

## **A EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO EMANCIPATÓRIO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS**

### ***POPULAR EDUCATION AS AN EMANCIPATORY TOOL IN THE TRAINING OF TEACHERS FROM PUBLIC SCHOOLS IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION***

Margarete Aparecida Gonçalves<sup>1</sup>  
Cybele Aparecida Santos de Oliveira<sup>2</sup>

#### **Resumo**

O tema deste artigo abrange a Educação Popular como instrumento emancipatório na formação de docentes de escolas públicas do ensino fundamental dos anos iniciais e tem como objetivo referenciar a Educação Popular como um instrumento norteador na formação continuada de docentes de escolas públicas municipais, onde prefeituras adotaram o ensino apostilado, realidade esta, que está presente em alguns municípios do litoral do Paraná. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória, com fonte de dados adquiridos através de estudo bibliográfico de documentação indireta. A ideia é levantar reflexões que favoreçam a desconstrução da formação repassada nesses modelos de ensino apostilado, que tem como foco a transmissão de conhecimento institucionalizado, e tencionar para uma educação libertadora pensada por Paulo Freire e Moacir Gadotti utilizando-se de uma visão dialógica e da criticidade na aplicação das formações à luz da Educação Popular, além de apontar a importância de discutir o assunto para implementação de uma política pública que contemple a Educação Popular como norteadora da formação de professores do litoral paranaense.

**Palavras-chave:** Formação docente; Ensino institucionalizado; Educação libertadora.

---

**Artigo Original:** Recebido em 30/07/2022 – Aprovado em 04/10/2022 – Publicado em 20/12/2022

<sup>1</sup> Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Especialista em Gestão em Processos de Educação, Diversidade e Inclusão, Mestranda em Ensino das Ciências Ambientais no Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral (UFPR Litoral), Matinhos/PR, Brasil. e-mail: [margalele1@gmail.com](mailto:margalele1@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6892> (autora correspondente)

<sup>2</sup> Licenciada em História, Especialista em Educação do Campo, Especialista em Gestão em Processos de Educação, Diversidade e Inclusão, Mestra Profissional em Ensino das Ciências Ambientais, UFPR Litoral, Matinhos/PR, Brasil. e-mail: [oliveira.cybele@yahoo.com.br](mailto:oliveira.cybele@yahoo.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9208-4579>

---

**Abstract**

*The theme of this article covers Popular Education as an emancipatory instrument in the formation of teachers of public elementary schools in the early years and aims to refer popular education as a guide in the continuing education of teachers of municipal public schools, where the municipalities adopted the apostilled teaching, a reality that is present in some municipalities of the Paraná coast. This is research of exploratory qualitative nature, with source of data acquired through bibliographic study of indirect documentation. The idea is to raise reflections that favor the deconstruction of the formation passed on in these models of apostilled teaching, which focuses on the transmission of institutionalized knowledge, and intend sings for a liberating education conceived by Paulo Freire and Moacir Gadotti using a dialogical vision and criticality in the application of formations in the light of Popular Education, besides pointing out the importance of discussing the subject for the implementation of a public policy that contemplates Popular Education as a guide for teacher training on the coast of Paraná.*

**Keywords:** *Teacher training; Institutionalized teaching; Liberating education.*

## **1 Introdução**

Ao ingressar na carreira de professor dos anos iniciais, este se depara no decorrer de sua prática profissional com a necessidade de frequentar as formações continuadas oferecidas pelas secretarias municipais de Educação, sendo a participação obrigatória para ampliação de conhecimentos relacionados à série a qual o (a) professor (a) está atuando e para a elevação de seu nível no plano de cargos e salários, consequentemente aumentar seu vencimento.

Ao buscarmos referenciar neste artigo a Educação Popular como um instrumento norteador na formação continuada dos professores das redes municipais como uma proposta de Educação libertadora, temos por objetivo apontá-la como uma possibilidade viável para uma educação transformadora e de reverberação nas práticas em sala de aula.

Nos baseamos em Paulo Freire e Ira Shor (1986) que nos diz que o ensino libertador não pode ser padronizado, é a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação, entendemos que ao recebermos uma formação continuada institucionalizada, tornamo-nos “engessados (as)”, pois conforme (FREIRE, 1996) ao aceitar que um formador me forma, perante ele sou somente um objeto a ser formado, como um paciente que recebe o conhecimento, numa relação que ele tem muito conhecimento acumulado e irá transmitir a mim.

Essa transferência de conhecimento sem uma ação efetiva na transformação para a prática do (a) professor (a), acaba se tornando uma mera obrigatoriedade na participação das formações, e sobre esta prática (FREIRE, 1996) alerta que “formar é muito mais do que puramente treinar”.

Sobre esta perspectiva, as questões que surgem são: Nas redes municipais com ensino apostilado, como está acontecendo esse processo formativo? Este processo formativo tem contribuído para uma formação emancipatória, que favorece ao professor uma análise crítica do seu próprio conhecimento? Como transformar essa formação “bancária” em educação popular e transformadora dentro de um princípio institucionalizado?

A realidade social, da qual fazemos parte, advém do modelo econômico capitalista marcado, como apontou Marx, (1977) pela relação de desigualdade social, oriunda de produção, compra e venda de mercadorias, nas quais a classe trabalhadora, por não conseguir meios para a produção de mercadorias vende sua força de trabalho para a burguesia. Na troca o trabalhador recebe um salário, que muitas vezes é insuficiente para suprir suas necessidades, gerando assim pobreza e suas mazelas. Ficando evidente o que Marx (1977) denunciou: que este sistema econômico privilegia apenas uma pequena parcela da população. A micro realidade do professor, estudantes e da instituição escola constituem essa macro realidade.

Estamos todos inseridos numa realidade social. O psicólogo Lev Semenovich Vygotsky, (1993), ao escrever a sua teoria de aprendizagem, já apontava que as relações sociais desenvolvem um papel importante no desenvolvimento intelectual humano. Ele considerava que o homem se constrói na relação com outros homens em um meio social de qual fazem parte. Dessas relações então, o homem vem construindo sua subjetividade.

Entendemos como subjetividade na formação docente, os conhecimentos prévios de um indivíduo que ao se depararem com uma formação transformadora e dialética, este indivíduo não será mais o mesmo, internamente refletindo na sua relação com seus alunos e suas práticas, um sujeito emancipado, emancipando suas relações.

Muitas pessoas, na sociedade, sofrem por serem vítimas de desigualdades sociais geradas pelo modelo capitalista, constituindo, assim o que Freire (2019), define como Oprimidos. Pensando nessa condição humana de quem sofre, o autor escreveu uma pedagogia, denominada como Pedagogia do Oprimido onde propõe que os oprimidos se percebam como sujeitos e lutem pelo direito de ter sua humanidade, reconhecendo a realidade opressora da qual estão sujeitos e organizem-se a favor da luta pela sua libertação (FREIRE, 2019).

A escola pública tem, portanto, um papel social a exercer, ou ela é conivente com o modelo capitalista vigente, ou ela busca engajar-se nos ideais de liberdade da parcela da população desfavorecida pelo sistema, assumindo um papel de educação para a prática da

liberdade sugerida por Freire (2019), para assim poder opor-se ao projeto hegemônico que se apropria da escola pública com o objetivo de manter o status quo da sociedade.

Este artigo problematiza e defende o viés à luz da Educação Popular, como inspirador das formações dos docentes das redes municipais defendendo a implantação dela como uma política pública para os municípios porque a educação para a liberdade se efetivará com os docentes emancipados em suas práticas pedagógicas.

No artigo denominado como: Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas, das autoras Garcia, Borghi e Arelaro, (2010), aponta que existe um aumento entre as parcerias entre os sistemas de ensino privado e as administrações municipais, no caso deste estudo, dos municípios paulistas, porem pode -se observar o mesmo movimento acontecendo aqui na região litorânea do Estado do Paraná, visto que o município de Paranaguá, Pontal do Paraná e Matinhos já aderiram a este modelo também. Sendo assim, afirmamos que a educação, nestes casos, está sujeita aos interesses de quem detém o poder.

## **2 A formação continuada institucionalizada**

O modelo de educação tradicional é criticado pelo educador Paulo Freire (2019), é denominado por ele como “educação bancária”, onde, que são transmitidos a ele numa relação hierárquica, onde o professor é o detentor de todo conhecimento e os conteúdos são administrados sem nenhuma análise crítica.

As formações apresentadas pelas editoras das apostilas, aos professores no geral, são similares aos dos estudantes, conteudistas, com metodologia de educação bancária. Em Pedagogia do Oprimido, Freire (2019), descreve educação bancária como:

na visão bancária de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda nas manifestações instrumentais da ideologia da opressão- a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2019, p. 81).

Em alguns municípios do litoral paranaense ocorrerem convênios com editoras privadas que têm como meta contratual a distribuição de apostilas aos alunos das redes e pelas formações continuadas para os docentes, assumindo mesmo que implicitamente, o papel de condicionador de melhoria da qualidade da escola pública. O fato atual é que as redes municipais estão

adquirindo pacotes de produtos milagrosos que prometem a melhora na aprendizagem dos estudantes, através da propaganda exibida em seus sites de divulgação do material.

Cassiano (2007), em sua obra *O mercado do livro didático no Brasil*, faz apontamentos sobre a nova tendência de comercialização de sistema de ensino de famosas editoras, para as redes públicas, que anteriormente eram produtos para venda restrita às escolas particulares. Essas empresas lucram com esse comércio e suas propagandas prometem que esses pacotes possuem uma metodologia de prática pedagógica diferenciada, garantindo o aumento da qualidade educacional e de brinde o aumento do IDEB do município que estabelecer contrato com o produto, fato este que pode ser facilmente verificado em uma simples visita aos sites destas editoras, atrelada aos produtos está a formação continuada dos professores da rede que o adquirem.

Usando esse aparato institucionalizado, o professor participa desse processo como mero reprodutor de um conhecimento engessado, sabendo que tanto ele (a) e seu aluno de escola pública precisam muito mais que conteúdos, e sim, fomentar uma visão de um sujeito com capacidade de transformar sua realidade com o conhecimento adquirido e a sua prática, ou seja, a politização defendida por Freire (2019).

Nas formações de modelos institucionalizadas da qual temos participado como professoras de rede municipal, é observado que falta uma Pedagogia Dialética, que Gadotti (2016) define como:

uma educação como prática da liberdade, condição para a vida democrática: educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos; a educação como ato dialógico (recusa do autoritarismo), ao mesmo tempo rigoroso e imaginativo. (GADOTTI, 2016, p.21).

Sem a liberdade reflexiva, os docentes reproduzem automaticamente os conhecimentos e se afastam da capacidade da emancipação como propulsora para a desconstrução de formações docentes carregadas de simbologias capitalistas, sistematizadas, conteudistas e segmentadas.

Em sua dissertação de mestrado intitulada como *Reflexões Críticas Sobre os Sistemas Apostilados de Ensino*, Amorim (2008), descreve sobre como esse modelo de material pode servir para exercer um controle sobre o trabalho dos profissionais de educação, já que possuem suas aulas planejadas pelo material. Esse controle pode também ser estendido à formação continuada dos profissionais que recebem apenas um treinamento para uso do material e não são estimulados a refletir sobre suas práticas, afim de melhorá-las. Sendo assim, ao

participarmos desse modelo de capacitação percebemos essa realidade, o objetivo da formação é sempre o treinamento, não acontece momentos de reflexões sobre as práticas a fim de melhorar a qualidade da educação que é ofertada nas escolas públicas municipais, os conteúdos são sempre superficiais.

Uma outra proposta de formação continuada para os professores foi uma política pública que gostaríamos de lembrar, porque também participamos como professoras de escola pública, foi a que instituiu o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ano de 2012 no país. Relembrar esta política pública aqui é importante porque essa capacitação continuada apresentou uma proposta pedagógica diferente da apresentada no ensino apostilado. Segundo o artigo: “Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC”, das autoras, Schneider, Grosch e Dresch, (2019), esta política proporcionou momentos em que os professores puderam participar de estudos teóricos e práticos, tendo a oportunidade de socializar essas práticas e refletir ideias oriundas desse trabalho, além de poder se aprofundar em conhecimentos teóricos.

O programa foi criado com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até que elas completassem oito anos de idade, o que equivale ao final do terceiro ano do ensino fundamental dos anos iniciais. Consultando o site do Ministério da Educação ([mec.gov](http://mec.gov.br) colocar completo, aqui ou como nota de rodapé), encontramos alguns slides que apresentam o programa destacando como objetivo “a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.” (BRASIL, 2012). Este pacto foi firmado entre o governo federal, Distrito Federal, estados e municípios do país. Este programa contava com materiais distribuídos aos alunos e capacitação de professores, porém o material e o curso foram elaborados pela Universidade do Recife com a participação de professores e estudantes da instituição. Sobre a formação, a mesma referência bibliográfica, mencionada acima, (Ministério da Educação, 2012) esclarece que o:

Desenvolvimento do curso Pró-Letramento/PNAIC, elaborado especialmente para o programa pela UFP/-CEEL, que articulará os materiais e recursos dos demais eixos do programa: Materiais Didáticos e Literatura e Avaliação. Formação continuada, presencial, para todos os Professores Alfabetizadores do 1º, 2º e 3º anos, e também das classes multi etapa e multisseriadas. (BRASIL, 2012).

O curso de capacitação era ministrado por professores que participavam de uma formação na Universidade Federal de sua respectiva região, como esclarece (Ministério da Educação, 2012) que

A formação dos professores do ciclo de alfabetização será realizada prioritariamente por meio da atuação dos orientadores de estudo que concluíram a formação no âmbito do Programa Pró-Letramento. (BRASIL, 2012).

Sendo assim, acontecia o repasse para outros profissionais atuantes nas escolas públicas municipais. Para incentivar a participação os professores recebiam uma bolsa, o que complementava o salário e valorizava o profissional. Neste contexto, o debate era fundamentado nas trocas de experiências didáticas realizadas após aplicação de algum material sugerido pelo programa. O PNAIC, portanto, promoveu um movimento de reflexões sobre as produções pedagógicas que foram intensas e marcantes, numa proposta diferente da disputa gerada quando existe uma premiação a professores que competem entre si por um prêmio oferecido pela empresa educacional. A meritocracia está presente em ações que estimulam disputa e competitividade entre si.

Na formação continuada de professores, a crítica da realidade tem a função de levantar questionamentos sobre os conteúdos trabalhados. A questão a qual nos referimos aqui é a importância na transformação da subjetividade do profissional. Quanto mais qualificado o profissional melhor ele desenvolverá seu trabalho com a prática pedagógica, e isto sim, poderá garantir a construção de uma escola pública com mais qualidade, e escrevemos construção porque a melhora dessa qualidade deve ser alvo constante de análise e busca, por isso um processo, nunca acabado, sobre isto, Freire (1996), complementa que ao se reconhecer como sujeito inacabado ele permanece no processo social de busca.

Nas redes municipais onde o ensino apostilado foi aderido, outro ponto a ser considerado é o fato do processo licitatório de compra desse produto, em que o quadro do magistério não participa da escolha, não havendo assim, um processo democrático, ou seja, trabalhamos com uma marca, desenvolvendo o trabalho por ela sistematizado, sem participarmos efetivamente da produção pedagógica.

Esses apontamentos nos levam a refletir acerca do ensino apostilado como o norteador de práticas pedagógicas, que impostas como mecanismo nas formações docentes não são autônomas, e, portanto, são incapazes de gerar um trabalho pedagógico produtivo, sobre isto



Gadotti (2012), esclarece que o desenvolvimento social e pessoal supõe uma educação para a participação e a autogestão, uma educação integrada ao trabalho produtivo.

### **3 A pedagogia crítica e os princípios da educação popular**

A Educação Popular conforme Brandão (2006), surgiu nos movimentos sociais da América Latina, com a finalidade de romper com ideias de opressão, geradas no colonialismo, oportunizando a construção de uma nova consciência do povo em relação as práticas sociais que foram inseridos a partir de tal fato histórico. O objetivo é a construção de uma prática social transformadora, onde a participação popular tenha representatividade na construção dos processos sociais, através da valorização de seus saberes. Neste sentido, Brandão (2006), complementa que a Educação Popular é muito importante para as classes populares por ter a função de resistência as ideias e ideais do colonialismo no Brasil e assegurar que conhecimentos populares sejam preservados.

A Educação Popular tem uma rica história de ideias, teorias e práticas de uma educação transformadora, afirmada por Gadotti, Freire e Torres (1992, p.1) no artigo “Estado e educação popular - Desafios de uma Política Nacional”. Transformação essa que almeja expandir a concepção de relações sociais, com mais crítica, emancipação e ousadia para garantir que seja impregnado de impressões e análises transcorridas sobre experimentações nas práticas educacionais.

Os autores Gadotti, Freire e Torres (1992) discorrem da “necessidade de discussão do paradigma da Educação Popular num outro patamar: o da política pública”, o autor ao defendê-la diz que seria como alternativa real a uma educação que não atende, com qualidade, aos interesses da maioria da população.

A Educação Popular apresenta uma visão de educação libertadora, uma educação para a emancipação dos oprimidos, que o que incomoda a classe dominante detentora do poder no sistema capitalista que gostariam de manter o status quo. Portanto, existem muitas forças contrárias desfavoráveis a sua implementação. A concepção de educação popular, defendida por Gadotti, Freire e Torres (1992) referem-se á:

A concepção libertadora de educação evidencia o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, um projeto popular, fundamenta-se numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber e o educando como sujeito do conhecimento e compreende a educação não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social. (GADOTTI; FREIRE; TORRES 1992, p. 2).



Na contramão desse modelo tradicional está a Educação Popular, por considerar o sujeito como um ser histórico, capaz de analisar e transformar a realidade propõe uma prática educacional capaz de instigar o estudante a procurar meios pelo qual obtenha sua emancipação social. Uma aliada nesse processo é a Pedagogia Crítica.

A Pedagogia crítica proposta por Demerval Saviani (2011), surgiu no movimento da escola nova, tendo como finalidade a análise crítica social dos conteúdos a partir do meio social onde se vive, facilitando para as camadas populares seu processo de emancipação por, justamente, proporcionar reflexões sobre a ordem social vigente.

Gadotti (2012), defende que adotando a educação popular como modelo teórico reconceituado pode oferecer grandes alternativas para a educação formal, propomos também para a formação docente, pelo fato de ser um processo educativo sempre coletivo. O que for repassado nessa perspectiva da Educação Popular é replicado às escolas, tornando-se um processo cíclico e subjetivo, aquilo que me transforma modifica muitas vezes à prática em sala de aula, tornando-se um crítico reflexivo, Gadotti (2012), defende que “não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar”, para isso, necessitaria de uma política pública com o foco na Educação Popular.

A Educação Popular tornou-se mais plural, ganhando em diversidade de teorias e práticas, por isso mais democrática e reconhece o valor do docente entendendo-o individualmente e ao mesmo tempo um ser político e afetuoso, capaz de transformações significativas. Se utilizando do saber docente para que ocorra uma releitura da realidade do meio social, político e da economia na qual se está inserido (a).

Colocamos aqui a Educação Popular como base de um trabalho político-pedagógico como instrumento de transformação individual e social, se inspirando na dialética e na práxis, que segundo Gadotti (2012) considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo. Como descreve o próprio autor; ‘Os sistemas educacionais capitalistas formam capitalistas, isto é, formam para a competitividade capitalista, para o individualismo possessivo, não para a solidariedade’ (GADOTTI, 2012, p. 28).

Porque para Freire (1992, p.4) a educação é um processo universal, mas são muitas as concepções e práticas que a materializam. Por isso, é preciso qualificá-la, isto é, dizer de que educação estamos falando, por este motivo colocamos a Educação Popular como contraponto de um sistema institucionalizado com uma marca de convênio, conforme (FREIRE, 1997, p.49)

nos diz que, do ponto de vista, porém, dos interesses dominantes, é fundamental defender uma prática educativa neutra, que se contente com o puro ensino, se é que isto existe, ou com a pura transmissão asséptica de conteúdos, e retomamos Gadotti (2012) para lembrar que o modelo escolar vigente tem confundido educação com escolarização, onde o mercado dita as regras sociais. Queremos discutir a educação e a sociedade que almejamos, o autor diz:

Devemos continuar educando para outros mundos possíveis que é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. Educar para outros mundos possíveis é educar para a qualidade humana para “além do capital”. (GADOTTI, 2012, p. 30).

Repensando nossa maneira de produzir e reproduzir nossa existência, nossas práticas pedagógicas nossas relações com o mundo. Segundo Freire e Shor (1986), ao afastar-se do programa-padrão você pode ser tachado de rebelde ou descontente, e estar sujeito a alguma coisa que pode vir dos pequenos aborrecimentos até a demissão. Nosso objetivo é o de propor algo eficaz e estimular os docentes a fazerem experiências diferenciadas, buscando na Educação Popular qualidades que emancipe, na visão Freiriana, como a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza, não ocorrendo a neutralidade ou a reprodução automática de conhecimento.

Nos baseando em Freire e Shor (1986) salientamos que:

a ideologia dominante “vive” dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 17).

Argumentamos que não somos estimulados às experimentações, vivemos dentro de “caixas” reproduzindo algo que não acreditamos, vivemos a ideologia dominante. Nesse contexto, o docente perde o que Freire e Shor (1986) apontou como o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. Sentimos a reverberação dessas formações recebidas o que na visão de Freire e Shor (1986) que o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Ou seja, perdemos algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente, destacado pelo autor.

Podemos nos desvincular dessa ideologia dominante, buscando na Educação Popular inspiração para transformar docentes em um educador libertador e emancipado, pois este se desloca da formação bancária, no entanto, essa reforma é exigente e complexa, conforme Freire

e Shor (1986) a educação é apenas uma parte da sociedade como um todo. É uma construção onde haverá a estimulação para a mobilização e organização para se adquirir poder de transformação. Onde os docentes deverão se envolver uns com os outros em um diálogo crítico para se tornarem investigadores de suas próprias realidades.

Com a Educação Popular o professor (a) se reconhecerá com um ser humano diferenciado por valores, pela observação de sua inserção quanto sujeito relacional com conhecimento e disponível para o redirecionamento para a emancipação de si e do outro.

Com formações à luz da Educação Popular o docente repensa e atua contra a atribuição da reprodução da ideologia dominante, pois está intrínseco o “sonho político e emancipatório” de reinventar a sociedade. Freire e Shor (1986) defende que:

Os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do establishment a formação profissional. Quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende da prática, e então descobre que é possível trazer para dentro da sala de aula. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 35).

Com o comprometimento, participação e organização dos atores envolvidos no processo educacional visando uma transformação social e política, reconhecendo eventuais conflitos e perceber a vida com possibilidades de críticas e atos de consenso para a tomada de decisões emancipatórias e assertivas. A Educação Popular promove possibilidades de valorização de uma educação para todos, compreendendo a relação social vivenciada entre seres de diferentes realidades.

Se pensarmos a Educação Popular como uma política pública para as formações dos docentes da rede municipal de Paranaguá nos moldes do PNAIC, os convênios entre as universidades públicas seriam o principal encadeamento para a efetivação de uma educação transformadora.

Uma utopia, mas plausível de aplicação, no entanto, depende inteiramente de políticas e pessoas que acreditem na Educação que busquem mudanças locais e globais, buscando intencionalmente mudar algo na sociedade por meio da Educação Popular.

#### 4 Considerações finais

O objetivo desse artigo foi o de referenciar a Educação Popular como um instrumento norteador para a formação continuada de docentes contrapondo a transmissão de conhecimento institucionalizado por editoras conveniadas.

Neste modelo institucionalizado o professor ao participar do processo de formação não é estimulado a realizar uma reflexão sua prática pedagógica, ao invés disso, recebe um treinamento do uso do material, num modelo de formação de educação bancária, como mero espectador de um conhecimento engessado de uma “marca” editorial, ou seja, um produto mercantilizado e financiado pelos governantes.

Relembramos a política pública do PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que foi um marco na Educação Brasileira, onde o professor era o agente valorizado de suas propostas pedagógicas, sem a utilização premiações focadas em disputa e meritocracia apresentadas pela maioria dos modelos institucionalizados.

Apontamos a importância da qualificação do docente para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e como a subjetividade interfere para a formação do sujeito emancipado.

Buscou-se na Lei de diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996), fundamentos para se analisar a viabilidade da aplicação de uma Pedagogia Crítica, com os princípios da Educação Popular.

E numa visão utópica defendemos a formação docente à luz da Educação Popular como uma possibilidade inovadora através de uma aplicação de política pública para a transformação de um ser emancipado e de uma sociedade ética frente a questões de legitimação do sujeito.

## Referências

AMORIM, I. F. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da educação nacional**, a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa PNAIC**. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192)>

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-**

**2007).** 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia** - O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e Comunicação, v. 18).

GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária**. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2012.

GADOTTI, M. **Estado E Educação Popular - Desafios De Uma Política Nacional**, 2016.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; TORRES, C. A. **Estado e educação popular**. Educação de Adultos em São Paulo, 1992.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. 5. ed. Lisboa. Estampa, 1977.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.