de aula, em que [...] nos aproximamos dos objetos, da realidade sobre que agimos, o que nos dará um conhecimento cada vez mais crítico, superando o puro "saber da experiência feito".(FREIRE, 2006b, p. 106)

Do mesmo modo, a propaganda e o cartum também foram importantes, à medida que proporcionaram atividades integradas, em que foi possível trabalhar, a partir dos mesmos textos, a leitura, compreensão textual e a apropriação da linguagem escrita. Na prática de P1 podemos ver isso, quando utilizou o texto da propaganda para desenvolver atividades de leitura e interpretação integradas com as atividades de análise linguística. Procurou explorar o conteúdo sob diferentes perspectivas: o contexto de produção do texto, a relação do conteúdo com os interesses sociais dos(as) estudantes, os aspectos ortográficos de algumas palavras, envolvendo dígrafos, plural, separação silábica e chamando atenção para a escrita de várias palavras diferenciadas no texto. P2 também interligou a leitura e interpretação do cartum e da poesia com a atividade de produção textual, proporcionando espaço para a análise crítica do texto, a escrita e a expressão artística, através do desenho.

Dessa maneira, o trabalho com textos se deu de forma criativa, inter-relacionada e contextualizada. Segundo Marcuschi (1983, p. 79), esse modo de análise textual se dá "como

um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas”. E, nessa direção, as professoras caminham no mesmo sentido da proposta de alfabetização pensada por Freire (2006a, p. 47)

[...] uma alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores, uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura.

A prática pedagógica docente não se limitou a uma visão de escrita onde os(as) estudantes apenas organizassem palavras e frases prontas para produzir um texto, mas buscou provocar os(as) estudantes para que fossem produtores(as) ativos(as) na construção do conhecimento, expressando o resultado das interações construídas com o grupo. Essa atitude favoreceu a produção crítica e criativa, como o texto produzido pela estudante, a qual evidenciou a compreensão sobre a temática da acessibilidade e os paradoxos do cenário social e político, que interferem na ausência de compromisso com os problemas de mobilidade enfrentados no cotidiano das pessoas

Para Freire (2006b, p. 116),

A alfabetização enquanto aquisição, produção e reinvenção da linguagem escrita e necessariamente lida deve, por sua seriedade, constituir-se num tempo de introdução ao pensar certo. Respeitando o saber do senso comum começar a aproximar os alfabetizados à compreensão mais profunda da linguagem, da *raison d'être* das coisas, das suas dificuldades para superá-las.

A condição de sujeito foi assumida pelos (as) estudantes ao longo das relações docente-discente, mas é importante ressaltar aquelas ações de natureza propositiva, a exemplo da construção da carta, empreendendo esforços para defender e lutar pelos seus direitos. Desse modo, ao elaborar a carta a partir do debate com os(as) estudantes acerca dos problemas ambientais do bairro, a professora deixou claro que a questão do lixo é uma problemática social mais ampla, que envolve educação do povo, interesse político, solidariedade. Neste sentido, colaborou para ampliar a percepção da turma, realizando a proposta de intervenção.

Para Souza, o reconhecimento do poder de realização dos estudantes quando diz respeito às classes populares, contribui para eles saírem, mesmo em patamar ainda reduzido, do anonimato a que foram historicamente submetidos; contribui sobretudo, para se tornarem “[...] autores sociais pela publicitação de suas demandas, de suas propostas e lutas pela

concretização dos seus desejos mais profundos de se tornarem pessoas e comunidades plenas de vida no interior das inúmeras contradições que experimentam” (SOUZA, 2007, p.104).

O estímulo à curiosidade e a pesquisa foram também elementos presentes na prática pedagógica docente. Os questionamentos trazidos pela turma foram considerados: aumento dos preços dos produtos da cesta básica e das contas de água e energia, para incentivar que realizassem uma pesquisa nas contas da própria residência e nos supermercados do bairro. Com esta proposta de aprendizagem, a professora procurou desenvolver, através da pesquisa, a capacidade de comparar valores, confirmar os itens que sofreram alta de preços e destes, os que estavam mais acessíveis no mercado. Possibilitou assim, reavaliar caminhos para um consumo mais econômico.

Assim, o conteúdo foi tratado como objeto de indagação e investigação aumentando a credibilidade da opinião, das informações, do conhecimento. A postura dos (as) professores(as) que fazem de sua prática espaço de autorreflexão, de indagação e investigação revela o compromisso político e ético com a formação humana, à medida que se torna uma prática de resistência ao modelo pronto de aula, ao conteúdo passado de forma repetitiva e sem questionamento. À medida que desenvolve outra forma de valorar o humano, desenvolvendo a consciência crítica e oportunizando aos estudantes a capacidade de comparar, de perceber, de rever os achados, de romper e construir uma nova realidade social mais justa (LEITÃO et al., 2014).

A prática educativa dialógica e amorosa se traduziu na forma comprometida, entusiasmada e cuidadosa com que as professoras se relacionavam com os (as) estudantes e lutavam pela permanência deles (as) na escola. Como observamos, sempre no início das aulas, as professoras buscavam entrar em contato com os (as) estudantes que não estavam presentes e procuravam ser flexíveis com horários de início da aula, tentando evitar que os problemas do cotidiano, como trabalho, rotina domésticas e locomoção, enfrentados pela população adulta gerassem o aumento da evasão. Dessa forma, procuravam ouvir, de perto, os problemas com o objetivo de buscar soluções.

O incentivo ao exercício da fala e escuta inseriu-se, também, na visão dialógica da prática das professoras, dando-se como um processo que se constrói de e para desenvolver *uma postura aberta e democrática*. Podemos ver isso, por exemplo, na atividade de relato de experiência, em que P1 estimulou a turma para que sistematizassem em círculo suas experiências e falassem respeitando o momento do outro (a). Os conteúdos do ensino constituíam objeto de reflexão de todos (as) que, em cooperação, participavam do processo de aquisição do conhecimento.

As professoras, ao fazer a mediação das falas, ao mesmo tempo, mantiveram uma postura crítica e indagadora, recusando uma percepção determinista na compreensão do ser humano e do mundo. Fizeram isso, ampliando ao máximo a participação do grupo, e problematizando os depoimentos, que revelavam resistência em aceitar a dinâmica social e os valores que interferem no comportamento da juventude no mundo atual. Assim, buscaram mostrar que há um processo cultural e histórico que exerce influência nos hábitos e atitudes do ser humano, mas que não impedem possibilidades de mudanças. Desse modo, as professoras assumiam uma posição de incentivo a flexibilidade e a *desburocratização da mente*.

Em Freire (2003, p. 136) isso significa dizer que "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História".

A preocupação com a valorização de posturas que exercitam a fala e a escuta foi revelada em várias situações, como ocorreu no debate durante as aulas de leitura e interpretação textual, onde foi evidenciada a importância de escutar atentamente as declarações dos(as) estudantes. O compartilhamento e solidariedade com os(as) estudantes demonstrada pela professora na ocasião, mostrou que a escuta estimula a sensibilidade e a capacidade de se colocar no lugar do outro, constituindo-se numa atitude amorosa.

A concepção dialógica materializada na prática das professoras ao abrirem espaço para as narrativas apresentadas nos relatos de experiência, dos (as) estudantes mostrou a importância de se ensinar levando em consideração a leitura de mundo dos(as) educandos (as), uma vez que, a partir dela, vai sendo revelada a percepção que os sujeitos sociais vão apreendendo na realidade cultural e coletiva em que estão inseridos, como também o modo como cada um(a) faz suas interpretações acerca dos temas que circulam no mundo. Para Freire (2003, p. 123),

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

O respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, procurando tirar dúvidas e incentivar a capacidade de realização são atitudes que também expressaram a concepção afetiva das professoras. No ritual de chegada, pudemos observar as professoras ao lado de alguns(mas) estudantes, tirando dúvidas, ajudando a resolver as tarefas que não haviam sido

concluídas no dia anterior. Nessas ocasiões, buscavam sempre favorecer a autonomia. Ensinavam dando exemplos e solicitando para que pensassem melhor sobre o que escreveram, incentivando para que fizessem sozinhos. Para Paulo Freire, essa forma de ensinar abre caminho para a libertação dos sujeitos, uma vez que é "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (FREIRE, 2003, p. 10).

As professoras também buscavam criar um clima de entusiasmo para que a escola não fosse vista como algo cansativo, desestimulante, mas um espaço de bem estar, em que se constrói relações de confiança. Nessa direção, os gestos traduzidos em expressões alegres, no incentivo a elevação da autoestima, no sentar junto, nas brincadeiras e elogios confirmavam a relação de afeto que existia na sala de aula. Isso, o que se refletia numa maior interação com os assuntos. É, desta forma, que Freire (2003) enfatiza o caráter formador que pode ter os gestos do (a) professor(a) na vida dos(as) estudantes.

Chamar atenção para os gestos, como elemento indicativo da concepção de educação que as professoras apresentavam, nos enuncia a totalidade de dimensões que são mobilizadas a partir da prática pedagógica docente humanizadora. Revela que ensinar vai além do domínio dos conteúdos e da capacidade técnica de transferir a matéria, envolve a inteireza das dimensões humanas.

A prática pedagógica docente guiada pela amorosidade também se refletiu no zelo pelo meio ambiente. As professoras buscavam levar a turma a refletir que não importa apenas culpabilizar os outros pela falta de cuidado pelo meio ambiente, mas o importante é perceber de que forma cada um (a) tem implicações nesse espaço que é comum a todos(as). Desse modo, propunham que os(as) estudantes refletissem sobre suas próprias ações no cotidiano, iniciando pelo uso correto dos compartimentos de separação do lixo que tem na própria escola e que a maioria não utiliza adequadamente. Esse interesse pelo entorno geográfico e social dos(as) estudantes é compreendido por Freire (2003) como uma das formas dos professores mostrarem apoio ao enfrentamento da realidade desfavorável em que vive os estudantes. Destaca o autor, "minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser" (FREIRE, 2003, p. 137).

A discussão sobre o respeito às diferenças também merece ser ressaltada como traço da prática pedagógica docente, haja vista a problematização, de questões preconceituosas. Na expressão de Freire (2004, p.26)

"[...] a tolerância é uma virtude da convivência humana.[...] falo, por isso mesmo, da qualidade a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua

significação ética - a qualidade de conviver com o diferente. Com o DIFERENTE, não com o inferior."

O desenvolvimento de valores como a preservação pelo planeta e o respeito às diferenças mostrou a visão integral de ser humano, conhecimento e mundo, que está na base das práticas das professoras. Nas discussões apresentadas emergiram sinalizações de uma proposta educativa humanizadora com características que promovem a superação de um modelo excludente de sociedade, que toma a natureza apenas como objeto de exploração da humanidade, e desvincula qualquer tipo de responsabilidade do ser humano sobre ela. Evidenciou, portanto, a importância de estimular o compromisso dos(as) estudantes para que desenvolvessem meios de proteger o Planeta com a compreensão de que o meio ambiente é um espaço ativo e dinâmico, que efetiva retorno das ações que o ser humano exerce sobre ele. Nesse caso, cuidar desse espaço implica em viabilizar as condições de existência de todos e todas.

As análises realizadas vão na direção do pensamento de Souza (2007, p. 364), quando afirma que

Na ideia de humanização está implicado o tipo de relações que temos e queremos ter com a natureza e com os outros seres humanos. Os outros seres humanos, como eu, são pessoas e indivíduos. Cada ser humano é uma pessoa individual. E um indivíduo pessoal. As relações que mantemos com os outros expressam os imaginários, os desejos, as paixões, os sentimentos, que temos e/ou queremos ter como **pessoa, indivíduo, eu**, mas também como **sociedade, coletividade, nós [...]** Essa perspectiva do ser humano (indivíduo, pessoa) e da sociedade (nós, coletividade) é integral (emoção, reflexão, ação). Só nessa multifacetada condição podemos nos tornar humanos ou nos desumanizarmos.

Nessa direção, as ações desenvolvidas pelas professoras da EJA em Olinda nos permitiram reconhecer na prática pedagógica docente aproximações com a materialização dos princípios da educação humanizadora de Paulo Freire que tem como fundamento o diálogo crítico e amoroso. A prática dialógica crítica se deu no reconhecimento do ser humano como ser histórico e social; na tematização dos conteúdos; no estímulo à percepção do tempo histórico em que estão inseridos; no rigor nas atitudes das professoras, na seleção dos materiais, dos conteúdos e atividades; no estímulo à curiosidade e à pesquisa; A prática educativa dialógica e amorosa se expressou no incentivo ao exercício da fala e a escuta; no respeito aos ritmos de aprendizagem; no estímulo ao respeito às diferenças e na promoção da consciência de preservação ambiental.

A prática pedagógica docente, na perspectiva da humanização, materializa, a

concepção educativa que sustenta a proposta curricular do município de Olinda e reflete o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do município de Olinda. Isso pôde ser observado na prática das professoras que orientou-se pela concepção de prática pedagógica formulada por João Francisco de Souza e inspirou-se em princípios freireanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações vivenciadas em nossa experiência educativa, como professora do ensino profissional, nos moveram a aprofundar estudos no campo da educação crítica. O objetivo foi ampliar nossa visão acerca do modelo social e político que contribui ao longo da história para alimentar visões reducionistas e excludentes acerca dos(as) estudantes e da concepção de conhecimento presentes nos cursos de formação para o trabalho. Desse modo, a intenção foi aprofundar nossa concepção da educação a partir do entendimento dos sujeitos, dos saberes e da realidade de forma mais complexa, considerando suas contradições e potencialidades.

Reconhecemos que os obstáculos sociais, políticos e econômicos enfrentados no cotidiano têm contribuído para minorar a esperança de homens e mulheres em construir uma sociedade menos intolerante e segregadora. Todavia, compreendemos que a educação pode desempenhar papel fundamental no empoderamento dos sujeitos e na transformação dessa realidade, se colocada a serviço de processos de ensino e aprendizagem que favoreçam a reflexão crítica, criativa e dialógica do ser humano consigo mesmo e com o mundo.

Este entendimento, portanto, não se deu por uma percepção simples e espontânea das condições sociais vigentes, mas pelas referências postas na própria história da humanidade em que sempre existiram processos de exclusão, conflitos e tensões, mas que, continuamente, os seres humanos procuraram transgredir e criar alternativas de mudança. Essas afirmações ganharam maior densidade, à medida que adentramos nos estudos de autores críticos da educação, destacando Paulo Freire e João Francisco de Souza, assim como pela participação de estudos e debates que nos ajudaram a consolidar a questão de pesquisa e definir melhor os objetivos.

Esses estudiosos defendem um trabalho pedagógico que possa contribuir com o desvelamento dos processos de exploração, dominação e subordinação a que foi submetida, ao longo do tempo, a maior parte das populações que vivem em condições desfavorecidas na sociedade. Todavia, afirmam que a educação pode representar um instrumento que contribui para a transformação dessas realidades, à medida que funcione como um meio de empoderamento dos(as) cidadãos(ãs) e estimule a participação ativa na construção das mudanças sociais.

É por isso que tomamos as concepções de Paulo Freire como aporte teórico-prático, uma vez que as ideias deste autor podem contribuir com propostas de ensino orientadas para o desenvolvimento humano de professores(as) e estudantes nos processos de escolarização.

Adotamos, também, os estudos de João Francisco de Souza (2007), por entendermos que a prática pedagógica é resultante das relações dos grupos sociais envolvidos no empreendimento educativo, mediada pela ação dos saberes e das subjetividades destes sujeitos. Desse modo, a prática dos professores(as) situa-se sempre em relação aos demais indivíduos implicados no processo de ensino e aprendizagem, considerando os impactos do meio social, político e econômico que interferem nesse contexto.

Sendo assim, a partir dos dois autores procuramos estudar a prática de professores(as), articulada com as diretrizes educacionais da instituição formadora, considerando a influência de seus(as) seus(as) integrantes, tendo como fundamento teórico os conceitos de diálogo, amorosidade e criticidade constituintes da pedagogia de Paulo Freire.

Nessa direção, Freire (2003, 2009, 2006a) e Souza (2007) chamam atenção para que se amplie o debate em torno da importância da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de favorecer o acesso às condições de luta, de forma mais organizada na superação das situações de exclusão. Com isso, compreendem que as propostas de ensino para EJA não se dão como forma de concessão de saberes dos grupos intelectuais para os populares, como também não se trata de impor conhecimentos aos trabalhadores. Trata-se de novos processos de produção de saberes em que se confrontam os conhecimentos populares, científicos, religiosos, técnicos. Com isso, amplia-se o significado do que é o conhecimento, porque considera a forma como pensamos, agimos e nos emocionamos. Assim, outras ações políticas e coletivas vão se estabelecendo (SOUZA, 2007).

Nessa direção, buscamos saber, nesta pesquisa, como se configuram os princípios da humanização em Paulo Freire na prática pedagógica docente na Educação de Jovens e Adultos tendo como foco o diálogo, a amorosidade e a criticidade. Em outros termos, buscamos compreender os princípios da humanização em Paulo Freire vivenciados na prática pedagógica docente.

Para isso, inicialmente, fizemos leituras em várias obras do autor, como *Pedagogia do Oprimido* (2009), *Educação como Prática da Liberdade* (1979a), *Educação na Cidade* (2006b); *Conscientização* (2006a), *Medo e Ousadia* (2008), dentre outros. Nesse processo procuramos mapear os conceitos e articular com as categorias do diálogo, da amorosidade e da criticidade. Realizamos, também, estudos de outros autores críticos da educação como Souza (2007), Saul (2013), Giroux (1997a, b), os quais reafirmaram a importância do pensamento de Paulo Freire para as diversas áreas do conhecimento.

Com esses estudos, fomos traçando os fundamentos da educação humanizadora que compreende o ser humano como ser histórico e inacabado, portanto, capaz de aprender e re-

aprender continuamente e, nesse sentido, a educação é tomada como uma experiência total, que envolve ética, afeto, coerência, respeito, estímulo à autonomia, que ao serem construídos por meio de relações dialógicas e críticas, podem favorecer o processo de libertação e humanização das pessoas.

O caminho metodológico escolhido para esta pesquisa foi a abordagem qualitativa e como procedimentos e instrumentos de coletas de dados utilizamos a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante. Inicialmente, realizamos um estudo exploratório importante para delimitar o campo e os sujeitos colaboradores da pesquisa. A análise temática, uma das modalidades da Análise de Conteúdo, foi fundamental para a organização e o tratamento das informações coletadas e produzidas no campo.

No estudo exploratório, com a pesquisa documental vimos que as propostas curriculares das Secretarias de Educação dos Municípios de Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe e Olinda apresentam, na intencionalidade de suas políticas de ensino, objetivos educacionais superadores de um modelo tradicional de ensino. A partir da análise documental elencamos as concepções de educação, ser humano, conhecimento, currículo, avaliação, que orientam os referidos documentos, os quais apontaram para uma perspectiva crítica, solidária, aberta e dialógica e, neste sentido, apresentaram correlações com o pensamento educativo humanizador de Paulo Freire.

No trabalho de campo, as entrevistas nos permitiram aprofundar o conhecimento sobre o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do município de Olinda, o qual destacou-se pelo investimento que vem realizando para reduzir o quantitativo de evasão, bem como, em solidariedade com gestores(as) e professores(as), estimular ações de incentivo e valorização aos(as) jovens e adultos(as) que fazem parte da EJA. Incentivos que se materializam em eventos como os Encontros de Jovens e Adultos que ocorrem anualmente, configurando-se como um espaço onde os(as) estudantes têm oportunidade de colocar suas ideias, interagir com os assuntos discutidos e, ainda, apresentar produções construídas na sala de aula. Além disso, outras ações foram desenvolvidas durante o ano como a comemoração dos 100 anos do artista Bajado, o Projeto da Semana Cultural da EJA e o I Sarau Cultural da EJA. Tais eventos contribuíram, também, no incentivo ao conhecimento da produção cultural de Olinda e no incentivo ao potencial criativo dos(as) estudantes no desenvolvimento da sensibilidade artística.

Através das entrevistas, sedimentamos a ideia de que o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire constituiu-se uma referência histórica no município de Olinda desde 1996, período em que foi criado o Centro de Educação de Jovens e Adultos, sob a

gestão do então prefeito de Olinda, Germano Coelho, e do professor João Francisco de Souza, titular à época, da Secretaria de Educação.

Evidenciar o legado do trabalho desenvolvido pelo CEJA e as ações realizadas na atualidade pela Coordenação da EJA de Olinda, dando ênfase às aproximações das ideias de Paulo Freire, nos levaram a compreender que este sistema de ensino conforma a concepção da prática pedagógica de João Francisco de Souza (2007), entendida como prática institucional e coletiva, resultante das relações dos grupos sociais envolvidos no empreendimento educativo, mediada pela ação dos saberes e das subjetividades destes sujeitos com a finalidade de contribuir com o crescimento humano de todos(as).

Esse entendimento nos moveu na possibilidade de encontrar práticas de professores(as) que materializassem os objetivos da política de ensino na educação de jovens e adultos e, neste sentido, apresentassem um trabalho educativo com aproximações dos princípios da humanização de Paulo Freire. Deste modo, estabelecemos critérios para definir o que estávamos chamando de prática humanizadora, a partir de Paulo Freire. Tais critérios pautavam-se na seleção de professoras que fossem sensíveis na relação que estabeleciam com os(as) estudantes e com o conhecimento, a partir de uma prática participativa e crítica, que buscasse ampliar o modo de compreender o objeto de estudo, desenvolvendo um trabalho crítico e rigoroso, também na maior coerência possível demonstrada entre as concepções teóricas e as atitudes demonstradas na escolha das atividades e metodologias. Para isso, as entrevistas muito contribuíram.

Foram apontadas pela Coordenação de Jovens e Adultos seis professoras, das quais conseguimos contato com duas, cujas práticas observamos e registramos em um caderno de campo, que depois se transformaram em relatórios de observação. A análise desses registros revelaram que a temática diálogo teve destaque como categoria mediadora da prática das professoras gerando duas subtemáticas: o diálogo na perspectiva da criticidade e o diálogo na perspectiva da amorosidade.

A prática educativa em que o diálogo se dá na perspectiva da criticidade reconhece o ser humano como ser social e histórico, que, ao buscar respostas para os desafios que se apresentam na realidade, possibilita a transformação, não só do meio social como do próprio ser humano. À medida que reflete criticamente sobre o mundo, se organiza, toma decisões, vai se opondo a ocupar a posição de objeto no mundo para apropriar-se da condição de sujeito criador de cultura. Estimula, também, a tematização, ao trabalhar com a interligação entre os conteúdos, procurando ultrapassar uma visão fragmentada, no trato dos saberes e dos sujeitos, afirmando uma compreensão de conhecimento e de ser humano complexa, de modo que as

dimensões afetivas, sociais, culturais e políticas se tornam presentes.

A rigorosidade se deu na compreensão de que o rigor não se faz de forma autoritária nem liberal, mas na percepção dialética do ser humano e do mundo, tendo em vista a libertação como um processo. Desta forma a rigorosidade na prática das professoras está evidenciada na aproximação que tiveram com uma visão crítica em suas atitudes e na seleção dos materiais, das atividades e dos conteúdos de ensino. O estímulo à curiosidade e à pesquisa contribuiu, no sentido de superar visões incertas a respeito dos fatos, procurando validar o conhecimento por meio de investigação, análise e reavaliação dos significados que envolvem os temas abordados.

As ações e relações observadas, favoreceu a capacidade dos(as) estudantes situarem-se no tempo histórico, compreendendo criticamente os temas presentes na conjuntura social e política da realidade, os quais exercem influência no comportamento dos indivíduos condicionando suas atitudes. Assim, à medida que o ser humano vai tendo clareza dos limites e das possibilidades de seu tempo, eleva suas chances de intervir na realidade e empreender mudanças.

A prática educativa dialógica e amorosa se expressou no incentivo à fala e à escuta, em que as professoras, ao se orientarem por uma visão democrática na sala de aula, procuraram desenvolver com os(as) estudantes o exercício de saber ouvir e de respeitar as diferentes opiniões, construindo um espaço aberto em que um não é objeto do outro, mas sujeitos comprometidos com o processo comunicativo, a exemplo dos gestos que revelam a relação de confiança e respeito entre professoras e estudantes. Por meio dessas expressões, as professoras ultrapassavam uma visão cognitivista de ensinar, assumindo uma perspectiva integral na compreensão de que os(as) estudantes interagem melhor com os saberes, à medida que têm sua autoestima elevada e sentem, como destaca Freire (2003), que estudar é difícil, mas pode ser prazeroso.

Ao assumir posturas de respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, as professoras manifestavam a compreensão de que os(as) estudantes apresentam diferentes necessidades educacionais. Dessa forma, procuravam dar apoio aos(as) que ainda não conseguiam fazer sozinhos as atividades fazendo comparações, incentivando a autoestima e a capacidade de realizá-las. No trato das informações e discussões em torno da preservação ambiental, as professoras evidenciavam um entendimento mais amplo sobre a natureza como um espaço que não é exterior ao ser humano, mas interdependente, uma vez que as agressões promovidas pelos indivíduos têm se revertido em problemas que ameaçam a vida das pessoas. Assim, conteúdos e atitudes docentes-discentes se colocavam como contributo para a

conscientização.

Com isso, o cuidado pelo meio ambiente significa zelar pela própria continuidade da vida humana no planeta. No que se refere ao respeito às diferenças, as professoras evidenciavam oposição a práticas preconceituosas e discriminatórias, incentivando o desenvolvimento da tolerância como a capacidade de se colocar no lugar do outro e entendê-lo como sujeito de direito à vida e à convivência social.

Em síntese, as ações desenvolvidas pelas professoras da EJA, em Olinda, nos permitiram reconhecer na prática pedagógica docente aproximações com os princípios da educação humanizadora de Paulo Freire, que tem como fundamento o diálogo crítico e amoroso. Na dimensão da criticidade, isso se traduziu no reconhecimento do ser humano como ser histórico e social; na tematização dos conteúdos; no estímulo à percepção dos(as) estudantes do tempo histórico em que estão inseridos; no rigor nas atitudes das professoras, na seleção dos materiais, dos conteúdos e atividades; no estímulo à curiosidade e à pesquisa. A prática educativa dialógica e amorosa se traduziu no incentivo à fala e à escuta; no respeito aos ritmos de aprendizagem; no estímulo ao respeito às diferenças e na promoção da consciência de preservação ambiental.

Algumas situações-limite foram observadas, destacam-se as atividades cujos conteúdos apresentavam figuras de animais, palhacinhos, flores, objetos do universo infantil, como também atividades desarticuladas, em que o assunto foi tratado de forma fragmentada. Trazer para os jovens e adultos atividades infantilizadas, além de se afastar das necessidades educativas específicas para esta modalidade de ensino, contribui para manter visões ingênuas acerca da realidade.

A prática pedagógica docente materializa, assim, a concepção educativa que sustenta a proposta curricular do município de Olinda e reflete o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do município de Olinda. Significa dizer que a prática das professoras orienta-se pela concepção de prática pedagógica formulada por João Francisco de Souza e inspira-se em princípios freireanos.

Ressaltamos a importância da prática pedagógica docente, mediada pelo diálogo na perspectiva crítica e amorosa, a partir do pensamento de Paulo Freire na EJA, ser considerada objeto de estudo nas formações iniciais e continuadas, inclusive naquelas promovidas pela Coordenação da Educação de Jovens e Adultos de Olinda. O intuito é evidenciar que desenvolver práticas de ensino libertadoras para a humanização dos sujeitos não se constitui tarefa simples, principalmente quando se trata da EJA, reconhecida como modalidade de ensino que vem sofrendo, historicamente, processos de exclusão historicamente e das

precariedades estruturais que terminam limitando um trabalho mais qualificado na formação desses sujeitos. Como já destacamos neste estudo, dentre outras questões que ainda representam desafios para a EJA, encontram-se a falta de formação continuada sistemática, de apoio de gestores(as) durante os turnos da noite nas escolas, de momentos de estudo coletivo, de salas de informática e biblioteca na maioria das instituições educativas. Além disso, o processo de juvenilização da EJA tem contribuído para aumentar a complexidade que envolve a formação para jovens e adultos, uma vez que a maioria dos(as) professores(as) tem sentido dificuldade em lidar com as demandas educacionais dos(as) estudantes adolescentes que se encontram na mesma sala dos(as) adultos. Tudo isso interfere na falta de estímulo dos(as) professores dessa modalidade, como também na ausência de interesse dos(as) estudantes em continuar os estudos.

Desta forma, evidenciar o esforço educativo empreendido pelas professoras da EJA, cujas práticas foram observadas, pode contribuir para socializar conhecimentos e ampliar a percepção crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino, ajudando na ressignificação de ações docentes e na qualificação da formação de jovens, adultos e idosos.

Essa pesquisa como produção provisória do conhecimento, o qual reconhecemos como processo em construção, nos suscita outras questões de investigação, entre as quais: “Como esses princípios pedagógicos foram se constituindo na identidade dessas professoras e como elas se veem diante do próprio trabalho?”

## REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mMestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

BATISTA NETO, José. Diálogo com educadores e educadoras de jovens e adultos. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (orgs.). **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

BRAGA, Margarete Sampaio de Carvalho. **Elementos de análise presentes no pensamento de Paulo Freire: por um currículo crítico e humanizador**. Fortaleza/Recife: UECE e UFPE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: FAFICA/Centro Paulo Freire, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. São Paulo: Artmed, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2005.

DU GAY, Paul et at. **Doing cultural studies**. The Story of the Sony Walkman. London: Sage, The Open University, 1997.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire**. 2010. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de

Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. Parte 1. Sobre os nacionais. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23 edição. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut international des droits de l'enfant (ide). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GASPAR, Lúcia. **Movimento de Cultura Popular**. Pesquisa Escolar Online. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/..](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/) Acesso em 6 de agosto de 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel, SC: Assoeste, 1984.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1997a.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997b.

GOMES, Suzana dos Santos. **Prática docente e de avaliação formativa: a construção de uma pedagogia plural e diferenciada**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. V. 2. Trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. **Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

\_\_\_\_\_. **Princípios político-pedagógicos freireanos nas políticas curriculares e no chão da escola**. Recife: Editora UFPE, 2015. 348 p.

GUIMARÃES, Orquídea; SANTIAGO, Eliete. **A compreensão sobre prática pedagógica nas pesquisas veiculadas nos encontros de pesquisa em educação do norte e nordeste**. In: XXI Encontro de Pesquisa do Norte Nordeste. **Anais...** Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.

HORIGUTI, Angela Curcio. **Do MOBRAL ao PROEJA: conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 20, n. 68. Dec. 1999.

LEITÃO, Edineide Souza Sá; MOURA, Marla Maria Moraes; SANTOS, Maria Alexsandra Figueiroa Lins dos. **A Indissociabilidade entre ensino e pesquisa no Ensino Superior**. In: EPEPE -V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Fundação Joaquim Nabuco/ Coordenação Geral de Estudos Educacionais. **Anais...** Garanhuns, 2014

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto** – o que é e como se faz. Recife: Série Debates 1, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. **Professoras bem sucedidas: saberes e práticas significativas**. Cidade?: Unissantos, 2008.

MENDONÇA, Nelino Azevedo. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social** – Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2000.

MORIN, Edgar. **Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo. Cortez. Brasília,DF:UNESCO, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REZENDE, Enivalda Vieira dos Santos. **Atitudes pedagógicas de professores(As) na sala de aula**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SANTIAGO, Maria- Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006<sup>a</sup>, p.72-87

\_\_\_\_\_, Maria Eliete. Perfil do educador/educadora, para a atualidade. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006b, p. 113-119.

\_\_\_\_\_. Maria Eliete. **Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão**. Revista de Educação da AEC, Brasília, AEC, n 106/1998, p.34-42.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Edições Afrontamentos, 1985.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire: Um pensamento atual que Inspira políticas e práticas em sistemas públicos de educação no Brasil. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (orgs.). **Paulo Freire e a Educação Libertadora: Memórias e Atualidades**. Recife: Editora Universitária, 2013, p. 69-96.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores

Associados, 2011.

SILVA, Edileuza Fernandes. **A prática pedagógica de professoras da educação básica: entre a criação e a imitação.** Brasília: UNB, 2007.

SOUZA, João Francisco. **E a educação popular?? Que??** Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

\_\_\_\_\_. **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa.** Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2011, p.80-104.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **A observação do cotidiano escolar.** In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). Itinerários de pesquisa. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p.183-206.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, pp. 1287-1302, set./dez., 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa.** In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). Itinerários de pesquisa. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 287-309.

## DOCUMENTOS ANALISADOS

CAMARAGIBE, Secretaria de Educação de. **Proposta Curricular:** educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2009.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Prefeitura Municipal de. **Proposta Curricular**. Jaboatão dos Guararapes: Secretaria de Educação, 2011.

OLINDA. Prefeitura Municipal de. **Olinda, fonte de aprendizagem**: uma proposta em construção. Olinda: Secretaria de Educação, 2010.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

#### IDENTIFICAÇÃO

Entrevista:

Função:

Data:

Local:

Tomamos conhecimento da iniciativa assumida por essa coordenação em realizar o 1 Encontro de Estudantes de EJA da região metropolitana que, partindo do princípios da pedagogia humanizadora de Paulo Freire, procurou ouvir os estudantes no sentido de saber quais os temas de interesse que eles gostariam que fossem contemplados na sala de aula. O motivo dessa entrevista se dá pelo nosso interesse em conhecer além dessas informações.

1- Em seu trabalho na Secretaria de Educação, o que você destaca das ideias de Paulo Freire que orienta as atividades desenvolvidas pela divisão da EJA no município?

2- Além da realização do I Encontro que outras ações têm sido feitas no município baseando-se em nas concepções de Paulo Freire?

3- De que forma o município vem trabalhando com as concepções de Paulo Freire junto às escolas e aos(as) professores(as) da EJA?

4- O que tem sido positivo nesse trabalho desenvolvido, a partir das concepções freireanas? E quais as principais dificuldades?

5- No trabalho realizado na EJA, que professores/as você aponta como sendo mais comprometidos(as) com uma prática docente guiada pelos princípios da educação humanizadora de Paulo Freire, no que diz respeito a posturas flexíveis que instiguem a participação crítica, a escuta, o respeito pelos conhecimentos prévios dos estudantes e o incentivo a construção da autonomia?

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA 2**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA 2****IDENTIFICAÇÃO**

Entrevista:

Função:

Data:

Local:

Temos conhecimento que o professor João Francisco de Souza, no período em que foi Secretário de Educação neste município elaborou a proposta do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). O motivo desta entrevista é para aprofundar informações a respeito desta proposta e do trabalho realizado por este Centro.

1- Em que período o professor João Francisco desenvolveu a proposta do CEJA e como se configurou o trabalho desenvolvido por este Centro ?

2- Quais os princípios do pensamento de Paulo Freire, que a senhora destaca, como fundamento da proposta pedagógica do CEJA ?

3- Que outras ações o professor João Francisco desenvolveu ?

**ANEXOS**

**ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA ENTRADA NO CAMPO**

Secretaria de Educação  
Secretaria Executiva de Programas e Políticas Educacionais

Olinda, 06 de janeiro de 2015.

Ofício N°01- SEPPE

Prezada Professora,

Conforme solicitação através da Carta de Apresentação da Mestranda *Edineide Souza Sá Leitão*, concordamos que a mesma realize a pesquisa objeto do seu curso de mestrado, no âmbito das Escolas da Rede Municipal de Olinda.

Atenciosamente,

*Edineide Cesar dos Santos*  
Secretária Executiva de Programas e Políticas Educacionais

Srma. Sra. *Eliete Santiago*  
MD. Professora da UFPE

**ANEXO B - PROJETO LITEROMUSICAL 1º SARAU DA EJA 2014**

PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA  
SECRETARIA EXECUTIVA PROGRAMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
DIRETORIA DE ENSINO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PROJETO LITEROMUSICAL 1º SARAU DA EJA 2014

**JUSTIFICATIVA**

Na escola, na maioria das vezes, não se valoriza a leitura do texto poético, pois a leitura obrigatória de outros gêneros textuais mais urgentes, de acordo com o programa curricular, sobrepõe-se ao simples prazer de desfrutar textos mais simbólicos e inferenciais pela sua conotação, como é a poesia. Nas salas de aula, exige-se muito mais do aluno com relação à escrita de textos mais objetivos do que os carregados de subjetividade como os poéticos, em prosa ou verso. Isso, certamente tende a tolher o potencial criativo, já que as poesias podem dar uma maior margem à criatividade do indivíduo, tanto na vivência da linguagem em que nos fazemos sujeitos quanto na organização formal do texto e das ideias neles apresentadas.

Com a realização do I Sarau Cultural da EJA, espera-se motivar o corpo discente para a produção de textos poéticos escritos bem como para a produção oral através da leitura expressiva ou declamação livre das obras criadas pelos participantes. Também, através de uma dinâmica cultural que envolve a preparação do evento pretende-se incentivar a busca de informações sobre a cidade de Olinda, através de pesquisas para o aprimoramento da produção das atividades previstas para o desenvolvimento do Projeto.

**OBJETIVOS:****a) GERAL:**

Proporcionar aos estudantes e comunidade escolar momentos culturais visando motivar a leitura e a escrita de textos poéticos no contexto da cidade de Olinda, bem como o desenvolvimento da expressividade artística.

**b) ESPECÍFICOS:**

- Motivar a leitura e produção de textos poéticos;
- Proporcionar momentos de declamação e escuta de poesias;
- Desenvolver o potencial artístico, identificando talentos escondidos entre os discentes;
- Buscar maior integração entre as escolas que possuem turmas de EJA.

**Metodologia:** São realizadas oficinas pedagógicas nas aulas das disciplinas de Português e

História estudantes e professores(as), produzirão poesias, musicas, cordéis, etc., usando a leitura e a pesquisa como base para o trabalho literomusical.

**Escolas participantes:**

João Francisco  
 Monte Castelo  
 Gregório Bezerra  
 Pró – Menor  
 Duarte Coelho

**CRONOGRAMA ATIVIDADES**

<b>Atividade</b>	<b>Data</b>	<b>Observação</b>
Reunião com coordenadoras/ou representantes das escolas participantes	<b>19/09</b>	<b>Apresentação do projeto</b>
Realização das atividades nas escolas	<b>De 23/09 a 23/10</b>	Entrega de textos e orientações das produções dos estudantes e revisão.
Socialização das produções literárias	<b>Dia 29/11</b>	I Sarau – Encontro com as escolas participantes

**Necessidades**

Agendamento do Auditório Nelson Correia  
 Transporte para 100 estudantes  
 Data show/microfone  
 Lanche

## **ANEXO C - PROGRAMAÇÃO DA SEMANA CULTURAL DA EJA 2014**

### **SEMANA CULTURA DA EJA 2014 25/26/27 E 28 DE NOVEMBRO**

#### **JUSTIFICATIVA**

Na escola, na maioria das vezes, não se valoriza a leitura do texto poético, pois a leitura obrigatória de outros gêneros textuais mais urgentes, de acordo com o programa curricular, sobrepõe-se ao simples prazer de desfrutar textos mais simbólicos e inferenciais pela sua conotação, como é a poesia. Nas salas de aula, exige-se muito mais do aluno com relação à escrita de textos mais objetivos do que os carregados de subjetividade como os poéticos, em prosa ou verso. Isso, certamente tende a tolher o potencial criativo, já que as poesias podem dar uma maior margem à criatividade do indivíduo, tanto na vivência da linguagem em que nos fazemos sujeitos quanto na organização formal do texto e das ideias neles apresentadas.

Com a realização do Semana Cultura da EJA 2014, espera-se motivar o corpo discente para a produção de textos poéticos escritos bem como para a produção oral através da leitura expressiva ou declamação livre das obras criadas pelos participantes. Também, através de uma dinâmica cultural que envolve a preparação do evento pretende-se incentivar a busca de informações sobre a cidade de Olinda, através de pesquisas para o aprimoramento da produção das atividades previstas para o desenvolvimento do Projeto.

#### **OBJETIVOS:**

##### **GERAL:**

Proporcionar aos estudantes e comunidade escolar momentos culturais visando motivar a leitura e a escrita de textos poéticos no contexto da cidade de Olinda, bem como obras e a vida de artistas Pernambucanos e Olindenses no desenvolvimento da expressividade artística.

##### **ESPECÍFICOS:**

- Motivar a leitura e produção de textos poéticos;
- Proporcionar momentos de declamação e escuta de poesias;
- Desenvolver o potencial artístico, identificando talentos escondidos entre os discentes;
- Buscar maior integração entre as escolas que possuem turmas de EJA.

**Metodologia:** São realizadas oficinas pedagógicas nas aulas das disciplinas de Português e História estudantes e professores(as), produzirão poesias, musicas, cordéis, etc., usando a leitura e a pesquisa como base para o trabalho literomusical.

#### **Escolas participantes por setores**

##### **Temas:**

- **Ariano Suassuna**
- **Dominginhos**
- **Mestre Salustiano**
- **Selma do Coco**
- **Um bloco Carnavalesco de Olinda ou do Bairro**

SETOR(A) 1- Claudino Leal 25/011/14	SETOR (B) Monte Castelo 27/11/14
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Izaulina Castro - Ariano Suassuna</li> <li>- Coronel - Ariano Suassuna</li> <li>- 12 de Março - Dominginhos</li> <li>- Claudino Leal – Selma do Coco</li> <li>- Lions - Mestre Salustiano</li> <li>- Escola do Monte - Mestre Salustiano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pró – Menor - Ariano Suassuna</li> <li>- Monte Castelo - Dominginhos</li> <li>- João Francisco - Mestre Salustiano</li> <li>- Gregório Bezerra - Selma do Coco</li> <li>- Izabel Burity - Um bloco Carnavalesco de Olinda ou do Bairro</li> </ul>
SETOR(A) 2 - Monsenhor Fabrício 25/011/14	Total e 5 escolas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maria José dos Prazeres - Ariano Suassuna</li> <li>- Azeredo Coutinho - Dominginhos</li> <li>- Joana Sena - Selma do Coco</li> <li>- Monsenhor Fabrício - Mestre Salustiano</li> <li>- Bem Estar Social - Um bloco Carnavalesco de Olinda ou do Bairro</li> </ul>	
Total de 11 escolas	
SETOR (C) 1 - Pastor David Monte 26/11/1427	SETOR ( D) Biblioteca Pública de Olinda 28/11/14
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elpídio de França (Ariano Suassuna)</li> <li>- Alberto Torres (Selma do Coco)</li> <li>- Pastor David (Dominginhos)</li> <li>- São Francisco (Mestre Salustiano)</li> <li>- Nova Olinda (Selma do Coco)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duarte Coelho – (Ariano Suassuna)</li> <li>- Brites de Albuquerque - Dominginhos</li> <li>- Maria da Glória - Mestre Salustiano</li> <li>- Santa Teresa - Selma do Coco</li> <li>- Manoel Borba - Ariano Suassuna</li> </ul>
SETOR (C) 2 – Antônio Correia 26/11/1427	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sagrado Coração- Mestre Salustiano</li> <li>- Nossa Senhora do Sagrado - (Um bloco Carnavalesco de Olinda ou do Bairro)</li> </ul>
- Alto do Sol Nascente Total 10 escolas	

## ANEXO D - CONTO "SÃO JOSÉ DOS AUSENTES"

## São José dos Ausentes

O velho tinha aquele espanto com as coisas do céu. Com a ameaça de furacões e tormentas, com a possibilidade de geada ou neve, com a perspectiva de calor ou rajadas de vento. Dizia:

– Vai chover.

Ou:

– Vai fazer frio.

Ou:

– A pressão atmosférica baixou.

O cachorro, que sempre ficava aos pés do dono, trocava as orelhas. O filho, esse nunca respondia, nunca, muito menos escondia o ar de amuado. Passava grande parte dos dias trancado no quarto, ouvindo música no último, quase sempre com uns amigos, marmanjos que entravam e saíam feito sombras. O pai de vez em quando comentava:

– Pouca-vergonha.

Quando, na mesa de um almoço, o velho veio com aquilo de velocidade da luz e das estrelas do céu não existirem senão no passado, o filho finalmente disse alguma coisa:

Cíntia Moscovich

– Não vejo a hora de ir embora desta merda – deu um tapinha com a mão no ar. – Um velho e um cachorro, que saco – levantou-se e foi para o quarto, batendo a porta. O pai não reagiu.

Por isso, quando o filho arranjou emprego em Porto Alegre e foi embora de casa, o homem nem reparou muito. Continuou falando sozinho.

Sozinho, não. Continuou falando com seu cachorro.

Amanhecera fazia bem pouquinho, e ainda se ouvia, aqui e ali, o cocoricó de algum galo. A cerração se adensava mais e mais. Era muito frio.

Um cavalo de olhos sonados puxava uma carroça, que se sacudia em trancos no girar redondo. Caminhava a passo, e as ferraduras contra as pedras do calçamento levantavam um som cavo que percutia na neblina. Os paralelepípedos brilhavam de tão úmidos. O cavalo chegou a escorregar as ferraduras umas três vezes. Mastigava os arreios para se conter ao mesmo tempo em que bufava seu cansaço.

Depois que a carroça passou tranqueando na frente da casa e que um galo tardio levantou seu aviso, a neblina baixou um pouco.

Foi quando a porta da casa se abriu. Duas figuras surgiram, vindas lá de dentro. Pararam na soleira.

Nem se mexiam.

De tão imóveis, as silhuetas pareciam levitar sob o umbral: um velho e um cachorro. Ernesto e Astro. A respiração do bicho se condensava em vapor e sumia no ar logo em seguida.

Como se o céu se partisse, um raiozinho de sol se infiltrou. Sol ralo, coisa de inverno, mas suficiente.

Foi assim, arregalado pela réstia de luz, que Ernesto falou:

– Amanheceu. A umidade relativa do ar está alta.

## São José dos Ausentes

Descendo o pequeno degrau, comandou Astro:

– Vamos ver as plantas.

Caminhou, adiantando-se sobre o jardim. Astro foi junto, mas parou para levantar a pata e regar de urina espessa a azaleia. Logo emparelhou com o dono.

Diante do muro que separava a casa da rua, foi bem ali que Ernesto parou. A touceira de alfazema se projetava para o alto e para os lados, armação muito vigorosa. Ernesto abriu a metade de um sorriso:

– A lua mudou. Tudo floresce, até o que não é daqui.

Astro sentou sobre as patas traseiras. As duas orelhas se empinavam no alto da cabeça.

Ernesto arrancou um galho. Astro levantou o focinho. Os dois aspiraram o perfume recente, que logo se dissipou. Ernesto impôs a unha do polegar contra a polpa da planta, esmagando-a entre os dedos.

Uma névoa fresca veio do talo machucado. As narinas do homem se abriram, o perfume era vivo – tão constrangedor como pode ser flor rara em viço no inverno do Sul.

Ernesto agarrou ainda outro galho.

E outro.

E os esmagava entre os dedos, e a planta respondia com aquela pungência, um ar novo, qualidade de recém-feito.

Outro galho, mais outro, outros tantos, que Ernesto fechou bem-apertados os olhos e aspirava com força, com bastante força, o cheiro era fino, chegava a lhe agulhar o fundo do crânio, o perfume era doloroso de arrito às narinas e subia até a testa e se esparramava pela frente, latejando, como nevralgia. Uma dor.

## Cíntia Moscovich

A cerração foi se dissipando. Astro saiu de seu posto, deu a volta na casa e latiu para algum pássaro intrometido. Depois, fez o mesmo trajeto ao contrário e sentou ao lado do dono.

Ernesto nem percebeu o movimento de Astro: estava era concentrado na planta, de uma atenção dedicada e amorosa. Não que não amasse seu bicho, porque dizia a quem lhe perguntasse que amar um cão é uma coisa sem sacrifício. É que agora queria se dedicar às flores da alfazema, que finalmente se haviam aberto.

A planta, de fato, fulgurava. Os botões espigados pesavam em roxos-lilases, as folhinhas serrilhadas se avivavam num intenso verde tirando ao cinza, os talos eram longos e muito elegantes. Dava uma alegria de tanta saúde.

Os dedos de Ernesto cheiravam a lavanda, um perfume tão antigo. O mesmo que, anos antes, visitava todos os cômodos da casa e que, assim selvagem e fresco, se adoçava na nuca lisa, de onde brotavam os fios inaugurais da cabeleira negra. A nuca, o pescoço, o colo, os dois seios espremidos de fartura, o regaço – tudo com o mesmo cheiro espirituoso e limpo. Aquele pé de alfazema voltava ao que ali já não estava, feito a luz de uma estrela extinta.

De repente, Ernesto abriu os olhos e os lábios. Astro levantou. O velho atirou as folhas esvaídas no chão. Disse:

– Vai para dentro, cachorro.

Astro deixou cair as orelhas, as pálpebras e, por fim, a cabeça.

O homem remendou:

– Desculpa. Vai para dentro, Astro.

Astro foi. Ele também.

Depois que os olhos se acostumaram à escuridão de janelas fechadas, Ernesto serviu ração no pratinho de Astro, esquentou leite e

## São José dos Ausentes

passou café. Tirou um pedaço de pão dormido do armário. Comeu sem vontade.

Lavou a louça e caminhou até a janela. Ficou ali, parado, olhando.

Foi então que o telefone tocou. Ernesto atendeu e escutou um alô de vozinha fina e amaneirada, a mesma que não escutava fazia uns seis meses e que logo reconheceu como a do filho: vinha de visita no domingo, tanto tempo, ia levar um amigo, passariam o dia lá, e também tinha visto um telescópio, o pai poderia observar as estrelas de noite, até as crateras da lua, o preço era bom, mil e quinhentos, de barbada, e também precisava de algum no bolso, se o pai quisesse ajudar, mais uns mil e quinhentos iam bem, muito bem, podia ser, tudo de acordo?

Ernesto permanecia parado, olhando pela janela. Os olhos se comprimiam para enxergar longe, o pé de alfazema, as narinas tinham a lembrança do perfume e daquilo que, sendo cheiro, parecia brilho tardio de estrela. Lembrou do filho pequeno, da pele lisinha, da boquinha cor-de-rosa, das covinhas no riso, dos cílios espessos e da bundinha gorducha. Foi só então que falou, a única reação antes de bater o telefone num tranco áspero:

– Enfia este telescópio no rabo. Não me aparece na frente.

Quando o sol ia se pondo e a cerração já havia se escoado no buraco do tempo, Ernesto pegou a tesoura de poda da despensa. Abriu a porta da rua. Astro saiu correndo aos latidos, feito um raio.

A mesma carroça da manhã passava tranqueando na frente da casa, em sentido contrário. Astro ladrava e pulava junto ao portão. O cavalo mastigava os arreios e bufava.

Ernesto bateu a porta com força e avançou sobre o jardim. Astro desistiu dos latidos.

## Cíntia Moscovich

Deteve-se bem em frente ao pé de alfazema e ao constrangimento de flor em viço no inverno de Cima da Serra. Astro sentou. O velho empunhou a tesoura e curvou-se adiante, como para cortar os galhos, mas a mão estacou, suspensa e boba. Disse:

– Meu Deus.

Astro ficou parado sobre as patas traseiras, enquanto as dianteiras buscaram o apoio dos ombros do dono. Ernesto retribuiu o abraço. Ficaram assim por um bom tempo. Até que Astro lambeu o rosto salgado do dono.

O velho deu duas batidinhas no dorso de Astro, que voltou ao apoio das quatro patas:

– Não é nada. É que dói.

Ernesto limpou o rosto com a manga do casaco e voltou a empunhar a tesoura. Curvando-se, cortou vários talos floridos com muito cuidado. No fim, armou um buquê. Falou:

– É hoje. Faz quatro anos.

A alfazema que fulgurava, as flores, as folhinhas serrilhadas, o verde tirando ao cinza, tudo existia de maneira mais eficaz – um ramalhete. Como se tratava de amor e como amava o cachorro, bateu a mão na perna, ordenando que Astro caminhasse junto. Falou:

– Vamos.

Os dois cruzaram o portão. Ernesto consultou o céu:

– Amanhã vai ser um lindo dia.

Partiram, consolados. As estrelas, mesmo mortas, brilhavam.