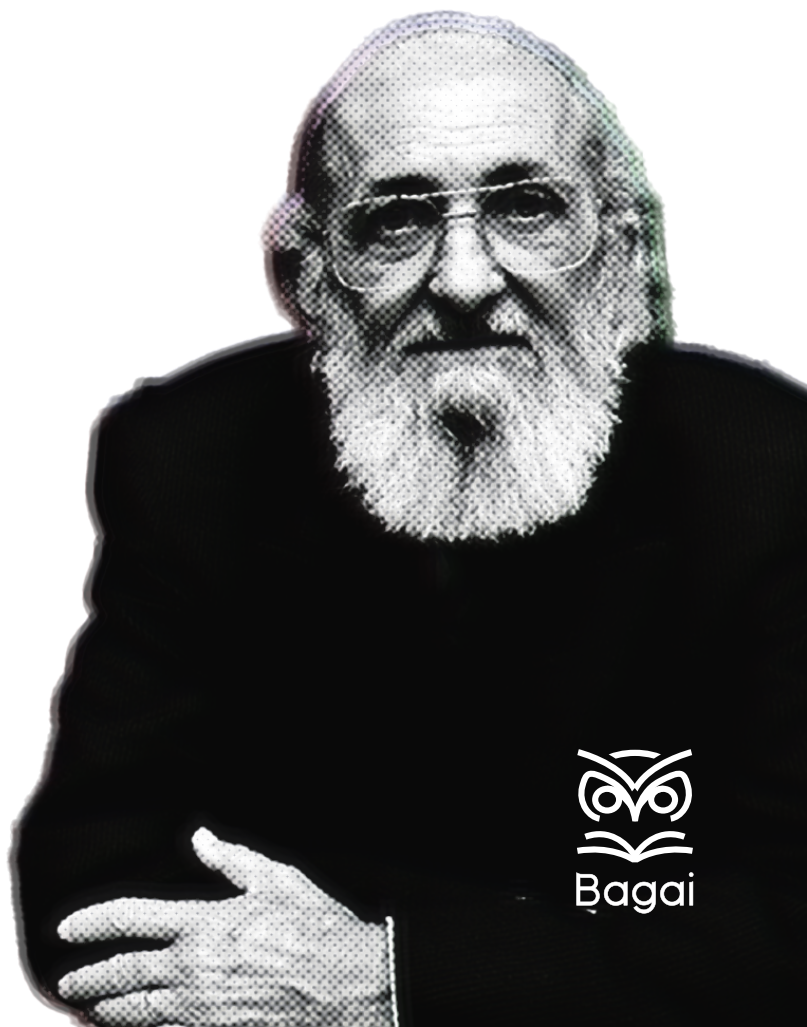


Cleber Bianchessi
Organizador

PAULO FREIRE

UM EDUCADOR PARA CONTEXTOS E TEMPOS ATUAIS



PAULO FREIRE

Um educador para contextos e tempos atuais





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Alice Benevidez CRB-1/5889

E26 Paulo Freire: um educador para contextos e tempos atuais
1.ed. [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. –
1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023. 73p.

Recurso digital.

Formato: e-book

Acesso em www.editorabagai.com.br

ISBN: 978-65-5368-302-0

1. Paulo Freire. 2. Educação 3. Ensino e aprendizagem.
I. Bianchessi, Cleber.

10-2023/75

CDD 370.7

CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Paulo Freire: Educação 370.7



<https://doi.org/10.37008/978-65-5368-302-0.04.11.23>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

PAULO FREIRE

Um educador para contextos e tempos atuais



1.^a Edição - Copyright© 2023 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Capa</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luis Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Helder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - MACKENZIE Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

O mais célebre educador brasileiro defendia que o objetivo da escola é ensinar o aluno a **“ler o mundo”** para poder transformá-lo. Com isso, esta obra revisita o pensamento de Paulo Freire ao fazer análise dos diversos contextos em algumas áreas do conhecimento à luz dos ensinamentos de Freire num momento que discutimos e atravessamos por profundas crises. Problematicamos esse contexto e tempos atuais, especialmente no que se refere ao cenário educacional brasileiro que vive pressões por uma educação remota em tempos de/pós pandemia, analisando, na herança deixada por Freire, alternativas para refletir, compreender e procurar respostas ao que temos vivido, experienciado e enfrentado.

Assim, participam capítulos dos diferentes campos do conhecimento e níveis de escolaridade, produzidos por uma abordagem que podem considerar ou não a inter-relação e a influência entre eles ou questionar a visão compartimentada (disciplinar) da realidade do processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões da linguagem e estilo em Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Na sequência, o segundo capítulo reflete sobre a emergência de uma educação sensível nos ambientes escolares. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca a filosofia da educação de Paulo Freire para além da EJA. O quarto capítulo, na sequência, destaca o ensino e avaliação da aprendizagem dos educandos da educação de jovens e adultos e, por fim, o quinto capítulo descreve pedagogia da alternância enquanto método de ensino baseado na aprendizagem pela experiência.

Em vista disso, o estudo exarado nos capítulos sintetizados acima, revisitam o pensamento pedagógico de Paulo Freire e abordam o contexto atual articulado com a compreensão ou enfrentamento dos desafios contemporâneo conturbado do processo de ensino e aprendizagem em tempos de/pós pandemia (Covid-19). Os textos situam ou expressam o

pensamento pedagógico freiriano em função das inúmeras possibilidades do tempo presente visto que o pensamento pedagógico de **Paulo Freire é atual e atemporal**, uma vez que confere sustentação teórica e prática aos profissionais envolvidos da educação com expectativas para superar os desafios no processo de ensino e aprendizagem.

Equipe editorial

SUMÁRIO

LINGUAGEM E ESTILO EM <i>PEDAGOGIA DO OPRIMIDO</i>, DE PAULO FREIRE	9
--	----------

Maurício Silva

A EMERGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL NOS AMBIENTES ESCOLARES	17
--	-----------

Fabiana Celente Montiel | Rafael Madruga Pereira | Cíntia Rio Branco Pereira |
Carla Adriana Silva Silveira | Karoline Lopes Rodrigues | Letícia Nunes Barboza Pereira

PESQUISA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA UNIVERSIDADE: A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE PARA ALÉM DA EJA.....	29
---	-----------

Danielle Gregole Colucci

ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	43
--	-----------

Arivaldo Ferreira de Souza | Daniela de Jesus Souza

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MÉTODO DE ENSINO BASEADO NA APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA.....	57
---	-----------

Tânia Aparecida Soares | Siderly do Carmo Dahle de Almeida

SOBRE O ORGANIZADOR.....	71
---------------------------------	-----------

ÍNDICE REMISSIVO	72
-------------------------------	-----------

Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

LINGUAGEM E ESTILO EM *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*, DE PAULO FREIRE

Maurício Silva¹

INTRODUÇÃO

Surgido no fatídico ano de 1968, *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, é, pelas injunções da história, um livro de sua época, mas que, tanto pela força-motriz que conduz sua “narrativa” quanto pela profundidade de sua reflexão socioeducativa, ultrapassa o período em que fora publicado. Desse modo, essa percuciente análise acerca da “grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 33) não deixa de dialogar de perto – como era de se esperar de uma obra tão sintonizada com os “acontecimentos” que marcaram a história do ano de sua publicação – com toda sorte de ocorrência histórica.

Pode-se dizer que a década de sessenta, de modo geral, foi uma década de transformações de fundo na história do Ocidente, seja pelas alterações no cenário político e cultural mundial, seja pelas mudanças no plano individual, como se verifica em relação ao comportamento e às relações interpessoais, que sofreram indiscutíveis mudanças. O ano de 1968, em particular, foi, de toda a década, aquele que mais impacto exerceu nas décadas vindouras, com seus fatos históricos incontornáveis e com o impulso de renovação que promoveu, sobretudo a partir das célebres revoltas de maio de 68, ocorridas, em primeiro lugar, na França, mas logo se espalhando por vários países dos cinco continentes.

Não foram poucos, nesse sentido, os “eventos” que marcaram essa década e, em particular, aquele promitente ano de 68. A começar pelas aludidas revoltas de maio, sob o governo de Charles de Gaulle,

¹ Doutorado em Letras Literatura Brasileira (USP) Professor (UNINOVE / PUC-SP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8324280608314256>

movimento que se inicia com uma extensa greve na França, resultando na paralisação do sistema de transportes e de comunicação, de fábricas e escolas, do sistema de abastecimento de água e energia: movimento inspirador de muitos outros acontecimentos posteriores, Maio de 68 – classificado, nas palavras de François Dosse (2017), como um *acontecimento-ruptura* – insuflou uma extensa agenda de reivindicações que, pode-se dizer, não se esgotou até os dias atuais.

Fora uma década de muita violência também, marcado por revoltas, guerras, massacres e invasões. É o que revela o caso emblemático da Guerra do Vietnã, que atinge seu auge justamente por volta de 68, com o massacre de civis em aldeias do Vietnã do Sul e os protestos que se espalhavam, primeiro, pelos Estados Unidos e, posteriormente, por todo o mundo. No Leste Europeu, foi marcante o episódio conhecido como Primavera de Praga, resultando na inconsequente invasão da atual República Tcheca pela então União Soviética. Finalmente, data desse mesmo ano o não menos dramático Massacre de Tlatelolco, ocorrido no México, em que o exército mexicano reprime violentamente um protesto de estudantes.

São fatos da história que marcaram a década de sessente e, em especial, o ano de 1968, assim como o assassinato de líderes populares (como Martin Luther King) ou presidentes (como Robert Kennedy), tornando aquele período particularmente “explosivo”. O Brasil, evidentemente, não ficaria alheio a todos esses acontecimentos: por aqui, vivendo o auge da ditadura militar, tivemos desde eventos como a Passeata dos 100 mil, amplo movimento ocorrido no Rio de Janeiro contra o regime militar, liderado por Vladimir Palmeira, até a aprovação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), assinalando o aumento da repressão militar.

A história, contudo, é feita também por fatos de natureza intelectual e cultural: da chamada contracultura à presença assídua de intelectuais nos movimentos políticos (como é o caso de Sartre e Foucault, entre muitos outros), muito se produziu em termos de cultura e de reflexão teórica naqueles conturbados anos. No Brasil, merece destaque a publicação

daquele que se transformaria numa das principais referências teóricas no campo da educação – em especial no da educação popular: A *Pedagogia do Oprimido* (1968), do pensador e educador pernambucano Paulo Freire.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: LINGUAGEM E ESTILO

Analisando esta obra do ponto de vista linguístico, é possível depreender de sua leitura uma série de considerações acerca dos três níveis fundamentais de constituição da linguagem verbal: os níveis fonético-fonológico, morfossintático e semântico-estilístico. Sem querer esgotar o tema – que, tanto por sua natureza quanto pela dimensão que a criatividade linguística adquire na obra de Paulo Freire, parece-nos inesgotável –, privilegiamos, nesta análise, sem prejuízo dos demais aspectos, a construção semântico-estilística do livro em causa, ressaltando seus achados inventivos e inovadores.

É certo, antes de mais nada, que os três níveis estruturais da linguagem, acima aludidos, se inter-relacionam de modo, muitas vezes, indistinto. A título de exemplo, pode-se pensar no quanto o plano lexical repercute nos demais planos (fonológico e estilístico, por exemplo), sobretudo se pensarmos em termos de *criação linguística* – é o caso dos neologismos, categoria lexical recorrente na atividade escritural de Freire (SIMÕES, 2013), responsável, em grande parte por suas escolhas de natureza estilística. Com efeito, segundo Ieda Maria Alves (2007, p. 86), “a unidade lexical neológica pode ser criada por *razões estilísticas* e, nesse caso, contribui para causar efeitos intencionais (...) em uma mensagem” (grifos nossos).

Tratando, como sugerimos há pouco, da construção semântico-estilística de *Pedagogia do Oprimido*, há de se pensar no texto como uma estrutura linguística comunicativa, sem desconsiderar, por isso mesmo, o contexto em que ele se insere, uma vez que ambos – texto e contexto – perfazem a dinâmica da articulação textual. Sobre a questão da articulação textual, Elisa Guimarães (1990, p. 22) ressalta a necessidade de se ter em vista o fato de que um texto não é uma mera sucessão de frases – já que haveria os *elos transfrásicos* a fazer a ligação entre elas, tor-

nando o texto comunicável –, mas obedece a duas relações diversas: as relações lógicas (responsáveis pela expansão do texto) e as relações de redundância (responsáveis por sua fixação), ambas executando um duplo movimento de antecipação e retroação: “é a rede de relações estabelecida nesse movimento dúplice que permitirá captar o sentido do texto, e distinguir suas unidades constitutivas”. Atento a tais propriedades do texto escrito, Paulo Freire logrou criar uma obra em que se evidencia a composição lógica e precisa, com frases consequentes e encadeamento lógico, do ponto de vista tanto da coesão quanto da coerência discursivas. Daí a série de encadeamentos caracterizados pela repetição de um elemento lexical anterior – e a redundância é elemento fundamental para a fixação do texto enquanto estrutura lógica –, com a função de articular as partes do discurso de modo mais eficaz, conferindo-lhe uma dinâmica que promove uma compreensão imediata de suas ideias.

Assim, se num parágrafo, o autor afirma não haver “outro caminho senão o da *prática de uma pedagogia* humanizadora” (FREIRE, 2005, p. 63, grifos nossos), ele inicia o parágrafo posterior dizendo: “*Prática pedagógica* em que o *método* deixa de ser...” (FREIRE, 2005, p. 63, grifos nossos), para o parágrafo seguinte afirma, logo de início: “O *método* é, na verdade...” (FREIRE, 2005, p. 63, grifos nossos). É essa sequência de elementos (*prática/prática, método/método*) que se articulam de modo consequente, como dizíamos, que dá ao texto a unidade linguístico-estrutural esperada pelo leitor, fazendo com que ele assimile melhor a mensagem, por meio de um *continuum* que se organiza numa relação de anterioridade-posterioridade.

Outra característica da maneira como Paulo Freire articula suas estruturas frásicas e oracionais é o emprego, pouco comum, de elementos de coesão (sobretudo as conjunções) em início de parágrafo, o que contribui para a formulação de um discurso mais pausado, com períodos e parágrafos menores. Nesse sentido, não é difícil encontrar em seu texto parágrafos que se iniciam com “na medida em que”, “porque”, “mas” etc.

Evidentemente, semelhantes arranjos frásicos têm repercussões estilísticas diversas, sempre tendo em vista, a partir da prática da sobriedade vocabular, tanto a clareza quanto a eficácia da mensagem a ser veiculada. Como lembra Rodrigues Lapa (1975, p. 8), logo nas primeiras páginas de seu conhecido livro sobre Estilística, “no bom estilo não se diz nem de mais nem de menos; diz-se o que é preciso, na medida exacta do que se pensa e sente, com vigor e com clareza. E, pecar por pecar, antes pecar por sobriedade do que por inútil sobrecarga de palavras”, espécie de “conselho” que Paulo Freire parece ter seguido à risca.

Veja-se este exemplo de como Freire, por meio do estilo – considerado aqui numa acepção abrangente, que engloba a clareza e exatidão da mensagem, como quer Lapa (1975), mas também virtuosismo linguístico, por meio de um criativo jogo de palavras e ideias –, consegue criar uma preciosa e poderosa imagem da relação dos educandos com o mundo à sua volta, em benefício da criticidade:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão *desafiados*. Tão mais *desafiados*, quanto mais obrigados a responder ao *desafio*. *Desafiados*, compreendem o *desafio* na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o *desafio* como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2005, p. 80, grifos nossos).

É de se destacar, apenas neste pequeno trecho, a maneira como o autor retoma o conceito de *desafio/desafiar*, a fim de dar sequência ao seu pensamento, complexizando-o e aprofundando-o cada vez mais. Do mesmo modo, o verbo *captar* é retomado no período, além de se empregarem duas formas da conjunção coordenadas correlatas: *tanto/quanto* e *tão/quanto*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em matéria de linguagem, não convém falar em estilo ou construção textual sem levar em conta, primeiro, a noção, muito mais ampla e produtiva, de discurso e, em segundo lugar, as incontornáveis relações do discurso com a ideia de poder. Daí, antes de tudo, nossa tentativa de contextualizar a obra de Paulo Freire no ambiente histórico da década de sessenta, como a marcar a *exterioridade* em que o discurso freiriano se insere. De fato, como lembra Eni Orlandi (1996, p. 28), na relação entre língua e exterioridade, aquela deve ser tomada como sistema significante em sua relação com a história, o que resulta na formação da ideologia: “para que a língua signifique há (...) necessidade da história”. História e ideologia encontram-se, assim, imbricadas no discurso educacional de Paulo Freire, sobretudo em sua *Pedagogia do oprimido*, em que o sentido “político” do texto já se evidencia no próprio título da obra.

Logicamente, como aludimos acima, a noção de poder perpassa, igualmente, todo o texto, uma vez que poder e discurso são conceitos que, via de regra, atuam em conjunto na conformação de uma determinada mensagem, seja ela verbal ou não. Como afirma, com sagacidade, sobre essa questão, Michel Foucault (2008, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Pedagogia do oprimido é, sem dúvida, um livro em que não apenas as questões históricas e políticas estão envolvidas, como salientamos, mas também o inquebrantável vínculo entre discurso e poder. Como *discurso poderoso* que é – com perdão do trocadilho –, o texto freiriano apresenta-nos uma série de ideias que questiona, critica e reflete sobre nossa sociedade e nossos valores; trata-se, por isso mesmo, de uma narrativa que não apenas discute sobre o poder (o poder do opressor sobre o oprimido, por exemplo), mas se afirma, ela mesma, como um *poder discursivo*. Não sem razão, foi e tem sido, historicamente, um texto perseguido, atacado e censurado pelos governos autocráticos e tirânicos. O poder discursivo consubstancia-se, evidentemente, por meio de uma

determinada ideologia – no caso do livro em pauta, não há como negar a presença de uma ideologia que podemos, ainda que provisoriamente, qualificar como *libertária*, até pelo fato de se apresentar com um aprofundamento do livro anterior, *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2015), de 1967. Promovendo um embate entre uma “ideologia opressora” e uma “ideologia revolucionária” (os termos são do próprio Freire, em sua *Pedagogia do oprimido*), o autor marca, no discurso mesmo, isto é, na forma, a tese que busca defender na mensagem veiculada pelo conteúdo textual.

Em Paulo Freire, podemos dizer, ainda que sem o aprofundamento que semelhante afirmação requer, que, no âmbito da economia das trocas simbólicas bourdieusiana, são as *trocas linguísticas* as que de modo mais saliente assumem o papel ideológico da argumentação, por meio de uma retórica sugestivamente assentada no *discours stylistiquement caractérisés* (BOURDIEU, 1982). O que, convenhamos, não é pouco para um autor que considerava que “a linguagem do educador ou do político (...) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos” (FREIRE, 2005, p. 100).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo. Criação Lexical*. São Paulo, Ática, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard, 1982.
- DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo, Editora da Unesp, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo, Loyola, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.
- GUIMARÃES, Elisa. *A Articulação do Texto*. São Paulo, Ática, 1990.
- LAPA, Manoel Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. Coimbra, Coimbra, 1975.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. “Exterioridade e Ideologia”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, No. 30: 27-33, Jan./Jun. 1996.

SIMÕES, Sérgio Lourenço. *Pedagogia do neologismo: a linguagem de Paulo Freire e a educação libertadora*. São Paulo, Universidade Nove de Julho, 2013 (Tese de Doutorado).

A EMERGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL NOS AMBIENTES ESCOLARES

Fabiana Celente Montiel²

Rafael Madruga Pereira³

Cíntia Rio Branco Pereira⁴

Carla Adriana Silva Silveira⁵

Karoline Lopes Rodrigues⁶

Letícia Nunes Barboza Pereira⁷

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, em boa parte das escolas brasileiras, ainda encontramos uma educação que Freire já criticava na década de 1960: a educação bancária (FREIRE, 2011b; 2021a). Na educação bancária, o/a estudante é visto como um recipiente vazio onde são depositados conteúdos, sem preocupação com seus saberes, interesses e necessidades. O/A estudante deve reproduzir o que lhe foi apresentado, sem questionamentos sobre o tema que está sendo abordado, enquanto o/a docente vai “enchendo” o/a estudante com o máximo de conteúdo. Na perspectiva de educação bancária, “quanto mais vá ‘enchendo’ seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixam docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2011b, p. 80).

Na concepção acumulativa [bancária] da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus detentores àqueles que eles consideram como os que não sabem nada. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão, o que constitui uma nega-

² Doutora em Educação Física (UFPEL). Professora (IFSul). CV: <http://lattes.cnpq.br/7208001902484898>

³ Mestrando em Educação (IFSul). CV: <https://lattes.cnpq.br/7916282535092809>

⁴ Mestranda em Educação (IFSul). CV: <http://lattes.cnpq.br/6720825882952723>

⁵ Mestra em Educação e Tecnologia (IFSul). CV: <https://lattes.cnpq.br/2279197114583597>

⁶ Mestranda em Educação (IFSul). CV: <https://lattes.cnpq.br/5212095021744895>

⁷ Mestranda em Educação (IFSul). CV: <https://lattes.cnpq.br/7665678086484122>

ção da educação e do conhecimento como processo de pesquisa. O professor se apresenta a seus alunos como seu contrário necessário; considerando que a ignorância deles é absoluta, ele justifica sua própria existência. (FREIRE, 2016, p. 131).

Freire (2011b; 2016; 2021a) anunciava a importância de uma educação problematizadora, libertadora, em que os/as estudantes, como sujeitos ativos dos processos de ensino e de aprendizagem, tomem consciência de que vivem em uma sociedade dividida em classes – opressores/as e oprimidos/as – e de que é preciso libertar-se da situação de oprimidos/as para superar esse modelo civilizatório. A libertação decorre da tomada de consciência da situação de ser humano oprimido em relação aos/às opressores/as.

Para Freire (2016, p. 56), a conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, que “implica que se passe da esfera espontânea da apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico”. Ao falar da intencionalidade da consciência, Freire salienta que não existe consciência humana sem a consciência da realidade concreta. “Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo” (FREIRE, 2020, p. 16). Nesse sentido, é viável refletir que há infinitas possibilidades de tomada de consciência nas relações do ser humano com o mundo, na medida em que existe uma variedade de desafios, possibilitando que se aprenda com a realidade vivenciada.

Freire sempre buscou salientar, em sua vida e obra, a importância de uma educação problematizadora, em que as experiências plurais trazidas de fora para o espaço escolar sejam aproveitadas e somadas para a construção do conhecimento, momento no qual, entre outros vividos por cada pessoa, as situações cotidianas passam a ter sentidos e, assim, a motivar interesses. De acordo com Freire (2011b; 2021a), o/a

educador/a libertador/a tem que estar atento/a para o fato de que a transformação não é uma questão de técnica ou método. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então, o problema seria trocar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade, estimulando a crítica que ultrapassa os muros do cotidiano escolar e considerando o contexto social e o momento histórico da sociedade.

Mesmo em plena pandemia de COVID-19⁸, com quase 700 mil mortes no Brasil, em uma situação que clamava por solidariedade, compaixão, cooperação, sensibilidade, o que se viu foi a preocupação das instituições de ensino com o cumprimento de temas/conteúdos/objetivos planejados e programados para outra realidade. Como destacam Andrade *et al.* (2020, p. 3), as atividades remotas escancararam a desigualdade já existente no Brasil, contribuindo “para a lógica educacional mercadológica e para a reprodução de uma educação bancária”.

Portanto, torna-se urgente incorporar nos ambientes escolares uma educação mais sensível, ou seja, humana e humanizante, com a premissa de uma formação humana integral e de equilíbrio entre a razão e a emoção, o sensível e o cognitivo, em que os processos de ensinar e aprender tenham um sentido. “Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho em mente” (GADOTTI, 2011, p. 17). É fundamental que essa educação, que chamamos de sensível, se faça presente desde a formação inicial, na formação permanente e em serviço, na prática pedagógica e no currículo em seus três pilares – pesquisa, ensino e extensão.

Em nossa perspectiva, Freire e suas obras têm muito a contribuir com a reflexão e efetivação de uma educação sensível nas diversas instituições de ensino, por meio de práticas pedagógicas e propostas educacionais que mobilizem os/as estudantes a utilizarem os seus diferentes

⁸ No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou surto de COVID-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, sendo considerada “uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional” (ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DA SAÚDE, 2020).

sentidos para uma melhor e maior compreensão do mundo ao seu redor. Para Andrade, Schmidt e Montiel (2022), a compreensão das relações dos seres humanos com outros seres e com o ambiente como um todo passa, necessariamente, pela dimensão corporal, ou seja, pelos sentidos humanos. As autoras também salientam a urgência de “incrementarmos, nos ambientes formativos, práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento da sensibilidade estética dos seres humanos com vistas a sua formação integral” (ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL, 2022, p. 2).

Com base em Freire (1999; 2021a; 2021b), entendemos que essa prática pedagógica é caracterizada por uma forma horizontal de educar – uma forma dialógica que respeita os saberes dos/as estudantes, tendo como principais princípios a ética e a estética e, como objetivo, a transformação social. Trata-se de uma prática que mobilizou e mobiliza vários movimentos populares, demonstrando que, ao mesmo tempo em que luta, educa. Fazer da prática cotidiana o ponto de partida para a construção do conhecimento libertador é, sem dúvida, nosso maior desafio.

A UTOPIA DE UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL

Freire, em diferentes obras (1999; 2018; 2019; 2020), salienta a importância da boniteza da educação, categoria ampla que contempla diversos elementos e que “não é, pois, uma simples palavra, mas a palavra que primeiramente sedimentou sentimentos, emoções e valores” (FREIRE, A.M.A. 2021, p. 16), cujo conceito está relacionado com “a crença em um mundo mais justo. É posicionamento político. Tem a ver com direitos civis e humanos. Fala do trabalho justamente remunerado, da comida na mesa, da escola popular e democrática de qualidade. É a síntese do amor revolucionário” (FREIRE, A.M.A. 2021, p. 11-12). Portanto, a educação sensível, em que se propõe a promoção do aprender e do ensinar com sentido, a formação humana integral e o equilíbrio entre razão e emoção, está relacionada diretamente com a boniteza na educação.

Ao abordar uma pedagogia que luta pelo processo de libertação, Freire argumenta: “Seria uma pedagogia que enfatizaria a boniteza,

o estético da vida e o ético, fundamentalmente. Uma pedagogia que não separaria o cognitivo do artístico [...] do afetivo, do sentimental, do apaixonante, do desejo!” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 38). Conseguimos perceber a relação direta da educação sensível, que aqui anunciamos como emergente nos ambientes escolares, com a proposta de Paulo Freire de educação libertadora. “Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 2011b, p. 94).

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2011b, p. 94)

A educação problematizadora está a serviço da libertação, promovendo a superação entre a relação verticalizada entre educador/a e educando/a, sem a qual “não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos” (FREIRE, 2011b, p. 95). A educação sensível, problematizadora e libertadora está pautada no diálogo, compreendido como “a própria essência da ação revolucionária” (FREIRE, 2016, p. 138), a partir de uma relação horizontal entre docente e estudantes, tendo como base o afeto e a utopia da transformação.

Quando Freire aborda a utopia, atrela-a a uma educação libertadora, compreendendo nossas situações limite, porém, com a coragem de denunciar e anunciar, de romper barreiras e de possibilitar a transformação da realidade vivida. Segundo Freire (2016; 2018), a utopia é a motivação para acreditar e continuar, pois somos seres em constante formação. É

por meio dos sonhos que seguimos em frente e é neles que idealizamos propostas para um mundo melhor, para outro sistema educacional, que aos sujeitos envolvidos possibilite partilhas, perpassando os muros da escola em busca da autonomia e criticidade de cada ser humano.

[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua. (FREIRE, 2018, p. 126-127).

Fazendo relação com o conceito de inédito viável apresentado por Freire, podemos refletir que essa alternativa não está situada no campo das certezas, mas no das possibilidades, e na construção coletiva, tomando-se como base as vivências críticas dos sujeitos. Para o autor, “assumir coletivamente esse espaço de criação abre possibilidades para que se consolidem propostas transformadoras e ineditamente viáveis” (FREIRE, 2014, p. 43).

Essa construção coletiva se dá por meio do diálogo, em uma relação em que é necessário o saber escutar o outro ser, paciente e criticamente, tendo como pressupostos a amorosidade e a humildade; e é assim que as pessoas aprendem a difícil lição de transformar seus discursos em prática. Para Freire (2011b), a falta de humildade expressa arrogância e falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe sobre a outra – é uma transgressão da vocação humana do ser mais.

Ainda para o autor, o sujeito que se abre ao mundo e aos outros seres inaugura, com seu gesto, uma relação dialógica, o que confirma que permaneceremos sempre em constante formação, ou seja, em movimento na história (FREIRE, 2011b). Para dialogar, é fundamental ter

amorosidade como compromisso e reconhecer-se no outro ser, sendo humilde e entendendo que estamos sendo e que não somos. À medida que dialogam, os sujeitos vão estabelecendo mais confiança, porque vão se fortalecendo na companhia e desenvolvendo a esperança, que é o eterno buscar em conjunto, é pensar criticamente, é duvidar das certezas, é conhecer o contexto e seus mecanismos de exclusão, e posicionar-se.

Para evidenciar ainda mais a relação direta entre a educação dialógica e o processo de transformação social, Freire (2011b) aborda alguns elementos centrais, sendo eles: amor ao mundo e aos seres humanos; humildade; intensa fé crítica nas mulheres e nos homens; relação horizontal de confiança; esperança; e pensamento crítico. Diante disso, ressalta-se a importância de mantermos um diálogo constante, em que estudantes e docentes compartilham a construção do conhecimento, por meio de uma práxis crítica e libertadora, na qual o diálogo é um modo de ensinar e aprender mutuamente (FREIRE, 1999; 2011b).

Outra questão importante para incorporar a esta reflexão que estamos propondo está relacionada com a imaginação e a intuição, na busca por novos caminhos para a prática pedagógica. A não, ou pouca, vinculação ao contexto e à efetivação de uma ação na realidade vivida trazida pelos currículos escolares não só esconde a dominação, como também limita a imaginação divergente. Consideramos que, para que seja possível utilizar nossa imaginação e intuição como recurso para mudança, se faz necessária a aproximação entre os/as docentes, os processos educativos em geral e a vida dos/as estudantes, de maneira a estimular o pensamento crítico, já que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 1999, p. 29).

Pode-se pensar que o ponto de partida para a criticidade e a conscientização é a constatação de um jogo dialético das relações do ser humano com o mundo, pois é na práxis que os sujeitos tomam consciência de si, do mundo e dos outros seres. Freire (2016), ao abordar a intencionalidade da consciência, deixou explícito o fato de que esta é

sempre consciência de alguma coisa. Não existe consciência humana sem consciência da realidade concreta, palco onde se desenvolve o drama da construção do sujeito histórico. O conhecimento da realidade, da parte do sujeito como autor e ator principal do drama histórico, é determinante para o desenvolvimento da consciência que possui de si; influencia o conhecimento que se constrói a partir da realidade que o circunda e que é obra de suas mãos. O tipo de conhecimento que o sujeito tem da realidade determinará a sua postura transformadora.

A educação que aqui defendemos – sensível, libertadora e problematizadora – tem como premissa a formação de sujeitos críticos, criativos, sensíveis e autônomos, que interajam com o meio onde estão inseridos por intermédio da dimensão corporal, dos sentidos humanos. Nas palavras de Freire (1999, p. 110): “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento da realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. (FREIRE, 2011a, p. 22).

Desse modo, é necessário refletir que o currículo escolar deve ser uma ferramenta concreta, real e significativa, deixando transparecer as verdadeiras intenções da formação, oferecendo subsídios estruturais, permitindo incorporar questões oriundas do contexto de cada estudante, concebendo um olhar plural sobre os processos educativos e fazendo emergir novos saberes e visões, novos entendimentos do que vem a ser a educação nos dias atuais. Em suma, no currículo – composto por ações de ensino, pesquisa e extensão –, deve-se considerar que atividades pedagógicas não são movidas só por teorias, mas também pelo conjunto

de valores que vão se acumulando socialmente e que dão forma ao agir e às ações de cada sujeito.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1999, p. 60).

A utopia de uma educação sensível nos ambientes escolares é precedida por uma formação docente, seja ela inicial ou continuada, em serviço, que não esteja vinculada à repetição do gesto, ou seja, à reprodução de determinadas técnicas, mas a que estimule a compreensão do valor dos sentimentos e das emoções nos processos educacionais. Essa formação vincula-se a uma concepção emancipadora, que “considera o docente como um profissional do sentido, um organizador, uma liderança, um sujeito político” (GADOTTI, 2011, p. 37).

Numa concepção emancipadora da educação, a profissão docente tem um componente ético essencial. Sua especificidade está no compromisso ético com a emancipação das pessoas. Não é uma profissão meramente técnica. A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar - muito menos “lecionar” - mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viver melhor (GADOTTI, 2011, p. 38).

Sabemos que a rotina do ambiente escolar nos remete quase automaticamente ao extremo envolvimento pedagógico/administrativo por parte dos/as docentes, condição intrínseca no próprio currículo da escola, que direciona as atividades ao rendimento escolar dos/as estudantes, contribuindo, em diferentes situações, para o desgaste dos/as profissionais. Além disso, a baixa remuneração ainda evidente e a precarização do serviço e das estruturas físicas, entre outras carências,

conduzem ao que Freire chama de “burocratização da mente” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65), como representatividade de um estado de estafa que leva especialmente os/as docentes a tornarem-se pouco críticos/as, acomodados/as e desesperançosos/as, por não visualizarem os resultados de seu esforço diário.

Na docência, podemos nos tornar apáticos/as diante de nossos próprios interesses e mesmo temerosos/as e impotentes frente a um currículo escolar que oficialmente impõe um destino a percorrer, muitas vezes impossibilitando as tomadas de decisão e restringindo o ímpeto de sonhar. Naturalmente, todos esses sentimentos fazem parte de nossa constituição humana e vão mostrar-se em diferentes etapas e situações da vida das pessoas. Freire diz que não podemos esconder nossos temores, porém, “o que eu não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 70). O primordial, em todo esse processo, é percebermo-nos como sujeitos das ações, compreendendo que, embora vulneráveis aos medos, podemos entendê-los criticamente, e não tão somente usá-los como justificativa para a nossa própria inércia frente aos infortúnios.

Freire (1999), em “Pedagogia da autonomia”, apresenta diversos saberes necessários à prática educativa de um/a docente progressista, dos quais não daríamos conta de abordar neste texto, mas que merecem reconhecimento. São saberes que contribuem efetivamente para a prática pedagógica vinculada a uma educação sensível, problematizadora e libertadora, engajada na formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos e sensíveis que atuem em busca da utopia da transformação da sociedade onde estão inseridos, pensada e feita por todas as pessoas e para todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este texto afirmando que se faz importante criar estratégias para que a mudança aconteça, para que haja outra educação, e sonhar com um cenário de ações muito mais sensíveis, pois, como Freire, vemos no sonho “[...] a possibilidade de ir além do amanhã sem ser inge-

nuamente idealista” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 220). Referimo-nos ao “utopismo como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 220); ou seja, acreditamos na possibilidade de um sonho ser realizado.

É emergente reconhecer que podemos mudar o mundo e compreender que o detalhe, o sutil, é o que faz a diferença, que nossa prática, atrelada ao discurso, no dia a dia, possibilitará mudanças de atitudes e o surgimento de novos sentidos e significados. Se isso não for o bastante para mudar o mundo, que tenhamos certeza de que contribuirá para uma sociedade liberta, transformadora e mais humana.

A educação sensível nos ambientes escolares poderá ser o mecanismo para a formação de sujeitos autônomos, sensíveis, criativos, ativos e conscientes, integrantes de uma sociedade menos desigual e mais humana, contrapondo-se ao sistema capitalista vigente, que incentiva uma formação aligeirada, sem preocupação com os interesses e necessidades reais dos/as estudantes. Esse despertar dos sujeitos, conforme Freire (1999), percebendo-se no mundo, com o mundo e com os outros seres, potencializa a busca dos/as oprimidos/as por um futuro emancipatório e pela transformação da realidade vivenciada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente. Educação Estético-Ambiental e Educação Física: corpos no contexto escolar. *Revista Ambiente & Educação*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1–26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/14250>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente; ZITZKE, Viviane Aquino. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e150120, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1501>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática libertadora**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martin. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia - o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/boniteza_ebook.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DA SAÚDE. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus.** 31 jan. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PESQUISA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA UNIVERSIDADE: A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE PARA ALÉM DA EJA

Danielle Gregole Colucci⁹

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE: UMA INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA LIBERTADORA

As primeiras iniciativas de aplicação da filosofia da educação elaborada por Paulo Freire se deram a partir dos denominados Círculos de Cultura.¹⁰ Estes eram, originalmente, espaços político-pedagógicos onde se deram suas experiências de alfabetização e pós-alfabetização de adultos.¹¹ Nesses espaços a organização da sala de aula apresentava a intencionalidade de sua proposta, que resumidamente pode ser compreendida como o fazer-pensar coletivo e democrático da ação-reflexão educativa.

Nesse sentido, a organização em círculo do espaço da sala de aula representa a própria politicidade do processo pedagógico. Isso porque as pessoas envolvidas no processo ocupam lugares com a mesma distância do centro, de maneira a estarem umas ao lado das outras, sem que haja uma centralidade na figura de qualquer sujeito participante, nem mesmo a do professor. Isso, desde o início, impede a definição de lugares que possibilitem distinções hierárquicas no interior do grupo que se forma.¹²

Esta organização do espaço da sala de aula procura explicitar uma práxis pedagógica resistente e transgressora às práticas autoritárias historicamente arraigadas no Brasil.¹³ Assim, ação e reflexão em sala

⁹ Mestra em Teoria, Métodos e Linguagens em Geografia (UFMG). Docente (UFMG).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0305377951133418>

¹⁰ Cf. BRANDÃO, 2008, p. 76-78.

¹¹ Cf. FREIRE, 2002.

¹² BRANDÃO, 2008b, p. 264.

¹³ Para um estudo da formação autoritária do Brasil, ver COLUCCI, 2021.

de aula se tornam atos próximos. Teoria e prática abarcam sentidos indicotomizáveis e palavra se torna ação. Esta junção explica bem os sentidos dialógicos da Pedagogia Libertadora e de sua práxis educativa, de maneira que cada um dos envolvidos aprenda a dizer a sua palavra e, ao mesmo tempo, a propor a sua ação no e com o mundo.¹⁴

Em uma sala de aula a organização das carteiras voltadas para o professor representa bem uma concepção autoritária de educação. Esta forma bancária e domesticadora de ensino¹⁵ pressupõe que aquele localizado ao centro é quem detém o domínio do conhecimento, enquanto os alunos, enfileirados, são apenas meros receptáculos: depósitos de informações. Ou seja, trata-se explicitamente de um processo pedagógico autoritário, centrado no domínio do professor sobre seus alunos, com objetivos nitidamente hierarquizantes.

Para a Pedagogia Libertadora¹⁶ a centralidade pedagógica se desenrola a partir das próprias relações dialógicas que se estabelecem entre educadores e educandos em sala de aula. Nesse sentido, a organização em círculo apresenta-se como uma variável importante para que se estabeleçam as condições necessárias para que o diálogo ocorra. Em uma sala de aula organizada em fileiras, onde as pessoas presentes olham de frente apenas o regente da turma e os demais colegas são vistos pelas costas, fica difícil, ou pouco possível, estabelecer conversas coletivas. O diálogo pressupõe que seus interlocutores se olhem nos olhos.

A filosofia da educação pensada e experienciada por Freire foi desenvolvida a partir de um contexto histórico-geográfico, no Brasil, fortemente marcado por sua formação autoritária. Por isso, a Pedagogia Libertadora pode ser compreendida como contrapartida a uma educação autoritária, impositiva, que nega o direito à fala, que centraliza o poder nas mãos de poucos e mantém a maioria das pessoas em seus lugares de inferioridade no interior da dinâmica social.¹⁷

¹⁴ Cf. FIORI, 2002, p. 9-21.

¹⁵ FREIRE, 2002.

¹⁶ FREIRE, 1997.

¹⁷ MÉSZÁROS, 2005.

Em uma sociedade autoritária¹⁸ não é de se espantar que seus processos educativos sejam, também, centrados nesta referência filosófica. A experiência social feita de autoritarismos pressupõe a aprendizagem dessa lógica pelas pessoas. Há, nesse aprender, também, uma concepção pedagógica e, nesse sentido, a educação se apresenta coerente com a manutenção deste corpo social. Uma pedagogia bancária pressupõe a superioridade de alguns sujeitos sobre outros, considerados ignorantes absolutos.

As consequências sociais de uma concepção pedagógica bancária refletem, necessariamente, uma cultura do silêncio. Quem não exercita dizer sua palavra, aprende a calar. Isso, tanto em sala de aula, quanto nos mais diversos setores onde a dinâmica social se desenrola. Quem não é capaz de compreender que contestar, respeitosamente, a fala de seu professor é uma ação mais do que lícita (e até desejável!), não ousaria contestar a palavra de seus governantes, ou de seu patrão, ou de seus familiares, ou de qualquer um que se apresente como seu superior. Essa é uma consequência formativa da educação domesticadora.

Por isso, a Pedagogia Libertadora se apresenta como uma alternativa transgressora à educação bancária. E, nesse sentido, a organização espacial da sala de aula se mostra coerente com toda uma concepção pedagógica que se deseja outra, que intenciona a formação de um sujeito capaz de contestar a lógica estabelecida, intencionando e possibilitando a formação de uma outra sociedade: mais justa e respeitosa.

Assim, o círculo se manifesta como uma forma de organização democrática da sala de aula. A intencionalidade político-pedagógica se inicia com o entendimento do espaço enquanto variável estratégica¹⁹ para o estabelecimento de pedagogias transgressoras. Portanto, os Círculos de Cultura correspondem bem aos fundamentos primeiros da Educação Libertadora. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há [sujeitos] que, em comunhão, buscam saber

¹⁸ Cf. CHAUI, 2007.

¹⁹ PEREZ, 2001.

mais”.²⁰ A sala de aula, nesse caso, é experienciada como lugar-território, ou seja, como espaço vivido carregado de usos e significações políticas.

Estes lugares de encontros dialógicos correspondem a aprendizagens transgressoras porque permitem romper com uma cultura do silêncio e estabelecer um processo de ensino-aprendizagem de outras relações possíveis, para além da autoritária. As relações dialógicas podem ser compreendidas como contrapartidas aos autoritarismos diversos e históricos gestados no Brasil.

São exercícios democráticos, ou seja, de aprendizagens compartilhadas. De compartilhamento, inclusive, do próprio poder. Esse lugar-território, feito de círculos e palavras colaborativas, são capazes de resistir aos processos domesticadores e naturalizados no espaço escolar. Podem ser entendidos como possibilidades de aprendizagens mútuas, entre sujeitos que partilham seus saberes e suas ignorâncias. Que ouvem porque compreendem que podem aprender com os outros; que falam conscientes de que também podem ensinar algo a alguém.²¹

ESPAÇOS E SUJEITOS DE PESQUISA-AÇÃO

O Centro Pedagógico é um dos colégios de aplicação da rede federal de ensino e constitui, junto com o Colégio Técnico e o Teatro Universitário, a Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP) da UFMG. Tem como campos de atuação o ensino, a pesquisa e a extensão e, além de desenvolver práticas pedagógicas diversas, coopera com a produção de conhecimento científico na área da educação e, mais especificamente, da formação docente.

A experiência pedagógica aqui apresentada foi desenvolvida com bolsistas do Programa Imersão Docente (PID).²² Voltado para estudantes dos cursos de licenciatura, o PID procura contribuir com a formação inicial de professores, proporcionando atuação direta e reflexões cons-

²⁰ FREIRE, 2002, p. 81.

²¹ FREIRE, 2002.

²² O PID é um programa de bolsas de estudo e pesquisa financiado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFMG. Para maiores detalhes: Cf. CENTRO PEDAGÓGICO, 2020.

tantes acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior do CP, junto aos estudantes do Ensino Fundamental.

Dentre as diversas atividades formativas desenvolvidas pelos bolsistas do PID, estão os Grupos de Trabalho Diferenciado (GTDs). Orientados pela coordenadora da pesquisa, os bolsistas, após estudos iniciais de temas da Pedagogia Libertadora, desenvolveram a ementa do GTD “Círculos de Cultura”, com a intenção de atuar com a metodologia de Freire junto a alguns grupos de estudantes do Ensino Fundamental do CP, em uma disciplina semestral.

A pesquisa, até os dias de hoje, ofertou, aproximadamente, treze disciplinas “Círculos de Cultura”, possibilitando tal experiência formativa para nove bolsistas PID e 330 estudantes do Ensino Fundamental. A metodologia apresentada aos componentes das turmas se iniciava com uma sala de aula organizada em círculo, com explícitas intenções dialógicas e com temas geradores das discussões levantados a partir do universo temático do coletivo envolvido.

Abarcando a complexidade da pedagogia dialógica de Freire, foi possível verificar potencialidades e dificuldades de sua aplicação. Como resultados parciais, não restam dúvidas quanto a sua riqueza como metodologia pedagógica aplicada ao Ensino Fundamental, à formação docente e, também, à pesquisa no campo educacional. É no lugar de resistência política e ação em defesa da formação de uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa para todos, que a obra de Paulo Freire, hoje, explicita a sua relevância.

A EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE FREIRE NO ENSINO FUNDAMENTAL

A experiência aqui relatada foi desenvolvida com estudantes do Terceiro Ciclo de Formação Humana do Ensino Fundamental do CP/UFMG. Inicialmente, nos anos de 2014 a 2016, foi experimentada como projeto de ensino e pesquisa incorporado às atividades presenciais da escola. Em 2021, com o isolamento social imposto pela pandemia em

curso, sua implementação ocorreu no interior do Ensino Remoto Emergencial (ERE), como projeto de ensino. As ações foram pensadas como práticas pedagógicas e como objeto de estudo e pesquisa.

Com a proposta foram estabelecidas amplas possibilidades formativas. Isso porque os Círculos de Cultura foram organizados junto aos estudantes do Ensino Fundamental com turmas participantes organizadas em Grupos de Trabalho Diferenciado que mesclavam educandos das três séries que compõem o ciclo. Ao mesmo tempo, os estudantes da graduação (bolsistas do PID) atuaram como docentes em formação, assumindo a coordenação dos GTDs, orientados por uma professora do CP/UFG, responsável pela coordenação geral do projeto. E, ainda, para além, a experiência de ensino proporcionou produção de conhecimento, gerada a partir de estudos, observações e reflexões acadêmicas.

O primeiro passo, após a escrita e aprovação do projeto de pesquisa no interior dos setores cabíveis do CP/UFG, foi o convite e a apresentação da proposta aos bolsistas para que participassem da montagem dos GTDs. Assim, cada bolsista que aceitava o projeto como proposta de sua formação docente recebia amplo material de estudo com a fundamentação teórica acerca da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

O material era discutido e aprofundado durante os encontros de orientação e ao longo de todo processo. Nesses momentos, também, era desenvolvida a ementa do GTD, que foi elaborada e, algumas vezes, modificada, de acordo com as leituras de mundo de cada monitor participante que chegava. Ou seja, em cada troca de bolsista havia uma revisão de ideias e percepções acerca da obra estudada.

A construção da disciplina era feita de compartilhamentos e coletividades. Após essa preparação e já com as turmas de estudantes do Ensino Fundamental estabelecidas, os GTDs estavam prontos para serem colocados em prática. As reflexões tomavam forma e as teorias estudadas se transformavam em ações. Constituíam-se, desde o início, a práxis pedagógica defendida por Freire.

A metodologia apresentada aos componentes dos GTDs se iniciava com uma sala de aula organizada em círculo (no caso das experiências presenciais), com explícitas intenções dialógicas, onde os temas geradores das discussões eram encaminhados a partir da escolha do grupo. O trabalho com os temas geradores faz parte da própria metodologia desenvolvida ao longo da Pedagogia Libertadora. Eles podem ser considerados como o universo temático que envolve o coletivo que se dispõe à prática dialógica. No interior da proposta de alfabetização e pós-alfabetização de Freire a investigação destas temáticas significativas para o grupo acontece logo no início da ação educativa e representa, necessariamente, as leituras de mundo e o contexto dos envolvidos.²³

Nos GTDs, todos poderiam apresentar e defender temas, mas uma condição era posta como essencial: em caso de impasses, haveria negociações por parte dos interessados até que a temática fosse escolhida, sem que houvesse o prático recurso de uma votação em que a maioria decidisse pelos outros. Esta tensão primeira na escolha dos temas apresentou-se interessante porque a intenção era a de se trabalhar a capacidade dos envolvidos de, além de defenderem suas ideias e propostas, também terem a habilidade de negociar e ceder para que a dinâmica pedagógica pudesse fluir. Em várias situações, durante as atividades presenciais, a proximidade da finalização do horário do módulo da aula impunha que o grupo fizesse acordos no sentido de antecipar ou postergar temáticas, a fim de que o coletivo não chegasse ao próximo encontro sem uma definição do que trabalhar.

Interessante salientar que os impasses às vezes eram tão intensos e conflituosos que o recurso da votação vez ou outra reaparecia enquanto alternativa de solução. Contudo, e pensando nos fundamentos de uma educação como exercício democrático, para além da lógica do pleito, os coordenadores do debate instigavam os participantes a negociações, no sentido de se atingir um consenso debatido e escolhido pelo coletivo; mesmo que carregado de descenso.

²³ Cf. FREIRE, 2002.

Ao longo dos anos os temas geradores abarcaram uma ampla gama de interesses. Apenas para exemplificar a variedade de alguns deles: escolha da profissão; uso de drogas; depressão na adolescência; padrões estéticos e da moda; letras críticas de músicas; feminismo e machismo; racismo; política; capitalismo e sociedade de consumo; problemas ambientais; adolescência; autoritarismo e democracia; direitos humanos, entre outros. A infinidade é tão grande que seria quase impossível apresentá-los todos aqui.

Durante os diálogos em sala de aula, alguns estudantes, com características mais extrovertidas, despontavam como lideranças e chegaram, em algumas turmas, até mesmo demandar e tomar para si a coordenação dos debates que, inicialmente, era feita pelos docentes em formação ou orientadora. Houve um GTD que, inclusive, chamou atenção devido a presença de várias lideranças, que pleitearam a negociação de um revezamento da coordenação dos debates e que ocorreu entre eles de uma forma muito interessante e ao longo de praticamente todo semestre.

Por outro lado, alguns educandos mais introvertidos precisavam ser estimulados a participar e, nesses casos, os Círculos de Cultura funcionavam como exercícios de oralidade. Procurava-se chamá-los ao debate quando demonstravam alguma expressão facial de satisfação ou incômodo. Muitos acabavam por se envolver e entendiam a importância de aprender a dizer a sua palavra durante as aulas. Nesses casos, os exercícios dialógicos foram aprendidos e se mostraram como uma ação pedagógica e formativa interessante.

Contudo, em outros casos, ao longo do semestre, alguns dos educandos não conseguiam superar sua timidez e continuavam sem conseguir se colocar perante o grupo. Infelizmente, a cultura do silêncio, algumas vezes, é uma marca duradoura e difícil de ser superada. Aqui, há ainda o agravante do período da própria adolescência e do medo da exposição ou da não aceitação de suas falas perante o grupo.

Não foram incomuns, inclusive, relatos de dificuldades dos educandos quando organizados em círculo. Muitos chegaram a narrar o sen-

timento de exposição e de incômodo que esta disposição da sala de aulas provocava. Isso porque esta forma de organização não possibilita aos participantes se esconder no fundo da sala, ou atrás de colegas; o envolvimento com o interior do círculo é coletivo e sem exceções. Enquanto para alguns tal arranjo se apresentava como possibilidade de expansão de sua plena expressão, para outros se mostrava como ameaça e entrave.

No ano de 2021, a partir do Ensino Remoto Emergencial imposto pela pandemia de Covid-19, não haviam muitas possibilidades para além da utilização dos meios técnicos e informacionais nos processos de ensino-aprendizagem. A necessidade da criação de espaços de fala e escuta com os estudantes do Ensino Fundamental, há algum tempo percebida pelos docentes do Terceiro Ciclo do CP/UFGM, permaneceu como problema e demanda.

Os Círculo de Cultura surgem, nesse momento, como possibilidade de abertura dialógica com os estudantes por parte dos docentes dos oitavos anos. No ambiente virtual, mais especificamente através da ferramenta BigBlueButton (BBB), da plataforma Moodle, foi organizado um módulo de aula síncrona semanal, de 40 minutos, para a livre conversa entre o grupo.

O Círculo de Cultura virtual foi composto pelos estudantes do oitavo ano, pelos docentes das disciplinas diversas da turma — participando através de rodízio —, pelos bolsistas da licenciatura e pela orientadora do projeto (uma das professoras da turma). A aplicação à distância buscava guardar as características e objetivos das experiências produzidas em âmbito presencial e dos fundamentos da Pedagogia Libertadora.

Tais proposições não são poucas ou simples de serem alcançadas, principalmente em um ambiente virtual, marcado pela distância física: sem a presença dos corpos e das emoções que carregam. Contudo, e apesar de todas as limitações impostas, o sonho de se produzir uma experiência democrática formativa e significativa pulsava em um grupo ávido por descobrir, coletivamente, como trazer mais sentido

a uma vida dificultada por uma crise sanitária e política visivelmente marcante no contexto de todos.

O módulo-aula era encaminhado com o rodízio dos professores, com os bolsistas PID e estudantes do Ensino Fundamental e, logo nos primeiros encontros, fez-se o levantamento de temas geradores para os diálogos. E assim o Círculo de Cultura virtual se formou, demonstrando limitações e possibilidades logo nas aulas iniciais. A organização espacial em rede permitia uma proximidade distante, mas única possível naquele momento e, por isso mesmo, de suma importância em um contexto de isolamentos forçados.

As tensões nos debates e escolhas dos temas geradores apareciam quase que apagadas. Infelizmente, o Círculo de Cultura virtual, de alguma forma, facilitava os silêncios, por mais que se tentasse motivar as falas. Os diálogos aconteciam mais intensamente entre bolsistas, professores e estudantes mais extrovertidos. Aqueles com dificuldades de dizer a sua palavra permaneciam, em sua maioria, calados, escondidos atrás de seus computadores. Ao contrário do que acontece presencialmente, quem anima os debates não consegue trazer alguém para ele através de uma expressão facial ou corporal. Muitos participantes nem sequer tinham câmeras em seus equipamentos; outros, simplesmente, se mostravam tímidos demais para abri-las.

Contudo, há de se salientar que tais limitações não deslegitimaram ou invalidaram os esforços demandados. Naquela condição de distanciamento social, considerou-se uma potencialidade a criação de um espaço de escuta e fala, mesmo que quase exclusivamente para aqueles que desejaram e se sentiram à vontade para dizer a sua palavra. Ao mesmo tempo, foi uma oportunidade de aprofundar temáticas de interesse apresentadas, o que proporcionou debates extremamente relevantes e ricos, até mesmo para aqueles que participavam praticamente apenas como ouvintes.

Outro ponto que aqui se apresenta como relevante foi a própria criação de momentos de integração entre a turma, os docentes e os bolsistas para conversar livremente. Em um questionário proposto

aos educandos, com o objetivo de verificar a percepção da experiência das rodas de conversa vivenciadas por eles, os mesmos salientaram o quanto a participação dos docentes da turma nas conversas era vista positivamente pela maioria, que também explicitou a pertinência dos temas geradores abordados.

Também como um indicativo da importância do projeto para o grupo, se apresenta a presença dos estudantes no módulo síncrono, que obteve pouquíssimas faltas. Não era feita chamada, não havia cobranças quanto a atividades a serem entregues ou a avaliações conceituais ou algo parecido. Todos participavam porque tinham interesse de estar ali, naquele momento.

Enfim, o que se pode dizer, por agora, é que os resultados formativos dos que experienciaram a Pedagogia Libertadora, em âmbito presencial ou não, são infinitos. Ao mesmo tempo, não restam dúvidas quanto à riqueza destas experiências como metodologia pedagógica aplicada à Educação Básica, à formação docente e, também, à formação continuada e à pesquisa no campo educacional.

A INTENCIONALIDADE FORMATIVA COM PAULO FREIRE HOJE: A FAVOR DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, CONTRA O ENSINO AUTORITÁRIO

A relevância da obra de Freire hoje se justifica facilmente a partir do refluxo político conservador que nos últimos anos tornou-se cada vez mais presente em nossa sociedade. Aprofundam-se atos e crises políticas que ameaçam a consolidação democrática do Brasil, intimidando as diversidades culturais e identitárias, abrindo flancos para discursos de ódio e intolerâncias das mais diversas, agravando opressões e violências cotidianas.

Os autoritarismos forjados ao longo da história do país são ameaçados com os avanços democráticos conquistados desde seu processo de redemocratização, a partir da década de 80. E talvez, por isso mesmo, tenham ganhado fôlego nos últimos anos; como uma reação conserva-

dora às conquistas obtidas com o fim do obscuro período da ditadura militar. É neste lugar de resistência política e ação em defesa da formação de uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa para todos, que a obra de Paulo Freire, hoje, explicita ainda mais a sua pertinência.

As tensões contemporâneas trazem apedrejamentos antagônicos à obra de Freire, mas também expõem sua importância no cenário da filosofia da educação mundial, e não apenas do Brasil.²⁴ A consagração de sua obra não foi mera coincidência ou sorte. Foi construída juntamente com o desejo de emancipação humana e social, que marcou a utopia de uma nova época.²⁵ Utopia esta que, ainda viva e pulsante, marca o fazer-pensar de inúmeros educadores na atualidade. Porque compreendem esse processo histórico constantemente como contínuo e em construção.

Em uma sociedade marcadamente autoritária como a do Brasil, forjar espaços de diálogo, ou seja, repletos de exercícios dialógicos e, por isso mesmo, democráticos, já é, em si, uma forma de transformar o contexto vivido.²⁶ Uma contrapartida possível às ameaças e retrocessos opressores. Por isso, pensar a obra de Paulo Freire como um resgate à práxis educativa formadora de sujeitos e de sociedades mais respeitosas, diversas e igualitárias ainda se apresenta como um ato transgressor e de resistência.

Assim, acredita-se fundamental a constituição de espaços político-pedagógicos de denúncia das contradições e tensões entre pedagogias libertadoras ou domesticadoras. De reflexões críticas sobre o desejo descabido de manutenção da sociedade autoritária, brutal e desigual e o anúncio²⁷ de uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa às diversidades.

Neste sentido, pensar a formação de professores a partir da Pedagogia Libertadora significa experienciar a práxis pedagógica que se exercita democraticamente, através do fazer e do pensar coletivos. A partir de

²⁴ GADOTTI, 1996.

²⁵ FREIRE; FAUNDEZ, 1985.

²⁶ COLUCCI, 2021.

²⁷ FREIRE, 2001.

interfaces possíveis entre os processos formativos de licenciandos da graduação, de estudantes da Educação Básica e da pesquisa acadêmica.

Dessa maneira, a universidade se consolida como espaço de resistência, de formação de professores progressistas e como território educativo de crianças e adolescentes que, em conjunto, em diálogo e compreendendo a importância das coletividades, se formam uns com os outros, dizendo e respeitando suas palavras, escrevendo e produzindo conhecimento e exercitando, através da práxis pedagógica, a capacidade humana de ensinar e aprender a difícil arte de se fazer democracia.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculos de Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 76-78.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b. p. 263-264.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Programa Imersão Docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020, 35p.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007. (Coleção história do povo brasileiro).

COLUCCI, Danielle Gregole. **Brasil: cor de brasa, cor de sangue**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 9-21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança; um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: <http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREZ, Carmen L.V. Leituras do mundo/Leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-122.

ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Arivaldo Ferreira de Souza²⁸

Daniela de Jesus Souza²⁹

INTRODUÇÃO

A implantação da proposta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, a partir das décadas de 1920, trouxe desafios para o Estado no cumprimento de uma política pública de alfabetização de adultos, pelo ensino supletivo. Essa modalidade de ensino tinha o objetivo de alfabetizar os trabalhadores jovens e adultos que não tiveram o acesso aos estudos na idade certa por diversos fatores, reduzindo, assim, o grande número de pessoas analfabetas existentes no país.

No decorrer dos anos, o processo de avaliação da aprendizagem do público EJA sofreu diversas mudanças na sua estrutura organizacional e pedagógica para atender às demandas atuais existentes na sala de aula dessa modalidade de ensino. Muitos adultos e idosos no país ainda se sentem excluídos por não saberem ler e escrever com autonomia, para desenvolver as suas habilidades na vida cotidiana. Esses são indivíduos que não tiveram a oportunidade de aprender durante a infância e a juventude.

Tal público necessita de um “olhar” diferenciado e uma metodologia avaliativa adequada ao seu perfil. Pensando nisso, este estudo se justifica em buscar compreender melhor o plano de ensino e avaliação da aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas. Esta pesquisa tem como proposta a revisão sobre os desafios no ensino e na avaliação no programa nacional EJA.

²⁸ Mestre em Educação (UNIVÁS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8342-1318>

²⁹ Especialista em Ensino Infantil (UNINTER).

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é compreender sobre o ensino e avaliação da aprendizagem de pessoas adultas pelo EJA. Esta escolha de tema se faz de suma importância para trazer a uma revisão literária acadêmica sobre formas e métodos, além de critérios, a ser implementados na avaliação de aprendizagem dos alunos idosos da EJA, buscando, realmente, verificar o aprendizado e o processo de ensino, e não apenas uma forma conteudista de avaliação.

O método aplicado a esta pesquisa foi o de coleta de dados, via pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa.

A abordagem do assunto será de forma qualitativa, possibilitando a produção do conhecimento científico, considerando a realidade vivenciada pelo objeto de estudo, mediante o seu contexto histórico e social, relacionando isso ao mundo real (YIN, 2016). Os procedimentos serão de cunho bibliográfico e classificação exploratória, para aprofundamento do assunto, e descritiva, para compreender e interpretar os conhecimentos possíveis sobre o objeto de estudo, apoiado em livros e artigos, que possam proporcionar maior familiaridade com o tema.

A pesquisa bibliográfica é descrita pelos autores como aquela efetuada em material já existente, constituindo-se, principalmente, por livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, dissertações e teses. O objetivo do presente capítulo é apresentar reflexões sobre os desafios do processo de avaliação da aprendizagem do público da EJA.

DESENVOLVIMENTO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino criada para alcançar uma igualdade de acesso à educação como um direito constitucional de aprender em tempos oportunos. Essas considerações adquirem importância não só por representarem uma dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também por se tratar de uma exigência da sociedade, transformada em direito

do cidadão e dever do Estado, até mesmo no âmbito constitucional, fruto de conquistas e de lutas sociais.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, objetivando criar situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e adultos, englobando três funções: a reparadora, a equalizadora e a permanente, mencionadas no Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE).

Os profissionais que trabalham com a EJA precisam ser criativos e compreender de forma crítica a realidade dos alunos, contextualizando os conteúdos com ações do dia a dia deles, para que possam assimilar o aprendizado da sala de aula de maneira mais eficiente (GADOTTI; ROMÃO, 2018).

Os professores assumem a responsabilidade e o compromisso de transmitir o conhecimento, visando a qualidade do trabalho desenvolvido com a EJA, mesmo não qualificados, com cursos de graduação e pós-graduação nessa modalidade específica. Nota-se que a EJA traz um legado de conhecimentos, tanto para os alunos, como para os professores. Ela é uma troca de experiências, uma vez que o ser humano vive em constante aprendizado. Para Freire (2019b), a EJA:

Possui um currículo, diferenciado baseado na concepção do ensinar e do aprender de jovens e adultos, o aluno é visto como o centro do processo – um ser singular que constrói e organiza seu conhecimento a partir de relações entre os conhecimentos que já possui e os novos com quais se defrontam. Sobressaindo a interdisciplinaridade que possibilitara uma identificação entre o vivido e o estudado (FREIRE, 2019b, p. 76).

Dessa forma, compreende-se que os alunos da EJA são pessoas que já têm uma bagagem de conhecimentos, os quais precisam ser assimilados com o mundo intelectual, levando o aluno a refletir de forma crítica. Nesse sentido, Bragança (2011) afirma que:

Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, positiva e humana. O conhecimento é, assim, uma possibilidade de libertação. A educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana (BRAGANÇA, 2011 *apud* SILVA, 2015, p. 12).

Quanto ao público dessa modalidade de ensino, Gadotti e Romão (2018) asseveram:

Os Jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.), [...] conhecendo as condições de vida suas habilidades, sua cultura. Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno trabalhador (GADOTTI; ROMÃO, 2018, p. 31-32).

Portanto, o sucesso da EJA depende do contato dos professores com a realidade dos alunos, uma vez que deles são requeridos saberes diferenciados, porque os alunos jovens e adultos trazem para a sala de aula uma significativa bagagem de conhecimentos (GADOTTI; ROMÃO, 2018).

Como lembra Moura (2007, p. 67), “a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornem aptos a atuar no meio social e a transformá-los”.

A prática educativa não é relevante só na vida profissional. Ela pode resgatar a autoestima, aprimorar os conhecimentos (intelectual e cultural), abrindo a visão de mundo dos alunos da EJA de que é pela educação que podemos transformar o mundo, com pessoas mais cultas, determinadas, organizadas e críticas. Dessa maneira, cabe salientar, ainda, que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2019b, p. 39). É fundamental, então, ter o devido conhecimento do público que frequentará as aulas, conhecendo as suas demandas, assim como as suas realidades (FREIRE, 2019b). Cabe apontar, ainda, que:

É na prática, inclusive, que o educador aprende os limites é o de não idealizar a tarefa educacional, entendendo que o seu trabalho de educador não será suficientemente para mudar o mundo e umas dessas possibilidades consiste em reconhecer que pode oferecer algumas contribuições na sala de aula, em relação ao saber e à reflexão (MOURA, 2001, p. 79).

Nesse sentido, a educação de Jovens e Adultos jamais deve ficar limitada somente à apresentação de conteúdos fragmentados, que foram meramente adaptados do que é apresentado no ensino regular, ou utilizar programas que disponibilizam voluntários que não possuem a devida formação para trabalhar com o público em questão. Essas práticas possuem raízes históricas ainda utilizadas na atualidade, encontradas tanto em salas de aula como também em programas que visam a alfabetização em períodos pequenos, que, na maior parte das vezes, não alcançam o real objetivo da aprendizagem através das avaliações propostas nas instituições educacionais.

No caso da EJA, para a efetivação da, deve-se considerar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e o professor atuará como mediador, considerando os conhecimentos prévios dos educandos, e o erro serve para o professor repensar o ensino. Em outras palavras, se o aluno errou, é preciso ensiná-lo de outras formas, com outras

explicações e, por fim, a avaliação deve ocorrer a todo o momento, sendo diagnóstica, de modo a mostrar o que precisa ser retomado (GADOTTI; ROMÃO, 2018). Assim, a avaliação da aprendizagem não pode ser pensada no contexto tradicional para cumprir os critérios e as normas burocráticas do sistema de ensino.

A avaliação não pode ser utilizada só com função classificatória, mas como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Deste modo a avaliação não seria somente um instrumento de aprovação ou de reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem (LUCKESI, 2018, p. 52);

Assim, a avaliação é o que ajuda o professor a poder tomar decisões e, conforme também cita Luckesi (1995): “A avaliação é uma aprendizagem qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho” (LUCKESI, 1995, p. 196). Ao ampliar esse debate, Saul (2010, p. 25) argumenta que:

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando e nossa atuação e a dos nossos semelhantes [...]. Essa avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não.

Observa-se que a finalidade da avaliação formal que temos exigida na legislação, relaciona-se sempre à intencionalidade na proposta de mudança, que é garantir a aprendizagem de todos os alunos, mas

também se evidencia o cuidado de esclarecer que novas oportunidades de avaliação devem ser acompanhadas de novas oportunidades de aprendizagem, ou seja, que devem ser buscadas, com o intuito de uma aprendizagem mais eficaz.

Ao conceituar o processo avaliativo, Russell e Airasian (2014, p. 12) explicam que: “a avaliação em sala de aula é o processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudam na tomada de decisões na sala de aula”. São etapas necessárias para que os professores e os estudantes possam alcançar os seus objetivos no campo pedagógico na interação com o conhecimento.

Os métodos avaliativos no ambiente escolar têm sido discutidos e atualizados com o passar do tempo, porém, os estudos sobre essa temática apontam que boa parte desses instrumentos continuam descontextualizados e verticalizados.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, p. 59).

Nesse contexto anterior de avaliação, o erro mostrava o que o aluno não havia aprendido e a avaliação servia para a verificação do conteúdo dado ou era utilizada como mecanismo de classificação. Assim, o modelo tradicional só prioriza o individual, aquilo que o indivíduo conseguia aprender e fazer sozinho, independentemente

das suas conquistas e potencialidades realizadas no decorrer do processo de alfabetização, em interação com o professor e outros alunos.

Em outras palavras, seriam várias formas de saberes que não seriam avaliadas só com a tradicional avaliação, mesmo seguindo as normas. O problema da avaliação da aprendizagem vai além da reprovação (LIBÂNEO, 2018). Libâneo, também nesse contexto, afirma que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 2018, p. 195).

Na EJA, essa necessidade de uma avaliação que esteja mais preocupada com a verificação da aprendizagem e da capacidade dos alunos em conseguir aprender os conteúdos da forma que o docente expõe, que os erros deles são mais importantes ainda. Por diferentes métodos ou atividades, o professor será capaz de evidenciar quem realmente apresenta dificuldade de aprendizagem, impossibilitando os rótulos que, em diversas ocasiões, são colocados erroneamente, que podem resultar em prejuízos na progressão do conhecimento. Ao abordar essa temática, Hoffmann (2008, p. 161) explica que:

A avaliação é uma atitude ética e, como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida. Para além de julgar, avaliar é ver, refletir e agir em benefício dos educandos.

A busca por novas estratégias de ensino e de avaliação na EJA podem possibilitar que os estudantes dessa modalidade de ensino, aprendam de forma significativa os conteúdos programáticos e experienciais. Uma vez que são alunos experientes, o professor pode utilizar o aprendizado para o dia a dia até mesmo na mediação da avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil da EJA é caracterizado por alunos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo oportuno por diversos fatores ao longo da história do país. Esse é um público necessita um “olhar” diferenciado e uma metodologia adequada ao seu perfil. Assim:

O campo da alfabetização de adultos sempre esteve atravessado por conflitos e tensões. De modo geral, as práticas pedagógicas de sala de aula estão baseadas numa concepção de linguagem apenas como código. Uma concepção que por muito tempo sustentou o conceito restrito de alfabetização como mera técnica de transcrição. Até porque para ser registrado estatisticamente como alfabetizado era preciso apenas aprender, mecanicamente, a codificar e decodificar as unidades mínimas da fala. Um ensino voltado à aquisição do sistema alfabético como um código (FREITAS, *et al.*, 2020, p. 198).

Nesse sentido, observa-se, então, que o trabalho com estudantes que frequentam a EJA precisa ser realizado de maneira diferenciada, isso porque a metodologia utilizada com jovens e adultos precisa se embasar diretamente na realidade deles, sendo fundamental que seja mais dinâmica com as peculiaridades desses estudantes, adequando-se ao desenvolvimento de habilidades usadas pelo estudante na sua vida cotidiana (MILEO; FREITAS, 2020).

Dessa maneira, é possível notar que as salas de aula da EJA podem ser apontadas como ambientes nos quais ocorrem diálogos capazes de ampliar os conhecimentos dos alunos. Salienta-se, ainda, que a dialogicidade é responsável por possibilitar o uso de práticas pedagógicas democráticas e emancipatórias nos espaços de formação. Já em um contexto educacional, ressalta-se ainda que o ato de dialogar jamais deve ser “catequizar”, entretanto, deve visar a socialização dos alunos através de ações reflexivas. O ato

de dialogar é fazer uma problematização do fazer pedagógico e das suas consequências, fomentando, assim, a realização de mudanças na vida escolar dos educandos.

Nesse sentido, a relevância do professor ao atuar como um mediador em aulas de leitura, tratando-se de um profissional que jamais poderá ser substituído por algum tipo de ferramenta ou tecnologia. Dessa maneira, a sua atuação, os exemplos apresentados por ele e as suas experiências constituem toda a mediação entre os sujeitos alunos e os conhecimentos, prática fomentada nas suas habilidades de leitura e escrita, que a sociedade vem exigindo (FREITAS; CAVALCANTI, 2021).

O processo de ensino e aprendizagem do público EJA deve ser pensado de forma diferente dos demais níveis de ensino, principalmente nos aspectos avaliativos, pois essa temática demanda conhecimento científico sobre os procedimentos e o real objetivo da avaliação no ambiente educacional. São desafios que os professores precisam vencer em suas práticas pedagógicas na sala de aula.

Não se pode dizer que se avaliou porque se observou algo do aluno. Ou denominar por avaliação apenas a correção de sua tarefa ou teste e o registro das notas, porque, nesse caso, não houve a mediação, ou seja, a intervenção pedagógica, decorrente da interpretação das tarefas, uma ação pedagógica desafiadora e favorecedora à superação intelectual dos alunos. Essa é a intenção do avaliador: conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. O objetivo de “promover melhores condições de aprendizagem” resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que toda observação ou “exigência” do professor passa a vir acompanhada de apoios, tanto intelectuais

quanto afetivos, que possibilitam aos alunos superar quaisquer desafios (HOFFMANN, p. 1).

Assim, a compreensão sobre a concepção da aprendizagem e avaliação deve ser encarada como uma prática reflexiva, possibilitando, ainda, que seja repensada a sua ação, considerando os objetivos fundamentados na educação libertadora, proposta pelos estudos de Freire. Ela deve, desse modo, ir além de uma metodologia meramente mecanizada, sendo substituída por uma prática de transformação, que proporciona maior reflexão na condução dos procedimentos avaliativos, respeitando as experiências vividas pelos educandos que fazem parte dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, os estudos de Freire (2019a) apontam que o processo de educar não deve ficar limitado somente ao educador, isso porque, durante o processo de educação, o professor também acaba sendo educado, por um diálogo e, ainda no decorrer desse processo, as duas partes conseguem crescer, sem a necessidade de um discurso autoritário.

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando (FREIRE, 1996, p. 33).

Isso ocorre diferentemente do conceito de educação bancária e se observa, então, que na concepção metodológica dialógica, os seus integrantes são atores, responsáveis por escrever as suas histórias e apresentam as suas experiências de vida para favorecer esse processo. Essas afirmações de Freire, servem como reflexão dos métodos avaliativos da aprendizagem dos educandos e das educandas da Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com um público marcado pela diversidade tanto em relação à idade quanto ao conhecimento trazido, os alunos da EJA carregam grandes experiências de vida, conhecimento de mundo que podem ser aproveitados e transformados, levando-os as novas aprendizagens na sala de aula através de práticas avaliativas dialogadas. Dessa maneira, adotar a avaliação formativa permitirá ao educador encontrar os problemas e buscar soluções para sanar as dificuldades de aprendizagem de forma democrática.

A prática pedagógica com foco do diálogo na EJA contribui para o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos. Assim, os benefícios sociais e educacionais que esse ensino promove e desperta nesse público fornece novas possibilidades aos estudantes, jovens, adultos e idosos, a fim de que seja criado o sentimento de pertencimento na sociedade.

Nessa realidade de importância, observou-se que a avaliação da aprendizagem do público da EJA não pode ser tradicional, apenas buscando avaliar conteúdos aprendidos na perspectiva da soma dos números descontextualizados da realidade, mas uma forma de compreender como está a aprendizagem e o que deve ser mudado pelo docente para auxiliar este educando a aprender. A avaliação na EJA não pode mais ser vista apenas como um mero instrumento de coletas de notas. Ela deve ser pensada na perspectiva da transformação educacional e social dos educandos e das educandas dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC maio 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários para à prática educativa. 68. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019b.
- FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; CAVALCANTE, Valéria Campos Campos. **Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA** - mulheres relendo suas realidades e o mundo. Santa Maria: Educação, 2021. v. 46.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2018.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192p.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação**: o que a escola pratica. São Paulo: FDE. 1995. (Série Ideias)
- MILEO, Irlanda do Socorro de Oliveira; FREITAS, Léia Gonçalves de. Alfabetização e letramento na EJA sob a ótica discente: problematizando as práticas escolares nova. **Revista amazônica**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 151 - 165, dez. 2020.
- MOURA, Tania Maria de Melo. A teoria de Freire, como a “pedra angular” da alfabetização de adultos. In: MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2001. Disponível em: <http://bibliotecapublica.saobernardo.sp.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=76404> Acesso em: 30 out. 2022.
- MOURA, Tania Maria de Melo. **A formação de professores para EJA**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- RUSSELL, M. K; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Nilma dos Santos Fontanive, Suely da Silva Rodrigues. 7ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2010.
- SILVA, Rubislei Sabino da. **A Formação Docente em Goiás na Perspectiva do Egresso do Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia (2000-2007)**. Orientador: Wolney Honório Filho. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim (recurso eletrônico)**. Porto Alegre: Penso, 2016.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MÉTODO DE ENSINO BASEADO NA APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA

Tânia Aparecida Soares³⁰
Siderly do Carmo Dahle de Almeida³¹

INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, no Art. 206 afirma que o ensino deverá ser ministrado com base em princípios, assegura no IX, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no Art. 28º, I, II e III, assegura que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, priorizando a proposta metodológica, o conteúdo curricular, “apropriadas às reais necessidades e interesses”, do meio, assim como priorizará a “organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas”, assim como a “adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A institucionalidade da forma de organização escolar trazida pela Pedagógica da Alternância, na perspectiva metodológica com base na experiência, e o atual marco legal regulatório, em conformidade com a Lei 9.394/96, encontra apoio no seu Art.1º, ao definir esse espaço como lócus onde cabe a educação abranger “os processos formativos que se

³⁰ Doutora e Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS/MEC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3766241525353282>

³¹ Doutora em Educação e Currículo (PUC-SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/9600322657151582>

desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A Resolução CNE/CP nº 1, publicada em 16 de agosto de 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, aborda no Capítulo I, Art. 1º “princípios e valores para o ensino e aprendizagem, formação docente (inicial e continuada), referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da Alternância nas modalidades da Educação Básica e Superior”.

Esses princípios e valores afirmados no Art. 1º, asseguram que a educação deve ser considerada com um processo contínuo, uma vez que ocorre ao longo da vida, e que embora muitas vezes negligenciada, acentua um olhar de uma educação holística para além do aspecto acadêmico, como afirma o § 1º, que “a Pedagogia da Alternância é uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetivam atender as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas”, com um método de ensino que visa integrar o aprendizado escolar com a realidade vivida pelos em comunidade.

Previsto na Resolução CNE/CP nº 1, publicada em 16 de agosto de 2023, o método de ensino da Pedagogia da Alternância, baseado em ciclos de aprendizagem pela experiência, permite aos estudantes alternar entre períodos de estudo escola técnica, em um internato e/ou em períodos em suas comunidades de origem, é um incentivo para o “aprender a aprender, a conhecer e a fazer fazendo” (DELORS, 1998, p. 90-93), em comunidade, e por consequência, para a elaboração e a aplicação de projetos práticos e pedagógicos, fundamentados nos conhecimentos adquiridos, beneficiando a comunidade onde está inserida, em conformidade com o que prevê a Resolução CNE/CP nº 1/2023, no Art.7º:

Art. 7º São elementos estruturantes do projeto pedagógico na perspectiva da

Pedagogia da Alternância:

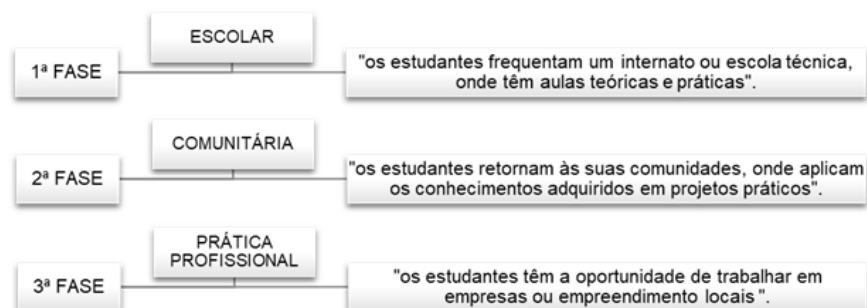
- I. Mediações pedagógicas que garanta a integração dos espaços e tempos
- II. formativos;
- III. Tema Gerador, Integrador ou Contextual;
- IV. Plano de Estudo, Caderno da realidade, Caderno de Acompanhamento;
- V. Intervenção Externa (palestras, cursos e oficinas);
- VI. Visita, viagem de Estudo. Experiências Agroecológicas;
- VII. Atividades de Retorno;
- VIII. Estágio, Projeto Profissional;
- IX. Relatórios de Pesquisa, Trabalhos Interdisciplinares, TCC;
- X. Práticas de Ensino, Tutoria, Auto-organização;
- XI. Encontros de Tempo Comunidade, Visita às Famílias; e
- XII. Caderno Didático, Avaliação Coletiva, Avaliação por Ciclo Formativo;
- XIII. Avaliação de Habilidade e Convivência, Institucional e Participativa.

A mesma resolução explica, que na base desses elementos estruturantes a Pedagogia da Alternância consiste conforme prevê o Art.4º, III, na “organização e integração dos componentes das mediações didáticas para enunciar as finalidades do projeto educativo, objetivos e etapas”, visando a integração dos saberes escolares com os saberes da experiência, na articulação da teoria com a prática no processo de aprendizagem, com alternância de “tempos, atividades e conteúdo em tempo Escola/Universidade e tempo comunidade visando o ensino, pesquisa e extensão”.

Uma vez reconhecida como um método de ensino e estruturada por ciclo formativo de aprendizagem, composta da fase escolar, da fase comunitária, da fase de prática profissional e da fase de avaliação e planejamento, a Pedagogia da Alternância, conforme prevê a Resolução CNE/CP nº 1, de 16/08/2023, no Art. 1º, § 2º, “aplica-se aos estudan-

tes da Educação Básica, Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, e aos estudantes da Educação Superior”.

Gráfico 1 – Fases do ciclo de aprendizagem da Pedagogia da Alternância.



Fonte: Resolução CNE/CP nº 1, de 16/08/2023. Gráfico elaborado pelas autoras.

Essas etapas remetem para outro benefício da Pedagogia da Alternância, como o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Isso porque o método de ensino valoriza a aprendizagem pela experiência, o que permite aos estudantes considerarem na elaboração dos projetos voltados à comunidade, a abordagem, conforme prevê o Art. 8º, de “eixos temáticos, temas geradores ou contextuais em seus componentes curriculares, áreas de conhecimento e itinerários formativos tendo em vista abordagens multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares”.

Em conformidade com as orientações da legislação em vigor, na perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), permite retomar historicamente os passos iniciais da Pedagogia da Alternância, para compreender como esse método se tornou reconhecido, eficaz sendo utilizado na esfera mundial e especificamente no Brasil na década de 1960, com movimentos e características específicas.

A primeira “Maison Familiale Rurale”³², foi fundada em 1937 em Lauzun por iniciativa do Padre Granereau e do SCIR (Syndicat Central d’Initiative Rurale). Pela iniciativa da Igreja Católica e de agricultores, a

³² Casa de Família Rural (MFR). Disponível em: Casa de família rural – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org). Acesso em: 12 set. 2023.

Pedagogia da Alternância ao se consolidar na França, passou a possibilitar a formação de jovens agricultores, e assegurar sua permanência no campo em prol do desenvolvimento do meio.

Nas reflexões de Paolo Nosella (2014, p. 288), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), surgiram, para atender “o desenvolvimento dos jovens dentro do campo, visando interesse de trabalharem na agricultura e se formarem enquanto cidadãos participativos”.

Ao longo dos anos, a proposta da Pedagogia da Alternância chegou na Itália no ano de 1961, passando a incorporar características da própria região, expandindo-se para outros continentes. Paolo Nosella (2014), trouxe para o Brasil, inicialmente para a região do Nordeste na década de 1970, as primeiras experiências dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), na tentativa de ofertar um método de ensino de uma educação para o campo, diferente dos grandes centros urbanos.

Existe uma delimitação um pouco maior sobre a formação em alternância que origina o conceito de Pedagogia da Alternância. Por se tratar de um *methodus* (do Latim), por meio, e de *hodos* (via, caminho), teve seu início de formação no Brasil, conforme informado segundo a revista Nova Escola³³ em 1969, abraçada pela a iniciativa da missão jesuíta no estado do Espírito Santo³⁴. Em termos de prática, a Pedagogia da Alternância passou a ser “compreendida como uma forma de articular a realidade do estudante do campo e as suas vivências do cotidiano”³⁵.

Caracterizada pela organização do processo de ensino e de aprendizagem em espaços diferenciados, sendo uma possibilidade de formação humana e escolar, ao considerar as especificidades do campo, assegurando o direito à educação e formação de sujeitos participativos e críticos, deixa de ser compreendida como “um simples método” e passa à ser “considerada como um verdadeiro sistema educativo” (GIMONET, 2007, p. 17).

³³ Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2924/pedagogia-de-alternancia-na-educacao-rural>. Acesso em: 12 set. 2023.

³⁴ Revista Educação e Pesquisa. Disponível em: SciELO - Brasil - Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Acesso em: 12 set. 2023.

³⁵ Portal da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Disponível em: Pedagogia de alternância foi tema no Seminário das Licenciaturas em Educação do Campo (ufma.br). Acesso em: 12 set. 2023.

Nas reflexões de Marlene Ribeiro (2008), “a Pedagogia da Alternância pode apontar para uma relação trabalho e a educação de novo tipo, tendo por base a cooperação e a autogestão”, contribuindo na interação da teoria com a prática, e por consequência, em uma nova práxis, permitindo observar, analisar e refletir criticamente sobre a realidade em que vivem.

No Brasil, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), reafirmam a prática desse método por meio do uso de instrumentos pedagógicos, definidos como ferramentas apropriadas, que asseguram a alternância, possibilitando a organização do tempo da comunidade e do tempo escola, de maneira que, na possibilidade de ausência destes, ocorra o comprometimento da exatidão do método proposto pela Pedagogia da Alternância, impossibilitando manuseio inadequado.

Para tanto, na proposta desse método de alternância baseado na experiência, para que ocorra uma atuação, de acordo com o defendido pelos CEFFAs, se faz necessário compreender, que os instrumentos pedagógicos se constituem em ação, contribuindo dessa forma, para a formação de alternantes participativos e críticos.

Nos CEFFAs, a elaboração do instrumento é uma etapa basilar. Para tanto, os instrumentos pedagógicos não seguem determinada padronização. Ao contrário, são adaptados de acordo com as diferenças regionais brasileira, visando a promoção e a formação de alternantes condizente com o defendido pela Pedagogia da Alternância. João Batista Begnami e Thierry de Burghgrave (2000) fazem a seguinte classificação para o uso dos instrumentos pedagógicos:

Quadro 01 – Caracterização dos Instrumentos Pedagógicos.

ATIVIDADES DE PESQUISA	Planos de Estudos.
	Folha de Observação.
	Estágios.
ATIVIDADES DE COMUNICAÇÃO	Colocação em Comun.
	Tutoria.
	Caderno de Acompanhamento de Alternância.
	Visita à Famílias e Comunidade.

DIDÁTICA	Visitas e Viagens de Estudos.
	Serrão de Estudos.
	Intervenções Externas;
	Cadernos Didáticos para Aulas e/ou Cursos.
	Atividades de Retorno das Experiências.
AVALIAÇÃO	Projeto Profissional.
	Avaliação Semanal.
	Avaliação Formativa.

Fonte – João Batista Begnami e Thierry De Burghgrave (2000, p. 80).

Com o intuito de proporcionar a compreensão sobre o uso de instrumentos pedagógicos em CEFFAs brasileiros, na proposta de alternância mediada por um método baseado em experiências, conforme prevê o Art. 5º, VII, da Resolução CNE/CP nº1/2023, para atender as atividades de “pesquisa, como princípio metodológico do processo formativo tendo em vista a produção de conhecimento por meio da interação entre teoria e prática”, uma vez que os instrumentos pedagógicos consistem em um roteiro de perguntas, baseado em questionamentos que que permite refletir sobre os aspectos estudados no meio escolar, em interface com aspectos do ambiente ao qual esteja inserido.

Prudente salientar, que os planos de estudo deverão ser elaborados em consonância com o tema gerador, considerando conforme prevê a Resolução CNE/CP nº1/2023, no Art.8º, que o “currículo deve considerar eixos temáticos, temas geradores ou contextuais em seus componentes curriculares, áreas de conhecimento e itinerários formativos tendo em vista abordagens multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares” e que as “dinâmicas pedagógicas que envolvem períodos de estudos letivos alternados”, previstas no Art.6º, considerem para o devido registro do plano de estudo, o uso de uma folha de observação, elaborada em no ambiente escolar e levada para ser desenvolvida com a comunidade.

Conforme previsto na Resolução CNE/CP nº1/2023, Art. 12, “os Estágios Supervisionados decorrentes da Pedagogia da Alternância devem considerar as atividades realizadas do Tempo Comunidade desenvolvidas sob a gestão pedagógica da escola”. Para tanto, nessa proposta de João Batista Begnami e Thierry De Burghgrave (2000, p. 80),

os estágios estarão ligados aos planos de estudo, que por consequência, representarão uma maneira de associar os conhecimentos teóricos e práticos, considerado como necessário para o desenvolvimento profissional dos alternantes, sendo um espaço onde “os educandos podem vivenciar e praticar novas formas de trabalho em diferentes espaços, como propriedades agrícolas, empresas, entidades sociais, órgãos de pesquisa, assistência, serviço etc.” (MELO, 2013, p. 48). Nessa proposta, os estágios serão uma oportunidade para que os alternantes aprendam sob orientação de sujeitos mais experientes.

Nas atividades de comunicação, o instrumento que trata da colocação em comum, se propõe a socializar o plano de estudo, considerando esse, como “a segunda atividade chave da Pedagogia da Alternância” (GIMONET, 2007, p. 45), uma vez que se apresenta no formato de um texto, sintetizando reflexões trazidas pelo plano de estudo. Jean Claude Gimonet (2007) compreende, que “a colocação em comum valoriza os planos de estudo e demonstra a sua utilidade”. Ou seja, demonstra a sua utilidade. “Mas cria também a necessidade de aportes complementares através do questionamento ou hipótese que faz crescer, assim, ela introduz as outras atividades da formação”. (GIMONET, 2007, p. 45).

Outrossim, compreende-se que os seus procedimentos de colocação, podem variar de acordo com a criatividade dos orientadores, possibilitando interação entre si dos alternantes com monitores e professores, uma vez que considerado o respeito, assim como a valorização dos conhecimentos construídos coletivamente, que são trazidos previamente mediante a suas necessidades.

O instrumento de tutoria que visa o acolhimento dos alternantes, também permite o acompanhamento individualizado dentro da proposta dos CEFFAs, considerando as fragilidades bem como as necessidades de cada alternante, possibilitando aos mesmos, o desenvolvimento proposto.

Os instrumentos considerados como cadernos de acompanhamento da alternância, identifica-se nessa proposta de metodologia com base na experiência, como um meio de comunicação entre o meio

escolar e o meio familiar. O instrumento consiste em um documento, que permite registrar os acontecimentos, as ações que são realizadas pela escola e pela comunidade.

O caderno da realidade, como um importante instrumento dessa proposta, está associado às atividades, ações e a pesquisas ligadas ao plano de estudo, sendo “o primeiro livro a ser construído. Um livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens variadas”. (GIMONET, 2007, p. 32).

Quanto as visitas à comunidade e às famílias, deverão ser realizadas pelos monitores e professores, com a finalidade de acompanhar o *modus de vivência* dos alternantes, podendo ser considerada como “uma forma de assistência técnica e extensão rural promovida pelo CEFFA” (BEGNAMI; BURGHGRAVE, 2000, p. 85). Para tanto, essas visitas permitirão aos monitores e professores compreenderem e a conhecerem a realidade que se insere os camponeses, desse modo, possibilitará interferir no meio em que vivem os alternantes.

Quanto ao instrumento que norteará as viagens e as visitas de estudo, levará os alternantes ao contato com práticas das mais diferentes realidades na qual se inserem, sejam elas no campo social e/ou no campo profissional, colocando-os em contato com novas técnicas e com novas realidades que passarão a serem reconhecidas no confronto com as mesmas. De forma complementar, o tema de estudo proposto inicialmente, passará a nortear o plano de estudo (BEGNAMI; BURGHGRAVE, 2000).

O instrumento responsável pelos serões de estudos – elaborado para ser utilizado especificamente no período noturno, nem sempre estarão relacionados ao plano de estudo, mesmo porque ele poderá ser considerado como uma atividade desenvolvida por meio de palestras, da exibição de vídeos e/ou de outras estratégias julgadas relevantes a proposta alternante.

É importante destacar que os serões de estudo ao serem elaborados de acordo com o interesse dos discentes e planejados coletivamente para atender as intervenções externas, ao oposto do que propõe o ins-

trumento dos serões de estudos, permite que as intervenções internas estejam ligadas aos planos de estudo.

Outrossim, envolverão os colaboradores externos, que “muitas vezes, a comunicação de um “saber fazer”, de uma vivência, de uma prática concreta que vem complementar o aprofundamento teórico do plano de estudo no CEFFA” (BEGNAMI; BURGHGRAVE, 2000, p. 84).

Quanto ao instrumento – cadernos didáticos, foi desenvolvido para exercer um certo aprofundamento dos planos de estudo para as aulas e/ou para os cursos, possuindo metodologias específicas que auxiliará a aprendizagem dos alternantes, na abordagem de conhecimentos e conteúdo relacionados as áreas do conhecimento.

Para as atividades de retorno ou experiências, foi elaborado um instrumento que possibilita relacionar a etapa de conclusão do plano de estudo, sendo essa etapa “um momento de aplicação e de ação”, que ocorra por meio da “realização de uma palestra na comunidade, do desenvolvimento de uma campanha, e da demonstração de uma técnica ou outros”. (BEGNAM; BURGHGRAVE, 2000).

O instrumento para o atendimento do projeto profissional do jovem, poderá ser elaborado pelos jovens alternantes ao longo do processo formativo, considerando a realidade de cada família, necessária para a formação, devendo ser construído com nas experiências vivenciadas pelos alternantes. Esse projeto proposto pela Resolução CNE/CP nº 1, de 16/08/2023, Art.7º, prevê a necessidade de “elementos estruturantes [...] na perspectiva da Pedagogia da Alternância”, abrindo possibilidades para que o jovem colabore, portanto, para o desenvolvimento profissional dos alternantes, que terminam a formação com a possibilidade de aplicar o mesmo e desenvolver o meio no qual estão inseridos.

Sobre o processo de avaliação, considerado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 16/08/2023, Art. 7º, no XI como “Caderno Didático, Avaliação Coletiva, Avaliação por Ciclo Formativo, Avaliação de Habilidade e Convivência, Avaliação Institucional e Participativa”, esse instrumento considera as especificidades da Pedagogia da Alternância, assim, bem

como a valorização das vivências dos alternantes na comunidade e no espaço escolar. Nesse sentido, a avaliação abordada como essencial, permitirá que os monitores e os professores, valorizem o processo de ensino e de aprendizagem. Ao identificar as dificuldades, poderão interferir no processo e colaborar com a aprendizagem dos alternantes.

É possível compreender, que pela proposta de uso de instrumentos pedagógicos de João Batista Begnami e Thierry De Burghgrave (2000, p.80), que aja a necessidade de um currículo conforme prevê o Art.11º, da Resolução CNE/CP nº 1, de 16/08/2023, de forma a observar a(o):

- I. Construção coletiva a partir dos valores, culturas, sociabilidades, tecnologias e realidade das comunidades atendidas;
- II. Dinâmica local, ancorando-se na temporalidade e saberes dos estudantes, na memória coletiva da comunidade;
- III. Identidades locais, as culturas, as linguagens e o trabalho como eixos do currículo das escolas;
- IV - o fortalecimento da agroecologia e das tecnologias sustentáveis, a convivência humana em diferentes biomas e climas, a economia solidária e a sustentabilidade da gestão territorial como parte dos processos formativos;
- IV. Pesquisa e o trabalho como princípios educativos;
- V. Conhecimento das especificidades do campo, do cerrado, das águas e das florestas nas escolas que atendem estudantes desses territórios;
- VI. Princípios da educação popular e a adequação das metodologias didáticopedagógicas às características dos estudantes atendidos;
- VII. Elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico que valorizem conteúdos culturais, sociais e identitários produzidos pelos povos do campo, do cerrado, das águas e das florestas; e;
- VIII. Concepção de educação em consonância com dimensões locais e globais, teóricas e práticas, conhecimentos empíricos e científicos.

O uso de instrumento pedagógico, em conformidade com a legislação em vigor, permite compreender que a Pedagogia da Alternância é uma proposta voltada ao campo, com o intuito de assegurar o direito à educação dos camponeses, com participação em suas comunidades, com visão crítica e com direitos de melhores condições de vida, sem a necessidade de migrarem para centros urbanos.

Para tanto, as políticas públicas devem assegurar o direito por uma educação vivenciada pelo povo camponês, com condições de compreensão sobre a capacidade de entendimento das particularidades do campo, ao tempo em que garanta a oferta de cursos e de conhecimento científico e não a sua supervalorização, bem como o preparo para desenvolvimento do trabalho, no contexto dos camponeses e do campo.

Diante do exposto, os autores que se disponibilizaram a dialogar com as autoras na elaboração desse trabalho e a legislação em vigor, permite compreender, que a alternância se apresenta como proposta adequada às especificidades da comunidade camponesa, uma vez, e considerando, que a organização dos estudos ocorre no seio familiar e na instituição escolar, havendo portanto, equivalência de importância dos dois meios para a formação integral do alternante.

CONCLUSÃO

Como uma realidade histórica e mundial, regida por princípios que ratificam uma concepção de educação da alternância, a Pedagogia da Alternância, com a finalidade de atender as demandas educacionais, no âmbito da escola e de outras instituições educacionais, reúne diversos instrumentos pedagógicos que integram o conhecimento científico e prático, as territorialidades, as identidades dos sujeitos nas mais diversas epistemologias, como direito a ser garantido, uma vez que previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na LDB – Lei nº 9.394/96.

A Pedagogia da Alternância como um método de ensino que valoriza a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no meio que o alternante se encontra inserido, se identifica como um método de

ensino que contribui para a construção do pensamento crítico, para a consolidação de vínculos familiares, pelo fato que o método com base nas experiências dos alternantes, valoriza o conhecimento por meio da aplicação prática em projetos que beneficiam suas comunidades.

Autores como Begnami e Burghgrave (2000, p. 80), explicam a importância da articulação dos instrumentos pedagógicos, em prol de uma aprendizagem contínua. Deste modo, caracterizam com indispensáveis para a organização dentro do CEFFAs, no processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, autores como Jean Claude Gimonet (2007); Érica Ferreira Melo (2013); Paolo Nosella (2014) e Marlene Ribeiro (2008), compreendem que a Pedagogia da Alternância é uma possibilidade de refletir sobre os processos educativos inovadores no atendimento às comunidades remotas. No âmbito da sua autonomia, a Resolução CNE/CP nº 1, de 16/08/2023 prevê no Art. 13, que “cabe às Instituições de Educação Superior (IES), que adotam a Pedagogia da Alternância, apoiar docentes, discentes e atividades de ensino, pesquisa e extensão decorrentes”, inclusive com escolas itinerantes, onde a escola é quem vai até ao aluno para atender a um princípio do direito comum e a todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. (Trad.) RETO, Luís Antero, PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 16/08/2023, (D.O.U. 17/08/2023, Edição: 157, Seção: 1, Página: 41), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: [rcp001_23 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 12 set. 2023.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE. Thierry (orgs). Verbetes sobre os Instrumentos Pedagógicos nos CEFFAS, In: AMEFA: Projeto /Pedagógico da EFA. Belo Horizonte: 2000.

DELORS, Jaques. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GIMONET, Jean Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007.

MELO, Érica Ferreira. Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na escola família agrícola Paulo Freire. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

NOSELLA, Paolo. Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2014.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>. Acesso em: 12 set. 2023.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 29, 35, 42, 43, 47, 50, 51, 55

Ambientes escolares 5, 7, 17, 19, 21, 25, 27

Aprendizagem pela experiência 5, 7, 57, 58, 60

Articulação textual 11

Aspectos avaliativos 52

Autoritarismos 31, 32, 39

Avaliação da aprendizagem 5, 7, 43, 44, 48, 50, 54, 55

C

Conhecimento científico 32, 44, 52, 68

Continuum 12

Criação linguística 11

Criticidade 13, 22, 23

Círculo de Cultura virtual 37, 38

E

Educandos 5, 7, 13, 17, 21, 23, 30, 34, 36, 39, 43, 47, 50, 52-54, 64

Educação bancária 17, 19, 31, 53

Educação de Jovens e Adultos 5, 7, 43-45, 47, 53, 55

EJA 5, 7, 29, 43-47, 50-52, 54, 55

Educação sensível 5, 7, 17, 19-21, 25-27

Elos transfrânicos 11

Ensino Remoto Emergencial 34, 37

Ensino fundamental 7, 29, 33, 34, 37, 38, 60, 71

Envolvimento pedagógico 25

Espaço escolar 18, 32, 67

Estrutura linguística 11

Experiência social 31

F

Filosofia da educação 5, 7, 29, 30, 40

Formação de professores 7, 29, 40, 41, 55

I

Ideologia opressora 15

Ideologia revolucionária 15

M

Michel Foucault 14

Método de ensino 5, 7, 57-61, 68

N

Nova Escola 61

O

Objeto cognoscível 18

P

Paulo Freire 2, 5-9, 11-16, 21, 28, 29, 33, 34, 39-42, 55, 70

Pedagogia Libertadora 29-31, 33-35, 37, 39, 40

Pedagogia da alternância 5, 7, 57-64, 66, 68-70

Pedagogia do oprimido 5, 7, 9, 11, 14, 15, 28, 41, 54

Pedagogia humanizadora 12

Pensamento pedagógico 5, 6

Posicionamento epistemológico 18

Profissão docente 25

Práticas pedagógicas 19, 20, 32-34, 51, 52

R

Razões estilísticas 11

Redundância 12

Reflexão socioeducativa 9

Relações de redundância 12

Relações dialógicas 30, 32

Relações lógicas 12

S

Sala de aula 29-33, 35-37, 43, 45-47, 49-52, 54, 55

Sociedade autoritária 31, 40, 41

Superação intelectual 52

T

Tarefa humanista 9

U

Universidade 7, 16, 29, 41, 55, 59, 61, 70

V

Virtuosismo linguístico 13

ISBN 978-65-5368-302-0



9 786553 683020 >

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br