

**GRAZIELLE KUSMA BAISAN FERNANDES**

**A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE E O  
TRABALHO DA PEDAGOGA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

**CURITIBA  
2020**

**GRAZIELLE KUSMA BAISAN FERNANDES**

**A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE E O  
TRABALHO DA PEDAGOGA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade UNINA, como requisito para o título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva.

**CURITIBA**

**2020**

**ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA**  
**FACULDADE UNINA**

Aos 11/11/2020, reuniu-se a banca para a defesa da Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia, da acadêmica Grazielle Kusma Baisan Fernandes, intitulada A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE E O TRABALHO DA PEDAGOGA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL. A banca examinadora, sob a presidência do Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva, foi constituída pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Pereira de Barros Dias e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yara Rodrigues de la Iglesia. Após exposição oral, a candidata foi arguida pelos componentes da banca que analisaram o trabalho e decidiram pela sua aprovação com a nota 100. Para constar, foi lavrada a presente Ata que, depois de lida e aprovada, foi assinada por mim e pelos demais membros da banca.

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Marcus Quintanilha da Silva

\_\_\_\_\_  
Marli Pereira de Barros Dias

\_\_\_\_\_  
Yara Rodrigues de la Iglesia

\_\_\_\_\_  
Grazielle Kusma Baisan Fernandes

Curitiba, 11 de novembro de 2020.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu pai, Dejair, o meu maior admirador, que garantiu a minha formação mesmo não estando mais aqui. Agradeço a ele por me inspirar o esforço de ser alguém parecido ao que ele foi.

A minha mãe, Clarice, que, sempre tão forte, me ensinou a importância de valorizar os estudos. Obrigada por ser uma das minhas fontes de tantos aprendizados nesse processo.

A minha filha, Cecília que, por muitas vezes, não conseguiu dormir com a luz acesa, que suportou o meu mau humor e mesmo assim se manteve alegre e radiante. Obrigada por ser a força que me permitiu não desistir.

A minha irmã, Renata, que garantiu a minha permanência na faculdade.

Aos meus irmãos, Fellipe e Giuliane, por me apoiarem nesse processo, tanto emocional, como fisicamente.

As minhas amigas, Mariana e Raphaela, gratidão por terem se tornado o meu suporte emocional, motivacional e, pela dedicação e carinho com a Cecília, que mais do que nunca precisou de colos para se sustentar.

Ao meu amigo e orientador espiritual, Levorato, obrigada por acreditar em mim e me fazer perceber o meu potencial.

A minha amiga, Rafaela, que suportou minha oscilação de humor e mesmo assim me serviu de motivação.

As minhas amigas, Diovana, Jessica e Juliana, por terem sido minhas parceiras nesse caminhar.

Ao meu orientador e professor Marcus, que teve muita paciência e sabedoria para me guiar até o fim desse ciclo.

Ao ex-presidente, Luís Inácio Lula da Silva, que a partir do Programa Universidade para Todos (PROUNI), permitiu a minha entrada na faculdade.

Aos meus professores que, cada um de sua forma, me influenciaram a chegar até aqui.

Aos meus amigos e familiares, que não consegui citar aqui, mas que de alguma forma foram importantes na minha trajetória.

Por fim, agradeço a mim, por não ter desistido.

Se nada ficar destas páginas, algo,  
pelo menos, esperamos que permaneça: nossa  
confiança no povo. Nossa fé nos homens e  
na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.  
(Paulo Freire)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo trazer um diálogo sobre possibilidades do embasamento das atribuições da pedagoga na organização do trabalho pedagógico a partir de alguns pressupostos da educação popular freiriana. Partindo de uma revisão literária, buscou-se retomar as principais conceituações da educação popular freiriana, compreender as principais funções do pedagogo na organização pedagógica e estabelecer um diálogo entre as possibilidades de o trabalho pedagógico ser pautado na perspectiva da educação popular. Os resultados evidenciaram que é possível o diálogo entre a metodologia de Freire e a organização pedagógica, através da proposição por parte da pedagoga, de instrumentos para a transformação social, de sua atuação na construção do PPP, da formação continuada, de atividades de gestão, administrativas e pedagógicas, da condução do processo de avaliação, tendo como base o diálogo, a participação comunitária, valorização dos saberes prévios e do contexto no qual a escola se insere, desenvolvimento do olhar crítico e a práxis como um elemento norteador de seu trabalho e dos demais profissionais da instituição.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Educação Popular. Escola Cidadã. Trabalho Pedagógico.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2. EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE</b> .....	9
2.1 ALGUNS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE ..	9
2.2 ESCOLA CIDADÃ .....	15
2.2.1 Integração Educação, Cultura, Comunidade e Escola .....	16
2.2.2 Gestão Democrática e Autonomia.....	17
2.2.3 Avaliação e Avaliação Institucional.....	19
2.2.4 Currículo Interdisciplinar, Transdisciplinar e Intertranscultural .....	19
<b>3. O TRABALHO DA PEDAGOGA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA FREIRIANA</b> .....	21
3.1 A PEDAGOGA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: BREVES APONTAMENTOS	21
3.2 O TRABALHO DA PEDAGOGA E A EDUCAÇÃO POPULAR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.....	25
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	30
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	32

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a estrutura capitalista de educação tem como fundamento reproduzir a ideologia do capital, através da alienação e das dominações das classes (CANDAU; OLIVEIRA, 2010). A concepção de educação emancipatória surgiu como uma contraproposta para esse ideal de educação, com o intuito de trazer consciência as classes populares, para que conseguissem se libertar de tais dominações.

Paulo Freire foi um dos precursores da educação popular no Brasil, que tinha a segregação naturalizada na sociedade. Sendo assim, a educação popular teve seu início a partir da educação de jovens e adultos, se tornando a forma de trazê-los aos espaços educativos (FREIRE, 2005). Isso ocorreu pois, anteriormente, esses sujeitos foram privados do acesso à educação.

Essa metodologia busca a autonomia humana, respeitando vivências e arbítrios, podendo ser materializada na experiência de Ângicos (RN), em 1963, onde Freire utilizou de seu método de alfabetização para alfabetizar a cidade potiguara, em 40 horas (GERMANO, 1997). Esse método consiste em, a partir dos saberes prévios dos educandos, estabelecer uma relação com a aprendizagem, isto é, utilizar de palavras-chave do cotidiano dos educandos, para ensiná-los a ler e escrever, além de lhes trazer a consciência crítica.

Todavia, mesmo com a Educação de Jovens e adultos sendo o ponto de partida de Paulo Freire, entende-se que seus pressupostos possam servir de reflexão e base para ação em outras modalidades/etapas de ensino e, especificamente no que este trabalho se interessa, pautando o trabalho da pedagoga. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo trazer um diálogo sobre possibilidades do embasamento do trabalho da pedagoga na organização do trabalho pedagógico a partir de alguns pressupostos da educação popular freiriana.

Como objetivos específicos, este trabalho buscou: a) retomar os principais pressupostos da educação popular concebida por Paulo Freire; b) compreender as principais funções da pedagoga na organização do trabalho pedagógico, e; c) estabelecer um diálogo entre as possibilidades de o trabalho pedagógico ser pautado na perspectiva da educação popular.

A justificativa de pesquisa do presente trabalho surgiu da insatisfação desta autora com a atual conjuntura em que a educação brasileira se encontra, que consiste

em converter a educação em mercadoria, através da alienação da classe trabalhadora, deixando em evidência a necessidade de uma atuação pedagógica, que vise a emancipação dos educandos.

Em relação à metodologia de pesquisa, este trabalho se encaixa em uma revisão de literatura, definida por Cordeiro et Al. (2007) como um processo de busca, descrição e análise de um campo do conhecimento, em que o objetivo é responder a uma pergunta ou refletir sobre um tema. Especificamente sobre a busca de material que pudesse compor esse trabalho, pode-se caracterizar a mesma como uma revisão crítica de literatura em torno de duas temáticas: educação popular em Paulo Freire e as características do trabalho da pedagoga na organização do trabalho pedagógico.

Nessa revisão, apoia-se em Mancini e Sampaio (2006) no conceito de revisão passiva e opinativa, pois buscou-se estudos sobre o tema e, ao mesmo tempo, opinando e selecionando não somente a existência de um assunto, mas a pertinência de estudos contidos em artigos de periódicos, capítulos de livros e livros em sua completude que pudessem compor o aporte teórico do trabalho. Para os autores, uma revisão dessa natureza mobiliza a autoria do trabalho em analisar e sintetizar trabalhos, mas sem um método rígido de sistematização. Nesse sentido, não se vê a necessidade de esgotar as fontes de informação, como é o caso de um Estado da Arte, por exemplo, sendo adequado para um Trabalho de Conclusão de Curso ou revisão teórica para a composição de artigos.

A estrutura do trabalho é compreendida em uma primeira parte onde destaca-se o histórico da educação popular, seus conceitos, seus objetivos e para quem ela é direcionada. Em seguida, se estabelece um diálogo de seus pressupostos no ambiente escolar a partir da constituição da escola cidadã. Posteriormente, buscou-se elucidar as incumbências da pedagoga, as relacionando com as conceituações da educação popular para, nessa perspectiva, entender a pedagoga como profissional que pode compreender a educação como sendo o fazer social e político. Nesse viés, o terceiro capítulo retomou o trabalho da pedagoga na organização do trabalho pedagógico e apresentou algumas possibilidades de pautar seu trabalho a partir da perspectiva freiriana. Por fim, este trabalho se encerrou com breves considerações.

## 2. EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE

Este capítulo tem por objetivo apresentar alguns preceitos da educação popular pela perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire, buscando relacionar os seus conceitos com a escola cidadã. É sabido que a educação popular surgiu a partir da educação de jovens e adultos (EJA), em meio a movimentos sociais, na intenção de buscar a emancipação da classe proletária, tendo como foco os espaços populares e não os escolares. Já a proposta da escola cidadã é a realização dos conceitos e objetivos da educação popular, dentro do ambiente escolar. É nessa relação que se pauta o presente capítulo.

### 2.1 ALGUNS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE

A sociedade brasileira é reflexo de uma educação colonial que tinha como princípio a hegemonia política, estabelecendo um padrão étnico, econômico e cultural, que se baseavam nos colonizadores, isto é, os europeus. Dentro dessa imposição cultural, o que não se adequava aos padrões, passava a ser considerado “errado”, como afirma Oliveira e Candau:

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Dentro dessa perspectiva, Paulo Freire (1979) considera o Brasil uma sociedade fechada, isto é, uma sociedade dependente de outros países, cultural e politicamente falando. É uma sociedade que não tem identidade própria e vive na orla dos países colonizadores. Por essa razão não existe uma luta pela concessão de direitos, pois dentro de uma sociedade fechada, as pessoas não compreendem a necessidade de serem autônomas e responsáveis por suas decisões, naturalizando o conformismo.

A educação popular surgiu no Brasil no início do século 20, como uma forma de manifesto das políticas educacionais da época, marcadas pelas dinâmicas neoliberais, que reiteravam a desigualdade social, fortalecida pelas classes dominantes. Desta forma, a educação popular assumiu a tarefa, a partir de

movimentos sociais, de trazer consciência política para uma parcela marginalizada pela sociedade, criando sua própria leitura de mundo.

A industrialização e o êxodo rural foram responsáveis por programas de educação de jovens e adultos no Brasil, além do veto do direito ao voto dos analfabetos que também influenciou diretamente o processo de alfabetização no país. Visto que a classe dominante utilizava os programas de alfabetização como “moeda de troca” com as classes populares, que, quando alfabetizadas se sentiam gratas, se tornando responsáveis por manter os mesmos governantes no poder. Além disso, a educação nesse momento também serviu para dar qualificação técnica para a classe popular.

Em concordância com Brandão (1984), a educação do ponto de vista capitalista é sempre definida como uma forma de manter a ordem social sem contestação, por parte das classes dominantes que necessitam de uma mão-de-obra que tenha a força de trabalho do proletariado. Ou seja, a educação é utilizada como principal recurso para reprodução de seu discurso ideológico, a partir de metodologias que distanciem e alienem os oprimidos de sua realidade social. As classes dominantes costumam ter como aliada a falsa percepção de generosidade, trazendo a ideia de que todas suas conquistas são frutos de seus méritos e que se o oprimido não conquistou, é porque não foi capaz, conforme citado por Paulo Freire:

Daí que os opressores desenvolvam uma série de recursos através dos quais propõem à “admiração” das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo. [...] O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório (FREIRE, 2014, p. 187-188).

Ele ainda relaciona a educação atual com a conjuntura meritocrática, na qual a sociedade insiste em acreditar. Esclarecendo o quão danoso pode ser um processo de educação sem consciência política, pois quando o educando acredita ser o único responsável por suas “vitórias” e “fracassos” e não consegue relacionar a relevância

que a sociedade tem sobre suas ações, lhe é privada a capacidade de sonhar, pois a libertação parece algo inatingível.

Assim como a educação disponibilizada pelas classes que detêm o poder político, a educação popular também tem caráter ideológico. De acordo com Freire (2008), não existe possibilidade de uma educação neutra que ministre ideias genéricas, de forma geral a educação é um ato político. O que difere uma metodologia da outra são suas intencionalidades, enquanto de um lado a educação é utilizada como instrumento de transformação social, de outro a educação é o instrumento de dominação e conservação. Como mostra Paulo Freire:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (FREIRE, 2014, p. 46).

Ele ainda aponta que a situação de “hospedagem” ocorre quando o oprimido tem dentro de si o opressor, ou seja, devido a circunstâncias históricas, o oprimido carrega consigo a ideia de que a dominação é a metodologia adequada em qualquer processo existente. Isso torna o processo de libertação mais dificultoso, pois o oprimido não se identifica como tal e reproduz as ações das classes dominantes. Dentro dessa relação opressor-oprimido não basta o oprimido sair da situação de opressão, como sustentado por Freire (2014), é necessário ele identificar e criticar essa relação, pois quando o oprimido sem consciência deixa esse papel, ele automaticamente assume o papel de opressor, criando assim um ciclo vicioso. Para que seja possível essa relação de auto identificação, são necessárias práticas educativas que visem a conscientização política e, principalmente, tratar o educando como sujeito de sua história.

Na educação tradicional, ministrada pelas classes dominantes, os educadores têm como metodologia o ensino bancário que, de acordo com Freire (2014), se caracteriza por uma metodologia onde se deposita o conteúdo desejado – em sua maioria, sobre a cultura da classe dominante – e se espera que o educando “saque” esse conteúdo e devolva para o educador da mesma forma em que recebeu. Esse método trata o educando como uma tabula rasa e o educador como detentor do conhecimento. Inibe o educando de criar, refletir, problematizar e trabalhar sua

criticidade, pois nesse ensino não há sujeitos. Trabalhando assim a “cultura do silêncio” que, segundo Freire (1979), é quando o educando não demonstra mais interesse em contar sua história e cultura e vira um reproduzidor, seguindo as ideias de quem lhe impõe a voz.

Freire (2014) identifica a educação como uma prática humana que define a sociedade, pertencente a homens e mulheres. A partir dela, historicamente, os seres humanos vão criando sua cultura, seus valores e significando as suas relações. Nessa perspectiva, adotar a prática em educação popular constitui o trabalho conjunto com as massas, de forma que seja possível possibilitar a transformação dos espaços em que se encontram. Para Brandão:

[...]a educação popular é educação das classes populares. É uma prática pedagógica politicamente a serviço das classes populares. Isto porque a operários, camponeses, lavradores sem-terra e trabalhadores sem emprego, é atribuída a tarefa histórica de realização das transformações sociais a que deve servir a educação (BRANDÃO, 1995, p. 27).

A práxis pedagógica da educação popular é totalmente comprometida com os oprimidos, tendo como objetivo libertar esses sujeitos das correntes da opressão. Se entende por práxis, o processo dialógico entre a teoria e a prática, quando se concretiza a teoria. Para Freire (2014), práxis é quando de fato homens e mulheres refletem sobre a sociedade e, a partir desse momento, desenvolvem ações para transformá-la, sendo fundamental na prática de libertação.

Não existe práxis sem diálogo, o qual fundamenta a metodologia da educação popular. Com base em Freire, “[...] o diálogo é uma exigência existencial.” (2014, p. 109), pois é um elemento indispensável para se conviver em sociedade. Se fundamentando na educação popular, o diálogo deve ser crítico e libertador, tendo como propósito dar voz aos que anteriormente tiveram esse direito negado.

A possibilidade do educando poder dizer a sua palavra, consiste em trazer aos oprimidos a oportunidade de escrever a própria história a partir de sua leitura de mundo, a qual se manifesta como o ato de compreender, não somente olhar, mas sim decifrar e decodificar a sociedade em que o sujeito está inserido, de forma crítica. Para isso é necessário haver interpretação por parte dos sujeitos, com base em suas experiências, visto que, para Freire (2014), a aprendizagem não ocorre apenas pelo ensino formal e sim em todos os espaços sociais. Todos os indivíduos já partem de

algum conhecimento, não havendo a possibilidade do sujeito não saber nada, já que ele carrega consigo suas vivências.

Com base nessa perspectiva e contrário ao ensino bancário, foi criado o círculo de cultura, um espaço educativo onde educadores e educandos estabelecem relações e aprendizagens, a partir do diálogo e das vivências. É nesse momento que os indivíduos refletem, criam intervenções e dão significado para suas práticas.

A metodologia que estrutura o círculo de cultura é o tema gerador que tem como embasamento a valorização de saberes, não distinguindo as pessoas em sábias e ignorantes, evidenciando que todo saber é válido. Se fundamenta em causar inquietude nos participantes, provocar o debate e estimular a curiosidade. Para Freire (2005) são nesses espaços que o povo consegue discutir os seus problemas e encontrar soluções, pois é a partir dessa dinâmica que ações concretas são estabelecidas.

Nesse sentido, Freire (2014) sustenta a necessidade da dialogicidade, que é interpretada como a leitura coletiva de mundo, tendo como característica compreender as perspectivas dos participantes do processo educativo, para que todos sejam capazes de se situarem no espaço cultural em que se encontram. Ele ainda afirma que o diálogo é um requisito da educação popular, não somente uma estratégia, sendo inerente a aquisição de novos saberes.

A educação popular tem como intencionalidade a organização das classes trabalhadoras para que se possa potencializar suas ideias, de forma que seja possível transformar, tanto a realidade dos sujeitos quanto da sociedade como um todo. Todavia, sozinha a educação não é capaz de transformar o mundo, mas é ela quem implica tal ato (FREIRE, 2008).

Partindo do conceito de transformação, é necessário ter compreensão da importância da conscientização das classes populares, pois, só a partir desse momento, será possível obter o resultado desejado. Mesmo que a educação popular tenha como foco a conscientização dos oprimidos, deve-se lembrar que o educador não conscientiza ninguém, a educação ocorre em conjunto com o educando. Como afirma Paulo Freire (2002), educando e educador são sujeitos desse processo, o ato de educar não é o ato de transmitir, mas sim criar condições de aprendizagem, tanto do educando quanto do educador. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e 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.” (2002, p.12). Todo conhecimento é válido, o educador aprende tanto quanto o educando.

Todo ser humano possui consciência, mas para Freire (1979) a conscientização vai muito além disso, ser consciente é estar apto a estabelecer relações entre os fatos, fazendo uma leitura profunda do contexto sócio histórico que se está inserido. Para que haja a conscientização é necessário que a cultura dominante seja desmitificada, pois é a partir desses mitos que os opressores mantêm o controle sobre as classes populares. Entretanto, quando desmitificadas as classes dominantes reagem de forma negativa.

Da mesma forma que há um momento de surpresa nas massas quando começam a ver o que antes não viam, há uma surpresa correspondente nas elites quando começam a sentir-se desmascaradas pelas massas. Este duplo “desvelar-se” provoca inquietudes tanto nuns como noutros. As massas chegam a sentir-se desejosas de liberdade, desejosas de superar o silêncio no qual sempre haviam permanecido. As elites sentem-se desejosas de manter o “status quo”, não permitindo senão transformações superficiais para impedir toda mudança real em seu poder de dominar (FREIRE, 1979, p. 69).

Por essa razão no processo de libertação, é necessário que o oprimido tenha convicção e, mais do que isso, uma postura firme que não lhe permita voltar as correntes da opressão.

Freire (1979) chama esse processo de “transição”, que ocorre quando as contradições ficam explícitas, causando discrepância entre as classes, quando as massas percebem que também são dignas de ter acesso as artes, que as suas expressões são válidas e que não concordam com o sistema que lhes é imposto.

De outro lado, as classes dominantes se recusam a ficar em situação de igualdade. É nesse momento que a consciência transitiva crítica passa a predominar na sociedade. E é contra esse processo que as classes dominantes lutam, pois quando a sociedade se torna aberta, dificilmente os oprimidos que nela se encontram voltam a acreditar na falácia difundida por elas.

No decorrer da história ficam evidenciados os avanços da classe dominada, seguida de ações da classe dominante, que faz com que o processo regrida novamente, como na década de 1960, onde o regime militar impactou duramente a educação que estava fortemente transitiva, devido a proliferação de movimentos sociais.

As forças internas, reacionárias, nucleadas em torno de interesses latifundiários a pretenderem esmagar a democratização fundamental, se juntaram, inclusive embasando-as, forças externas, interessadas na não-transformação da sociedade brasileira, de objeto a sujeito dela mesma. Como as internas, as externas tentavam e faziam suas pressões e imposições e também seus amaciamentos, suas soluções assistencialistas. (FREIRE, 2005, p. 65)

A consciência crítica na educação popular retrata o processo de aquisição da capacidade de interpretar a realidade, construindo caminhos a partir de cada vivência, abordando todos os fenômenos sociais. Não é papel da educação popular dar conta de todas as particularidades de cada educando, mas sim compreender que ninguém carrega consigo as mesmas vivências e que é necessário respeitar as especificidades de cada um, dando visibilidade para todos.

Posto isso, para Freire (2014), ao fundamentar a educação popular, explica que ela é mobilizar e engajar a comunidade a fim de viabilizar a capacidade de criticar a organização da sociedade, compreender a intenção política encontrada na realidade opressora, construir objetivos para transformar a realidade e ampliar a participação efetiva de todos.

## 2.2 ESCOLA CIDADÃ

Segundo Gadotti (2001), no final da década de 1980 a concepção de escola nova ganhou força, sendo caracterizada por ideias que coadunam com a ampliação do direito a educação, tais como a educação básica obrigatória, laica e gratuita. Nesse contexto, a ideia de escola cidadã passou a ser discutida no Brasil, ao mesmo tempo em que terminava o regime militar e ocorria a promulgação da Carta Magna brasileira (Constituição Cidadã), que passa a assegurar os direitos fundamentais da educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O modelo neoliberal de educação, dentre outras características, prioriza a formação do indivíduo a fim de adequá-los ao mercado de trabalho, sendo as suas premissas contrárias ao formato definido pela escola cidadã, conforme descrito por Antunes e Padilha (2010, p. 16): “aquela que é estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão, pública e popular quanto à destinação”.

A responsabilidade de prover a educação, promover o acesso e garantir a permanência, passa a ser do Estado, pois somente a partir da sua participação ativa é possível alcançar as classes populares e tornar a escola acessível.

Quando se fala em atingir as classes populares, a escola também possui um papel importante, o de se encarregar por manter esse aluno na escola, a partir de seus recursos, estabelecendo formas de trazer significado ao que se é ensinado. Significar o ensino é compreender o contexto em que a escola está inserida, conhecendo a comunidade, viabilizar a participação efetiva de todos envolvidos no processo educacional e, a partir desse conhecimento, trazer saberes para dentro da sala de aula, para que assim o que for ensinado faça sentido ao educando.

Para Padilha (2010), a escola cidadã é identificada como a escola que busca a emancipação dos que estão ali, instiga a aspiração pela mudança, deseja que a educação se torne um ato prazeroso, se baseia na alegria, solidariedade, responsabilidade e afetividade e tem como objetivo a transformação social e a formação plena dos indivíduos.

Em concordância com Gadotti e Romão (1994), não existe apenas uma forma sistemática para obter êxito dentro da escola cidadã, mas sim estratégias que nortearão ao objetivo, dentre elas a integração da educação, cultura, comunidade e escola; a gestão democrática e autonomia; a avaliação; e o currículo interdisciplinar, transdisciplinar e intertranscultural, assuntos a serem brevemente comentados a seguir.

### 2.2.1 Integração Educação, Cultura, Comunidade e Escola

De acordo com Antunes e Padilha (2010), o objetivo central da escola cidadã é viabilizar cidadania, sendo que o papel de educar não é restrito aos educadores, implicando na articulação com a cidade, pois cada indivíduo possui um papel fundamental em todo o processo educacional.

O exercício da cidadania é encontrado em todos os momentos que se perpassa a vida da criança. Para Gadotti e Romão (1994, p. 27) cidadania é “a consciência de direitos e deveres e exercício da democracia”, cabendo a toda sociedade auxiliar as crianças no processo de conscientização. Quando se fala em articular a escola com a cidade, é necessário compreender que todo educando deve

ter a sua trajetória individual respeitada e ter a convicção de que o contexto social dos alunos influencia diretamente a sua trajetória escolar.

A escola deve ser vista como um espaço de relações sociais, culturais e socioambientais. Nela se fala em educar sujeitos que se identifiquem com as representações encontradas e que tenham suas vivências respeitadas, a fim de estimular o prazer no comparecimento à escola e que os indivíduos saiam dela como cidadãos de fato.

Para vislumbrar a criança como estudante, dentro da perspectiva de educação cidadã, primeiramente é necessário pensar nela como um sujeito de direitos e deveres, que está inserido em uma sociedade totalmente cultural. Quando a criança vai para o ambiente escolar, ela carrega consigo toda sua cultura e vivência. Nesse momento a escola tem como papel fundamental extrair o máximo de representatividade das experiências vivenciadas pela criança, para que ela entenda a escola como um espaço de expressão e significância e não um lugar totalmente distinto de sua realidade.

É imprescindível relacionar os conteúdos com situações concretas do cotidiano da criança, processo que Antunes e Padilha (2010) chamam de gestão sócio cultural das aprendizagens. Esse processo ocorre quando o conteúdo aprendido em sala é significativo para a vida do educando e as experiências do estudante influenciam o processo educativo, funcionando como uma troca, mostrando a função social do conhecimento, para que então, os educandos adquiram criticidade e autonomia suficiente para poderem influenciar as políticas públicas.

### 2.2.2 Gestão Democrática e Autonomia

A escola cidadã é um espaço educativo que tem como princípio o diálogo, sendo a gestão democrática o seu pilar. Segundo Antunes e Padilha (2010), democratizar a gestão é pensar a escola coletivamente com todos os segmentos escolares, indo além de aumentar o número de vagas.

Para Florestan Fernandes “democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais” (FERNANDES 1960, p. 163 *apud* GADOTTI; ROMÃO 1994, p. 46).

Portanto é necessário ter um planejamento participativo, fortalecer o envolvimento da comunidade escolar, para que ela possa ser parte do processo de construção do projeto eco político pedagógico. É fundamental incluir toda a diversidade de pessoas na participação efetiva das decisões, através de colegiados escolares, grêmios estudantis, associação de pais e mestres e, principalmente, conselhos de escola.

Em concordância com Gadotti (2001) os conselhos escolares só terão eficiência se tiverem participação popular, não somente para votações de decisões preestabelecidas, mas sim a fim de decidir, em conjunto com a comunidade, soluções para problemas apontados por todos os segmentos escolares, além de certificar que assembleias, reuniões, dentre outros, sejam em horários e datas apropriados, afim de possibilitar a presença de todos.

Segundo Gadotti (2001), os objetivos da gestão democrática somente serão atingidos a partir da autonomia (auto-gestão) da escola, uma vez que cada organização possui a sua realidade social, sendo inviável estabelecer um padrão de funcionamento entre elas.

Da mesma forma que a gestão democrática, a auto-gestão no âmbito educacional é definida por um espaço onde todos os segmentos escolares gerenciam a escola, a fim de sentirem-se como parte do processo educacional, cortando a dependência que muitas famílias vislumbram na escola. O que antes funcionava como uma hierarquia autoritária, agora vigora através do diálogo.

É necessário não confundir autogestão com anarquia, pois dentro da gestão democrática existe a autoridade, o que difere é que esta é libertadora e não opressiva, como afirma Gadotti (2001, p. 25) “[...]que a educação supõe exatamente a ação de uns sobre os outros, portanto supõe autoridade e direção. Elas podem ser impostas ou não. O que diferencia uma coisa de outra são as atitudes, os valores, a ética.”

De acordo com Melchior (1991 *apud* GADOTTI, 2001) a autonomia da escola pode ser categoricamente dividida como filosófica, política, administrativa, pedagógica e didática. Ele ainda afirma que a autonomia filosófica define valores a fim de atingir determinados objetivos, o que não é possível na escola pública, pois os seus objetivos são estabelecidos pela constituição. A autonomia administrativa é responsável pelo controle das despesas dos recursos materiais, se tornando também limitada dentro do espaço da escola pública, visto que, os orçamentos são estabelecidos pelo Tribunal de Contas.

O mesmo ocorre na autonomia pedagógica, qual se define o currículo escolar e, devido a lei de diretrizes e bases (LDB), as escolas públicas já possuem uma organização curricular. Entretanto o autor acredita que é nela que moram as maiores possibilidades de avanço dentro da escola pública, uma vez que tem a maior chance de se desenvolver e na didática o a maior grau de autonomia, já que o professor depende apenas dele para alcançar o ideal desejado.

Conforme Freire (2002), respeitar a autonomia e dignidade dos indivíduos não é um favor, mas sim uma obrigação da sociedade. Para ele, manter a escola autônoma faz parte dos princípios éticos que o Estado deve seguir. Para viabilizar um funcionamento efetivo da organização escolar é fundamental que a escola se baseie na democracia.

### 2.2.3 Avaliação e Avaliação Institucional

A avaliação é um dos principais eixos que norteiam a pedagogia nesta metodologia. Do ponto de vista do ensino tradicional nos remete a ideia de exclusão, reprovação, resultando em evasão escolar, porém a avaliação pela concepção da escola cidadã, como afirma Antunes e Padilha, “caracteriza-se por ser dialógica, formativa e continuada” (2010, p. 108).

Dialógica, pois exige a participação efetiva de todos, formativa pois a avaliação é uma das garantias de aprendizado e continuada porque a avaliação necessita ser realizada em todas as etapas e não somente ao final do ano letivo.

A avaliação institucional é o que suscita a organização do trabalho pedagógico, visto que, como salienta Antunes e Padilha (2010), se caracteriza como uma auto análise a partir de condutas para identificar se de fato os objetivos traçados no projeto político pedagógico foram atingidos ou não, sendo necessário investigar as causas, expressões e significados dos resultados, sendo na avaliação institucional que serão estabelecidos os objetivos para melhorar o ensino. Sendo fundamental compartilhar com a comunidade os resultados da avaliação.

### 2.2.4 Currículo Interdisciplinar, Transdisciplinar e Intertranscultural

Gadotti e Romão (1994) entendem o currículo como um projeto pedagógico, sendo importante não o confundir com a grade curricular, pois ele não trata apenas das disciplinas ministradas, mas de toda prática educativa.

A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade têm como enfoque unificar os saberes, conectando as matérias, atuando como um projeto. O que as difere, é que enquanto a interdisciplinaridade é ligada ao conceito de disciplinas tendo como metodologia o trabalho dentro dessa estrutura, a transdisciplinaridade se manifesta como uma organização que pretende romper a barreira das disciplinas, tendo como conceito superá-las, a partir do máximo de interação.

Com base em sua crítica na fragmentação do saber, Morin (1999 *apud* PADILHA, 2004) afirma que não é possível extinguir as disciplinas, entretanto é necessário criar técnicas que transpassem os limites delas, de forma a permitir que a aprendizagem aborde todas as dimensões humanas.

O currículo intertranscultural surgiu a partir da educação intercultural que como salienta Walsh (2001 *apud* CANDAL; OLIVEIRA, 2010, p. 26) tem por definição:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; uma meta a alcançar.

Entende-se que o currículo intertranscultural tem como fundamento o multiculturalismo, a partir da ação-didático-político-pedagógica, remetendo a ideia do círculo de cultura de Freire (2014), podendo, a partir dessa perspectiva, possibilitar a criação de um elo entre os indivíduos e a escola, onde todos que ali se encontram possam se identificar com o conteúdo ministrado. É um currículo que tem em sua práxis uma dinâmica inclusiva e equitativa.

Em síntese, a escola cidadã tem como base vários dos preceitos da educação popular freiriana, entendendo que a emancipação dos cidadãos também se faz através de práticas educacionais que valorizam as experiências vividas por todos os participantes do processo pedagógico como um todo, objetivando a transformação social.

### **3. O TRABALHO DA PEDAGOGA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA FREIRIANA**

O capítulo anterior retomou os pressupostos principais da perspectiva de educação popular construída por Paulo Freire. Além disso, a segunda parte deste trouxe alguns aspectos importantes da escola cidadã, um conjunto de ideias concebidos a partir da instituição educacional como um espaço de transformação social, sendo uma retomada fundamental para o objetivo proposto nesse trabalho.

O capítulo 3 tem dois objetivos. Inicialmente, retomam-se alguns preceitos da caracterização da função da professora pedagoga e seus principais campos de atuação na organização do trabalho pedagógico para, posteriormente, estabelecer um diálogo entre o trabalho da pedagoga e sua imersão em uma perspectiva de educação popular.

#### **3.1 A PEDAGOGA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: BREVES APONTAMENTOS**

O curso de pedagogia foi instaurado no Brasil em 4 de abril de 1937, a partir do Decreto-Lei nº 1.190, passando por inúmeras mudanças a fim de organizar seus objetivos, tendo em seu currículo, segundo Saviani (2012), um cunho generalista pois a formação desta profissional se estende a diversos campos de atuação no campo educacional.

Conforme afirmam Enisweler et Al. (2015), foi em 1970 que se iniciou, a partir de grupos de universitários e professores, debates sobre a identidade do curso de pedagogia, que até então era ambígua, sucedendo em transformações que repercutem até os dias atuais.

Atualmente, há diversos estudos que comentam e aprofundam a análise sobre a pedagoga e seu papel no processo de ensino e aprendizagem, bem como na formação do cidadão de forma integral. Nesse viés, Saviani (2012) remete a ideia de que em uma sociedade capitalista a educação é a principal forma de dominância pelas classes que detém o poder, conseqüentemente, abre espaço para dúvidas das intencionalidades do currículo atual. Nesse sentido, ele afirma que a pedagoga é responsável por trazer cultura ao ambiente escolar, pois sua capacitação dispõe de uma organização pedagógica, vasta de mecanismos, que possibilitam a introdução da cultura a todos os segmentos escolares.

No que tange à regulamentação da formação desta profissional, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia normatizadas pelo Parecer n. 5/2005 e Resolução n. 1/2006, ambas do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005, 2006), correspondem à regulamentação que norteia o currículo do curso, com a tentativa de amparar e esclarecer a acepção mais límpida do que é e quais são as funções de uma pedagoga. Em comentário sobre as referidas Diretrizes, Saviani (2012) salienta que, na perspectiva do documento, a pedagoga tem como enfoque à docência, o apoio escolar e a atuação onde sejam necessários conhecimentos pedagógicos. Mas, para Saviani (2012), a legislação vigente é conflituosa, deixando imprecisos alguns conceitos referentes a organização do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, pode-se observar que as competências da pedagoga vão além do que é apresentado pela legislação que, como ainda afirma Saviani, “é preciso buscar superar os limites da concepção de pedagogo formulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais na vigência dessas próprias diretrizes.” (2012, p, 8). É necessário refletir a respeito de como uma legislação que, ao mesmo tempo que carece de conceituações, é a responsável por estabelecer o currículo dos novos profissionais da educação.

Sobre o seu trabalho, é importante compreender que o trabalho desta profissional não é somente solucionar problemas cotidianos, algo que o senso comum e o dia a dia de algumas instituições educacionais podem sugerir:

[...] o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2008 *apud* NEVES; SILVA, 2015, p, 76).

Portanto, entende-se que a pedagoga tem funções dentro e fora de sala de aula, pois ele participa de todos os processos educativos. Para Neves e Silva (2015, p, 78) “todo pedagogo é um professor, mas nem todo o professor é um pedagogo”. Deixando em evidência o papel de destaque que ele possui dentro do espaço escolar.

Frequentemente acredita-se que a pedagoga não tem relação direta com a sala de aula, pelo fato dele não ser responsável pelo magistério, todavia, como afirma Saviani, é ele que tem a incumbência de:

[...] contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, [...] desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história (SAVIANI, 2012, p, 3).

Ainda em concordância com o autor, esta profissional de educação é vista como o ponto de partida para consciência transitiva crítica, mesmo que não ministre as aulas, pois cabe a ele a parte técnica e política da ação pedagógica, denominadas como práticas administrativas da escola, que se caracterizam como instrumentos de transformação da sociedade.

Partindo dessas concepções, a pedagoga está presente em todos os cenários escolares, se manifestando inerente ao processo educativo. De acordo com Enisweler, a pedagoga é responsável por organizar condições para um bom funcionamento da escola, através da:

[...] mediação de atividades entre os professores, o encaminhamento de alunos para o programa de combate à evasão escolar (reforço escolar; sala de recursos multifuncional) e outras atividades, como a presença ativa nos pré-conselhos e no planejamento semestral e anual com os professores e a direção (ENISWELER *et al.*, 2015, p, 398).

Essas reflexões levam ao ceticismo de como um currículo com 3.200 horas pode habilitar um profissional para tantas atribuições. Como afirmam Enisweler (*et al.*, 2015), sobre a necessidade da formação continuada das pedagogas, que por muitas vezes não tem condições de desempenhar determinadas funções, por falta de embasamento pedagógico.

Neves e Silva (2015) afirmam que a partir da concepção de que o foco da pedagogia é a práxis, a organização do trabalho pedagógico se faz essencial, pois é partir daí que é possível sistematizar as ideias com a intencionalidade desejada. Sobre suas funções dispostas em categorizações mais amplas, concorda-se com Libâneo na proposição de uma organização é estruturada em:

a) o planejamento e o projeto pedagógico-curricular; b) a organização e o desenvolvimento do currículo; c) a organização e o desenvolvimento do ensino; d) as práticas de gestão técnico administrativas e pedagógico curriculares; e) o desenvolvimento profissional; f) a avaliação institucional e da aprendizagem (LIBÂNEO, 2012, p. 481).

Ele ainda pondera que o planejamento e o projeto pedagógico-curricular, a organização e desenvolvimento do currículo e do ensino são vinculadas ao objetivo da escola. Cabendo a pedagoga organizar o seu trabalho nesta ordem, primeiramente na elaboração do currículo onde são intencionados os objetivos, em seguida o planejamento de estratégias, a fim de atingir os seus propósitos. Conforme Libâneo (2012) as práticas administrativas, articuladas com o desenvolvimento profissional, são vinculadas ao meio, portanto tem como intuito viabilizar mecanismos que possibilitem atingir os fins anteriormente citados. Através de políticas com formações continuadas, cabendo à pedagoga orientar e mediar o saber científico com as práticas, a fim de habilitar e atualizar os profissionais de educação.

Uma primeira forma de pensar a construção de seu contexto e pontos de atuação profissional é através da construção e ressignificação constante do projeto político pedagógico (PPP). Tal documento é concebido como um orientador da instituição de ensino para que se atinja os seus objetivos, cabendo à pedagoga organizar como será a estrutura da sua elaboração e atualização. Em concordância com Franco (2008 *apud* NEVES; SILVA, 2015), é desde a construção do PPP que a pedagoga mostrará a sua intencionalidade com a formação cultural e emancipatória.

Todavia, entende-se que, em uma perspectiva participativa, esta profissional não irá criar sozinho o projeto, mas sim possibilitar que todos os segmentos escolares participem desta gênese, visto que, como afirma Enisweler et Al. (2015, p. 6): “[o PPP] tem sua importância por fundamentar e traçar as diretrizes para o modelo de educação pensado pelo coletivo da escola”. Nesse sentido, cabe à pedagoga viabilizar espaços e instrumentos para que a comunidade escolar, além de ser participativa, seja capaz de compreender conceitos técnicos e assuntos internos da escola (ANTUNES; PADILHA, 2010). De acordo com Enisweler et Al. (2015), é importante frisar que o PPP precisa ser atualizado frequentemente, pois ao mesmo tempo que o contexto em que a escola se encontra pode se alterar, objetivos podem ou não serem atingidos.

Outro elemento de prática de gestão administrativa da escola, é a relação escola-comunidade, que funciona como a articulação de ambas e tem como preceito a gestão democrática, a partir de medidas que exerçam uma comunicação bilateral (NEVES; SILVA, 2015). Além disso, nesse sentido, fica a encargo da pedagoga a orientação educacional, que visa nortear o estudante ao tramite objetivado pelo currículo da escola. É na orientação que ocorre a compreensão, tanto por parte da

escola que deve compreender o educando, quanto do educando que deve conhecer a si próprio.

No contexto da avaliação, Libâneo (2012) a caracteriza como um elemento que engloba todas as áreas, partindo da avaliação institucional, caracterizada por auto avaliação, onde é possível averiguar quais são as atuais necessidades da escola. Segundo Neves e Silva (2015), a avaliação institucional é o princípio inicial da organização do trabalho pedagógico, enquanto o conselho de classe é uma ferramenta de avaliação utilizada pela pedagoga, com o intuito de proporcionar a aprendizagem concreta dos educandos, bem como promover um momento de diálogo sobre o percurso de aprendizagem dos estudantes em determinado período.

De acordo com Saviani (2012), a pedagoga é a profissional que organiza o trabalho docente, sendo necessário que esta profissional tenha claro como funciona a instituição de forma coletiva, pois somente assim é possível articular a realidade com os objetivos que busca atingir. Sobre a compreensão da instituição em sua amplitude, Antunes e Padilha (2010) apontam tópicos importantes para que todos os profissionais, mas, especificamente, a pedagoga, tenham internalizados no seu conhecimento e prática: a) conhecer os aspectos da comunidade e se aproximar dela, a partir de colegiados escolares, grêmios estudantis, associação de pais e mestres e conselhos de escola; b) averiguar se a instituição considera todos os saberes no processo educacional; c) refletir sobre o significado do que as crianças aprendem e se realmente aprendem; d) observar a forma de organização do tempo-espço e se está se adequando aos aprendizados; e) se atentar a forma como a escola se estrutura, se é acolhedora e prazerosa; f) descobrir o quão a instituição se preocupa com evasão e reprovação dos estudantes; e g) investigar se a escola que promove o desenvolvimento cultural dos alunos.

Em suma, para que a pedagoga possa organizar o seu trabalho pedagógico, é fundamental que ele tenha claro para si, quais são as suas atribuições e onde ele irá exercê-las.

### 3.2 O TRABALHO DA PEDAGOGA E A EDUCAÇÃO POPULAR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

A pedagoga é caracterizada como a professora que atua em vários cenários da prática educativa. Entretanto, algumas são tidas pela literatura especializada como comum a todas as escolas que conseguem prover condições para que esta

profissional consiga exercer sua função em sua completude. Nessa seção, o objetivo é dialogar entre suas principais funções com alguns preceitos da educação popular e cidadã. Para tanto, a valorização dos saberes prévios em consonância com a valorização do saber científico, o diálogo, a participação comunitária e a formação cidadã, o desenvolvimento do olhar crítico, a valorização do contexto em que a escola está inserida e o desenvolvimento da práxis pelo educador foram selecionadas como tópicos a serem dialogados como possíveis pressupostos da prática pedagógica desta profissional.

No que tange às principais funções desenvolvidas no trabalho da pedagoga, esta pesquisa se baseou em Libâneo (2012) e sua categorização da organização do trabalho pedagógico a partir de seis campos: a) o planejamento e o projeto pedagógico-curricular; b) a organização e o desenvolvimento do currículo; c) a organização e o desenvolvimento do ensino; d) as práticas de gestão técnico administrativas e pedagógico curriculares; e) o desenvolvimento profissional; f) a avaliação institucional e da aprendizagem. Entretanto, é preciso ratificar que os seis campos, apesar de categorizados separadamente, podem estabelecer uma relação transversal. Exemplificando esse contexto, não há como conceber um PPP sem considerar todas as outras questões em sua construção e ressignificação.

No primeiro ponto a ser observado, a valorização dos saberes prévios em consonância com a valorização do saber científico, entende-se que é fazer com que todos os saberes se façam necessários e trabalhem em concordância, um apoiando o outro. Nessa perspectiva é preciso compreender que as práticas pedagógicas curriculares são instrumentos da pedagoga, que servem como meio para atingir os objetivos da escola e que o PPP é o que norteia esses objetivos. Então, cabe à pedagoga certificar-se de que o currículo escolar promova o saber científico e considere também os saberes prévios dos educandos.

Portanto, é necessário construir com o professor um trabalho efetivo em sala de aula, ficando a encargo da pedagoga viabilizar a formação continuada, que tem como princípio a reflexão sobre a docência, para que os educadores possam analisar seus conhecimentos e suas experiências, funcionando como uma orientação dos docentes. São nesses espaços que a pedagoga deve tratar com os professores a importância de determinar uma relação visceral entre o conhecimento informal e o formal, bem como a consideração disso no plano curricular abordado pela escola.

O diálogo, a participação comunitária e a formação cidadã orientam as práticas de uma instituição articulada com os interesses populares. Sendo incumbência da pedagoga garantir que existam dentro da escola, ações coletivas que viabilizem o diálogo, para ser possível significar a atuação dessa profissional em todo o âmbito educativo.

As ferramentas pedagógicas utilizadas pela pedagoga para viabilizar o acesso democrático, que se faz essencial nesse processo, são os colegiados escolares, os grêmios estudantis, a associação de pais e mestres, os conselhos de escola, as assembleias e as reuniões na escola. Dentro dessas dinâmicas é possível dialogar com a comunidade para compreender o que ela entende por educação e se o PPP está sendo satisfatório e atendendo a todos os segmentos escolares. Utilizando da metodologia do círculo de cultura, é possível oportunizar que todos os participantes dos processos citados, tenham espaço para exporem as suas interpretações da realidade, suas críticas, seus elogios e suas experiências.

Desse modo, é essencial corporificar um currículo que contenha as vivências, necessidades e anseios de todos os segmentos, tencionando a melhoria das ações e as garantias de aprendizagem. Para assim tornar a escola, um espaço que gera a consciência da necessidade de desenvolvimento das práticas que tenham como objetivo melhorar a vida da comunidade. Sendo de competência de a escola viabilizar a cidadania aos educandos, cabendo a pedagoga viabilizar possibilidades para que isso ocorra, através da construção de um currículo que traga a consciência política a eles.

É necessário vislumbrar a educação como um processo que ultrapassa a sala de aula, sendo capaz de transformar a sociedade. Para isso, a pedagoga é responsável pela adoção de medidas, a partir de ações coletivas, que desenvolvam o olhar crítico. É fundamental ter claro que esse desenvolvimento diz respeito a todos os segmentos escolares, inclusive os docentes. Pois, para desenvolver o olhar crítico nos educandos, é primordial que o professor já tenha esse olhar, porque não existe a possibilidade de levar alguém a criticidade, se não tem essa característica em si próprio.

Nesse sentido, é responsabilidade da pedagoga a mediação entre a organização escolar e o trabalho docente, sendo necessário incorporar a conscientização nos professores, por meio do diálogo e das formações continuadas. Para que assim os educadores possam repensar, de forma crítica, sobre as suas

ações, com o intuito de atualizar e aprimorar sua práxis, ou seja, a reflexão pós ação, identificando as suas capacidades e as suas limitações.

Do mesmo modo, a pedagoga deve visar a conscientização dos educandos, utilizando o currículo como norteador para os professores. Para isso, essa profissional deve selecionar intencionalmente os conteúdos que serão dispostos no currículo, para que os estudantes sejam influenciados a criar, refletir, desenvolver a criticidade e adquirir a capacidade de problematizar o contexto social em que eles se encontram.

Para tratar do contato com a comunidade, é necessário primeiramente valorizar o contexto em que a escola está inserida, pois não existe a possibilidade de estruturar uma dinâmica, onde a pedagoga não conheça a realidade dos indivíduos que ele irá trabalhar. Quando se fala em valorizar, está se falando de levar em consideração o contexto, pois para a criação de ações efetivas, é fundamental ter em mente que não existe um padrão de organização, o que indica que cada contexto social, exige uma atuação diferente.

Para isso é preciso compreender que o espaço social de onde os educandos vêm, é repleto de cultura e diversidade, então cabe a pedagoga garantir que esses fatores serão levados em consideração no projeto político da escola, e mais, serão respeitados e utilizados como recursos para conseguir dialogar e auxiliar no autoconhecimento.

Como forma de pensar em uma síntese desse diálogo, o quadro a seguir propõe uma sistematização desse breve ensaio, em consonância com os pressupostos de educação popular, escola cidadã e características do trabalho da pedagoga, objetos de revisão teórica abordados nesse trabalho. Ressalta-se que, em nenhum momento, este trabalho pretendeu apresentar uma nova forma de orientação do trabalho da pedagoga na organização do trabalho pedagógico com base na perspectiva freiriana, mas, sobretudo, propor uma forma sistematizada de retomar o diálogo entre as dimensões teórica (educação em Paulo Freire) e organizacional/prática (trabalho da pedagoga).

Quadro 1 – Possibilidades de orientação do trabalho pedagógico a partir da perspectiva de educação popular e escola cidadã de Paulo Freire

<p>Perspectivas da Educação Popular e Escola Cidadã</p>	<p>Possibilidades</p>
---	-----------------------

Valorização dos saberes prévios em consonância com a valorização do saber científico	Previsão de abordagem curricular via PPP na organização e desenvolvimento do currículo, formação continuada e avaliação da aprendizagem.
Diálogo, a participação comunitária e a formação cidadã	Fortalecimento do diálogo com as famílias e a comunidade nas práticas de gestão, administrativas e pedagógicas, avaliação institucional com a presença de todos interessados na escola, gestão democrática pautada na ampliação da participação, bem como a construção coletiva do PPP considerando o contexto no qual a escola está inserida.
Desenvolvimento do olhar crítico	Formação continuada crítica com os profissionais da educação da escola, promovendo uma organização curricular que aborde questões cotidianas que auxiliem na formação política e cidadã dos estudantes, profissionais e comunidade escolar.
Valorização do contexto em que a escola está inserida	Previsão de conteúdos e abordagens específicas em formação continuada e a ressignificação constante do PPP com base nas mudanças contemporâneas do espaço no qual a escola se insere, bem como na abordagem de questões cotidianas no processo de ensino e aprendizagem.
Desenvolvimento da práxis pelo educador	Formação continuada e a proposição constante de reflexão sobre a prática, seja durante o período letivo como ao final de cada ciclo, com conselhos de classe participativos e reflexivos e avaliações institucionais que promovam um autoconhecimento de fato da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por fim, é preciso afirmar a importância da pedagoga no desenvolvimento da práxis pelo educador, sendo fundamental que a pedagoga supere a ideia da organização de trabalho fragmentada, pois ela remete a imagem de que existe a separação entre a teoria e a prática, acreditando que cabe a pedagoga propor os conceitos e aos professores efetivar o que já foi estabelecido.

Dentro da perspectiva freiriana, é elementar que exista o diálogo entre todos os segmentos, então, quando se fala da atuação do docente, é preciso ir além de reproduzir um currículo já definido, sendo necessário que ele faça parte do processo de construção do mesmo e reflita sobre suas ações, tornando assim a prática indissociável da teoria, pois uma fundamenta a outra.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo trazer um diálogo sobre possibilidades do embasamento do trabalho da pedagoga na organização do trabalho pedagógico a partir de alguns pressupostos da educação popular freiriana.

Neste caminho, foram retomados alguns princípios da educação popular em Paulo Freire e pressupostos da escola cidadã, um movimento de ideias pautadas na gestão democrática do ensino público que provém, sobretudo, da ideia de educação freiriana. Posteriormente, principalmente com base em Libâneo (2012) e Neves e Silva (2015), Saviani (2012) e Antunes e Padilha (2010), retomou-se algumas características de formação e atuação da pedagoga na organização do trabalho pedagógico para, posteriormente, construir um diálogo de possibilidades da atuação desta profissional com embasamento teórico/prático da perspectiva freiriana.

Os resultados indicam que, primeiramente, a pedagoga enfrenta um grande desafio, pois, ao mesmo tempo em que é de sua competência viabilizar práticas para a transformação social e para a gestão democrática, não se limitando as burocracias do sistema de ensino, cabe a ele também, as atividades corriqueiras. Em virtude disso, muitas vezes se atribui a pedagoga encargos que não estão nem em suas competências, deixando assim, por vezes, as funções estabelecidas pela legislação e pela formação acadêmica para um segundo plano.

No que tange ao diálogo proposto, evidencia-se que há a possibilidade de se propor um diálogo entre as atribuições da pedagoga na perspectiva freiriana de educação. Partindo da compreensão de que a pedagoga pode ser uma das propulsoras de instrumentos para a transformação social, seu trânsito na construção do PPP, formação continuada, atividades de gestão, administrativas e pedagógicas, condução do processo de avaliação (institucional e da aprendizagem) é necessário ter como base o diálogo, a participação comunitária, valorização dos saberes prévios e do contexto no qual a escola se insere, desenvolvimento do olhar crítico e a práxis como um elemento norteador constante de seu trabalho e dos demais profissionais da educação na instituição.

Ou seja, conclui-se que, dentro da perspectiva da educação popular, compreende-se que cabe à pedagoga ser um dos agentes mobilizadores da comunidade a fim de viabilizar a emancipação social e a conscientização, através de ações participativas fundamentadas no diálogo e que permita a participação de todos,

construindo um currículo que se baseie no respeito a diversidade cultural e aos saberes prévios da população para que a escola se torne um espaço que fala a partir do educando e não sobre ele.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação integral, educação cidadã: fundamentos e práticas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos a sobre educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre educação**. São Paulo: Loyola, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 5 de 13 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.1 de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, n. 92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte, 2010.

CORDEIRO, Alexander Magno. OLIVEIRA, Gloria Maria. RENTERIA, Juan Miguel. GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.** V. 34, n. 6, p. 428 – 431, nov./dez. 2007.

ENISWELER, Kely Cristina; PIRES, Elocir Aparecida Corrêa; MALACARNE, Vilmar; SAUCEDO, Kellys Regina Rodio; STRIEDER, Dulce Maria. **O papel do pedagogo: reflexões com base em observações sobre as funções não docentes**. Ensino Re-vista, Vista, v.22, n.2, p.391-400, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. **Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1994.

GERMANO, José Willington. **As quarenta horas de Angicos. Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 59, p.389-393, agosto, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

MANCINI, Marisa Cotta. SAMPAIO, Rosana Ferreira. Quando o objeto de estudo é a literatura? Estudos de revisão. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 10, n. 4, p. 361-472, out./dez. 2006.

NEVES, Bruno Miranda; SILVA, Livaldo Teixeira. **O sentido da pedagogia e do GA na educação escolar.** E-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 4, n. 7, mai. 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo intertranscultural. **Novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Demerval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital.** 2012.