

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

SIMONE DE AZEVEDO MOURA

**EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA:
Possibilidades e limites**

Porto Alegre

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

SIMONE DE AZEVEDO MOURA

EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA:

Possibilidades e limites

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACHED/UFRGS.

Orientadora: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

Tutora: Luciane Machado

Porto Alegre 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor : Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-reitora de Graduação: Prof^a Valquiria Link Bassani

Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Johannes Doll

Coordenadoras do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância/PEAD: Profas. Rosane Aragón de Nevado e Marie Jane Soares Carvalho

Dedico este trabalho aos homens e às mulheres que lutam todos os dias para mudar o mundo. Esses homens e essas mulheres que convictamente se entregam à educação como alternativa para a construção de um novo mundo possível; que não se deixam enganar pela denúncia de quem manipula e nem pelo anúncio de quem não se responsabiliza; esses homens e essas mulheres que recebem baixos salários, trabalham em carga horária estendida, mas mesmo assim continuam perseguindo a utopia. A esses homens e essas mulheres, educadores e educadoras, lutadores e lutadores de toda a vida, minha homenagem.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais esta etapa da caminhada, quero agradecer a algumas pessoas que se fizeram essenciais para a concretização deste momento.

Minha mãe e meu pai, Laura e Tomé, por terem, em sua sabedoria, me dada asas e raízes.

Meus irmãos, Dadi e Kadu, por voarem sempre comigo, sustentando o meu vôo.

Meus filhos, Gui, Mila e Lóli, por me darem todos os dias tantas razões para voar.

Meu companheiro César, por me ajudar a perceber que existe a lua após o por do sol.

Meus amigos, todos representados nas pessoas de Dulce, Leo e Leandro, por fazerem parte disso tudo e compreenderem meu jeito de morder o mundo com poesia e revolta.

Meus , além de amigos, colegas de trabalho – Elis, Orlando e Neide – por me alimentarem constantemente com a coragem de perseguir a utopia.

Prof. Dr. José Clóvis de Azevedo, por sua contribuição nesse trabalho e, principalmente, pelas diversas oportunidades de reflexão política e pedagógica que me proporcionou no decorrer dos últimos anos.

Minha orientadora, Dóris Fiss, por ser uma educadora, simplesmente.

A escola que me acolheu durante o período de meu estágio curricular, especialmente a professora solidária que me “emprestou” sua turminha durante este período.

Meus alunos, especialmente, neste momento, à turminha 4A1, com a qual tanto aprendi e que se faz presente a cada instante desse trabalho.

Todas as pessoas que, direta ou indiretamente, participaram dessa conquista – e talvez nem saibam disso.

*A todas essas pessoas, nessa ordem e não necessariamente nessa ordem, **MUITO OBRIGADA!***

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho foi realizado a partir da experiência de estágio curricular obrigatório desenvolvido em 9 semanas com uma turma de 4º ano numa escola da rede municipal de São Leopoldo. Com este trabalho, tenho como objetivo analisar as possibilidades e limites da educação popular no interior da escola pública, pretendendo investigar até que ponto essas práticas são possíveis e quais os limites que as restringem. O estudo tem como referencial teórico o pensamento de Paulo Freire, além de Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, Adriano Nogueira, José Clóvis de Azevedo, entre outros autores importantes na perspectiva da pesquisa sobre a educação popular através dos tempos e dos contextos histórico-sociais. O trabalho busca detectar práticas de educação popular durante o período de estágio curricular, refletindo sobre as possibilidades da existência dessas práticas na escola pública, assim como sobre os seus limites. Através dessa reflexão pode-se compreender que a instituição escola precisa ser transformada para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam ser efetivamente agentes de sua história. Ao mesmo tempo, aponta que práticas de educação popular são viáveis na escola pública, desde que educadores e educadoras comprometidos com a transformação e a liberdade persistam e tenham a ousadia de transgredir.

Palavras-chave: Educação Popular. Ensino Público. Prática docente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 IMERGINDO NAS RAÍZES E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO POPULAR	13
2.1 Contextualização histórica	13
2.2 O que é Educação Popular	16
2.3 Princípios da Educação Popular	19
2.4 Educação Popular e Escola Pública	21
3 EDUCAÇÃO POPULAR – A PRÁXIS NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA ..	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53
ANEXO A - Texto extraído do caderno infantil <i>Sininho</i> , do <i>Jornal Vale dos Sinos</i> , do dia 17/04/10	56
ANEXO B - Texto adaptado do Caderno do Conselho de Missões entre Índios – COMIN – Semana dos Povos Indígenas 2008 – Povos indígenas em espaços urbanos.....	57
ANEXO C - Texto “Mãe não trabalha”, de Hélia P. de Souza.....	58
ANEXO D – Gráfico produzido pela turma a partir da pesquisa sobre a composição étnica das famílias.....	60
ANEXO E – Texto “A mensagem dos porcos-espinhos”, de autor desconhecido.....	61
ANEXO F - Texto coletivo produzido pela turma, a partir da leitura de “A mensagem dos porcos-espinhos”... ..	62
ANEXO G - Texto “Assembleia na carpintaria”, de autor desconhecido.....	63
ANEXO H - Mapas conceituais construídos pelos grupos no projeto “Nossa Cultura”.....	64
ANEXO I – Texto “Meninos de todas as cores”, de Luísa Soares.....	67
ANEXO J – Texto coletivo produzido pela turma sobre visita à Aldeia Kaingang.....	68
ANEXO K – Texto coletivo produzido pela turma a partir das discussões desencadeadas pela leitura do texto “Mãe não trabalha”.....	69
ANEXO L - Releitura da obra “Os operários”, de Tarsila do Amaral, produzida pela turma.....	70
ANEXO M – Fragmentos do Livro <i>Autorretrato da turma</i>	71

1 INTRODUÇÃO

Tenho atuado, no último período, numa atividade bastante distante da realidade escolar, apesar de continuar dentro de uma perspectiva educativa e pedagógica. Diante da necessidade de realizar meu estágio curricular no âmbito escolar, se tornou difícil retornar às paredes da sala de aula, pelo muito que tenho direcionado minhas práticas a esse trabalho diferenciado, voltado à educação social, não formal e não escolar. Essa dicotomia, entretanto, foi fundamental para que eu revisse minhas leituras e buscasse na educação popular os alicerces para o enfrentamento das questões que envolvem as práticas sociais vigentes e para a construção de aprendizagens que extrapolam os limites da formalidade, em busca da formação da autonomia cidadã do sujeito.

Essa reflexão ajudou-me a sublimar as dificuldades iniciais. Ao retomar minha leitura sobre educação popular, percebi que era exatamente nesse sentido que desejava nortear minha prática de estágio, pois estou convicta de que não podemos perder de vista, como educadores, a integralidade do ser humano e sua necessidade de reconhecer-se e inserir-se na sua comunidade e na sua família como agente de esperança e de transformação da realidade. Para quê serve a educação se não para transformar? Fora desse sentido, apenas reproduzimos o que historicamente nos tem sido imposto. A escola, nesse caso, perde a sua função social e apenas adentra os indivíduos para que se adaptem a um sistema que nunca será questionado e muito menos redefinido a partir das necessidades das classes populares.

O estágio curricular foi um momento importante à medida que me permitiu pensar e (re)pensar minha prática sob as luzes dos referenciais teóricos, em caráter mais sistemático e científico. Foi desenvolvido numa escola da rede municipal situada na periferia do município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Este local caracteriza-se por ser uma zona residencial, com boa infraestrutura, habitado por famílias da classe trabalhadora. Próximo a esse local existem outras localidades caracterizadas como de menos possibilidades econômicas, e muitos alunos da escola advêm desses locais, principalmente nas séries finais.

A turma na qual realizei o estágio foi de 4º ano, composta de 26 alunos com faixa etária entre 9 e 14 anos, sendo 16 meninas e 10 meninos. Um menino apresentava deficiência física (uma atrofia nos membros inferiores), necessitando locomover-se com uso de andador ou cadeira de rodas. Em virtude dessa inclusão, a turma contava com o auxílio de uma “cuidadora” que auxiliava na sua locomoção e nas demais necessidades.

Tratava-se de uma turma bastante heterogênea, tanto no que tange às condições sociais e econômicas quanto no que se referia à aprendizagem. Havia 4 alunos repetentes e que apresentavam dificuldades em relação à escrita, à leitura e às construções matemáticas. Era nítido, entretanto, que essas “dificuldades” refletiam, na verdade, lacunas que se formaram ao longo de sua vida escolar através de práticas descontextualizadas que não trouxeram sentido a determinadas aprendizagens.

A professora titular da turma já trabalhava com turmas de terceiros e quartos anos há bastante tempo, tendo construído uma rotina um tanto rígida para a organização de seu trabalho. Ao ceder-me a turma para o período de estágio, solicitou que essa rotina fosse alterada o mínimo possível, pois não gostaria que os alunos tivessem modificado seu ritmo e sua dinâmica de trabalho quando reassumisse a turma. Colocou, também, a importância de considerar os conteúdos propostos para o ano, para que não houvesse atrasos em seu cronograma. Outra preocupação da professora era o fato de que o período de meu estágio coincidia com o final do trimestre e, portanto, com o momento de avaliação. Em relação a isso, solicitou que eu utilizasse instrumentos de avaliação semelhantes aos utilizados por ela (testes semanais, produções escritas, ditados, interpretações de textos,...), de forma que não houvesse dissonâncias entre nossas formas e critérios de avaliação.

Diante dessas colocações da professora, conversamos no sentido de encontrar uma temática que instigasse a turma e que, ao mesmo tempo, pudesse contemplar interdisciplinarmente todas as questões elencadas. Sugeri a temática IDENTIDADE CULTURAL como estratégia para abordar assuntos como etnias e os aspectos culturais, sócio-econômicos e linguísticos de diversos povos e comunidades, numa perspectiva de reconhecimento e autoreconhecimento das crianças como seres histórico-sociais-culturais, em relação ao mundo e às pessoas.

Em contato com a turma, percebi que a temática era de interesse geral e que poderia vir a constituir-se num Projeto de Aprendizagem, apesar de sentir-me um tanto cerceada em relação a realizar um trabalho diferenciado, a partir de um projeto, diante das condições colocadas pela professora titular da turma no que tange à manutenção de suas rotinas, à importância por ela atribuída aos conteúdos a serem vencidos no trimestre e às suas práticas de avaliação. Mesmo assim, propus a temática para a turma e esta foi muito bem aceita, sendo que as crianças demonstraram-se entusiasmadas e participaram intensamente do trabalho, realizando construções muito significativas.

A importância desse trabalho ia além do estudo das diversas etnias que compunham o panorama histórico-cultural da região, mas propunha o reconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo como seres históricos, dotados de características culturais diversas, que deviam ser respeitadas e valorizadas. A consciência da cidadania é o primeiro passo para que as camadas populares busquem a sua emancipação. Trabalhando a partir das histórias de vida das crianças e de suas famílias, foi possível desenvolver um trabalho de (re)descoberta individual e coletiva, no sentido de buscar significação nos aspectos sócio-histórico-culturais que são inerentes à sua existência.

Nesse caminho, voltei-me à reflexão crítica acerca da educação tradicional burguesa – educação bancária – na qual o educando é visto como mero depósito de conteúdos, diante da alternativa de uma educação para a consciência, na qual os educandos se revestem de seu contexto e transformam a aprendizagem e o conhecimento em elementos políticos imprescindíveis para a transformação de si mesmos e do mundo.

Foi a partir dessas premissas que construí meu projeto de estágio. E é nessa perspectiva dialética e dialógica que pressupõe um processo contínuo de ação-reflexão-ação que venho construindo, desconstruindo e reconstruindo minhas práticas e desejo desenvolver a pesquisa de meu trabalho de conclusão de curso.

Como já coloquei anteriormente, meu projeto de estágio se baseou fortemente nos pressupostos da educação popular como instrumento de transformação do indivíduo, do grupo e do contexto em que se inserem. Além disso, tenho a convicção de que a escola deve assumir o seu papel nesse processo e, para isso, a reconversão cultural da escola se faz premente para que as práticas alienantes que ainda se reproduzem no seu meio estancem e evoluam no sentido da conscientização.

Num primeiro momento da construção do projeto de estágio fui questionada em relação ao enfoque da educação popular do qual o mesmo vinha se revestindo. Pareceu-me que havia um entendimento de que educação popular não ocorre na escola nem com crianças, mas que se constituía em práticas direcionadas e limitadas aos movimentos sociais ou à educação de jovens e adultos. Diante dessa abordagem, percebi que o desafio de pesquisar as possibilidades e os limites da educação popular no interior da escola pública se fazia premente e constituía-se numa temática interessante para o desenvolvimento de minha pesquisa.

O presente trabalho, portanto, vem no sentido de analisar as possibilidades da educação popular na escola pública, identificando a sua abrangência, seus limites, seja no

trabalho com crianças, adolescentes, jovens ou adultos, em todas as modalidades e níveis de ensino.

Tenho a consciência da dimensão da responsabilidade de que se reveste este trabalho e, nessa perspectiva, espero poder realizá-lo com sensibilidade para que não se desintegre na banalização ou seja distorcido pela interpretação . Pesquisar é buscar sentido, construir conhecimento, mas, sobretudo, é comprometer-se com a transformação. E estou total e definitivamente imbuída desse compromisso.

2 IMERGINDO NAS RAÍZES E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

2.1 Contextualização histórica

Não há como falarmos sobre o conceito de Educação Popular sem nos remetermos a uma análise de seu percurso histórico-filosófico ao longo do tempo até chegarmos à contemporaneidade, quando essa concepção vem ganhando destaque como uma importante contribuição ao pensamento pedagógico universal. A Educação Popular foi compreendida, em diferentes momentos históricos, de maneiras diferenciadas e com denominações diversas, de acordo com o quadro político-social da época.

Para Gadotti (1998, p. 1), a educação popular nasceu na América Latina, a partir da luta das classes populares, tendo como principal referência Paulo Freire, com a construção de uma concepção libertadora da educação. Segundo o autor, a educação popular passou por vários momentos epistemológicos e organizativos. Ele enfatiza três desses momentos: o primeiro, entre a década de 1950 e 1960, que foi marcado pela busca da conscientização; o segundo, nas décadas de 1970 e 1980, quando a defesa era pela escola pública popular e comunitária (mais focada na educação dos adultos); o terceiro, a proposta da escola cidadã, baseada na autonomia do sujeito, na sua cidadania construída através da práxis, que tem sido fomentado nos últimos anos.

Retomando de forma mais abrangente a trajetória da Educação Popular, mais especificamente no Brasil, é possível perceber que, na década de vinte, já havia um movimento dos intelectuais brasileiros no sentido de pregar a educação popular como uma educação que fosse direito de todos, o que contribuiu para que, a partir da década de 30, comece efetivamente a se institucionalizar um sistema público de educação elementar no país. Nesse período, o Brasil iniciava seu processo de industrialização e, com isso, de deslocamento das populações rurais para os centros urbanos. Fazia-se necessário educar essa população em dois sentidos: primeiro, objetivando a qualificação da mão de obra necessária ao projeto de desenvolvimento do país; segundo, como forma de “lutar contra as dissidências operárias e de chegar à pacificação social”.¹

Gadotti, (1998) aponta que, nas décadas de 40 e 50, a Educação Popular era entendida como educação de adultos, uma educação para o povo, proposta e concebida como uma

¹ PEREIRA; ANDRADE. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/082rea.htm>. Acesso em: 9 Out. 2010.

extensão do ensino elementar a uma população sem acesso a este ensino. A partir daí, uma sucessão de campanhas foram implementadas com o fim de acabar com o analfabetismo, visto como uma chaga nacional, que precisava ser erradicada. Essas campanhas, entretanto, eram, além de financeiramente deficitárias, pedagogicamente equivocadas, já que as pessoas analfabetas eram percebidas pelo sistema e pelos professores como incompetentes. A partir disso, houve uma nova percepção da educação popular no Brasil, passando a ser concebida como educação de base ou comunitária, em cujo cerne estava o pensamento de Paulo Freire na vertente de uma educação conscientizadora. De outro lado, surgia o ensino profissionalizante, apoiado pela UNESCO com o objetivo de fomentar o ideal desenvolvimentista através da formação de mão-de-obra.

Observa-se nesse momento duas propostas contrárias entre si de projetos educacionais, de um lado a educação libertadora que buscava a construção da consciência de classe (freireano) e do outro a educação funcional (profissionalizante) de cunho estatal.²

Do final da década de 50 aos meados da década de 60, o país passou a viver um período de grande agitação política e social, com a o populismo se colocando no centro do projeto político da época. Entretanto, esse projeto apresentava uma dicotomia estrutural, já que, ao mesmo tempo em que buscava e estimulava a participação popular, tinha esse povo apenas como base de sustentação nas relações eleitorais (ROMÃO, 2002).

Nesse contexto, surgiu, viabilizado pelo próprio Estado, o Movimento de Educação de Base (MEB), um programa governamental de alfabetização criado em 1961 pela CNBB – Confederação Nacional de Bispos do Brasil. Pode-se dizer que este foi um momento que marcou como emulador da educação popular no país. Mas os anos seguintes foram ainda mais marcantes, pois, nessa fase, Freire transformou o caráter apenas alfabetizador e massificante da educação popular, incorporando às práticas pedagógicas vigentes a conscientização, a crítica como forma de conceber uma educação libertadora. É criado o Plano Nacional de Educação de Adultos, dirigido por Paulo Freire durante o governo do Presidente João Goulart, a partir do qual foram desenvolvidas experiências importantes como a de Angicos, no Rio Grande do Norte (ROMÃO, 2002).

Com o golpe militar, em 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se ampliaram no período anterior passaram a ser vistos como ameaças à ordem. Foram

2OLIVEIRA; LINS; SILVA. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/IolandaCarvalhoOliveira.pdf>. Acesso em: 7 Out. 2010.

permitidos apenas programas de alfabetização de adultos de caráter assistencialistas e conservadores. Em 1967, o governo militar assumiu ele mesmo o controle dessa atividade, lançando o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, uma ação do regime militar no sentido de amainar a ainda grave situação do analfabetismo no país e que, ao mesmo tempo, por seu caráter meramente funcional, conservador e reprodutor, não trazia riscos de estimular focos de resistência política tão duramente combatidos.

A partir dos movimentos do regime militar, cada vez mais a Educação Popular passa a ser vista sob a ótica da educação não-formal, uma alternativa à escola formal e suas práticas conservadoras e funcionais respaldadas na necessidade de estruturar e afirmar o regime capitalista. A educação popular, então, era confundida com os movimentos sociais, permeando a crescente mobilização da sociedade civil que se organizava e enfrentava o regime autoritário, num processo de deslegitimação dessa política.

GONH (2001) coloca que a educação popular e os movimentos sociais apresentam um elemento comum que torna seus objetivos próximos: o fato de trabalharem com as populações tidas como carentes e marginalizadas da sociedade. Segundo a autora, os movimentos sociais populares são formas renovadas de educação popular e muitos dos princípios e fundamentos de um estão baseados na prática do outro, como a perspectiva da construção de uma consciência de classe.

A década de 80 foi marcada por um viés de transição política, num processo de “redemocratização” do país. Diante desse quadro, houve um grande descomprometimento em relação às políticas educacionais. Freire retorna ao Brasil, após o exílio de 16 anos e, em, 1989, aceita assumir a Secretaria de Educação do município de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina (Partido dos Trabalhadores). Durante esse período, Freire construiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Outra experiência de educação popular que se delineava fortemente no país nesse final de década era a de Porto Alegre, também vinculada à administração do Partido dos Trabalhadores. Estas experiências já se constituíam no interior das escolas públicas, com o respaldo governamental das denominadas administrações populares.

A partir dos meados da década de 80, as concepções de educação popular passam a ser discutidas com outras denominações e expressões. Conforme GADOTTI (1998), reconfiguram-se em *Escola Pública Popular*, numa perspectiva de diferenciar o *popular* do *público*, na tentativa de transformar a *escola pública* em *escola pública popular* através de

suas práticas político-pedagógicas; a *Escola Pública Popular Autônoma*, que teria a possibilidade e a capacidade de se autogestionar; e *Escola Cidadã*, que propõe uma inovação quando busca unir as duas expressões anteriormente referidas, visando á participação popular na gestão e nas práticas escolares, sob a garantia e o custeio do poder público. Ainda Gadotti (2001) define a escola cidadã como autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizante (popular).

Toda a América Latina, na década de 90, passa por um momento de revisão de paradigmas no que tange à Educação Popular. Para Gohn (2002), essa década constituiu-se num momento de revisão paradigmática, recompondo os objetivos da Educação Popular e mudando seu foco, antes centrado na política e na estrutura da sociedade, para, agora, os sujeitos, sua cultura e representações. A autora ainda aponta que esse novo paradigma vinha na perspectiva de repensar as ações da educação popular diante dos novos desafios que se abriam na nova ordem global, tocando aos sujeitos construir seus próprios conhecimentos e experiências.

Essa nova concepção de Educação Popular trouxe a possibilidade de repensar e ressignificar o processo educativo, de onde se construirão novos conhecimentos, sustentando-se na proposta de preparar o sujeito para ser, conhecer, conviver e fazer. Segundo Gohn (2002), esses quatro componentes são estratégicos e constituem a base desse novo paradigma educacional.

Uma nova conjuntura político-social se descortinava e, diante dessa realidade, a educação popular desviava seu foco das questões estritamente políticas e buscava, então, destacar o direito e a necessidade dos sujeitos a ter acesso ao conhecimento a fim de se instrumentalizarem para enfrentar as demandas dessa nova ordem global.

2.2 O que é Educação Popular

Conceição Paludo (2001, p. 53) coloca que

Educação Popular representa uma concepção de educação que inicia sua gestação com o projeto de modernidade brasileira e latinoamericana, cujos contornos se inovam e começa a se delinear de forma mais clara, ganhando adesões nos anos 60 e aprofundando-se nas décadas de 70 e 80.

Diante dessa afirmação, é possível constatar que as décadas de 60 a 80 deram origem à maioria dos estudos sobre Educação que hoje encontramos, a começar, é claro, por Paulo Freire, com a concepção de educação para a consciência e a liberdade. Freire define a liberdade dos sujeitos como “[...] matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educados” (FREIRE, 2006, p. 13). Mais adiante, num livro-diálogo com Adriano Nogueira, Freire aborda a questão da conscientização como “uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 2002, p. 45).

Partindo da premissa de que abordaremos, nesse trabalho, a Educação Popular, sob a ótica que nos aponta Freire, enquanto projeto educacional comprometido com a transformação do sujeito e da sociedade, envolvendo as camadas oprimidas nas atividades de elaboração política e na organização de seus próprios movimentos, podemos perceber a Educação Popular, conforme aponta Streck (2006, p. 10), como prática político-pedagógica de formação do público a partir de um lugar que se identifica com quem está de fora ou por baixo da escala social.

Para falar de Educação Popular diante do tempo e das transformações conceituais e epistemológicas que se sucederam, é necessário que se faça uma opção consciente acerca do que significa popular diante do que significa público e, inclusive, diante do que significa a expressão “de todos”. A concepção de Educação Popular que abordarei aqui está ligada a uma prática pedagógica, política e social. Se todo ato cultural é pedagógico, assim como todo ato pedagógico é cultural, Educação Popular, então, está diretamente ligada às camadas populares, às suas necessidades e interesses. Nessa concepção, os sujeitos são os construtores de sua própria cultura, dentro ou fora da instituição escolar.

Para Melo Neto (1999, p. 68-69), a Educação Popular

[...] é um sistema educativo aberto, caracterizado por um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionados entre si, ordenados segundo princípios e experiências [...] um sistema que na sua visão “forma um todo, uma unidade, alicerçada por uma filosofia com uma teoria de conhecimento, metodologias da produção desse conhecimento, com conteúdos e técnicas de avaliação, sustentado por uma base política.

Freire aponta para o mesmo caminho quando aborda a noção de *popular e oprimido* como sinônimos, desenvolvendo uma teoria que tem como base a crítica e a transformação da sociedade, e se caracteriza como

[...] esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica [...] o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares. [...] Não há um programa, inexistente nessa pedagogia um programa preestabelecido de conteúdos a serem ensinados. No entanto essas pessoas se ensinam umas as outras, elas “se medem” em atos grupais de conhecimento; [...] há um momento em que se pode descobrir que as necessidades pelas quais se luta podem ser satisfeitas podem ser resolvidas; essa descoberta dá conta de que há caminhos possíveis e que as necessidades – as que fazem lutar – não são tão exageradas, e podem ser resolvidas. [...] educação popular é mudança social andam juntas. (FREIRE E NOGUEIRA, 1993, p.19-24)

Essa visão revolucionária da educação não se propõe a transformar apenas as práticas pedagógicas ou a metodologia da educação. Ela busca a transformação dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo e a sociedade na qual se integram esses sujeitos. Para Freire, a ação educativa é a própria ação cultural que tem por finalidade a transformação moral e intelectual. Essa ação tem seu início na consciência da reprodução das estruturas materiais e simbólicas de dominação, passa pela análise crítica e pelo desejo da transformação, chegando à construção coletiva de novos valores e padrões de relações, a partir do diálogo e da desocultação da realidade.

Calado (1998, p. 137) também converge em nível conceitual ao compreender Educação Popular como “uma perspectiva, uma metodologia, uma ferramenta de apreensão/compreensão, interpretação e intervenção prepositiva, de produção e reinvenção de novas relações sociais e humanas”. Essa definição se torna importante, nesse trabalho, porque aponta no sentido de que a Educação Popular acontece em qualquer espaço onde estiverem presentes os protagonistas da ação educativa. Dessa forma, esvazia-se a necessidade de delimitar em que espaço se faz Educação Popular, e agiganta-se a ideia de que esta é uma prática que pertence a todos os espaços onde estiverem homens, mulheres, jovens ou crianças compartilhando experiências.

2.3 Princípios da Educação Popular

Promover o processo educativo a partir da ótica da Educação Popular pressupõe um compromisso autêntico e rigoroso com o povo numa acepção de vítimas das desigualdades sociais e culturais, ou seja, os oprimidos. Nesse sentido, Freire baseou, no conjunto de suas reflexões, os princípios da educação popular na transformação da realidade opressora, no

reconhecimento, valorização e emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos. A conscientização aparece como um princípio fundamental, contudo, além da conscientização, a prática e a reflexão sobre a prática (ação-reflexão-ação) formam a categoria de organização da educação popular e são elementos básicos para a transformação. Nesse sentido, a sociedade civil organizada foi identificada como instância de promoção e sistematização da educação popular (PAIVA, 1986).

Brandão³ chama a atenção para o fato de que o lugar estratégico que funda a Educação Popular é o dos movimentos e centros de cultura popular, mesmo quando realizados junto a universidades federais, em setores governamentais ou agências que agregam instituições religiosas ou outros setores em parceria. Nesse sentido, ainda enfatiza o autor,

o que tornou historicamente possível a emergência da Educação Popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares.⁴

Partindo dessas premissas e sustentando a ideia de que Educação Popular nasce a partir de uma crítica ao sistema de educação vigente, Brandão aponta alguns princípios da Educação Popular quando postula que

a educação popular: 1) constitui passo a passo [...] uma nova teoria, não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da *cultura*, estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas entre o homem e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele; 2) pretende fundar não apenas um novo método de trabalho “com o povo” através da educação, mas toda uma nova educação libertadora, através do trabalho do/com o povo sobre ela – este é o sentido em que a educação popular projeta transformar todo o sistema de educação, em todos os seus níveis, como uma educação popular; 3) define a educação como instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um “saber dominante” de efeito “ajustador” à ordem vigente – este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla *ação cultural para a liberdade* a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores; 4) afasta-se de ser tão somente uma atividade “de sala de aula”, de “escolarização popular”, e busca alternativas de realizar-se em todas as situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores “comprometidos” e sujeitos populares “organizados”, ou em processo de organização de classe; 5) procura perder, aos poucos (o que nem sempre consegue) uma característica original de ser um movimento de educadores e militantes eruditos destinados a “trabalhar com o povo”, para ser um trabalho político sem projeto próprio e diretor de ações pedagógicas sobre o povo, mas a serviço de seus projetos de classe. Este é o sentido em que há, hoje em dia, um consenso de que a missão do educador popular é participar do trabalho de produção e reprodução de um saber popular, aportando a ele, ao longo do trabalho social e/ou político de classe, a sua contribuição específica de educador: o seu saber erudito (o

³Disponível em http://74.125.155.132/scholar?q=cache:Xc2O1ayB6McJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=2000, acesso em 03/10/10, p.46.

⁴Ibid., p.46.

da ciência em que se profissionalizou, por exemplo) em função das necessidades e em adequação com as possibilidades de incorporação dele às práticas e à construção de um saber popular.⁵

Nessa ótica, podemos perceber que a Educação Popular pretende a construção de uma nova hegemonia do saber: o saber popular (das classes populares), como forma de estabelecer, com esse saber, o poder popular. A cultura popular é sempre o ponto de partida de qualquer prática de Educação Popular e a participação do educador neste processo vem num sentido emancipatório, buscando transformar o sujeito de mero agente econômico em agente político.

No âmbito escolar, a Educação Popular toma um contorno menos definido, permeado pelo caráter estatal ou privado, mas que se reveste da mesma militância que se agrega aos movimentos populares e seu caráter ideológico. Nesse sentido, está mais ligada à gestão democratizada da escola e às práticas pedagógicas do que ao campo dos movimentos em si. Uma escola que se reivindica popular não pode abrir mão de princípios fundamentais como construção do conhecimento através da problematização e do diálogo; redefinição das áreas de conteúdos lançando mão, por exemplo, da pedagogia de projetos e da interdisciplinaridade a partir de tema gerador; representação da compreensão e orientação do currículo escolar para tornar o conhecimento dinâmico e nunca encerrado; transformação das relações entre educadores e educandos na dialogicidade e na integração do conhecimento sistematizado e conhecimento popular; e a alteração dos papéis desempenhados, tornando o sujeito o autor de sua inclusão. O protagonismo social é a atual meta da educação popular no âmbito escolar e, através dessa concepção, o próprio excluído deve estar apto a buscar aquilo que lhe é de direito, cabendo ao educador popular a função de contribuir para despertar esse sentimento em sua comunidade.⁶

Nessa dicotomia entre o formal (no sentido de escolar) e o informal (não-escolar), a Educação Popular está e estará sempre fundamentada no caráter político, assim como ao lado das demandas dos oprimidos que compõem as classes populares e que contam com o instrumento da educação para sua emancipação e sua libertação como sujeitos históricos.

⁵Ibid. p.47

⁶Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/educacao_popular_rita_cristiana_barbosa.htm. Acesso em: 1 Out. 2010.

2.4 Educação Popular e Escola Pública

Ainda hoje as classes populares lutam pela escola pública. Entretanto, sua luta não se restringe apenas à ampliação da escola burocrática. É no sentido de ter a possibilidade de discutir a função social dessa escola, intervindo na sua forma, nos seus conteúdos e sua gestão. Essa escola “democratizada” não garante por si só a prática efetiva da educação popular, mas sua ausência inviabiliza qualquer prática popular no âmbito escolar.

Isabel Hernández (In GADOTTI & TORRES, 1993) observa que as experiências educativas que correspondem aos interesses e necessidades das classes populares, mesmo sendo realizadas no interior do sistema educacional formal, são experiências de educação popular. No que se refere, especificamente, ao âmbito público-estatal, Gadotti coloca que

A concepção do Estado como "comitê de direção da burguesia" (Marx e Lênin), como "repressão concentrada" (Marx) e força imposta sobre os setores populares, começou a ser descartada, desde a década de 30, quando as análises gramscianas mostraram que todo Estado é força e consenso, ou consenso revestido de coação. Isso decorre das próprias funções do Estado, que são as de acumulação e de legitimação. Essas funções são em si mesmas conflituosas e convertem o Estado numa "arena de luta de projetos alternativos". **É justamente porque o Estado é essa arena contraditória que é possível construir, no seu interior, uma escola popular e comunitária.** (GADOTTI, 1992a, p. 171-172, grifo meu.)

A questão que se coloca é que existe uma distância muito grande entre o povo e os governos (administrações públicas), o que provoca uma certa relativização do regime democrático. É necessário que essa lacuna seja suprida no sentido de que se criem mecanismos que permitiam que o povo passe a se interessar e a intervir diretamente nas questões que lhe afetam. A escola formal tem papel importante nesse sentido, segundo Gadotti⁷, “pois ela equipa o cidadão para dar conta do crescente volume de informações e de exigências de decisão próprios para a expansão das formas democráticas de vida”. Ainda segundo Gadotti, na mesma obra,

foi Gramsci quem melhor desenhou o projeto de uma escola única socialista e democrática que hoje ainda se insurge nas concepções de escola popular ou escola cidadã. Na concepção gramsciana, ela deve ser "crítica e criativa"; deve ser, portanto, essencialmente interrogativa, superando a dicotomia entre a teoria e a prática, entre saber e consciência, entre o ato de aprender e o ato de ensinar, o conhecimento conhecido e o conhecimento novo, entre o saber popular e o saber erudito, entre a formação escolar e a formação não-escolar etc. - que são as dicotomias de uma escola burguesa. Gramsci (1968) propõe, por isso, a superação

⁷Disponível em:

http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Escola_Public_Pop_1994.pdf
Acesso em 7 Out. 2010.

desta escola que forma uns para serem governantes e outros para serem governados. Propõe a "escola unitária" que forma trabalhadores capacitados para o trabalho e para o governo, sintetizada na fórmula: "técnico + político".

Essa escola a qual se refere Gadotti não pode ser confundida com uma escola uniformizadora, massificante, taylorista-fordista ou bancária. Ao contrário, deverá ser o espaço da efervescência das ideias, da diversidade, do pluralismo, da crítica, do compromisso com a mudança. Deverá ser uma escola que mobiliza e que se torna a mola propulsora da cultura do povo, estando à disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas para ressignificá-la. Nessa concepção dialética e popular, o saber adquirido na escola é significante, ou seja, não se encerra em si mesmo, mas torna-se ferramenta para o enfrentamento das questões imprescindíveis das classes populares. É um instrumento de luta. O objetivo da educação, nessa concepção socialista democrática, é a formação da consciência crítica e a transformação social. Gadotti ainda aponta que,

[...] para mudar o caráter da escola pública burocrática, não se pode olhá-la apenas de dentro para fora, mas olhá-la, dialeticamente, de fora para dentro. Esse é o olhar privilegiado dos movimentos sociais e populares. A tarefa da educação não pode ser uma tarefa exclusiva do Estado: é também uma tarefa da sociedade e uma obrigação do indivíduo.⁸

Os movimentos sociais e populares trouxeram, no bojo de suas construções, uma concepção nova de educação pública: a escola pública popular. Educação pública hoje, de acordo com o referido autor, é concebida como “direito humano, construída com a participação política, ativa e consciente, portanto é realizada através da práxis”. A educação popular se propõe a contribuir para que o povo tenha maior entendimento de sua própria realidade, promover sua capacidade criadora e buscar a democratização da sociedade. Dessa forma, a luta dos educadores populares atualmente se dá por uma educação pública de qualidade, democrática e cidadã. Entretanto, a necessidade de construir uma democracia integral e uma cidadania ativa perpassa a criação de uma nova cultura política que ressignifique as relações de poder sem afastar-se da ética e da solidariedade.

A essência de uma escola pública popular está na potencialização dos desejos do povo e da sua capacidade de intervenção na reorientação política do país. Isso pressupõe uma reestruturação curricular voltada para a população e focada na sua realidade. É construir uma escola que, conforme diz Freire (1991, p. 43), “estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar,

⁸Disponível em:

http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Escola_Public_Pop_1994.pdf
Acesso em 7 Out. 2010.

onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências no mundo”.

José Clóvis de Azevedo postula que

o movimento dialético da transformação é um processo e não um ato decisório. A utopia da cidadania plena é indissociável da idéia democrática de superação do plano das necessidades. A exclusão da idéia de cidadania porque é irrealizável na dimensão das necessidades é uma visão que desprocessualiza a conquista da dimensão da liberdade, tornando-a mítica, idealista e ahistórica (2007, p. 259).

Faz-se necessário, portanto, que a escola assuma a tarefa transformadora que lhe é cabida, atuando no sentido de reverter o seu próprio conteúdo cultural, não mais servindo às classes hegemônicas, mas trazendo para si o papel libertador e emancipatório que se insurge diante de um mundo onde a desigualdade é a razão da (des)ordem e a cidadania é conquistada apenas pelos poucos que alcançam os privilégios. Nessa lógica emancipatória e fundamentada na inexorável crença no direito de todos e todas à cidadania, as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Popular baseiam-se na ideia de que ensino e aprendizagem são ações políticas e intrinsecamente relacionadas. Ensinar vai muito além do ato de transmitir conhecimento, mas é um conjunto de ações que possibilitam a emulam a sua construção significativa e significante. Nessa relação, não existe o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Não existe a hierarquia do saber. Existe uma relação dialética entre o ensinar e o aprender de tal forma que, ao ensinar, o ensinante está aprendendo e, ao aprender, o aprendente está ensinando.

Paulo Freire coloca bem essa relação quando diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e os seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997, p. 25).

Faz-se necessário, também, salientar que falar de Educação Popular significa não negar seu caráter político-ideológico, que torna suas práticas atos políticos, intencionais, processuais e emancipatórios. Nessa ótica, Freire e Nogueira ressaltam que

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares [...]. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Há uma estreita ligação entre escola e vida política (1993, p. 19).

A transformação, a reconversão cultural da escola passa primordialmente pela transformação e pela reconversão das práticas escolares, das quais somos agentes. Se desejamos educar para a liberdade, precisamos enveredar pelos caminhos do educar pela

libertação. Não no sentido mítico da redenção, mas no sentido político do reconhecimento da identidade e da sua afirmação constante, no dia-a-dia, a cada construção e a cada desconstrução. O conhecimento é um dos caminhos para a construção do poder das classes populares. Não o conhecimento institucionalizado e esvaziado, mas o conhecimento que implica na construção do sujeito cidadão, consciente do seu papel e seu espaço na sociedade como ser histórico-social-cultural. Esse conhecimento extrapola o conteúdo formal da mercoescola. Ele está no âmago da possibilidade de organização, de intervenção na comunidade, na cidade, norteando seus rumos para além da simples aceitação das decisões de representantes que não representam. “Há momentos em que é preciso entender a cidade e compreender “por que” as coisas chegaram a ser assim como estão. É preciso pessoas mergulhadas na transformação e enfrentamento, é preciso pessoas que leiam a história [...]” (FREIRE e NOGUEIRA, 1993, p. 66).

Diante disso, é fundamental que nossos alunos tenham condições de conhecer e reconhecer sua história, os vieses culturais que os compõem, as lutas dos povos que os originaram, a essência de suas crenças e seus valores. Só assim, poderão ler a história e o mundo de forma autônoma, libertando-se das vendas que lhes são impostas. Se são crianças, mais cedo estarão despertos e preparados para a resistência, o enfrentamento, a intervenção cidadã. Mais cedo estarão libertos da mediocridade que é imposta aos menos favorecidos. Mais cedo estarão prontos para empreender a luta e se organizar como cidadãos conscientes de seus direitos, seus sonhos, suas utopias.

Se a educação popular é um esforço para a organização, a mobilização e a capacitação das classes populares, no trabalho com crianças que pertencem às classes populares, penso ser necessário que sejam proporcionadas a elas as condições para que se tornem efetivamente sujeitos de suas vidas e de suas histórias. Para isso, é importante que conheçam e reconheçam o que as constitui como seres sócio-histórico-culturais.

Educar para a liberdade requer o esforço de ir além do óbvio, do padronizado, do conteúdo explícito. Educar para a liberdade é ajudar a promover a tomada de consciência em todas as esferas, a começar por si mesmo para poder chegar ao coletivo. Só é livre quem tem as condições necessárias para se movimentar e perceber se existem barreiras à sua volta. Só é livre quem sabe reconhecer o que aprisiona. E quem não se reconhece como ser não conhece também o espaço e as possibilidades do ser. Portanto, para ser realmente, é necessário

conhecer o que se é, decidir conscientemente o que se deseja ser e encontrar, a partir desse conhecimento, os caminhos para buscar o que se deseja.

3 EDUCAÇÃO POPULAR – A PRÁXIS NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA

Construir essa análise a partir da experiência do estágio curricular constituiu-se num desafio para mim, uma vez que minha experiência docente é de muito tempo e muito diversificada. Por outro lado, essa construção possibilitou-me um olhar mais apurado e investigador daquele período em especial, confrontando minhas práticas com a fundamentação teórica a partir da qual me faço educadora e que norteou (ou suleou) meu projeto de estágio e seu desdobramento.

Ao fundamentar meu projeto de estágio nos princípios da educação popular – que se compromete com a transformação do sujeito e da sociedade a partir da sua cultura, visando à construção do seu saber – fiz uma opção consciente por uma prática pedagógica, política e social ligada às camadas populares, suas necessidades e interesses. Diante dessa opção, meu desafio se configurava na afirmação constante das práticas ligadas à educação popular no interior da escola pública na forma como se apresenta hoje.

Faz-se importante salientar que a escola pública, hoje, se compõe fundamentalmente pelas camadas populares, tanto no que se refere aos educandos quanto aos educadores e demais funcionários. Sendo assim, torna-se vital que as práticas escolares sejam pensadas no sentido de se comprometer rigorosamente com o povo, vítima das desigualdades sociais e culturais, em busca da transformação dessa realidade opressora através do reconhecimento e da valorização dos sujeitos, da conscientização e da emancipação dos mesmos.

Meu principal objetivo, a partir de meu primeiro dia de estágio, foi o estabelecimento de um vínculo e uma relação de entendimento e confiança, através de muito diálogo e de dinâmicas integradoras que ofereciam oportunidades de problematização.

A partir da concepção referendada por Brandão (2010, p. 47)⁹ segundo a qual a educação popular pressupõe a construção de uma nova hegemonia do saber (o saber das classes populares) e o conseqüente estabelecimento do poder popular, pode-se afirmar que a cultura popular deve ser o ponto de partida de qualquer prática educativa nesse contexto. A participação do educador nessa relação de ensino e aprendizagem se dá num sentido emancipatório, buscando a transformação do sujeito em agente político.

Nesse sentido, defini como temática balizadora para este período de prática de estágio a *identidade cultural* por percebê-la como possibilidade de instigar a turma e, ao mesmo

⁹Disponível em http://74.125.155.132/scholar?q=cache:Xc2O1ayB6McJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=2000, acesso em 03/10/10.

tempo, contemplar interdisciplinarmente todas as questões abordadas, desde as etnias presentes na região até os aspectos culturais, socio-econômicos e linguísticos de diversos povos e comunidades, numa perspectiva de reconhecimento e autoreconhecimento das crianças como seres histórico-socio-culturais, em relação ao mundo e às pessoas. Logo pude constatar que a temática era de interesse geral e que poderia vir a se constituir num consistente Projeto de Aprendizagem.

Entretanto, a importância desse trabalho está para além do estudo das diversas etnias que compõem o panorama histórico-cultural da região, pois ele oportuniza, com seus desdobramentos, o reconhecimento dos sujeitos como seres históricos, que possuem características culturais diversas as quais devem ser respeitadas e valorizadas. A conscientização é princípio básico da educação popular e o primeiro passo para que as camadas populares busquem a sua emancipação. Desenvolvendo um trabalho a partir das histórias de vida das crianças e de suas famílias, se torna possível promover a (re)descoberta individual e coletiva dos sujeitos, buscando sua (re)significação nos aspectos sócio-histórico-culturais que são inerentes à sua existência.

A concepção de educação popular está estreitamente ligada a uma prática pedagógica, política e social. Todo ato cultural é pedagógico, assim como todo ato pedagógico é cultural. Nesse sentido, a educação popular está diretamente associada às camadas populares – os oprimidos – e nela os sujeitos são os construtores de sua própria cultura. Freire (2002) aponta que a ação educativa é a própria ação cultural e tem por objetivo a transformação moral e intelectual. Isso se dá através da consciência da reprodução das estruturas de dominação, da análise crítica e pelo desejo da transformação. A partir daí, é possível chegar-se à construção coletiva de novos valores e padrões de relações, através do diálogo permanente e da desocultação da realidade.

Por estarmos, aos primeiros dias de minha prática de estágio, na semana dos povos indígenas, iniciamos o trabalho pelo estudo da cultura desses povos. Apresentei um texto (Anexo A) que falava sobre uma criança indígena que vive nas matas, caçando, pescando e convivendo integralmente com a natureza. Diante disso, questionei que características da criança indígena de que tratava o texto ainda podemos encontrar nos povos indígenas com os quais temos contato. Foi interessante constatar o fato de que as crianças não percebiam, em sua maioria, os índios habitantes do espaço urbano como índios, mas como “meninos de rua” ou “pedintes”, pois estes ficam nas ruas e sinaleiras vendendo artesanato.

Conversamos muito sobre o assunto, sendo que abordamos a história da população indígena desde o “descobrimento” do Brasil (que também era comemorado nessa semana). Foi possível conduzir o trabalho de maneira que as crianças percebessem que a população indígena hoje se encontra numa condição de pobreza e exclusão, porque foram dizimados e expropriados pelos colonizadores, inicialmente, e, atualmente, pelo sistema político e econômico vigente.

Propus que fizessem uma pesquisa junto às suas famílias a fim de descobrir quais as etnias as compunham e se tinham conhecimento de antepassados indígenas. Essas duas questões foram respondidas pelas famílias e as respostas trazidas pelas crianças foram sistematizadas e analisadas coletivamente. Todos os alunos se envolveram no trabalho e realizaram a pesquisa com a família, sendo que constatamos que a maioria das famílias afirmou que havia antepassados indígenas e citaram, na sua constituição, os alemães, os italianos e os negros.

Uma aluna trouxe para a sala de aula um livro escrito na língua Guaraní e todos puderam manuseá-lo e perceber as diferenças da escrita nessa língua. Havia um grande interesse da turma pelo trabalho e uma participação ativa de quase todas as crianças em nossos diálogos e na sistematização dessa pesquisa, que foi realizada coletivamente e registrada nos cadernos.

Ao mesmo tempo, no Espaço Virtual de Aprendizagem em Multimídia (EVAM), iniciamos a construção do Livro-autorretrato da turma. Esse trabalho se constituiu numa coletânea de registros individuais e coletivos de atividades nas quais as crianças descreviam a si mesmas, suas famílias, costumes, sentimentos, preferências, assim como as aprendizagens significativas, ilustrando com fotografias ou outro tipo de imagens. Esse trabalho coletivo, ao final do período de estágio, percorreu as casas dos alunos, sendo que as famílias puderam registrar nele as suas impressões (Anexo M).

Já na primeira semana de estágio, trabalhando no sentido de provocar e incentivar o diálogo e a fluência da consciência crítica, pude fortalecer minha convicção de que a educação popular não está apenas voltada aos movimentos sociais, como muitas pessoas – inclusive educadores – acreditam. A educação popular está inserida na escola pelo simples fato de que a escola é um elemento agregador das classes populares e tem, nesse contexto, o seu papel social e cultural. Trabalhamos com educação popular quando trabalhamos de forma dialógica, contextualizada, buscando na realidade os recursos para a sua transformação. Trabalhamos

com educação popular quando não nos fixamos na rigidez do método, mas, ao mesmo tempo, não perdemos de vista, como aponta Paulo Freire (1997), a necessidade da rigorosidade metódica e a busca da construção do conhecimento científico como instrumento para a mudança.

Foi interessante constatar, por exemplo, que as crianças podiam interessar-se na mesma intensidade por uma história infantil e por um texto que tratava sobre a questão dos indígenas que vivem na cidade. Apresentei à turma um texto extraído e adaptado do Caderno do COMIN – Semana dos Povos Indígenas 2008, cujo título era “Ser indígena na cidade” (Anexo B). Esse texto serviu como base para um rico diálogo sobre a situação dos povos indígenas na atualidade, atendendo ao objetivo que era a pesquisa e o conhecimento de mais elementos que integram a cultura dos povos indígenas, percebendo a presença desses povos no espaço urbano e rompendo com estereótipos e preconceitos relativos a eles.

Para dar significado às aprendizagens que vínhamos construindo acerca dos povos indígenas e sua presença nas nossas origens e, concretamente, na nossa cidade, planejamos uma visita à Aldeia Indígena Kaingang de São Leopoldo, situada no bairro Campestre. Lá fomos recebidos por lideranças Kaingang e pelo professor da escola da Aldeia – também Kaingang. As crianças puderam constatar *in loco* o modo de vida daquela comunidade que está inserida no meio urbano, ver como funciona a escola da aldeia e aproximar-se dos elementos culturais dessa população, desmistificando alguns conceitos, fazendo muitas perguntas e sentindo-se acolhidas de forma muito tranqüila pelas pessoas da Aldeia.

A partir da visita à aldeia, foi produzido um texto coletivo relatando as nossas impressões e aprendizagens, com ilustrações das atividades realizadas livremente pelas crianças (Anexo J). Durante essa atividade, pude constatar o quanto essa postura dialógica, problematizadora e desocultadora da verdade, inerente à concepção e às práticas da educação popular, se faz importante no processo de construção do sujeito como agente de sua própria história. As crianças participaram da construção coletiva do texto com entusiasmo, mas rechaçando o registro de qualquer ideia estereotipada acerca da população indígena, destacando suas características culturais, ressaltando a necessidade do respeito às diferenças e apontando para o fato de que o povo brasileiro - cada um e cada uma de nós – apresenta influência da cultura indígena por este ter sido o povo que primeiro habitou essa Pátria, tendo sido expropriado pelos colonizadores em todos os sentidos. Essa consciência, que desoculta a verdade propagada na história oficial, rompe com o que Freire (2001) denomina *visão*

mecanicista da história, visão essa que coloca o futuro como algo inexorável e nega o caráter subjetivo e dialético da História. O autor, nesse sentido, coloca que

A superação da visão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos, mulheres e homens, submetidos. (...) a História como possibilidade reconhece importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece, finalmente, o papel da educação e seus limites. (FREIRE, 2001, p 47)

Os debates que ocorreram em sala de aula, acerca das questões que permeiam a história e a situação atual dos povos indígenas no Brasil, evidenciaram de forma muito nítida a importância de se trabalhar de modo a ver a História como possibilidade. As crianças trouxeram contribuições muito ricas acerca do assunto, demonstrando que o *corpo consciente* não tinha perdido seu *endereço histórico*. Registro aqui algumas falas da turma no decorrer do diálogo que deu origem ao texto coletiv

“Lá na aldeia eu vi que tem uma igreja que não é da religião dos índios. Por que tá lá, então?” (C, 9 anos) – Sobre a presença de um templo da Assembleia de Deus no interior da Aldeia.

“Antes de ir lá na aldeia eu pensava que os índios só viviam no meio do mato, pelados. Agora eu vi que eles moram em casas, vão na escola e até vêem TV.” (S, 9 anos).

“Se a cultura dos índios diz que eles gostam de viver na natureza, por que eles não podem mais viver lá e têm que ficar aqui na cidade vendendo flecha na sinaleira?” (M, 10 anos).

“Por que a justiça deixou tirar as terras que eram dos índios. E por que não devolve, então?” (E, 9 anos).

Nessas falas fica evidenciado o quanto é necessária a desocultação das verdades no sentido de impulsionar os educandos na superação da visão da História como dado dado, indo na direção da História como objeto de construção permanente em cujo processo todos e todas somos agentes e sujeitos.

No decorrer do período, realizamos muitas atividades que envolveram ativamente as famílias das crianças, o que se mostrou muito fértil, sendo que a maioria das famílias participou efetivamente e foram feitas muitas descobertas interessantes acerca de suas histórias. Através de nossos diálogos e trocas, tivemos condições de constatar que nossas histórias de vida são diferentes e que todas elas integram o que somos, mas que também

temos condições de transformar essas histórias a partir do que aprendemos e construímos. Essa visão dialética e transformadora reitera a importância das práticas de educação popular na esfera da escola e a sua possibilidade como estratégia de fortalecimento das classes populares. Nesse sentido, o trabalho numa perspectiva de diálogo, de troca, de observação e de pesquisa constitui-se numa forma de reconhecimento do indivíduo como ser histórico-social-cultural, oferecendo-lhe oportunidade de instrumentalização para fazer suas próprias escolhas de forma crítica e cidadã. Conhecer e refletir sobre si mesmo e sobre os grupos em que se está inserido é fundamental para que se possa ler o mundo autonomamente, percebendo que cada aprendizagem é importante para nossa construção como sujeito livre e completo.

Nessa mesma perspectiva, incluímos a temática do trabalho em nossas conversas e nossos estudos. Aproximava-se o dia do trabalhador e essa temática fazia-se relevante para o momento. Assim, mais uma vez convidamos as famílias a participarem de nossa construção, trazendo suas opiniões e dados sobre trabalho, as condições de trabalho dos trabalhadores, suas dificuldades, etc. Os alunos trouxeram muitas contribuições, a partir dos relatos dos familiares sobre suas profissões e seus cotidianos de trabalhadores, além de informações que envolvem salário mínimo e aposentadoria que tinham acessado através da televisão. Chegamos a um consenso, em nosso diálogo, de que é bom e importante trabalhar, ganhar seu próprio dinheiro, mas que ser um trabalhador é muito difícil, porque, na maioria das vezes, trabalhamos muito e ganhamos muito pouco. Além disso, surgiu na conversa a questão do desemprego, sendo que alguns alunos colocaram que membros de sua família estão desempregados e que está difícil de encontrar trabalho. Houve falas como *“Meu pai não arruma emprego porque não estudou”* e *“Meu pai conseguiu trabalho, mas reclamou que ganha muito pouquinho”*.

Falamos também sobre as profissões exercidas pelos familiares, relacionando-as e expondo motivos para a valorização de todas as profissões, já que todos os trabalhadores contribuem para o bem estar das pessoas através do seu trabalho.

Ainda abordando o assunto “trabalho”, agora aliado à temática relativa à data que comemora o dia das mães, apresentei um texto intitulado “Mamãe não trabalha” (Anexo C), que tratava da valorização do trabalho da mulher. As crianças se divertiram ao ler o texto, constatando a controvérsia do final, quando a mãe lê no caderno do filho que “não faz nada, só fica em casa”. A partir da leitura do texto, pudemos discutir sobre a dupla jornada de trabalho das mulheres, a valorização do trabalho doméstico e a necessidade de ajudar e

valorizar a mãe no dia-a-dia. A discussão foi muito interessante, com os alunos trazendo relatos sobre o cotidiano de suas mães e concluindo com uma frase bem significativa de uma aluna: “*Ser mãe dá trabalho!*” – que nos fez dar boas risadas e foi escolhida para intitular o texto coletivo (Anexo K) que construímos posteriormente, relatando como é a vida de nossas mães e o quanto estas são importantes para nós, merecendo nossas homenagens sempre, principalmente no dia que lhes é dedicado (problematizando sobre o fato de que esta data tem um forte apelo comercial, mas que significa muito mais do que isso).

O debate sobre as questões de gênero foi muito interessante e revelou um alto nível de reprodução da cultura dominante no que tange aos papéis dos homens e das mulheres na sociedade. Embora problematizasse sobre essa questão, era de consenso das meninas e dos meninos que o papel da mulher é cuidar da casa e do homem é manter a família. Mesmo quando veio à tona a questão de que muitas mulheres trabalham e até sustentam sua família, era de opinião geral que, ainda assim, os serviços domésticos são responsabilidade destas. O homem, nessa tarefa, pode aparecer como um generoso voluntário que vem auxiliar, mas essa tarefa não está incluída entre as suas.

Esse foi um momento de grande reflexão e de intensa discussão. Mais uma vez revelou-se a importância de uma prática pedagógica desocultadora e emancipatória, de educação popular, que atua no sentido da ruptura de paradigmas excludentes e de superação de preconceitos. Freire já aponta para isso quando diz que a educação popular

É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. Por isso mesmo se bate por uma crescente democratização nas relações que se travam na escola e das que se estabelecem entre a escola e o mundo fora dela. É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola *velha*, crítica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. [...] A escola e a prática educativa que nela se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo. (FREIRE, 2001, p.49)

É impossível, então, para o educador, ser neutro. A educação não pressupõe neutralidade. Para o educador comprometido com as práticas de educação popular não é possível ensinar lavando as mãos para as condições de dominação e destituição de direitos em que vive o povo. Cabe, portanto, a esses educadores, “[...] armados de clareza e de decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias” (FREIRE, 2001, p. 48), atuarem no sentido de desvelar a realidade de dominação que nos é imposta.

Atividades pedagógicas fundamentadas no diálogo, na investigação e na subjetividade, que partem da observação da realidade para sua posterior análise crítica, são vitais para a construção de uma consciência crítica que supere os estereótipos e paradigmas instituídos pelas classes dominantes. Mesmo que se integrem a um calendário formal de datas comemorativas, essas atividades rompem com as práticas da educação tradicional e avançam radicalmente no sentido da educação popular.

A partir dessa concepção, já se delineava a ideia de abranger todas essas aprendizagens e aprofundá-las através de um Projeto de Aprendizagem (PA), pedagogia que, segundo FAGUNDES e NEVADO¹⁰, “[...] explora os princípios do construtivismo e dá suporte ao construcionismo – nela, o estudante constrói conhecimento a partir de uma questão de investigação”.

A ideia da construção do conhecimento de maneira autônoma e interdisciplinar permeia as práticas de educação popular, uma vez que reveste de sentido o objeto de aprendizagem e oferece oportunidades de que os educandos estabeleçam relações entre a aprendizagem e a realidade, podendo, assim, agir sobre esta realidade de forma consciente. Desta forma, fazer um projeto de aprendizagem

significa desenvolver atividades de investigação sobre uma questão que nos “incomoda”, desperta nossa atenção. Excita nossa curiosidade. Isso pode se realizar de maneira individual ou em pequenos grupos de trabalho. O resultado material é uma coleção articulada de documentos produzidos através de levantamentos, debates, reflexões, sínteses etc., utilizando diferentes linguagens de representação.¹¹

Trazendo esse conceito para a esfera da educação popular, ficam claras as suas similaridades. Segundo Barbosa, a escola ou os educadores e educadoras que se reivindicam populares não podem

abrir mão de princípios fundamentais como construção do conhecimento através da problematização e do diálogo; redefinição das áreas de conteúdos lançando mão, por exemplo, da pedagogia de projetos e da interdisciplinaridade a partir de tema gerador; representação da compreensão e orientação do currículo escolar para tornar o conhecimento dinâmico e nunca encerrado; transformação das relações entre educadores e educandos na dialogicidade e na integração do conhecimento sistematizado e conhecimento popular; e a alteração dos papéis desempenhados, tornando o sujeito o autor de sua inclusão. O protagonismo social é a atual meta da educação popular no âmbito escolar e, através dessa concepção, o próprio excluído deve estar apto a buscar aquilo que lhe é de direito, cabendo ao educador popular a função de contribuir para despertar esse sentimento em sua comunidade.¹²

¹⁰Disponível em:

http://orientacoestccpeadprof.doris.pbworks.com/f/Projetos+de+aprendizagem_Lea+Fagundes%2C+Rosane+Aragon+e+Credin%C3%A9+Menezes.pdf. Acesso em: 30 Out 2010.

¹¹Ibid.

¹²Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/educacao_popular_rita_cristiana_barbosa.htm. Acesso em 1 Out 2010.

Segundo Fagundes e Nevado¹³, a metodologia dos projetos de aprendizagem segue algumas etapas que cabe expor aqui. Em primeiro lugar, é selecionada uma curiosidade, que passará a ser a *questão de investigação*. Em seguida, é construído um inventário de conhecimentos sobre a questão de investigação, que se pode classificar em *dúvidas e certezas*. As certezas sem fundamentação que as sustentem são chamadas certezas provisórias e as dúvidas são sempre denominadas dúvidas temporárias. A investigação consiste no esclarecimento das dúvidas e na validação das certezas. Para isso, é elaborado um plano de interação intensiva no qual os elementos do inventário são agrupados em unidades de investigação, de acordo com suas afinidades, havendo um tempo previsto para sua realização. O esclarecimento dos itens investigados requer a coleta de informações, análise das mesmas, debates e a construção de uma síntese descritiva ou explicativa da questão. Trata-se de um processo aberto, pois, no decorrer da investigação podem surgir novas dúvidas e certezas, havendo, então, a necessidade de modificar o inventário e refazer o plano.

Ainda segundo Fagundes e Nevado¹⁴, o PA é uma atividade fundamentalmente interativa, pois em torno de um projeto se forma uma rede de colaboração composta dos autores do trabalho, outros colegas autores de outros projetos, educadores e colaboradores externos. Além disso, os projetos de aprendizagem utilizam-se e produzem informações que necessitam estar interligadas para que os autores e demais colaboradores possam transitar por elas. Nesse sentido, o uso das novas tecnologias é essencial para o desenvolvimento de um projeto efetivamente interativo. Cada atividade gera inúmeras produções em diferentes formas e linguagens e essas produções não podem ficar isoladas, mas precisam estar articulados e disponíveis para o acesso coletivo.

Percebendo, então, que havia “solo fértil” para um projeto de aprendizagem, na quinta semana de estágio demos o pontapé inicial no sentido de formalizar o desenvolvimento desse projeto. Estava trabalhando a partir da temática IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL desde o início do período de meu estágio, desenvolvendo inúmeras atividades relativas à temática em questão. Entretanto, apresentou-se a ideia de desenvolver um Projeto de Aprendizagem seguindo todos os seus passos, conforme trabalhamos no decorrer do curso de Pedagogia. Diante disso, propus o trabalho à turma e colocamos mãos à obra. A perspectiva desse trabalho me levou à releitura de meu Projeto de Estágio, principalmente no

¹³Disponível

http://orientacoestccpeadprof.doris.pbworks.com/f/Projetos+de+aprendizagem_Lea+Fagundes+%2C+Rosane+Aragon+e+Credin%C3%A9+Menezes.pdf. Acesso em: 30 Out 2010.

¹⁴Ibid.

que se refere ao trabalho com a temática da identidade cultural. Nesse projeto, aponte que “[...] a proposta de trabalho com a identidade vai além do estudo dos usos e costumes dos povos, mas surge como possibilidade de reafirmação e construção de poder individual e coletivo. Quem conhece, reconhece, compreende e reflete sobre sua história tem condições de transformá-la, de libertar-se de limites impostos ou de padrões referenciais. Quem reconstitui sua história e tem condições de fazer a sua leitura, se empodera e tem condições de reescrevê-la”.

Penso que o trabalho numa perspectiva dialógica e investigativa auxilia muito na formação dessas pessoas capazes de ler a história. A necessidade da leitura do mundo é fundamental para que nossos alunos construam sua autonomia e se tornem sujeitos de suas próprias histórias. Acredito que meu trabalho foi construído nesse sentido e que se tornou mais consistente na medida em que as crianças aderiram e ampliaram as temáticas, construindo conhecimentos que as auxiliarão para a vida.

Assim nasceu o projeto de aprendizagem que intitulamos NOSSA CULTURA. Em primeiro lugar, definimos que desejávamos pesquisar a influência das etnias que compõem nossas famílias na nossa identidade cultural. Para isso, definimos os grupos (que se reuniram a partir da identificação étnica) e passamos a levantar nossos conhecimentos (certezas provisórias) e nossas dúvidas (dúvidas temporárias) acerca da cultura da etnia pesquisada pelo grupo. Cada grupo passou a pesquisar a cultura de determinada etnia que compõe a formação cultural de suas famílias. O trabalho estava voltado ao enfoque cultural das etnias pesquisadas (culinária, música, religião, vestimenta, língua, festividades e outros costumes), com a intencionalidade de investigar em que pontos a cultura desses povos ainda está presente no modo de vida e nos costumes das nossas famílias.

Retomamos as pesquisas realizadas com as famílias acerca de suas origens étnicas a fim de quantificar esses dados, construindo um gráfico (Anexo D) e analisando seus indicativos. O debate sobre o gráfico construído coletivamente foi muito interessante, uma vez que os dados refletiram muito do que já tínhamos estudado e debatido em aula. Concluimos, analisando o gráfico, que a maioria das famílias referiu origem alemã (17) e indígena (17). Também houve 10 famílias referindo origem africana, 12 famílias referindo origem italiana, 4 famílias referindo origem portuguesa e 2 famílias referindo outras origens (húngara e russa). Chamou-nos a atenção o fato de que nenhuma família referiu uma origem étnica apenas, apontando sempre duas ou mais origens. Essa observação apontada pela turma

foi problematizada por mim, o que levou à conclusão de que nosso povo é mesmo uma grande mistura étnica e que existe uma maior indicação de alemães e indígenas no gráfico em função dos primeiros terem sido os imigrantes que primeiro chegaram à nossa região, enquanto os índios foram os primeiros habitantes do Brasil e, segundo as falas das crianças, os europeus “namoraram” as índias e tiveram muitos filhos com elas, que são os nossos antepassados.

Assim, após longos e ricos diálogos, os grupos iniciaram o trabalho de sistematização através de texto das conclusões a que chegaram. Os textos foram postados nos Pbworks dos grupos, que foram criados para a publicação desse trabalho.¹⁵

O foco do trabalho, nas semanas seguintes, não se desviou do projeto de aprendizagem. As crianças não eram familiarizadas com o trabalho de pesquisa. Era possível perceber que este trabalho, a princípio, lhes era muito abstrato. Quando eu falava em pesquisar, logo buscavam um texto ou outro material do qual pudessem reproduzir uma cópia, sem buscar maiores respostas às questões que se sobressaíam. Acredito que este primeiro PA não tenha sido o ideal de um trabalho de pesquisa e investigação, mas o considero importante como uma atividade que abriu horizontes nesse sentido.

As crianças tiveram muitas dificuldades de levantar suas certezas provisórias e suas dúvidas temporárias, mas atribuo isso justamente a essa falta de familiarização com a pesquisa. Existe uma tendência de educação bancária que ainda sobrevive em nossas escolas, na qual os educandos recebem as informações neles depositadas e, após, as devolvem da forma que o educador solicitar. Quando sobrevém a oportunidade de que busquem a aprendizagem a partir do que sabem ou desejam saber, ocorre um eclipse no que tange a esses elementos.

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. (Freire, 1983, p. 66)

Dessa forma, a perspectiva de iniciar os educandos nos caminhos da investigação, da pesquisa, da autonomia na sua aprendizagem não é uma tarefa fácil. É necessário que se quebrem muitos paradigmas ainda resistentes em nossas escolas e que se proponha a liberdade em nossas atividades, em nosso planejamento, em nossa orientação, em nossa problematização.

¹⁵Disponível em: <http://alunostrabalhando.pbworks.com/w/page/26560331/pesquisaetnias>.

Em alguns momentos, eu mesma deparei-me com um sentimento de antecipação das respostas e reações das crianças. Percebi que propunha questões cujas respostas já havia planejado para que meu trabalho não se desestruturasse ou não saísse dos rumos traçados em meu planejamento. Um desses momentos que muito me fez pensar foi quando uma das crianças observou, referindo-se ao fato de aparecerem muitas famílias indicando a origem italiana na sua constituição, que acreditava que isso acontecia por causa da novela. A observação, de impacto, me assustou. Não havia pensado nisso. Não havia previsto alguma conclusão desse gênero. Isso me fez pensar: por que deveria prever? Por que devemos tentar prever as descobertas de nossos alunos, se estes são fontes de tantas possibilidades? No momento em que planejamos prevendo as perguntas e as respostas, limitamos nossa esfera de ação e a dos educandos. Transformamo-nos, então, em narradores, em sujeitos únicos de um processo de mão única que não pode ocorrer quando nos pautamos pela interação e pela construção do conhecimento. “Narração de conteúdos que [...] tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade.” (Freire, 1983, p. 65)

Quando me deparei assustada com a possibilidade de um desvio de curso nos argumentos e conceitos que vinha buscando construir com as crianças, percebi o quanto esta concepção narrativa e opressora está arraigada em cada um de nós. Percebi que precisamos lutar todos os dias e em todos os momentos para não cair na armadilha do saber autorizado, da doação do saber. A observação da aluna me fez pensar num contexto mais amplo e, a partir daí, deixei de esperar respostas ou perguntas e permiti que estas fluíssem livremente, numa relação de parceria com os educandos.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se logo com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. [...] Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educando, em suas relações com estes. (Freire, 1983, p. 71)

Foi muito bom retomar a leitura da *Pedagogia do Oprimido*, de Freire, ao refletir sobre a construção e o desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem em que estávamos trabalhando. Devo dizer que foi uma retomada necessária, pois me fez perceber que precisava readequar meu planejamento no que tange ao PA para que este não se tornasse mais uma fórmula com resultados estimados. Apesar do seu formato pré-determinado, o PA que estávamos desenvolvendo deveria manter-se liberto do engessamento, aberto para a

investigação do que os educandos desejassem e não para o foco que eu – educadora – vislumbrava. Só assim estaríamos efetivamente construindo aprendizagens significativas e não apenas reproduzindo tarefas bem formuladas e aparentemente bonitas para impressionar os que olham e nos trazerem a gratificante sensação de que estamos ensinando.

Como forma de contribuir nas discussões que se desdobravam a partir do projeto de aprendizagem, trouxe para a turma o texto “A mensagem dos porcos-espinhos” (Anexo E), que abordava questões relativas à convivência entre as pessoas e à necessidade da união para que se viva plenamente, de forma humana e solidária.

A partir desse texto, foi desencadeado um diálogo muito rico, uma vez que as crianças trouxeram contribuições significativas nas quais explicitavam não só as suas opiniões e sentimentos, mas também as aprendizagens que vimos construindo nesse período. Utilizando a metáfora dos porcos-espinhos, pudemos abordar assuntos como a necessidade de estarmos juntos a fim de alcançar nossos objetivos, a necessidade de compreendermos o que consideramos “defeitos” das outras pessoas e, principalmente, o fato de que eventualmente podemos ferir as pessoas que convivem conosco ou ser feridas por elas, mas que precisamos saber resolver esses problemas com sinceridade, diálogo e humanidade.

Houve falas das crianças como: *“Quando um amigo me faz uma coisa ruim, eu fico triste e não falo mais com ele. Depois, sinto falta e penso que continuo gostando dele, aí vou conversar e ficamos amigos de novo”*. Aponto essa fala particularmente porque ela denota o nível de exploração, interpretação e extrapolação do texto, transpondo-o, no decorrer do diálogo, para o contexto da sua vida.

Foi muito produtivo trabalhar através de textos que promovem a reflexão e esta turma revelou-se cada dia mais participativa e mais imbuída neste tipo de atividade. Percebia nas crianças um crescimento muito grande no sentido de captar as mensagens e debater os seus vieses, fazendo, inclusive, o contraponto nas reflexões. Nesse sentido, houve a fala de outra aluna, referindo *“Não gosto de ficar perto de quem me incomoda. Os porcos espinhos da história ficaram juntos para não morrer de frio. Se eu não vou morrer por causa disso, não preciso ficar perto de quem me incomoda.”*

Sem dúvida, quando um assunto é instigador e leva a um debate tão intenso, torna-se uma grande possibilidade de crescimento e aprendizagem. Percebi imediatamente o potencial desse momento e deixei-o fluir, ocupando muito tempo nesse diálogo e igualmente na interpretação escrita e a socialização da mesma.

Acredito que esses momentos em que há a provocação e o grupo corresponde e se engaja num processo de reflexão são momentos de grandes construções. A partir dessa dialogicidade podemos reconstruir nossa visão de mundo, contextualizando-a a partir das visões de mundo de todas e todos.

(...) ainda que minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvida era imperioso primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava; segundo, se impunha a mim estar mais ou menos a par, familiarizado com sua leitura de mundo, que igualmente guarda e se funda num outro tipo de saber. (Freire, 1982, p. 12).

A citação de Freire, em *A pedagogia da esperança*, faz com que se reflita acerca das abordagens e das representações que evocamos através de nossas práticas. Quando nos dispomos a ouvir nossos educandos e a permitir que pensem, troquem e expressem suas idéias diante das temáticas propostas, possibilitamos a reconstrução dessas idéias e a “con-vivência” de nossas leituras de mundo, que, indubitavelmente, baseiam-se em vivências e saberes diferentes e que, portanto, são diferentes.

O trabalho a partir do texto e das construções realizadas através dos PAs alongou-se e culminou com a proposta de um texto coletivo que não estava previsto, mas que estava - utilizando uma expressão popular da minha infância – “caindo de maduro” (Anexo F).

Na quinta-feira, fomos ao teatro, numa programação planejada pela escola para todas as turmas de terceiro ano. Assistimos à peça “A história de todas as coisas”, que se tratava, principalmente, da questão ambiental e do destino que costumamos dar às coisas que não utilizamos mais – o lixo.

As crianças estavam entusiasmadas com este programa e conversamos bastante sobre isso em aula. No retorno, entretanto, percebi que houvera um arrefecimento nesse entusiasmo. Ao conversar com a turma sobre o assunto, manifestaram que não tinham gostado muito do espetáculo e que não entenderam direito a história. Questionei-os sobre esse posicionamento, apesar de concordar plenamente, mas preocupando-me em não impor minha opinião às crianças, uma vez que se tratava da minha leitura, que podia ser diferente das suas leituras.

Foi interessante perceber que nossas leituras se aproximaram bastante. Apontaram que a história não tinha muito sentido e que, em alguns momentos, não se sabia se o enredo tratava-se do lixo ou simplesmente de coisas que não usamos mais e deixamos de lado. Mas o mais surpreendente foi o fato de que, no geral, afirmaram que não tinham conseguido perceber a mensagem que o espetáculo deveria transmitir. Essa preocupação com a mensagem, pelo que pude constatar através do diálogo com as crianças, é fruto do trabalho

que temos realizado em sala de aula com textos, imagens, pesquisa e, sobretudo, conversa sobre tudo isso. As crianças perceberam que tudo que nos é apresentado carrega em si uma mensagem implícita ou explícita e estavam buscando essa mensagem no espetáculo, que realmente deixou a desejar nesse sentido.

Tomamos bastante tempo fazendo essa reflexão. Conseguimos chegar ao consenso de que havia uma abordagem da questão ambiental no espetáculo, mas que isso não fora aprofundado e nem estava suficientemente claro e que por isso, o mesmo não se tornou interessante e não nos encantou.

Gadotti aponta, em *Boniteza de um sonho* (p.26), que “Todo ser vivo aprende na interação com seu contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto.”. Nesse sentido, posso afirmar que o espetáculo teatral não correspondeu ao contexto das crianças. Era desvinculado de suas vivências e de suas construções, não revestido de significação.

Segundo Gadotti, ainda, o professor deve ser um profissional do sentido, um mediador do conhecimento. Assim, insisti no diálogo sobre a experiência e levantei questionamentos a respeito da falta de sentido do espetáculo e de seus porquês. Afinal, conseguimos debater a temática que não foi devidamente abordada no espetáculo de forma mais consistente e significativa, preenchendo muitas das lacunas que haviam sido deixadas.

Outra atividade que considero importante registrar aqui por seu significado concreto de humanização e transformação de um grupo de pessoas em um “corpo consciente” (Freire, 2001) é o trabalho com o texto *Assembleia na carpintaria* (Anexo G), que selecionei cuidadosamente por já ter percebido que as crianças tinham a expectativa de que os textos que eu propunha trouxessem mensagens que oportunizassem o debate e o diálogo. O texto abordava a questão das qualidades que todos temos e que estas devem ser valorizadas, apesar de nossas fragilidades.

Nesse viés, dialogamos sobre nossas qualidades e defeitos, pontos fortes e fracos e o quanto, em grupo, podemos nos completar, apoiando-nos e buscando suprir as fragilidades uns dos outros. Nesse trabalho de exploração (e extrapolação) do texto, as crianças trouxeram alguns exemplos de situações em que as dificuldades de alguém afigurava-se como um obstáculo e, através da ajuda de outras pessoas, foram superadas. Um desses exemplos merece ser citado por sua importância na vivência coletiva desse grupo, que se humanizava e construía relações de solidariedade mais intensas a cada dia que passávamos juntos. Uma das

meninas colocou-se assim: *“Olha só o C, que não pode caminhar sozinho. Mas eu posso caminhar e posso ajudar buscando o andador e alcançando pra ele as coisas”* (SIC)

C é um menino portador de deficiência; tem uma atrofia dos membros inferiores e anda apenas com auxílio do andador ou cadeira de rodas. A menina que fez esta observação costuma sentar-se ao seu lado e auxiliá-lo em suas necessidades, assim como a grande maioria das crianças. A colocação da menina trouxe à pauta não só a dificuldade de locomoção de C, mas sintetizou tudo o que estávamos discutindo naquele momento, ressignificando inclusive nossas relações como grupo e nos comprometendo ainda mais no que se refere à inclusão efetiva do colega através da colaboração e da solidariedade. Foi um momento de grande emoção para mim e que me sinto orgulhosa de estar registrando. Naquele instante me ocorreu que, mesmo que o período que estava passando com essas crianças não se constituísse em construções espetaculares, apenas por essa construção teria valido a pena. Senti-me imensamente privilegiada por estar mediando aquele tipo de reflexão e de consciência do exercício da solidariedade.

Finalmente, após muitos dias de pesquisa, debates, sistematização, autoria e protagonismo por parte de todo o grupo, iniciamos a sistematização do trabalho do projeto de aprendizagem NOSSA CULTURA através de mapas conceituais (Anexo H). Até esse momento, resisti a essa ideia, acreditando que essa tarefa seria por demais abstrata para crianças daquela faixa etária. Não utilizei essa terminologia, inicialmente, por acreditar que a denominação “mapa conceitual” não faria sentido para os alunos.

Iniciei pedindo que os grupos listassem algumas palavras que considerassem fundamentais para explicar seu trabalho de pesquisa. Ali já iniciou minha surpresa, pois todos os grupos, num tempo muito curto, conseguiram listar essas palavras com muita facilidade.

Já com as listas de palavras, solicitei que as escrevessem em cartões e, sobre um papel pardo, distribuíssem as palavras de forma que houvesse uma ligação entre elas, dando sentido ao conjunto. Essa tarefa foi realizada com seriedade, concentração e rapidez surpreendentes. As crianças ordenaram e reordenaram as palavras a partir de uma linha de raciocínio que explicitava de forma muito clara a forma como estavam construindo suas aprendizagens acerca do assunto pesquisado. Não precisei interferir no trabalho de nenhum grupo. Ao contrário, permiti-me transitar entre eles e observar o que, para mim, era um momento de superação... só que a superação era, na verdade, minha, pois a dificuldade e a resistência em

relação ao trabalho com os mapas conceituais eram minhas e eu, autoritariamente, as estava impondo a meus alunos e alunas.

Refletindo sobre esse momento de aprendizagem marcante para mim enquanto educadora, lembro o pensamento de Freire quando coloca que “não há docência sem discência, as duas se explicam e os seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1997, p.25). Nunca me senti um ser tão aprendente quanto naquele momento em que, supostamente, estava ensinando meus alunos a sistematizarem seus conhecimentos através de mapas conceituais, o que, para mim, era uma tarefa muito difícil, e que essas crianças ensinaram-me a desmistificar através de sua organização e da transposição de suas construções no coletivo, na forma mais autêntica da educação popular.

Posso afirmar que, com esta atividade, mais uma vez pude reafirmar minha crença de que a educação popular - na qual se fundamenta todo o meu projeto de estágio - está inserida na escola pelo simples fato de que a escola é um elemento agregador das classes populares e tem, nesse contexto, o seu papel social e cultural. Trabalhamos com educação popular quando trabalhamos de forma dialógica, contextualizada, buscando na realidade os recursos para a sua transformação. Trabalhamos com educação popular quando não nos fixamos na rigidez do método, mas, ao mesmo tempo, não perdemos de vista, como aponta Paulo Freire, a necessidade da rigorosidade metódica e a busca da construção do conhecimento científico como instrumento para a mudança (Freire, 1997).

Mais uma evidência da importância desse trabalho voltado à libertação dos sujeitos e atravessado pelas práticas de educação popular surgiu na oitava semana do período de estágio, quando lemos juntos o texto *Meninos de todas as cores* (Anexo I). Escolhi este texto devido às suas possibilidades de exploração da temática do respeito à diversidade, do preconceito, e da discriminação. Tudo indicava que os diálogos a partir daí se dariam em torno desses eixos, e assim havia sido cuidadosamente planejado por mim.

Após a leitura do texto, entretanto, fui surpreendida por um questionamento, por parte das crianças, acerca do porquê do texto falar apenas em meninos e nunca em meninas. Assim, iniciou-se um debate sobre a maneira discriminatória com que as mulheres são tratadas e que um desses indicadores é o fato de, quando uma fala se dirige a um grande grupo composto de homens e mulheres, geralmente se utiliza o masculino. Uma das meninas fez a seguinte pergunta: “*Profe, quando tu fala da gente, tu diz “as minhas alunas” ou “os meus alunos”?*”

(sic). Foi uma provocação instigante e que me fez pensar. Se acredito na educação popular e esta se baseia em princípios não discriminatórios e, portanto, não sexistas, como posso referir-me à turma como “meus alunos”, no masculino, como se as alunas estivessem apenas subentendidas nesse contexto?

Respondi à menina dizendo que estava muito feliz com sua pergunta e que, às vezes, realmente me referia à turma como “meus alunos”, mas que tento sempre dizer “meus alunos e minhas alunas”, ou então “crianças”.

O tema foi objeto de bastante discussão e precisei de alguma habilidade a fim de trazer para a pauta as temáticas que havia previsto inicialmente como o foco da exploração do texto. Esse fato me remeteu ao que diz Marta Pernambuco, no livro organizado por Nídia Nacib Pontuschka, intitulado *Ousadia no diálogo – Interdisciplinaridade na escola pública*:

Ir além do senso comum e superar uma visão falsa ou distorcida dos fatos é um exercício permanente que é preciso fazer. É um exercício de “pensar sobre o pensar”, de criticar o próprio procedimento de pensar, descobrir no que se baseia, buscar onde e como estamos distorcendo a realidade ou ignorando informações. Só assim pode-se fazer uma valoração seletiva da forma primeira de encarar o mundo, redescobrir valores, compatibilizando comportamentos com opiniões, encontrando, modificando, ampliando a forma de se organizar. (1993, p. 78)

Nesse sentido, deixei fluir o debate, incluindo no mesmo as outras temáticas com sutileza e acrescentando na interpretação escrita alguns itens que contemplassem a questão de gênero que havia predominado no decorrer de nosso diálogo.

Esse momento foi de grande aprendizagem para todos e todas nós. De minha parte, tive a possibilidade de ser confrontada com minhas próprias práticas e de questionar não só meu planejamento baseado na previsibilidade, mas também meu posicionamento diante de questões importantes como as relações de gênero. De parte das crianças, houve a oportunidade da troca de experiências, reconstrução de valores e a ampliação da consciência no que tange à descoberta de que o mundo abrange paradigmas que, sem percebermos, nos induzem à discriminação e à desigualdade.

Gadotti, em “Boniteza de um sonho”, aponta para a necessidade de repensarmos nosso papel de educadores e coloca:

O poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la quanto na possibilidade de formar um grupo de companheiros e companheiras para lutar por uma causa em comum. Paulo Freire insistia que a escola transformadora era a “**escola de companheirismo**”, por isso sua pedagogia é uma pedagogia do diálogo, das trocas, do encontro, das redes solidárias. “Companheiro” vem do latim e significa “aquele que partilha o pão”. Trata-se portanto de uma postura radical ao mesmo tempo crítica e solidária. (2003, p. 73).

Essa radicalidade crítica e solidária é o que me move hoje como educadora. Já não posso mais compactuar com o papel limitador do professor que “dá aula”. Procuo, ao contrário, estar com os educandos e educandas na mesma jornada. Procuo companheiros e companheiras que efetivamente compartilhem comigo o pão da aprendizagem. Procuo surpreender e ser surpreendida em todos os instantes através da provocação, da troca, do encontro e dos desafios.

Como Freire (1982), não sou esperançosa por teimosia, mas por necessidade existencial e histórica. Um dito popular coloca, da mesma forma, que “o sapo não pula por boniteza, mas por precisão”. Não compreendo, tal como Freire, a existência e a sua transformação sem a utopia e sem a esperança. E é com essa utopia e toda a esperança que me faz humana que insisto em crer na educação popular como instrumento de emancipação e de mudança.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (Freire, 2000, p.33).

O projeto de aprendizagem NOSSA CULTURA continuava sendo construído com muita pesquisa em sala de aula e no EVAM. Percebi que ainda existia alguma dificuldade por parte de muitos alunos quanto a trabalhar em grupo, mas aos pouco íamos juntos quebrando as resistências, organizando o trabalho e dividindo as tarefas. Notei que, após as construções dos mapas conceituais, o trabalho fluía de maneira mais consistente e os integrantes dos grupos interagiam e colaboravam cada vez mais.

Como culminância de nosso projeto de aprendizagem, apresentei à turma a obra de Tarsila do Amaral, *Os Operários*. Num primeiro momento, estudamos a biografia e a produção artística da pintora e foi surpreendente a maneira como a turma mostrou-se interessada e desejou aprofundar o conhecimento sobre o assunto.

Quando mostrei a reprodução do quadro “Os operários”, imediatamente apontaram a variedade de etnias presentes na obra, identificando-as através das características físicas e da vestimenta. Estabeleceram relações interessantes entre o que estavam vendo na obra e o que têm pesquisado no decorrer do projeto de aprendizagem. A turma manifestou o desejo de conhecer mais sobre a vida e a obra da artista. Portanto, fomos até o EVAM pesquisar sobre o assunto. Foi muito agradável participar daquele momento de busca e observar o quanto a arte atraía e encantava as crianças, mesmo que não tenham um contato frequente com as suas

expressões, no cotidiano. Todas as pessoas amam a beleza e a arte é a síntese da beleza, aliada à emoção e ao sentimento. Cabe a nós, educadores, proporcionar esses momentos de encontro com a arte com encantamento e alegria, vivenciando-os de forma intensa e compreendendo-os como inerentes ao nosso papel de ensinantes/aprendentes.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.(Freire, 1997, p.18)

O trabalho de releitura da obra “Os Operários” (Anexo L), de Tarsila do Amaral acabou se constituindo no foco central das atividades da última semana de estágio, juntamente com a finalização dos pbworks dos grupos, pois nos envolveu e trouxe-nos encantamento. O trabalho, no entanto, levou-me a refletir para além da temática, mas à arte em si, enquanto instrumento de emancipação do ser humano e como alavanca de construção de conhecimento.

Ao perceber o envolvimento das crianças com o trabalho, desde a pesquisa da vida e da obra da artista até a própria concepção e confecção da releitura, pude perceber o quanto a arte se constitui num elemento de extrema importância para a formação do ser humano. Arte é, antes de tudo, interação, uma forma de comunicação dialógica, onde a pessoa dialoga consigo mesmo, com os outros e com o mundo através das representações que constrói no fazer artístico (Freire, 1997).

Beatriz Barros Melo, professora de arte/educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPEA, coloca, em entrevista para o Jornal Utopia (2005), que

“a arte trabalha com ideias, sentimentos, proposições que nem sempre são ou podem ser explicitadas em palavras, pois estão na área de conhecimentos subjetivos. Por ser assim, a arte é estruturadora, pois é esse movimento de emitir, falar, cantar, grafar ou gesticular que marca um anteparo ou deixa no ar mensagens que nos levam a reconhecer o mundo. A arte, então, desenvolve sim, capacidades cognitivas”.

Por outro lado, o trabalho através da arte numa perspectiva criadora e emancipatória proporciona a possibilidade de participação, engajamento, conhecimento pessoal e coletivo, auto-identidade, respeito e conhecimento favorecendo o contato com vivências subjetivas, educando o sentimento; e levando à reflexão sobre as vivências e os objetivos dos indivíduos e dos grupos.

Paulo Freire, no conjunto de sua obra, projeta uma educação cujo cerne é o humanismo, uma prática da dialética libertadora, do ser humano que se educa com o outro, mediatizado pelo mundo. Essa educação voltada para a libertação e a transformação necessitam de outros aspectos além do desenvolvimento das capacidades cognitivas, que

propiciem a percepção mas também a consciência crítica e a ação criadora. “É impossível, segundo o pensamento freireano, estabelecer qualquer ação humana que não seja, em si, comunicação dialógica. O ensino da arte deve ser assim, propiciador.” (Melo, 2005, p. 18)

Observando o trabalho da turma, no transcorrer da semana, pude vivenciar todos esses aspectos da arte integrada à educação. Pude perceber a turma construindo, tecendo hipóteses, buscando informações, identificando-se com as obras apresentadas e criando, a partir dessas identificações, outras obras que contemplassem a sua leitura de mundo de forma mais abrangente.

Todos são capazes de criar e é necessário compreender que o processo de criação não significa somente originalidade, mas implica em outras características como as demonstrações de criatividade, a sensibilidade de perceber problemas, a fluência, a flexibilidade, a interpretação. A educação criadora vai estimular todos esses diferentes aspectos da possibilidade de inserção de pessoas dentro do grupo para que possam atuar de maneira inovadora e diferenciada nesse grupo nas mais diversas situações.

Em algum momento, em todo o processo de “boniteza” da criação, um traço se torna expressivo, uma forma se faz significativa e possibilita outro tipo de leitura. Nesse momento, a arte está efetivamente inserida no contexto do ensino e da aprendizagem. Não é uma questão de técnica nem de aprimoramento, é simplesmente expressão, beleza, sentimento. A beleza encanta e absorve e, por isso, não pode estar distante do processo educativo. Quando se juntam a arte e a educação, novos olhares se formam, novos tipos de intervenções se projetam, novas relações se constroem mediadas pelo mundo e pelo processo criativo.

Durante muito tempo, trabalhei a arte em sala de aula como uma forma de aprimorar habilidades. Hoje percebo que a arte na educação é muito mais que isso, pois envolve todo um conjunto de ações que possibilitam a capacidade criadora, a percepção, a análise e a síntese, sempre numa perspectiva dialógica e de possibilidades de intervenção e de transformação. O trabalho pedagógico através da arte traz em seu bojo a criticidade, a consciência e a humanização que se fazem imprescindíveis num processo de educação para a liberdade e para a emancipação.

Finalizando o trabalho relativo ao projeto de aprendizagem NOSSA CULTURA, concluímos as postagens e aprimoramos os pbworks dos grupos. Também tivemos um momento de socialização, no qual os grupos puderam visitar os pbworks dos colegas, interagindo-se das suas pesquisas e comentando-as. A idéia inicial era de que os alunos

pudessem comentar os trabalhos no próprio ambiente virtual, mas isso exigiria a criação de e-mails para todos e autorização para que editassem o pbworks da escola. Dessa forma, os comentários foram feitos oralmente, os grupos avaliando-se mutuamente, num momento coletivo bastante frutífero.

Outra atividade importante foi a finalização do livro-autorretrato da turma, que estava em construção desde o início do período de estágio, compilando textos, fotos, informações e relatos de aprendizagens da turma. O livro foi impresso e entregue à turma na sexta-feira, dia 18/06, sendo que foi realizado sorteio para decidir quem levaria o livro para casa naquele final de semana, para que a família pudesse ler e colocar seus comentários nas páginas finais, reservadas para isso.

Todas as atividades desenvolvidas neste período foram pensadas no sentido de promover a reflexão, a crítica, a consciência, a livre expressão e a transformação daquele grupo em especial, em busca não só de seu aprimoramento pessoal, mas de uma mudança positiva em suas relações com o mundo e com as gentes. Cada proposta de trabalho foi cuidadosamente analisada e planejada de forma a contemplar os princípios da educação popular e desenvolvê-los na sua amplitude.

A escola, ainda hoje, se remete a um conjunto de valores e padrões convencionais que não estimulam, na sua maioria, a emancipação do sujeito, principalmente no que tange às classes populares. Mesmo a escola pública, ocupada em todos os seus segmentos pelo povo, tende a seguir o conjunto de padrões, regras e valores arbitrados pelo sistema, isolando a comunidade no que tange à participação e atuação consciente na sua organização, gestão e funcionamento.

Embora cada vez mais se ouça falar em gestão democrática da escola pública e de elaboração e reelaboração de projetos político-pedagógicos participativos, é possível constatar que essas práticas são instituídas superficialmente, sem o comprometimento, sem a opção consciente e necessária pelas classes populares que fariam da escola pública uma verdadeira escola popular.

A educação popular está e estará sempre fundamentada no seu caráter político e invariavelmente ao lado das demandas dos oprimidos que compõem as classes populares. Por isso, Freire (2001) coloca como principal tarefa dos educadores e das educadoras progressistas o enfrentamento da reprodução da ideologia dominante que se instala em nossas

escolas e a permanente desocultação das verdades, sempre apontando que não é esta uma tarefa fácil, mas é possível e necessária.

Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, seria ingenuidade pensar que o poder de classe, de classe dominante, assistisse indiferente e até estimulando, ao esforço desvelador realizado por educadoras e educadores progressistas, no exercício de sua prática docente. (FREIRE, 2001, p 48)

Diante disso, é importante que as educadoras e os educadores da escola pública se comprometam e se armem da coragem necessária para *nadar contra a correnteza* e que optem conscientemente pelas demandas das classes populares, que são as demandas de seus educandos e educandas. Isso pressupõe abrir mão da postura bancária de doação do saber em favor de uma postura aberta, democrática, pesquisadora, impulsionadora da autonomia e da liberdade de expressão, questionadora, problematizadora e dotada da coragem para transgredir no sentido de transformar a realidade. Dessa forma, a essência da educação popular estará presente nas práticas escolares e pode ganhar corpo e forças na luta pela cidadania e por um novo mundo possível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No livro *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor*, Paulo Freire reflete sobre a ação do professor e da professora num contexto de educação libertadora e de caráter popular. Considero importante destacar algumas ideias de Freire nessas considerações finais, pois estas refletem muito do que pude constatar ao longo desse trabalho. O autor coloca que

[...] é preciso esclarecer que o seu trabalho, a sua atividade de educador, não será suficiente para mudar o mundo. Para mim, essa é a primeira coisa: não idealizar a tarefa educacional. Mas ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que ao fazer alguma coisa dentro do espaço da escola, você pode trazer algumas boas contribuições. Temos que ter mais ou menos claros nossos limites como educadores. [...] Em segundo lugar, e necessariamente, eu precisaria melhorar minha humildade *vis a vis* os alunos, trabalhando com eles, não como tática, mas como uma necessidade. [...] É claro que preciso ter certeza de que tenho algum conhecimento, de que sei alguma coisa. Se não sei, não posso ser um professor. Mas o que tenho que saber é que, apesar de que, possivelmente, saiba mais do que os alunos que vêm trabalhar comigo, eles também são capazes de saber, e eles já sabem também muitas coisas quando nos reunimos na sala de aula.

Em terceiro lugar, devo esclarecer que preciso re-aprender o que acho que sei, na medida em que os educandos conhecem junto *comigo e entre eles*. Também tenho que esclarecer que o ponto de partida para que eles experimentem algum objeto cognoscível, que eu proponho, não pode ser minha compreensão do objeto e da realidade. [...] Isto é necessário para que eu os ajude, mas minha tarefa não é só ajudá-los, falar a eles, mas falar com eles.

Em quarto lugar, também tenho que ser mais ou menos crítico a respeito de como nossa sociedade funciona. Preciso de uma compreensão crítica das próprias formas de funcionamento da sociedade para poder entender como a educação, na qual estou envolvido, funciona no contexto global e no contexto da sala de aula. Em última análise, nós mudamos à medida que nos engajamos no processo de mudança social. (FREIRE; IRA, 1987, pp. 67-85)

Diante das reflexões de Freire e de uma análise minuciosa do período em que desenvolvi meu estágio curricular – meu objeto de investigação, é possível tecer algumas considerações importantes. A primeira delas vem ao encontro de uma análise das características da instituição escola que, mesmo na rede pública - basicamente composta em todos os seus segmentos pelas camadas populares - continua reproduzindo o que José Clóvis Azevedo muito propriamente denomina de *modelo taylorista-fordista*, pois se organiza

nas relações de poder verticalizadas, no cumprimento de tarefas em tempos predeterminados rigidamente, na extrema especialização de funções, no parcelamento do processo de trabalho, na separação entre o sujeito e o objeto e no domínio individual pelos educandos, de fragmentos isolados e descontextualizados do conhecimento. (AZEVEDO, 2007, p. 247)

Esse modelo taylorista-fordista instaurado na escola tradicional faz com que esta escola reproduza o trabalho fragmentado e monodisciplinar, isolando os sujeitos e tornando-os meros cumpridores de tarefas. Essa escola, como aponta Azevedo (2007), não pode

absorver teorias e práticas progressistas, pois é impermeável e apresenta a capilaridade necessária para uma prática que se fundamente no pensamento progressista e libertador. Essa estrutura escolar, portanto, se constitui num obstáculo para as inovações pedagógicas com viéses transformadores e populares.

Se a escola pública continua se desenhando nessa configuração tradicional taylorista-fordista, como podemos analisar as práticas ligadas à educação popular no interior dessas escolas? A análise de minha experiência no período de estágio curricular, aqui apresentada, aponta para a viabilidade dessa práticas, apesar dos obstáculos colocados pelas características da escola.

É necessário enfatizar, entretanto, que a escola pública, atualmente, constitui-se no espaço legítimo das classes populares, o que desmistifica a ideia de que havia mais qualidade nessa escola no passado. Azevedo, nesse sentido, refere que

[...] instalou-se uma falsa ideia de que, no passado, havia uma escola pública de qualidade, o que não acontece nos tempos atuais. Na realidade, o que havia era uma escola elitizada, para poucos, sem possibilidade de acesso às classes populares. Portanto, essa qualidade não tinha nenhuma importância para a maioria da população, que não tinha acesso à escola. Nesse prisma, a escola pública de hoje tem muito mais qualidade, pois o ingresso a ela foi democratizado, as crianças e adolescentes do povo podem acessá-la. E isto significa uma qualidade superior àquela da escola pública da metade do século passado. Hoje, o grande desafio é garantir a permanência, na escola, dos filhos das classes populares. Não adianta construir escolas para o povo e depois expulsá-lo pela não aprendizagem e pela reprovação e repetência. (AZEVEDO, 2007, p. 255)

Assim, com a escola pública hoje democratizada em seu acesso, enfrentamos o grande desafio de democratizar suas práticas no sentido de direcioná-las efetivamente em práticas de educação popular, que possibilitem o pensamento crítico, a construção do conhecimento, a libertação e a emancipação do sujeito a partir do diálogo, da troca, da significação e da ressignificação da cultura popular.

A escola pública como instituição precisa ser reeditada. O sistema que o cerceia precisa ser transformado. Mas essa ação deve ser vista de forma processual, pois, como nos diz ainda Azevedo,

A educação é processo, muito mais que resultado, ou o resultado situa-se na qualidade do processo. No seu desdobramento, como atividade de vivência cultural – portanto, histórica – da dialética da transformação da natureza em cultura, do mundo natural em mundo humano, situa-se uma dimensão estética expressa no desenvolvimento da inteligência, da capacidade crítica, da auto-instrução individual, coletiva e da emancipação. É uma dimensão ética traduzida em um comportamento e em atitudes concretas, práticas e viabilizadoras dos valores humanizantes e emancipatórios. (AZEVEDO, 2007, p.254)

Nesse processo de reconversão da escola pública estão as práticas pedagógicas dos educadores e das educadoras progressistas e comprometidos com a transformação. Essas práticas, isoladas e solitárias, não reconfiguram o mundo, mas são, em sua fragilidade, essenciais para a transformação.

Os educadores e as educadoras investidos de crenças na educação popular, no contexto da escola pública, sofrem com os limites de suas práticas. Estamos todos lutando todos os dias para transpor os obstáculos que a educação tradicional nos impõe. Entretanto, nos alimentamos dessa luta e também todos os dias encontramos motivos para acreditar que estamos no caminho certo e que, num momento em que a instituição escola parece retroceder, podemos avançar como agentes de um processo de mudança no qual caminhamos ao lado de nossos educandos, jamais à sua frente.

A educação popular na escola pública, como diz o título desse trabalho, se apresenta com possibilidades e limites. Ambos são concretos. Ocorre que os limites são dados pela organização da escola e do sistema que a absorve, e esses fatores podemos questionar, desvelar, desocultar e deslegitimar, numa luta que, apesar de desigual, é uma boa luta. Mas as possibilidades, essas somos nós, educadores, que construímos, no nosso cotidiano comprometido, na nossa crença de que uma nova sociedade é um projeto realizável a partir de nossos fazeres, e que esses fazeres compoem um projeto de presente e futuro, no qual a utopia é perseguida em todos os nexos, num projeto efetivamente humano, transformador, emancipatório e popular.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, José Clóvis de. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.
- BARBOSA, Rita Cristiana. **Educação popular e a construção de um poder ético**. Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/educacao_popular_rita_cristiana_barbosa.htm Acesso em: 1 Out 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Disponível em: http://74.125.155.132/scholarq=cache:Xc2O1ayB6McJ:scholar.google.com/&hl=ptBR&lr=lang_pt&as_sdt=2000 . Acesso em: 3 Out. 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CALADO, Alder Júlio. **Educação Popular nos Movimentos Sociais no Campo: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania**. João pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.
- FAGUNDES, Lea da Cruz; NEVADO, Rosane Aragón de. **Projetos de Aprendizagem – Uma experiência mediada por ambientes telemáticos**. In: http://orientacoestccpeadprof.doris.pbworks.com/f/Projetos+de+aprendizagem_Lea+Fagundes%2C+Rosane+Aragon+e+Credin%C3%A9+Menezes.pdf . Acesso em 30 Out. 2010.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes indispensáveis à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 2000.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZ, Débora (Orgs.). **Fazer a escola conhecendo a vida**. São Paulo: Papirus, 1990.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola Pública Popular: Educação popular e políticas públicas no Brasil**. Disponível em http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Escola_Public_Pop_1994.pdf. Acesso em 07/10/2010.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. 21º Reunião da ANPED. Caxambu, 1998.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação Popular na América Latina no Movo Milênio: Impactos do Novo Paradigma**. In: Educação Temática Digital. Campinas: v.4, n.1, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

HERNANDEZ, Fernando; MONTSERRAT, Ventura. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. In: __. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho**. 5ª edição, Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MELO, Beatriz Barros. In *Jornal Utopia*. Pernambuco: Centro Paulo Freire – estudos e pesquisas, nº12, 2005.

MELO NETO, José Francisco. Educação Popular: uma ontologia; Afonso :Celso Scocuglia, José Francisco Melo Neto (orgs) **Educação Popular Outros Caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1999.

OLIVEIRA, Iolanda C.; LINS, Lucicléa T.; SILVA, Regina C. D. da. **Análise e conceitos: a linha histórico-filosófica da Educação Popular**. Universidade Federal da Paraíba – Ceará –

PPGE.Disponível em:
<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/IolandaCarvalhoOliveira.pdf> . Acesso em: 7 Out. 2010.

PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986

PEREIRA, Fabiola Andrade; ANDRADE, Vivian Galdino de. **Alguns apontamentos da 'Educação Popular' frente à construção de uma escola cidadã**. In: <http://www.espacoacademico.com.br/082rea.htm> , acesso em 09/10/10.

PERNAMBUCO, Marta. Significações e realidade: conhecimento. In PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.) **Ousadia no diálogo – interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo. Cortez Editora. Instituto Paulo Freire, 2002.

**ANEXO A - Texto extraído do caderno infantil *Sininho*, do *Jornal Vale dos Sinos*, do dia
17/04/10.**

INDIOZINHO

ELE MORA MUITO LONGE,
NUMA ALDEIA DO XINGU
BEM NO MEIO DA FLORESTA,
ONDE CANTA O IRAPURU,
ONDE TEM ONÇA PINTADA,
JABUTI, TAMANDUÁ.
ELE BRINCA, ELE DANÇA, ELE TOCA MARACÁ.
TAMBÉM TOCA URUÁ,
UMA FLAUTINHA DE BAMBU
PRA CHAMAR OS SEUS AMIGOS,
O MACACO E O TATU.
COME FRUTA, COME PEIXE
E BIJU DE MANDIOCA.
SUA CAMA É UMA REDE,
SUA CASA É UMA OCA.
REMA, REMA, CANOINHA,
INDIOZINHO VAI PESCAR.
ANDA, ANDA PELA MATA,
BEM CEDINHO VAI CAÇAR.
ELE NADA NA LAGOA
QUE TEM SAPO E JACARÉ.
FICA EM VOLTA DA FOGUEIRA,
OUVE HISTÓRIAS DO PAJÉ.
UCA! UCA! INDIOZINHO! ARCO E FLECHA TEM NA MÃO.
SUA TRIBO É GUERREIRA
E DEFENDE O SEU CHÃO.

**ANEXO B - Texto adaptado do Caderno do Conselho de Missões entre Índios – COMIN
– Semana dos Povos Indígenas 2008 – Povos indígenas em espaços urbanos.**

SER INDÍGENA NA CIDADE

Os povos indígenas continuam a ser indígenas, mesmo morando na cidade.

Eles vivem em comunidade, moram perto uns dos outros e junto de suas famílias para enfrentar os desafios que existem na cidade.

Eles também lembram sempre daquilo que seus antepassados viveram e ensinaram e visitam seus parentes de outras aldeias.

Os indígenas não esquecem suas raízes e seus parentes. Mesmo longe uns dos outros, a união entre eles é forte.

As crianças indígenas aprendem enquanto observam tudo o que acontece. Elas acompanham os adultos nas suas atividades e fazem tudo o que eles fazem. Também aprendem com as histórias contadas por suas famílias.

ANEXO C - Texto “Mamãe não trabalha”, de Hélia P. de Souza

Mamãe não trabalha

Era uma vez uma mulher que perdeu seu nome de batismo, ou melhor, trocou-o por outro muito usado: o de Mãe. Sendo mãe, tornou-se uma pessoa essencialmente chata. A maior cobradora da paróquia: faça isso, faça aquilo...

O relógio toca. Começa a batalha.

-Vamos acordar, pessoal!

Corre ligar a água para o café. O leite também (quando tem).

- Vamos, crianças, vistam o uniforme.

O pai já está no banho.

- Rápido! Tem aula.

Coa o café. Serve a mesa.

- Vamos, pessoal! Olhe a hora! Comam todo o pão. Escovem os dentes.

Pronto. O marido foi para o trabalho e os filhos para a escola. Trocou de roupa, tirou a mesa, limpou a louça do café. Arrumou as camas. Varreu a casa. Retirou o pó dos moveis. Chegou o verdureiro. Feitas as compras, corre ao açougue. Aproveita a saída e passa pelo banco e paga as contas de água e luz.

Volta correndo. Faz o almoço. Olha o relógio. Está na hora do marido e das crianças chegarem.

Chegaram. Serve o almoço.

- Menino, não belisque sua irmã!

O pai pede que lave seu macacão. Conta que hoje o trabalho melhorou um pouco, mas é para cuidar das despesas. Breve repouso e volta ao serviço.

A mãe lava a louça do almoço. A filha seca os pratos e o filho os talheres e se manda para o quintal. O cachorro aparece com os pêlos da cauda bem aparados.

- Esse menino! Foi por isso que ele pegou a tesoura...

- Crianças, façam a lição!

- Sim, claro, arranjar figuras para a tarefa de Geografia. Costurar a barra da calça do menino. Pregador botão na blusa da menina

- Mãe, amanhã é aniversário da professora. Tenho que levar um bolo.

Pronto! O bolo está no forno. Enquanto assa, lava o macacão.

- Vamos ao dentista. Cuidado ao atravessar a rua.

Passam na panificadora. Voltam para casa.

- Tomem banho!

Providenciar o jantar.

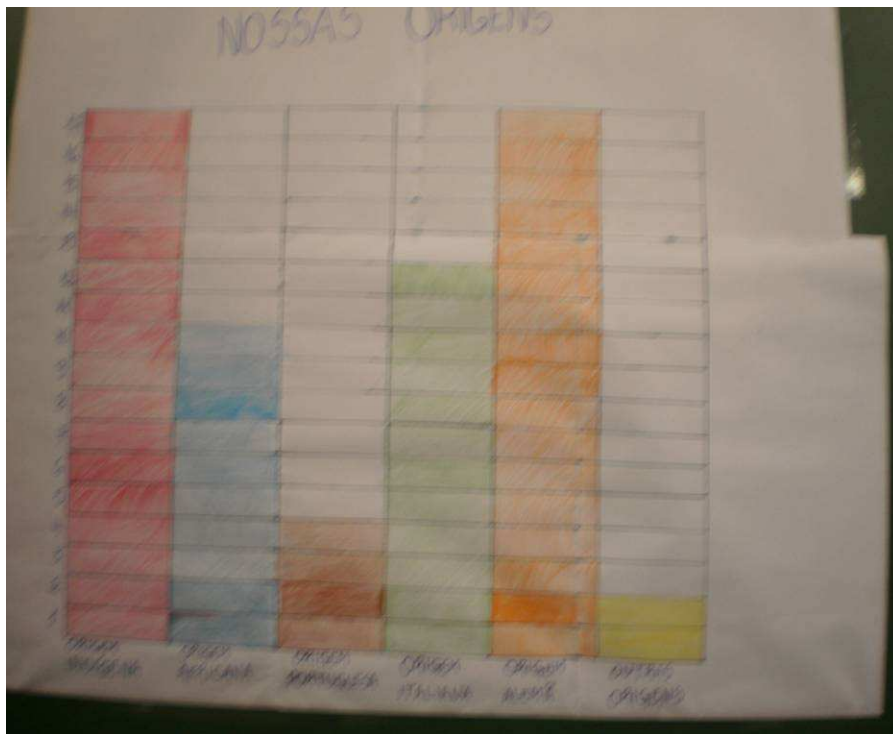
- Não gosta de ovo? Tem que comer. Faz bem para a saúde. Fiquem quietos. Deixem o pai assistir ao noticiário sossegado. Ele está cansado, trabalhou o dia todo. Vão para o banho! Já arrumaram o material para a aula de amanhã? Mas que turma! Desde que chegamos do dentista estou dizendo pra irem pro banho.

Todos deitados. Verificação total da casa. Deixar a mesa arrumada para o café matinal. Ora veja! O menino esqueceu-se de guardar o caderno.

Abriu-o. Deu uma olhada na lição. Ele preencheu uma página com dados pessoais: seu nome completo, data de nascimento, local, e também dados familiares. Profissão do pai: mecânico. Profissão da mãe: NÃO FAZ NADA, SÓ FICA EM CASA..

Hélia P. de Souza

ANEXO D - Gráfico produzido pela turma a partir da pesquisa sobre a composição étnica das famílias



ANEXO E - Texto “A mensagem dos porcos-espinhos”, de autor desconhecido

A mensagem dos porcos-espinhos

Há muitos milhões de anos atrás, durante a era glacial, muitos animais morriam por causa do frio.

Foi então que uma grande quantidade de porcos-espinhos, percebendo a situação, resolveu se juntar em grupos para se agasalharem e protegerem uns aos outros.

Porém, os espinhos de cada um começaram a ferir os companheiros mais próximos, justamente aqueles que ofereciam mais calor.

Por isso, resolveram se afastar uns dos outros e começaram de novo a morrer congelados.

Então, precisaram fazer uma escolha: ou morriam todos congelados e desapareciam da face da Terra ou aceitavam os espinhos dos companheiros.

Com sabedoria, decidiram voltar a ficar juntos.

Aprenderam, assim, a conviver com alguém muito próximo pode causar, já que o mais importante era o calor do outro.

E assim sobreviveram.

Autor desconhecido

ANEXO F - Texto coletivo produzido pela turma, a partir da leitura de “A mensagem dos porcos-espinhos”

A mensagem dos porcos-espinhos

Lemos ontem o texto “A mensagem dos porcos-espinhos”, que é uma história que aconteceu faz muito tempo, na era do gelo.

Os porcos-espinhos estavam morrendo congelados e precisavam ficar bem juntos para se esquentarem. Mas eles tinham os espinhos que machucavam os outros.

Eles tentaram ficar mais longe, mas estavam morrendo. Então eles resolveram aguentar os espinhos dos outros e ficar vivos.

Ficamos conversando sobre essa história e descobrimos que nós somos que nem os porcos-espinhos. Às vezes as pessoas que vivem com a gente nos maltratam ou nos ofendem. Mas não podemos viver sozinhos e devemos sempre conversar com as pessoas e resolver os problemas.

Quando ficamos muito magoados, é mais difícil resolver, mas mesmo assim podemos tentar, pois nós também às vezes magoamos os outros e queremos que eles nos desculpem.

Texto produzido pela turma 4A1

ANEXO G - Texto “Assembleia na carpintaria”, de autor desconhecido

Assembleia na carpintaria

Contam que na carpintaria houve uma vez uma estranha assembleia. Foi uma reunião de ferramentas para acertar suas diferenças.

Um martelo comandou a reunião, mas os participantes lhe avisaram que teria que abandonar o comando. Fazia muito barulho; e além do mais, passava todo o tempo golpeando.

O martelo aceitou sua culpa, mas pediu que também fosse expulso o parafuso, dizendo que ele dava muitas voltas para conseguir algo.

Diante do ataque, o parafuso concordou, mas, por sua vez, pediu a expulsão da lixa. Dizia que ela era muito áspera no tratamento com os demais, entrando sempre em atritos.

A lixa aceitou, com a condição de que se expulsasse o metro, que sempre media os outros segundo a sua medida, como se fosse o único perfeito.

Nesse momento, entrou o carpinteiro, juntou o material e iniciou o seu trabalho. Utilizou o martelo, a lixa, o metro e o parafuso. Finalmente, a rústica madeira se transformou num fino móvel.

Quando a carpintaria ficou novamente só, a assembleia continuou a discussão. Foi então que o serrote tomou a palavra e disse:

- Senhores, ficou demonstrado que temos defeitos, mas o carpinteiro trabalha com nossas qualidades, com nossos pontos valiosos. Assim, não vamos pensar em nossos pontos fracos, e nos concentremos em nossos pontos fortes.

A assembleia entendeu que o martelo era forte, o parafuso unia e dava força, a lixa era especial para limar e afinar asperezas, e o metro era preciso e exato.

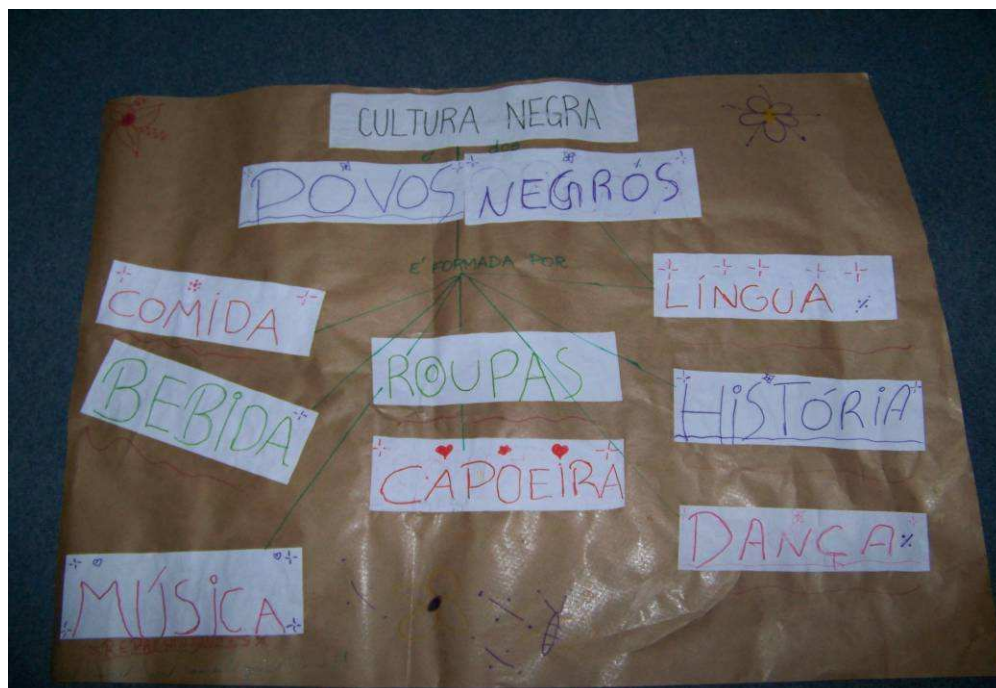
Sentiram-se, então, como uma equipe capaz de produzir móveis de qualidade. Sentiram alegria pela oportunidade de trabalharem juntos.

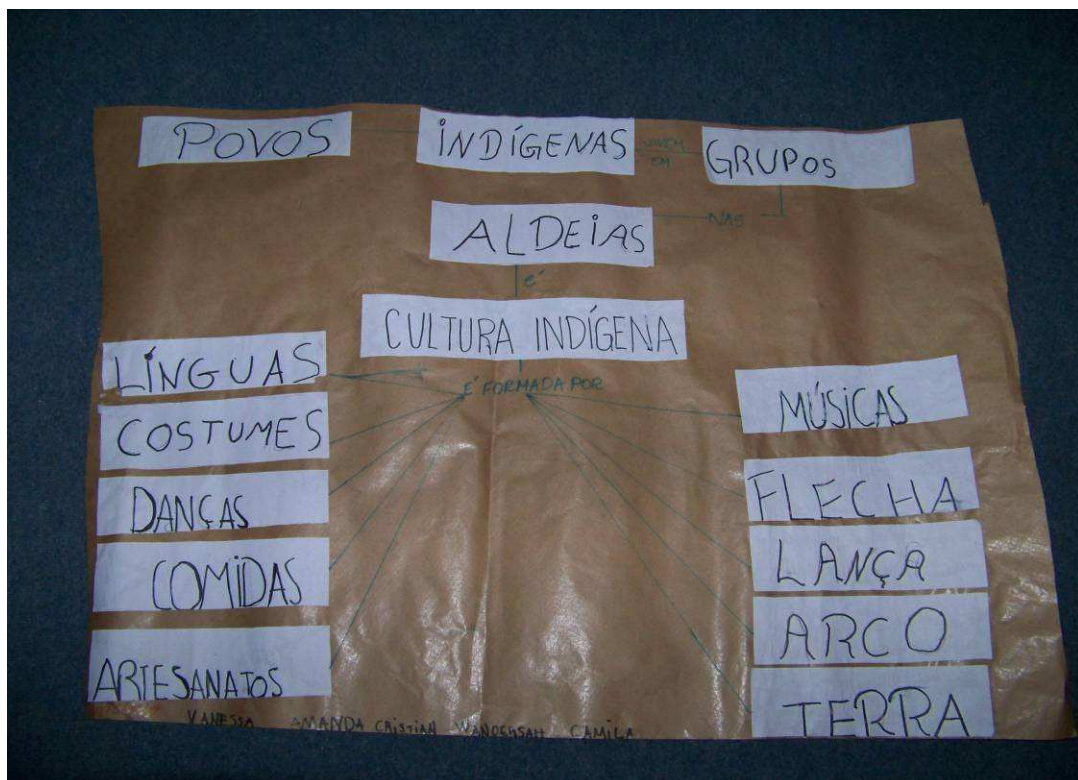
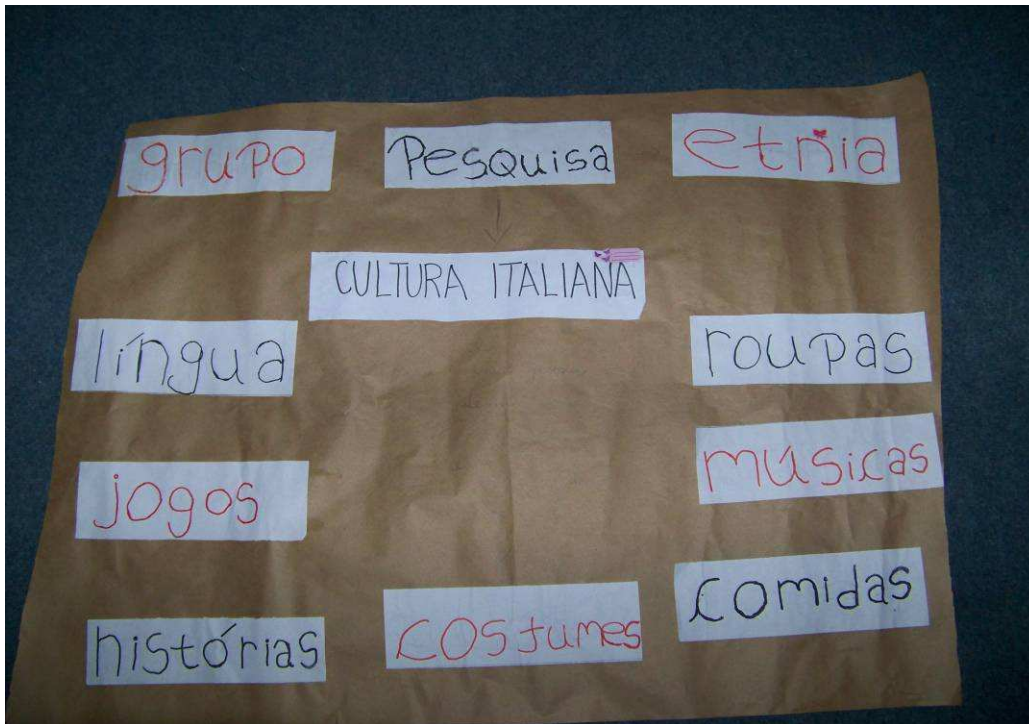
Acontece o mesmo com as pessoas. Quando procuramos os defeitos dos outros, nada é realizado. Ao contrário, quando buscamos seus pontos fortes, acontecem grandes realizações.

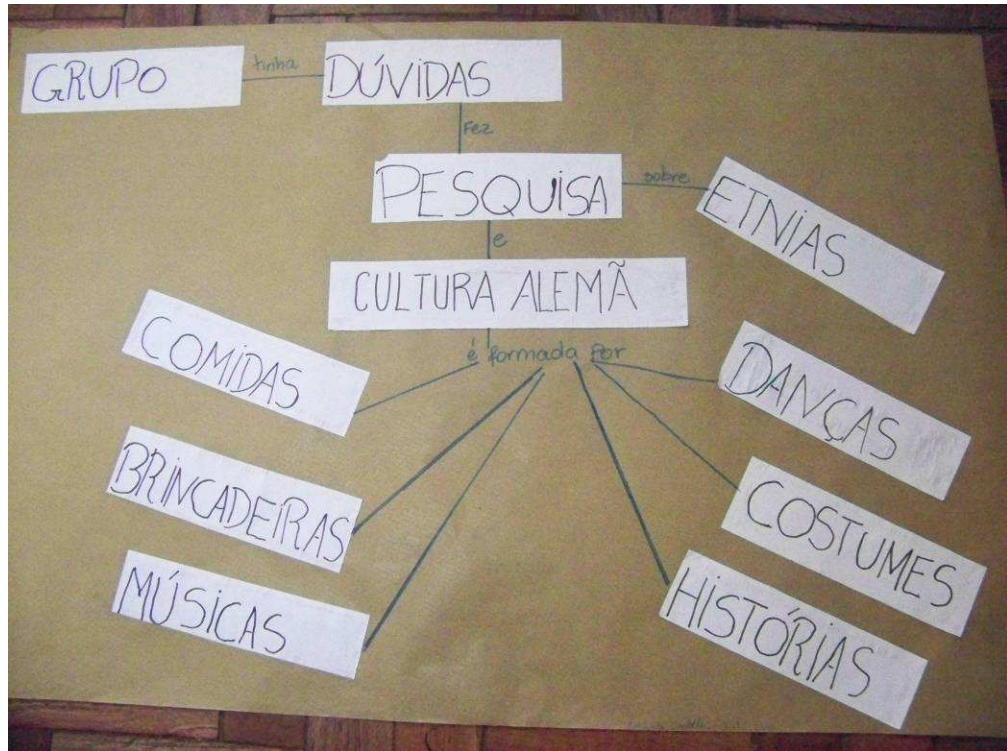
É fácil encontrar defeitos, qualquer um pode fazê-lo. Mas encontrar qualidades... Isto é para os sábios!!!!

Autor desconhecido

ANEXO H - Mapas conceituais construídos pelos grupos no projeto “Nossa Cultura”







ANEXO I - Texto “Meninos de todas as cores”, de Luísa Soares

Meninos de todas as cores

Era uma vez um menino branco chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

- É bom ser branco porque branco é o açúcar tão doce, o leite tão saboroso e a neve tão linda.

Um dia, o menino resolveu viajar e chegou a uma terra onde todos os meninos eram amarelos e diziam:

- É bom ser amarelo pois amarelo é o sol, o girassol e a areia da praia.

O menino branco continuou a viagem e parou numa terra onde todos os meninos eram pretos e diziam:

- É bom ser preto como a noite, as azeitonas e as estradas que nos levam a toda parte.

Continuando a viagem, o menino branco encontrou uma terra onde todos os meninos eram vermelhos e diziam:

- É bom ser vermelho da cor das fogueiras, das cerejas e do sangue.

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos eram marrons e diziam:

- É bom ser marrom como a terra, os troncos das árvores e como o saboroso chocolate.

Quando o menino voltou à sua terra de meninos brancos, vinha pensando:

- É bom ser branco como o açúcar, amarelo como o sol, preto como a noite, vermelho como o sangue e marrom como a terra.

Enquanto na escola os meninos brancos desenhavam meninos brancos em folhas brancas, ele desenhava meninos sorridentes de todas as cores.

Luísa Soares

ANEXO J -Texto coletivo produzido pela turma sobre visita à Aldeia Kaingang

NOSSA VISITA À ALDEIA INDÍGENA

Ontem nós fomos visitar a Aldeia Kaingang Por Fi, que fica no bairro Feitoria, em São Leopoldo.

Conversamos com os indígenas que vivem lá e eles nos contaram que tem 26 famílias indígenas na aldeia. Lá também tem uma escola e as crianças estudam lá até o 5º ano e depois vão pra uma escola que fica ali perto.

O professor da escola da aldeia conversou com a gente e nos contou que os índios aprendem a ler e a escrever em duas línguas: Português e Kaingang.

Também vimos que na aldeia tem uma igreja que não é da religião dos índios. É uma igreja da Assembleia de Deus. Perguntamos ao cacique sobre isso e ele disse que os índios têm a sua religião, mas que também são livres para seguir a religião que quiserem.

Conversamos com o cacique, que é o chefe da aldeia. Ele nos falou que os índios conservam cultura e as tradições que prenderam com seus antepassados.

Pensamos que os índios usavam cocar, mas vimos que eles se vestem como as pessoas da cidade. O cacique disse que eles usam cocares e outras vestimentas indígenas quando têm as suas festas ou cerimônias da sua cultura.

Os índios que vivem na aldeia são pobres. As crianças vão vender artesanato na rua junto com as suas mães para ganhar a vida. Eles vivem com bem pouco dinheiro, mas têm suas casas para morar. As casinhas são bem pequenas e feitas de madeira.

Gostamos muito de conhecer a Aldeia Por Fi, pois aprendemos bastante sobre a vida dos índios que vivem na nossa cidade.

Texto produzido pelo 4º ano 1

ANEXO K - Texto coletivo produzido pela turma a partir das discussões desencadeadas pela leitura do texto “Mamãe não trabalha”

SER MÃE DÁ TRABALHO

Lemos na aula o texto “Mamãe não trabalha”, que é um texto muito engraçado. Ele fala de uma mãe que passa o dia todo fazendo as coisas para toda a família. Ela trabalha o dia inteiro sem parar para descansar. No fim da noite, ela olha o caderno do filho e lá está escrito que a mãe não faz nada, só fica em casa.

Ficamos conversando sobre isso na aula. Todo mundo falou que as nossas mães trabalham muito em casa e muitas ainda trabalham nas firmas e nas casas de família para sustentar os filhos. Elas são muito importantes para nós, pois cuidam de nós e nos dão carinho e as coisas que precisamos.

Existem crianças que as mães já morreram e fazem muita falta para elas. Mas sempre tem alguém que faz o “papel de mãe” para essas crianças, cuidando delas.

Mãe é tudo de bom na vida da gente e essas mulheres são abençoadas por Deus. Queremos desejar um feliz dia das mães para todas as mães do mundo.

Texto produzido pelo 4º ano 1

ANEXO L - Releitura da obra “Os operários”, de Tarsila do Amaral, produzida pela turma



ANEXO M - Fragmentos do Livro autorretrato da turma

Estes são apenas fragmentos do livro autorretrato, já que o mesmo na íntegra se compõe de 112 páginas. Apresento neste anexo um exemplo de cada continuação individual de cada aluno (preservando suas imagens e de suas famílias, assim como dados pessoais) e alguns trabalhos que integram a segunda parte do livro autorretrato, que se denomina *Nossas aprendizagens*. Cabe esclarecer que alguns trabalhos não aparecem nesse anexo porque constam nos demais, pois procurei reunir nesse livro imagens e registros de todos os trabalhos considerados significativos pela turma.

*ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL XXXXXXXXXXXXXXXX*

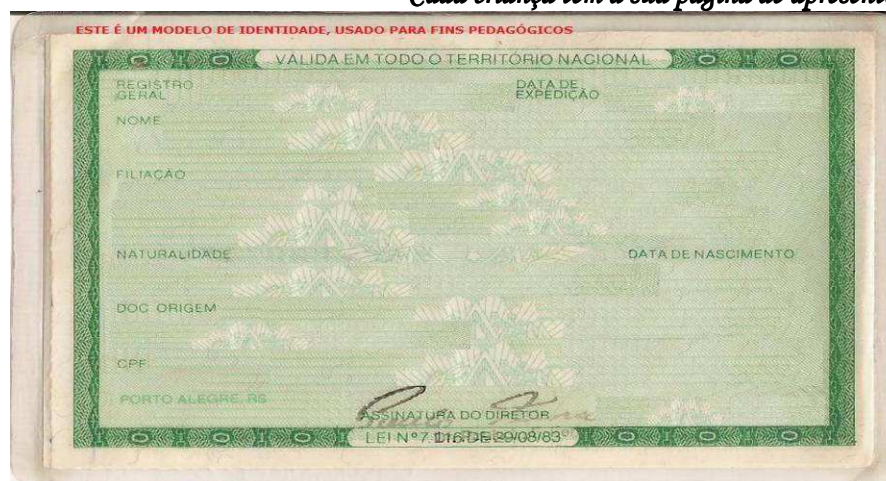
*TURMA 4º ANO 1
PROFA. XXXXXXXXXXXXXXXX
PROFA. SIMONE DE AZEVEDO MOURA*

LIVRO AUTORRETRATO

JUNHO 2010



*Obs.: Foram retirados fotografias e dados pessoais.
Cada criança tem a sua página de apresentação como essa.*



Autorretrato

Meu nome é A B C.

Tenho 9 anos. Nasci no dia x de xxx, no ano de xxx, na cidade de xxx, no estado xxx, Brasil.

O nome da minha mãe é xxx e meu pai se chama xxx. Tenho 3 irmãos.

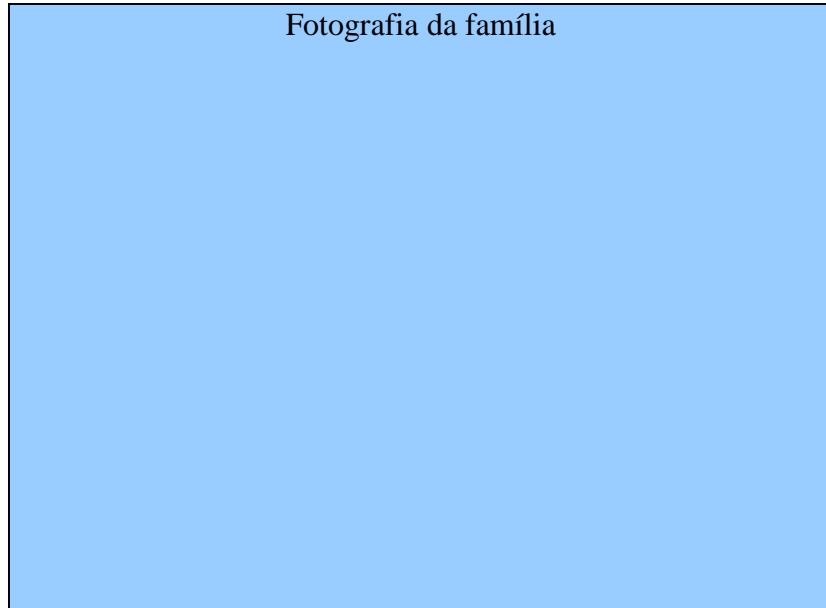
Moro na Rua xxx, número xxx, Parque Itapema, no Bairro Scharlau.

Peso 32,5 quilos, minha altura é 1,34 metro. Meu sapato é numero 32/33.

Gosto muito de Animais. Não gosto de xis.

Sempre que posso vou passear.

Fotografia da família



Uma história da minha família

Minha mãe me contou que quando eu era pequena, tinha uns 5 anos, gostava muito de chupar chupeta. Meu pai queria que eu parasse de chupar chupeta. Ele me levou ao armazém e mandou escolher alguns brinquedos em troca da chupeta.

Daí, naquele armazém simples e pequeno havia um balcão de vidro e nele alguns brinquedos. Me lembro que tinha uma boneca de plástico e um baldinho de praia, mas o que me chamou atenção foi um carrinho de plástico, que naquele tempo a gente dizia tombadeira, hoje conhecida como caçamba. Era um caminhãozinho que levantava a caçamba e eu achei muito bonito.

Falei para o meu pai que queria aquele caminhãozinho. Ele era azul com a caçamba rosa. O dono do armazém riu de mim e disse que era brinquedo de menino. Mas eu insisti e falei que queria o caminhãozinho. Peguei a chupeta e dei para o dono do armazém e trouxe aquela caçambinha, feliz da vida. Meu pai amarrou um cordão e eu puxava meu caminhãozinho feliz da vida e nunca mais chupei chupeta.

A B C

Obs.: Cada criança produziu um texto contando uma história de sua família e o anexou a este livro autorretrato.

AUTORRETRATO DE A B C

1) Quem mora junto com você?

Minha mãe mora comigo.

2) Quem cuida de você em casa?

Quem cuida de mim é minha mãe.

3) Quais as etnias que compõem a sua família?

Italiana, Alemã, Negro, Índio.

4) Você se acha parecido com quem?

Acho que sou parecido com meu pai.

5) Qual a sua brincadeira favorita?

Jogar bola.

6) Que música não sai da sua cabeça?

Meteoro, de Luan Santana.

7) Que livro você leu e mais gostou até hoje?

Peter pan.

8) Qual o seu programa de televisão favorito?

Didi.

9) O que você gosta de fazer junto com sua família? Ir ao parque.

10) Para que time você torce?

Grêmio.

11) Seus melhores amigos ou suas melhores amigas:

XXX, XXX, XXX

12) Um sonho que um dia será realizado:

Ir ao estádio Olímpico.

Obs.: As perguntas que compõem este questionário foram construídas coletivamente e respondidas por todas as crianças, para compor este livro autorretrato.

NOSSAS APRENDIZAGENS

A mensagem dos porcos-espinhos

Lemos ontem o texto “A mensagem dos porcos-espinhos”, que é uma história que aconteceu faz muito tempo, na era do gelo.

Os porcos-espinhos estavam morrendo congelados e precisavam ficar bem juntos para se esquentarem. Mas eles tinham os espinhos que machucavam os outros.

Eles tentaram ficar mais longe, mas estavam morrendo. Então eles resolveram agüentar os espinhos dos outros e ficar vivos.

Ficamos conversando sobre essa história e descobrimos que nós somos que nem os porcos-espinhos. Às vezes as pessoas que vivem com a gente nos maltratam ou nos ofendem. Mas não podemos viver sozinhos e devemos sempre conversar com as pessoas e resolver os problemas.

Quando ficamos muito magoados, é mais difícil resolver, mas mesmo assim podemos tentar, pois nós também às vezes magoamos os outros e queremos que eles nos desculpem.

Texto produzido pela turma 4A1

NOSSA VISITA À ALDEIA INDÍGENA

Ontem nós fomos visitar a Aldeia Kaingang Por Fi, que fica no bairro Feitoria, em São Leopoldo.

Conversamos com os indígenas que vivem lá e eles nos contaram que tem 26 famílias indígenas na aldeia. Lá também tem uma escola e as crianças estudam lá até o 5º ano e depois vão pra uma escola que fica ali perto.

O professor da escola da aldeia conversou com a gente e nos contou que o aprendem a ler e a escrever em duas línguas: Português e Kaingang.

Também vimos que na aldeia tem uma igreja que não é da religião dos índios. É uma igreja da Assembleia de Deus. Perguntamos ao cacique sobre isso e ele disse que os índios têm a sua religião, mas que também são livres para seguir a religião que quiserem.

Conversamos com o cacique, que é o chefe da aldeia. Ele nos falou que os índios conservam cultura e as tradições que prenderam com seus antepassados.

Pensamos que os índios usavam cocar, mas vimos que eles se vestem como as pessoas da cidade. O cacique disse que eles usam cocares e outras vestimentas indígenas quando têm as suas festas ou cerimônias da sua cultura.

Os índios que vivem na aldeia são pobres. As crianças vão vender artesanato na rua junto com as suas mães para ganhar a vida. Eles vivem com bem pouco dinheiro, mas têm suas casas para morar. As casinhas são bem pequenas e feitas de madeira.

Gostamos muito de conhecer a Aldeia Por Fi, pois aprendemos bastante sobre a vida dos índios que vivem na nossa cidade.

Texto produzido pelo 4º ano 1

SER MÃE DÁ TRABALHO

Lemos na aula o texto “Mamãe não trabalha”, que é um texto muito engraçado. Ele fala de uma mãe que passa o dia todo fazendo as coisas para toda a família. Ela trabalha o dia inteiro sem parar para descansar. No fim da noite, ela olha o caderno do filho e lá está escrito que a mãe não faz nada, só fica em casa.

Ficamos conversando sobre isso na aula. Todo mundo falou que as nossas mães trabalham muito em casa e muitas ainda trabalham nas firmas e nas casas de família para sustentar os filhos. Elas são muito importantes para nós, pois cuidam de nós e nos dão carinho e as coisas que precisamos.

Existem crianças que as mães já morreram e fazem muita falta para elas, sempre tem alguém que faz o “papel de mãe” para essas crianças, cuidando delas.

Mãe é tudo de bom na vida da gente e essas mulheres são abençoadas por Deus. Queremos desejar um feliz dia das mães para todas as mães do mundo.

Texto produzido pelo 4º ano 1

Obs.: Foram retiradas as fotografias que integram esta parte do livro autorretrato, assim como imagens de trabalhos que já constam em outros anexos.