

Paulo Freire

diálogos, aproximações e desafios

Adilson Tadeu Basquerote
Organização

ARCO
EDITORES

Paulo Freire

diálogos, aproximações e desafios

Adilson Tadeu Basquerote
Organização

ARCO
EDITORES ● ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire – RJ

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Paulo Freire [livro eletrônico] : diálogos,
aproximações e desafios / organização
Adilson Tadeu Basquerote. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-151-9

1. Coronavírus (COVID-19) - Educação
2. Escolas públicas - Distrito Federal (DF)
3. Educação ambiental 4. Educação escolar
5. Educação infantil 6. Educação de Jovens e
Adultos 7. Educação no campo 8. Freire, Paulo,
1921-1997 9. Freire, Paulo, 1921-1997 -
Influência I. Basquerote, Adilson Tadeu.

23-174620

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-151-9

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

O Educador, filósofo, professor e patrono da educação brasileira, Paulo Freire figura entre as autoridades brasileiras mais reconhecidas internacionalmente, pelos significativos trabalhos que desenvolveu na perspectiva da educação popular, sobretudo na alfabetização de adultos. Defendia que a alfabetização deveria ser dialética, horizontalizada, voltada à prática e à ação transformadora. Assim, possibilitaria o desenvolvimento da cidadania e consciência política.

Profundo defensor do uso do som e a imagem como técnicas de aprendizagem, em suas obras advogava pela mudança histórica e à ação transformadora e destacava a liberdade, a visão dos oprimidos, a esperança, a autonomia, a indignação. Além disso, defendia que é necessário lutar e sonhar a educação para todos. Nesse contexto, a obra **Paulo Freire: diálogos, aproximações e desafios**, reúne estudos que dialogam com os pressupostos pedagógicos e metodológicos do educador. Reúne estudos teóricos, empíricos e relatos de experiência de distintas áreas do conhecimento e níveis de ensino, que articulam o pensar e agir da teoria freiriana no cenário atual. Sobretudo, na compreensão e no enfrentamento aos desafios que os processos de ensinar e aprender que atualidade pressupõem.

Composto por seis capítulos, a obra compreende temas que perpassam a relação das concepções freirianas, com realidades distintas no cenário brasileiro. Por fim, destaca-se a importância da Arco Editores na promoção e divulgação do conhecimento científico e ao mesmo tempo, convidamos os leitores a realizar a leitura dos artigos que compõem a obra.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR NA OBRA DE PAULO FREIRE: LEITURAS E INTERPRETAÇÕES.....8

José Aparecido Alves Pereira

Maria de Lourdes Rocha de Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-151-0

CAPÍTULO 2 - O DIÁLOGO EDUCATIVO COMO ABERTURA E DISPONIBILIDADE: APROXIMAÇÕES ENTRE GADAMER E FREIRE.....19

Felipe Barroso de Castro

Luiz Gilberto Kronbauer

doi: 10.48209/978-65-5417-151-1

CAPÍTULO 3 - A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO PUPULAR37

Raimundo Sidnei dos Santos Campos

Luciéllo Marinho da Costa

Maria Aparecida Nunes Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-151-2

CAPÍTULO 4 - PAULO FREIRE VIVO – A APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL.....55

José Francisco de Sousa

doi: 10.48209/978-65-5417-151-3

CAPÍTULO 5 - A PRÁXIS FREIRIANA FRENTE AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCACIONAIS.....72

Graziely de Oliveira Soares

Francisco Francinete Leite Junior

doi: 10.48209/978-65-5417-151-4

SOBRE O ORGANIZADOR.....87

SOBRE OS AUTORES.....88

CAPÍTULO 1

A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR NA OBRA DE PAULO FREIRE: LEITURAS E INTERPRETAÇÕES¹

José Aparecido Alves Pereira

Maria de Lourdes Rocha de Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-151-0

Introdução

Falar da Avaliação da Aprendizagem no pensamento de Freire é falar de uma prática imbricada no ato educativo de onde ela não se separa. Em sua produção acadêmica, Freire não dedicou escritos específicos sobre o tema Avaliação, todavia em seus trabalhos aparece o ato de avaliar sem dissociá-lo dos demais elementos constitutivos da ação didática numa linha crítica. Assim, o objetivo desse trabalho é destacar como o ato de avaliar, enquanto elemento indissociável da prática educativa, está presente na obra de Paulo Freire.

Este artigo é fruto de um breve recorte de um capítulo da dissertação: Vozes, escuta e silêncio dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem no con-

¹ Este artigo é uma versão revista do trabalho apresentado e publicado no II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no período de 28 abril a 1º de Maio de 2018 em Belo Horizonte-MG, Brasil.

texto de um curso de Pedagogia no município de Guanambi-Bahia (PEREIRA, 2010), defendida na Faculdade de Educação – FAE da Universidade Federal da Minas Gerais - UFMG.

Na investigação exploratória da literatura sobre o tema na perspectiva freireana foi encontrado um trabalho nessa linha de discussão (CUPOLILLO, 2007), ademais, as ideias aqui apresentadas é o resultado da pesquisa bibliográfica feita nas obras de Paulo Freire (1975; 1978; 1981; 1987; 1995; 1999; 2000; 2003; 2005; 2007; 2008) sobre seu pensamento em relação à avaliação da aprendizagem nas práticas educativas escolares. Muitos outros autores pesquisam e discutem esse tema no país com boas contribuições ao campo, mas não é intenção neste trabalho confrontar ou aproximar linhas teóricas sobre a avaliação na prática educativa.

Leituras e Interpretações da Avaliação na Obra de Paulo Freire

Na dimensão interdisciplinar e dialógica da prática educativa entre os sujeitos, a avaliação ganha outros contornos, vista como elemento capaz de contribuir com o desenvolvimento do pensar crítico e autêntico do educando, no ato dialógico com o educador e, ao mesmo tempo, na avaliação da prática educativa de ambos. Para Freire (1982, p. 94), “a avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática”. Ou seja, a educação não pode se dar apenas em momentos estanques. Da mesma forma, se não há prazer na prática educativa, muito menos haverá na avaliação, vista como instrumento de pressão para fazer os educandos estudarem ou decorarem os conteúdos para reproduzirem nas provas, trabalhos e discussões.

Se o diálogo tem papel central na relação pedagógica com o conhecimento, o processo avaliativo deve ser compartilhado e a negociação atingir todos os envolvidos com vistas à superação dos entraves detectados para repensar a prática educativa. Freire (1978, p. 26)² distingue o ato de avaliar do de inspecionar. Diz que “A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico”.

O caráter dialógico presente na prática educativa e, por extensão, na avaliação cria possibilidades para que os sujeitos não limitem suas ações na investigação do ato de conhecer do professor e dos alunos e seus possíveis obstáculos ou equívocos cometidos no processo. Esse caráter contribui para que os sujeitos refaçam suas experiências e sintam-se estimulados para buscar e construir novos saberes. Para Freire (2008, p. 120), “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que dispomos de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”, já que o professor ao reconhecer-se, como um ser inacabado, como qualquer outro, se abre com mais tolerância, respeito e paciência ao inacabamento daquele com quem relaciona: o aluno. Com isso, a compreensão de Freire acerca do eixo diálogo, conhecimento e inacabamento, leva a perceber no processo educativo e, em especial o avaliativo, uma relação dinâmica e aberta a negociações, pois a leitura crítica do contexto social é um dos focos políticos centrais da educação freireana.

O viés que se abre na dinâmica do processo avaliativo dialógico permite a valorização da multiplicidade de saberes e caminhos a seguir, com rigor, na análise e compreensão do objeto, aguçando a autonomia dos seres caminhan-tes. A autonomia desenvolvida, entre educador e educando, nesse processo per-

² A fala de Freire (1978), nessa passagem remete ao contexto dos educadores de base e sua relação com a Equipe Central no final dos anos de 1960 no Chile.

mite que a avaliação extrapole a dinâmica da classe e alcance outros aspectos do campo formativo e profissional em prol de suas ascensões, prevalece o respeito aos saberes de cada sujeito num processo de inacabamento. Freire (1999) entende que o professor deve respeitar a dignidade do aluno, sua autonomia, sua identidade em processo e que, dentro da prática educativa, esse respeito não seja negado. Para isso, Freire (1999, p. 71-2) coloca-se no lugar de professor e diz que:

Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. 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.

A avaliação crítica e reflexiva da prática pedagógica vai, assim, sendo costurada no permanente diálogo entre educadores e educandos, antes permeada por um processo individual de autoavaliação. Não aquela autoavaliação com sentido de atribuir notas e conceitos sem significado reconstrutivo e de autoregulação da aprendizagem. A avaliação individual e coletiva que se busca renasce do respeito ao seu fazer e ao fazer do outro e ganha ainda mais sentido por meio do olhar avaliativo do outro, pois auxilia na identificação e compreensão dos seus erros e virtudes da caminhada. Nessa trama, todos os aspectos desse caminhar são passíveis de avaliação. Esta não deve limitar-se ao ângulo da classe, mas também de classe, uma vez que, a crítica e a reflexão ganham sentido dentro de um pensar crítico autêntico que perpassa as ações e relações da instituição e alonga-se na defesa dos seus direitos profissionais.

A avaliação da prática é caminho viável a toda ação educativa, sem a qual enfraquece a teia de relações de confiança e respeito tecida entre os indivíduos no seu contexto. Essa teia de relações não se limita ao ambiente de

formação dentro da classe, mas se estende a outras práticas sociais e políticas de luta. Aqui, a influência das concepções políticas dos indivíduos estão ligadas diretamente ao exercício democrático, ou não, da avaliação entre si e na sua permanente avaliação da prática. Assim, entende-se que a avaliação de qualquer prática está embutida na sua própria natureza. Planejamento e avaliação permanente da prática caminham paralelamente, acompanham e refazem o ir e o vir dos sujeitos na concretude dos seus objetivos. A teoria e a prática, nessa concepção de Freire, são associadas e acompanhadas por um processo avaliativo formativo, sem dar maior importância a um elemento em detrimento do outro, mas igualmente importantes nesse trajeto. A avaliação assim ganha sentido, pois perpassa toda prática educativa das educadoras na escola e nas lutas democráticas que travam em torno de seus direitos sociais e de classe. Em todos esses aspectos, o cunho formativo da avaliação está presente, tanto nas práticas formais, quanto nas não-formais e informais de professores e alunos. Segundo Freire (2003, p. 15),

A avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar.

Dessa maneira, a avaliação, em vez de formativa, aparece mais uma vez como punitiva, ocorre ao longo da formação continuada do educador, com a prevalência, em alguns casos, do aspecto pessoal em detrimento do profissional. Nota-se que o uso dominante das ações avaliativas punitivas desvirtuam seu real papel de acompanhamento, diagnóstico e formação dos sujeitos, educadores e educandos, e avançam para a ideia-força de seu papel utilitarista e terminal. O deslocamento do foco de avaliar para melhor formar ou do avaliar para punir leva a pouca preocupação com o contexto onde a prática acontece com vistas aos objetivos propostos. Esse deslocamento é tratado por Freire

(2003, p. 15) como um equívoco.

[...] este equívoco está em como mecanicamente pomos a avaliação para o fim do processo. Acontece que o bom começo para uma boa prática seria a avaliação do contexto em que ela se dará. A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Neste sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos.

Essa avaliação do contexto pode ser entendida como sendo a dinâmica da instituição com suas especificidades estruturais e suas relações de poder mantidas entre seus órgãos e sujeitos. A luta e o diálogo que os educadores e educandos mantêm em torno de seus direitos políticos e pedagógicos estão imersos nesse contexto composto pelos saberes que cada sujeito traz da sua prática social. Compete a cada sujeito que participa de encontros como os de planejamento, colegiado, conselho, sindicato, movimento estudantil, social e comunitário, dentre outros, trazer essa experiência para o contexto da instituição escolar com viés para as relações que serão estabelecidas politicamente entre educador e educandos em classe, tanto no trato dos conteúdos, quanto no processo avaliativo democrático nele imbricado. Nessa linha, a avaliação do contexto perpassa todas as relações mantidas entre os sujeitos dentro e fora da instituição e as relações que estabelecem entre si mediatizados pelo mundo. Com isso, a avaliação se instaura como um instrumento que acompanha a formação do indivíduo numa ação permanente e democrática e exime-se da função terminal, seletiva e autoritária, prática comum em muitos fazeres pedagógicos.

Construída no silêncio dos “inocentes”, nos últimos anos, a avaliação ganhou outros contornos, a partir da influência da globalização da economia e a introdução do modelo neoliberal na sociedade, em especial, na educação, fruto das influências da ciência e da tecnologia no processo produtivo. Tais processos trouxeram no seu bojo as exigências de avaliação para maior eficiência, efica-

cia, produtividade e adaptação às cobranças do mercado. Tomam, assim, as instituições educacionais como principal instrumento de formação e adaptação do trabalhador ao mercado e, ao mesmo tempo, como um instrumento de regulação social e profissional. Constatase neste contexto globalizado a ampliação da avaliação com a finalidade de medir os resultados para o alcance das metas traçadas pelos sistemas políticos.

A avaliação, seja ela sistêmica, institucional ou da aprendizagem, tem a função de orientar de forma democrática os investimentos, as políticas e a prática educativa, num permanente diálogo com a sociedade e/ou seu público alvo. Mas, nesse jogo de interesses políticos e econômicos, a avaliação da aprendizagem, no conjunto das práticas pedagógicas, não está isenta das influências das forças que movem a avaliação sistêmica e/ou institucional para (re)afirmar um modelo em favor do mercado que oprime e bloqueia a formação crítica, solidária e humana. Na visão de Freire (1999, p. 130),

a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado.

Nessa passagem, fica implícita a preocupação com a relação entre formação humana e formação numa linha técnica e autoritária. Entende-se que a evolução da sociedade e do conhecimento trouxe consigo novos contextos e a exigência de maneiras diferentes de vê-las e explicá-las. A fragmentação histórica do conhecimento, segundo os pressupostos do paradigma clássico, instaura a ruptura com a tradição em busca de novos olhares, relações e formas de compreensão do todo na perspectiva de democratização da educação e da sociedade. Freire (1999, p. 130-1) chama a atenção ao dizer que:

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.

É preciso lutar para que haja uma compreensão da prática avaliativa como instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos em favor da libertação e não da domesticação, uma “Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com” (FREIRE, 1999, p. 131). Nota-se, no pensamento de Freire, a necessidade e importância dada à avaliação como um processo democrático, emancipatório, dialógico e formativo a serviço do caminhar crítico e amoroso de educadores e educandos para uma práxis libertadora. A avaliação, na perspectiva freiriana, tem um cunho de resistência a toda forma de silêncio e negação do diálogo e assume-se como partilha e troca dos sujeitos – professores e alunos - no fazer e refazer de suas ações. Diz Freire (1999, p. 131-2),

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. (...) É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

O silêncio aqui aparece como vital dentro do processo dialógico de falar e ouvir dos sujeitos no espaço de comunicação. Um silêncio respeitoso, reflexivo e ético, atento à pluralidade de vozes e pensamentos presentes no contexto, permeado pela motivação e desafio de quem escuta, e, ao mesmo tempo, para que fale e responda. Por isso, o diálogo permeado por atitudes motivadoras torna-se importante princípio educativo para criar uma dinâmica de comunicação, organização e participação no grupo. O sentimento de motivação no aluno o faz andar no seu ritmo, marcado por uma postura, em que as perguntas, discussões

e questionamentos se tornam mais veementes, numa relação de comunicação ética com o educador no desenrolar da busca de uma pedagogia da autonomia. Com isso, a avaliação ganha sentido, ao se fundir, na prática educativa, como uma ação imprescindível no fazer pedagógico, pois o elo costurado no diálogo e na relação democrática transgride o silêncio e instaura uma relação de confiança entre educadores e educandos, estendendo suas vozes também à práxis social.

Conclusão

Permeada pela relação amorosa e de confiança, a avaliação torna-se um elemento necessário e desencadeador para melhoria de outras práticas, não somente dentro da classe, mas também dentro da instituição e na sociedade, a partir de uma intervenção mais pontual e consciente do sujeito nas suas ações cotidianas. Ciente do percurso que a avaliação da aprendizagem trilhou ao longo do contexto sócio histórico, é necessário ressaltar que mesmo com sua expansão para outros campos, novos olhares vêm sendo tomados na aproximação de uma prática formativa e emancipatória de escuta das vozes - por muito silenciadas - através de um processo dialógico e democrático entre os sujeitos da ação.

Na concepção de Paulo Freire a prática avaliativa é um elemento pedagógico primordial como mecanismo diagnóstico, formativo, democrático e emancipatório. Em suas ideias, aparece implícita a importância da escuta das vozes dos sujeitos na discussão dos processos e dos instrumentos avaliativos a serem utilizados, desde o planejamento, desenvolvimento, rigor metodológico/científico e comunicação dos resultados. A avaliação da aprendizagem não constitui mecanismo isolado na dinâmica da prática de sala de aula. Está inserida nos processos de organização pedagógica como elemento didático em favor do ensino e da aprendizagem dos sujeitos dentro do âmbito social e político do currí-

culo. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem na concepção freireana, é tida não apenas na dimensão de acompanhar os resultados da aprendizagem, mas essencialmente na direção de avaliar os caminhos, formas e expressões da práxis educativa, onde a escuta, o silêncio e as vozes alimentam o diálogo educador e educando.

Referências

CUPOLILLO, Amparo Villa. **Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2007, p. 51- 64.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 3 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 2 Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** 14ed. São Paulo: Olho D'Água, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia da esperança.** 15 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

PEREIRA, José Aparecido Alves. **Vozes, escuta e silêncio dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem no contexto de um curso de pedagogia no município de Guanambi-Bahia.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010.

CAPÍTULO 2

O DIÁLOGO EDUCATIVO COMO ABERTURA E DISPONIBILIDADE: APROXIMAÇÕES ENTRE GADAMER E FREIRE

Felipe Barroso de Castro

Luiz Gilberto Kronbauer

Doi: 10.48209/978-65-5417-151-1

Introdução

Promover uma educação dialógica ainda é um grande desafio mesmo para aqueles educadores e educadoras que acreditam que esse é o melhor caminho para a educação de uma sociedade mais fraterna, justa e igualitária. Esse desejo esteve no cerne do pensamento de Paulo Freire, em especial nas obras que destacamos para esse texto: “Pedagogia do oprimido”, publicada em 1968; “Por uma pedagogia da pergunta” (em diálogo com Antonio Faundez), em 1985; “À sombra desta mangueira”, em 1995; e “Pedagogia da autonomia”, em 1997. Para o autor, o verdadeiro diálogo exige disponibilidade dos dialogantes e isso passa, em grande medida, por características como a humildade, a esperança, a confiança e o amor para com o outro.

Para compreender melhor a dialogicidade da educação contamos também com as contribuições do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, em especial a partir das obras “Verdade e Método I”, publicada em 1960; “Verdade e Método II”, em 1986 (com especial atenção ao item “A incapacidade para o diálogo”); e “La educación es educarse” do ano de 2000. Nesses trabalhos, o autor debate, entre outros temas, o conceito de diálogo atribuindo a este o termo “autêntico” como uma forma de refutar os problemas das perguntas retóricas e das conversas que mais se parecem monólogos. Envolver-se em um diálogo, verdadeiramente, é entrar em jogo sem a pretensão do sujeito moderno em deter para si o controle e a previsão dos acontecimentos.

Embora não tenhamos registros de que esses dois autores tenham se apropriado dos escritos um do outro, encontramos similaridades e possibilidades de aproximação teórico-conceitual quando nos detemos ao tema do diálogo. Enquanto Gadamer discute as possibilidades e as impossibilidades do diálogo na contemporaneidade, vinculando o conceito de diálogo autêntico à própria dialogicidade da linguagem exemplificada pela metáfora do jogo; Freire aproxima seu conceito de diálogo à horizontalidade da relação pedagógica entre professor e estudante, a partir da perspectiva de uma educação humanizadora e transformadora.

O Diálogo em Gadamer e a Metáfora do Jogo

Para compreendermos mais adequadamente o pensamento de Gadamer e Freire, bem como suas reflexões acerca do tema do diálogo, é interessante um olhar sobre o contexto do pensamento desses autores. Inicialmente, é importante considerar que Gadamer ateve-se às discussões da área da filosofia, situando outra noção de linguagem a partir da proposição de uma Hermenêutica Filosófica. Já Freire, embora também filósofo, concentrou suas produções para a área

da educação, almejando a presença de sua pedagogia nas comunidades populares e organizações sociais, nas escolas, bem como no cenário acadêmico. Feitas essas breves observações, iniciemos por Gadamer.

Pensando nas relações humanas e nas formas de linguagem, Gadamer (1999) apresenta a lógica do jogo como uma exemplificação da própria estrutura circular da compreensão. Essa metáfora nos ajuda a ter uma compreensão mais ampla da estrutura da Hermenêutica Filosófica, assim como a entender de forma mais alargada o diálogo próprio das relações humanas e as especificidades do diálogo educativo.

No jogo, assim como no diálogo, a primazia está na pergunta. Isso se caracteriza pela estrutura de abertura às possibilidades não controláveis de resposta da parte daquele que pergunta. No diálogo não há, propriamente, um sujeito que pergunta e outro que responde: há o diálogo em torno de um tema a conduzir os dialogantes de acordo com sua estrutura própria. Quando alguém se desvia de sua lógica própria, o diálogo já não acontece mais.

De modo similar, pode-se dizer que o “jogo joga”. Ele em sua estrutura própria, seus movimentos de idas e vindas; se caracteriza pela imprevisibilidade. Igualmente aqui, os jogadores não são os sujeitos do jogo, nem tampouco são objetos. Como os interlocutores, os jogadores jogam em conformidade com as regras do jogo e estão expostos ao risco da imprevisibilidade em cada movimento que fizerem no jogo (GADAMER, 1999).

Conforme explica Gadamer (1999, p. 179, 180), desempenhar um papel, tocar um instrumento musical, lançar-se na aventura da vida, jogar uma partida de carteador ou de futebol; tudo isso é “jogar”. É no sentido de que a vida é um jogo e a gente está enredado por ele, não pode sair dele e precisa jogar em conformidade com as regras. Por isso o jogo nos transforma e dele ninguém sai inalterado. Em todos os “jogos” está implícito o “vaivém de um movimento” cuja finalidade não está fixada.

Por isso que se pode afirmar que no diálogo, assim como no exemplo do jogo, as palavras sujeito e objeto estão fora de lugar, pelo menos no sentido cartesiano solidificado pelos métodos das ciências da natureza. Tanto o diálogo quanto o jogo, em sua estrutura, são processos abertos. Jogar significa permitir-se jogar, colocar-se disposto ao jogo, aberto para as possibilidades desse caminho. Por isso, a utilização da palavra “jogo” não se limita a noção tradicional de jogo como jogo de xadrez ou de futebol, mas abre-se para expressões que se utilizam dela como quando falamos sobre “jogo das luzes, do jogo das ondas, do jogo da peça da máquina no rolamento [...]” (GADAMER, 1999, p. 176).

Em todos os casos, jogar é colocar-se em jogo, de tal modo que os jogadores já não são os sujeitos, nem tampouco objetos do jogo porque “o modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como em relação a um objeto”, diz Gadamer (1999, p. 175).

Assim como acontece na obra de arte, explica Gadamer (1999), no jogo o “sujeito” da experiência não é a subjetividade daquele que joga, mas sim o próprio jogo, com sua natureza própria e independente da consciência dos jogadores. Por essa consciência, na verdade, o jogo ganha representação. Trata-se de considerar, como pondera Alves (2011, p. 238), que no jogo, o jogador não é senhor das ações como na acepção moderna de sujeito, uma vez que ele passa de agente para participante, “um destinatário do sentido do qual ele mesmo não é o autor (senhor)”.

No entanto, o jogo não está como um fenômeno fechado em si e para si, já que ele necessita de um ou mais participantes que o joguem. Isso elucida a característica de estar em movimento, ou seja, um vaivém que pertence ao jogo e que impede que haja um “jogar para si” somente. “Sem jogadores, não há jogo”, diz Flickinger (2000, p. 47). O jogo só acontece porque ali estão jogadores que reagem e correspondem às jogadas dos outros. Ao se retirar um dos jogadores, o jogo como um todo termina.

Por isso, diz Gadamer (1999, p. 180), “para que seja um jogo pode até não ser necessário que haja um outro jogando, mas é preciso que sempre haja ali um outro com o qual o jogador jogue e que, de si mesmo, responda com um contra-lance ao lance do jogador”. Por isso, uma criança que brinca sozinha com uma bola, com um carrinho, com um boneco; na verdade, está envolvida em um jogo no qual a bola, o carrinho ou o boneco também e de certa forma brincam com ela.

A certeza das ações e dos acontecimentos não estão sob nosso domínio, uma vez que não podemos prever os resultados de antemão. As chances de perder, explica Flickinger (2000, p. 48), juntam-se com as chances de ganhar e, ao jogar, “os jogadores veem-se jogados para dentro de um espaço de agir que, aberto, vem marcado de profunda insegurança e interdependência social. Vive-se, aí, um processo de movimento incessante, o qual produz sua própria e incalculável finalidade”.

Mas, para que isso se efetive, é imprescindível que a atitude daquele que joga seja coerente à essa própria estrutura. Isso significa que a abertura e a pré-disposição para entrar e manter-se no jogo são condições essenciais nesse processo. Quem não tem essa pré-disposição é, na verdade, um “desmancha-prazeres” como se refere Gadamer (1999, p. 175), fazendo alusão aos que não levam esse movimento a sério.

Nossa condição, enquanto jogadores, nos exige uma participação que, em um diálogo, nos permite falar e também ouvir. Colocar-se em jogo, em uma discussão sobre algum assunto, por exemplo, pressupõe que estejamos abertos para aquilo que não sabemos. Abertos também para ouvirmos do outro, por vezes, o que não queríamos ouvir.

Segundo Gadamer (2002), quando duas pessoas se colocam frente a frente e trocam experiências há sempre o encontro entre dois mundos, duas visões

de mundo. A palavra, então, só é compreendida integralmente quando há a recepção e aprovação do outro. Sem essa recepção, encontramos entraves que dificultam a troca, ou seja, impossibilitam o diálogo, especialmente quando um dos envolvidos não está disposto a ouvir.

Aquele que não quer ouvir ou que ouve erroneamente preocupa-se em escutar apenas a si mesmo, ou seja, tem os ouvidos cheios de si, concentrado em seus impulsos e interesses pessoais ao ponto de não conseguir ouvir o outro. Por isso, diz Gadamer (2002, p. 250), para quem não sabe ouvir e diz “com você não se pode conversar”, na verdade, está dizendo, em outras palavras, que também é incapaz de dialogar. Dito de outra forma, essa pessoa vê a incapacidade no outro, mas não enxerga a sua própria incapacidade.

A abertura para o diálogo também passa pela nossa sensibilidade, ou seja, precisa ser formada. Essa formação não é, em um sentido hermenêutico, concludente, tampouco passível de controle. Formamo-nos ao longo da vida, em todas as esferas, a partir de tudo o que vivemos nos mais diferentes contextos e tempos históricos, do seio familiar à vida escolar; do convívio social aos relacionamentos mais profundos. Todos esses tempos e espaços são permeados por vivências e experiências, ora agradáveis e transformadoras, ora dolorosas, mas por vezes, também transformadoras.

O Diálogo em Freire, a Horizontalidade e a Palavra Viva

A necessidade de “expor-se” para que haja o envolvimento em um diálogo passa pela forma como nos postamos diante do outro. Para Freire (2019), se essa postura não estiver alicerçada em princípios como a humildade e o respeito perante o outro, não temos de fato, um verdadeiro diálogo.

Freire (2019, p. 46) enfatiza que a pronúncia do mundo não pode ser um ato arrogante, de quem só intenciona convencer os outros a concordarem. Na

disposição para o diálogo, aquele que fala coloca-se em jogo, na disposição de ouvir o que os outros tem a dizer e disposto a aprender com o que eles dizem. Dialogar é, portanto, relação de horizontalidade e de igualdade, não de superioridade e inferioridade. Por isso que a essência do diálogo se vê ameaçada quando, no encontro entre duas pessoas, perde-se a humildade: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”, pergunta o célebre educador brasileiro.

Na perspectiva freiriana, a relação horizontal é imprescindível para o diálogo. O amor, a humildade, a esperança e a fé na humanidade são alicerces dessa horizontalidade e geram a confiança entre aqueles que dialogam. A palavra, portanto, é direito de todos e não privilégio de alguns. Para Freire (2019), a palavra não se limita ao discurso ou a reflexão isolada da realidade, mas traz consigo a noção de práxis que é ação-reflexão-ação, não dicotomizada, mas fundante de uma unidade.

Quando se prioriza a reflexão ou a ação, isoladamente, se desvincula a palavra da realidade, da ação transformadora da realidade; e a isso Freire (2019, p. 108) chama de “palavra inautêntica”. Segundo o autor,

[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. [...] Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Disso decorre a importância do “aprender a dizer a sua palavra”, como enfatiza Fiori (2019) no prefácio à obra de Freire (2019). Inclusive no método Paulo Freire, explica Fiori (2019), onde a dialogicidade no processo de aprendizado é um elemento balizador, a palavra é diálogo no sentido de que, mais que um simples instrumento da linguagem, é a origem de nossa comunicação, logo, é fundamentalmente diálogo.

Fiori (2019, p. 26) embasa essa constatação expondo que expressar-se, expressando o mundo, implica também o comunicar-se com os outros. Logo,

A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo constancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também é o do reencontro e do reconhecimento de si mesmo.

O sentido da palavra, ao qual se referem esses autores, não é somente pensamento, ou seja, não figura apenas no mundo abstrato. Aqui, palavra é palavra e ação, “é significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo” (FIORI, 2019, p. 28). Palavra e ação revelam, portanto, um comprometimento que assumo perante o mundo e os outros. Uma postura em que meus atos não se desvinculam de meu discurso, uma vez que formulam uma práxis que é viva e reconhecida pela sua presença e coerência.

Outro ponto importante, observado no texto de Freire e Faundez (1998, p. 25), é que todo conhecimento começa por uma pergunta. Pergunta que é desafiadora e é expressão de nossa curiosidade. Essa noção precisa estar clara para o educador aberto ao diálogo e que pretende fomentar a curiosidade nos processos pedagógicos. O perguntar verdadeiro, para os autores, envolve assombro, pergunta e risco. Um perguntar que fomenta a ação e a transformação dos processos, dos espaços e da forma como pensamos; e que é o inverso da burocratização da pergunta, onde já se perdeu a capacidade de se surpreender com algo.

Em outra obra, Freire (2015, p. 23, 24) nomeia este processo como “educação da pergunta”. É ela que aguça nossa curiosidade, a estimula e reforça sua

necessidade para a formação humana. No entanto, é preciso ter cuidado para identificar que “o erro da educação da resposta não está na resposta mas na ruptura entre ela e a pergunta. O erro está em que a resposta é discursada independentemente da pergunta que a provocaria”, algo que Freire (2020) também sinaliza quando condena a passividade do professor com respostas às perguntas que nem sequer foram feitas.

O sujeito curioso está “permanentemente à espera de que o novo conhecimento surja superando outro que, tendo sido antes novo, envelheceu”, diz Freire (2015, p. 24). E continua: “a história é tão vir a ser quanto nós, seres históricos [...]. Nada engendrado por nós, mulheres e homens, por nós vivido, pensado e explicitado por nós se dá fora do tempo, fora da história. Estar certo ou em dúvida são formas históricas de estar sendo”.

A ideia de que alguém que “sabe mais” (professor) transfere conhecimento para um outro alguém que “sabe menos” (estudante) é negada não somente por Freire (2019, 2020) e seus comentadores, como também por aqueles que se propõem a pensar hermenêuticamente a educação como um processo no qual eu, enquanto professor, estou tão envolvido com a aprendizagem quanto os estudantes.

Poderíamos dizer que na busca pela compreensão, a qual passa também por uma autocompreensão, a separação sujeito-objeto se faz tão desnecessária quanto o distanciamento professor-estudante como “dois sujeitos” colocados em postos diferentes e, portanto, à mercê de um processo de dominação e direcionamento de um sobre o outro. Conforme Alves (2011, p. 244), se pensarmos a educação à luz da hermenêutica precisamos romper com esse distanciamento e, mais do que isso, considerar que o processo pedagógico extrapola a relação sujeito e objeto no sentido de um sujeito que domina um objeto.

Possibilidades para o Diálogo Educativo: a Primazia da Pergunta e a Figura do Professor

A abertura ao novo e a disponibilidade para o diálogo são duas características necessárias que estão presentes tanto no pensamento de Gadamer, quanto de Freire. Essas características acompanham o dialogante que pretende entrar em jogo. Durante o acontecer do diálogo há um elemento que se destaca por possibilitar a troca de experiências, a curiosidade e o desejo de querer saber. Esse elemento é a pergunta autêntica, que pressupõe a humildade de assumir o não saber. Fundamental para ambos os autores, a pergunta encontra sua autenticidade quando parte em busca de um saber livre dos enquadramentos das respostas prontas e já esperadas; e que, por vezes, extrapola a polarização do certo/errado, típico das avaliações escolares, por exemplo.

A pergunta que se faz quando já se sabe a resposta chama-se de pergunta retórica. Esse “tipo de pergunta”, explica Kronbauer (2014, p. 340), está muito presente na postura do professor que pergunta aos estudantes aquilo que ele próprio já sabe e espera ouvir deles. Para o autor, “a pergunta retórica, que pressupõe um saber pronto, uma verdade estabelecida, normalmente é utilizada de forma autoritária, com o objetivo de rebaixar o outro através da detecção do ponto fraco de sua resposta”.

A pergunta autêntica, por outro lado, exige do dialogante a exposição ao risco, no sentido de que ele se expõe em uma conversa para querer saber o que ainda não sabe. Saber perguntar significa abrir um horizonte a partir da pergunta, de modo que a conversa possa acontecer. Nós somos abraçados pela conversa e ela própria faz emergir em nós as perguntas subsequentes e a formação dessa trama dialética e dialógica: “A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar. Chama-se dialética porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação” (GADAMER, 1999, p. 540).

A partir da perspectiva hermenêutica, é que o diálogo educativo pode ser considerado crítico, aponta Kronbauer (2014, p. 341). Em meio a confrontação de falas, visões de mundo e opiniões, o que se busca é a verdade acerca do assunto em questão. A finalidade deve ser o *logos*, tendo em vista que a verdade não pertence a ninguém, nem tampouco está colocada sobre a mesa. Enquanto os dialogantes estão dispostos e abertos ao diálogo, o processo segue seu caminho do pensar e perguntar. Assim, sendo crítico, o diálogo educativo não visa manter as coisas como estão. Ele almeja mudança, pensar e repensar, conhecer e se reconhecer. Nesse sentido, o diálogo educativo não se esgota, pois o pensar se mantém aberto enquanto soubermos continuar perguntando.

Manter-se em um diálogo e permitir-se perguntar e ser perguntado de nada tem a ver com o controle e o domínio sobre todas as ações e as situações. É claro que, pela autoridade pedagógica do professor, a organização do tempo e do espaço educativo deve passar por ele. Ele media e guia as discussões, sem com isso deter o controle do rumo dessas mesmas discussões e esse é um ponto interessante a ser destacado.

Gadamer (2002), inclusive, chama a atenção para esse ponto quando descreve que na situação do professor existe uma dificuldade peculiar em manter viva a abertura para o diálogo com os alunos. Segundo o autor, o professor detém para si o poder de fala, uma fala consistente e articulada, mas que se estende de tal maneira que não deixa espaço para que o estudante também fale. Essa é uma situação em que o outro (estudante) é silenciado. É “o perigo da cátedra [...]”, diz Gadamer (2002, p. 248), um autêntico processo de monologização da educação.

Segundo Freire (2020), quando o professor exerce sua autoridade em uma sala de aula, tomando decisões, orientando atividades, cobrando a produção individual e coletiva dos estudantes não está, com isso, sendo autoritário.

Autoridade e autoritarismo são conceitos diferentes e, portanto, não coincidem nesse contexto, tanto para Gadamer, quanto para Freire. Em Gadamer (1999), autoridade remete a reconhecimento, a um ser de referência; e esses pressupostos vão ao encontro do respeito e da admiração que todos devemos ter pela figura do professor. Freire (2020, p. 60) destaca que, enquanto professor, “é a minha autoridade cumprindo o seu dever” e não uma ação deliberada que vai contra a liberdade.

A compreensão de que o professor precisa respeitar a autonomia do estudante, sua dignidade e identidade está evidente para aquele educador que possui bom senso (alinhado aos preceitos éticos) e o deixa agir no seu trabalho docente. Caso contrário, notamos incoerências, a exemplo de discursos de inclusão e cidadania que na prática dão lugar a seletividade e a exclusão. São casos em que, novamente, Freire (2020) nomeia como um saber inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

O bom senso, com já evidenciou Gadamer (1999), ao desenvolver o conceito de formação, não é um elemento dado, não nascemos com ele pronto como se, com o passar dos anos, pudéssemos acessar a “gaveta do bom senso” para aplica-lo nas situações do cotidiano. O bom senso precisa ser formado. Em linhas gerais, esse elemento é formado a partir da nossa sensibilidade adquirida através das experiências, o que inclui pensar e refletir sobre essas experiências. O ponto de partida é o reconhecimento de que somos todos aprendizes, ou seja, estamos continuamente em formação.

O que acreditamos ser de fundamental importância em relação à formação do bom senso é também a formação do tato. Para Gadamer (1999, p. 57), tato é uma “determinada sensibilidade e capacidade sensível para situações e postar-se nelas, para as quais não possuímos nenhum saber baseado em princípios universais”. A não-expressividade, por exemplo, pertence ao tato. Pode-

mos dizer alguma coisa com o tato, mas também podemos não dizer, quando de alguma forma, “contornamos” uma situação. O tato pode ajudar a manter a distância, pois “evita o impacto, a proximidade demasiada e o ferimento da esfera íntima da pessoa”.

Com o tato, quem possui o sentido estético sabe separar o belo e o feio, a boa qualidade e a má qualidade; e quem possui sentido histórico sabe o que é e o que não é possível para uma época. Nessa perspectiva, saber o que é e o que não é eticamente correto está na base dos saberes necessários para a prática docente do professor, no sentido de que todos os demais saberes elucidados por Freire (2020, p. 59) precisam, necessariamente, estar pautados por preceitos éticos. É nesse sentido que “a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, [...] é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”.

Para Freire (2020), o respeito aos preceitos éticos está diretamente relacionado com a coerência do trabalho do professor. Tomemos como exemplo o docente que diz trabalhar em uma perspectiva dialógica, que se intitula “dialógico”, que preza pela autonomia do estudante, mas, ao final do processo educativo, apega-se sempre a estratégias e técnicas de avaliações que vão na contramão dessa dita dialogicidade. É incoerência, é deixar de lado alguns preceitos éticos, é não deixar agir o bom senso.

Quando Gadamer (2011) expõe que só podemos aprender a partir da conversação e do diálogo significa dizer que a dialogicidade precisa estar presente ao longo de todo o caminho, ou seja, sem rupturas no processo educativo. Se pensarmos em um trabalho docente em que age o bom senso (na perspectiva discutida até o momento), pautado pelos preceitos éticos em que, portanto, a coerência se faz presente, quais seriam os caminhos para preservar o diálogo

educativo? Acreditamos que essas possibilidades precisam estar no esteio da constatação feita por Gadamer (2011, p. 92) quando diz: “educar é educar-se”.

Essa constatação não transfere a total responsabilidade da educação para os aprendizes, nem tampouco desvaloriza o professor como uma figura que media o processo educativo. Pelo contrário, a compreensão de que educar é educar-se, ou poderíamos também dizer “educar é também educar-se”, necessita dessa mediação pedagógica que é papel fundamental do professor para valorizar a autonomia dos estudantes e despertar neles a importância da formação, da autoformação e do autoconhecimento.

Para Gadamer (2011), não se pode formar alguém para compreender algo. A própria compreensão vai se delineando ao passo em que há abertura para se compreender, já que nos formamos ao dialogar, ou seja, é o diálogo que é formativo. Educar-se pressupõe também apreciar a posição do outro como um sujeito/intérprete que precisa ter suas capacidades e limites respeitados, complementa Alves (2011). Em um espaço assim, de abertura, é que podemos encontrar caminhos para o convencimento necessário a respeito dos conteúdos de aprendizagem, já que é o estudante que realiza sua própria experiência.

Remetendo-se a metáfora do jogo, Alves (2011, p. 244) salienta que, por essa experiência educativa, o educar vai se constituindo em educar-se, o que inclui “reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que se educar é uma exposição ao risco”. Uma abordagem hermenêutica da educação não esconde essa característica que é necessária para a experiência e que, justamente por ser dialógica, caminha sobre lugares desconhecidos porque se permite essa caminhada.

Gadamer (1999, p. 525) foi bastante claro quando expôs que não podemos (como adultos, sendo professores ou não) poupar as novas gerações de determinadas experiências, principalmente aquelas que são desagradáveis e que

podem nos desapontar. Segundo ele, “o que é a experiência, em seu conjunto, não é algo que possa ser poupado a alguém”. Na perspectiva de educar-se, precisamos aceitar o risco e saber que não podemos deter todo o controle dos desdobramentos dessa experiência.

Nessa perspectiva, quando se considera essa abertura ao risco, pondera Alves (2011, p. 244 e 245), aceitamos o desafio:

Uma abordagem hermenêutica da educação não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento, pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo. O sentido da educação não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, mas da entrega ao jogo da própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade.

Da mesma forma, segundo Freire (2015), aceitar o risco e a imprevisibilidade é também assumir uma postura curiosa. Curiosidade que não é apenas momentânea e passageira, mas duradoura e que pode se estabelecer como um hábito: o hábito de ser curioso. Ser e permanecer curioso ao longo da vida exige a disposição permanente de espantar-se diante das coisas do mundo, das dúvidas e inquietações.

Espantar-se também diante das pessoas, pontua Freire (2015, p. 94), ou seja, de como elas são, do que fazem, dizem ou parecem ser, “esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos sem ou com rigor metódico. Esse desejo sempre vivo de sentir, de viver, de perceber o que se acha no campo de suas ‘visões de fundo’”.

O respeito ao desejo de conhecer do estudante pode nos ajudar a retirar o engessamento que algumas metodologias de ensino têm nos colocado, historicamente, como percurso educativo e formativo que se almeja quando “alguém educa alguém”. Romper com essa lógica requer entrega a essa experiência pedagógica que pode nos levar a um reencontro com o prazer em aprender. Um

gosto pela descoberta e redescoberta, pela construção e pela ressignificação dos processos. Uma postura que exige de todos nós o reconhecimento de que o professor não está sozinho nesse jogo, uma vez que ele não se encontra somente à frente do estudante, mas sim, substantivamente, também com ele.

Considerações Finais

A princípio, podemos considerar que Freire e Gadamer tiveram sua atenção voltada para áreas de conhecimento diferentes, a saber, pedagogia e filosofia, respectivamente. Mas, tanto um quanto outro, elaboram e desenvolvem conceitos comuns, que se encontram e entrecruzam no diálogo; numa educação dialógica e num modo dialógico de filosofar.

Talvez o mais importante a ressaltar nas palavras finais desse texto seja referente ao que podemos esperar de uma pedagogia dialógica e até mesmo sobre alguns possíveis resultados desse modo de relação professor-estudante. Quando se é capaz de escutar o outro até o fim, aprende-se a pensar melhor, de forma mais crítica; e com isso a nossa compreensão vai se alargando na direção de um horizonte cada vez mais amplo e abrangente.

Pelas características comuns apresentadas e discutidas pelos autores, como a abertura para o novo, para o outro, a disponibilidade (especialmente na atitude de escutar os outros) e na coragem de se expor, de se colocar em jogo ao “jogar”, percebe-se o quanto o reconhecimento desse “outro” é importante para que os dialogantes possam entrar no jogo do diálogo. Não há verdadeiro diálogo no isolamento e no silêncio. Da mesma forma, não há possibilidades dialógicas entre dois ou mais sujeitos que não se permitem ouvir uns aos outros, que não se deixam suspender, ao menos por alguns momentos, suas certezas e seu pretense saber.

Para a educação, da mesma forma, é necessário que as relações sejam horizontais, democráticas, que no processo pedagógico não se recaia na verti-

calidade das relações monárquicas entre professores e estudantes. Essa é uma exigência do próprio *ethos* dialógico, ainda que ambos (professor e estudante) não estejam na mesma condição e não pronunciem cada qual a “sua palavra” a partir do mesmo lugar de fala, mas sim de “lugares diferentes”. No entanto, é a relação entre ambos que exige a horizontalidade, na busca por um ambiente de aprendizado e da troca de experiências saudável e produtivo, no sentido de que é, ao mesmo tempo, formativo e formador.

Na perspectiva do diálogo aqui proposto, compreendemos que somos todos aprendizes, ou seja, estamos continuamente em formação, por toda a vida. Um processo enriquecedor em que caminhamos ao passo que vamos construindo o próprio caminho. Nossa busca por ser mais nos impulsiona para o desejo de querer saber, processo que deve acontecer em meio a comunhão com os outros, ou seja, no coletivo e não no isolamento. Precisamos valorizar espaços de educação e formação pautados pelo diálogo para que as novas gerações possam espelhar-se em experiências de compreensão do outro, de empatia e de coletividade.

Referências

ALVES, Marcos A. O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v.17, n. 1, p. 235-248, 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H-G.; ROHDEN, L (Orgs). **Hermenêutica Filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, p. 27-52. 2000.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 143.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 256.

FIORI, Ernani M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, p. 11-30. 2019.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 731 p.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 621.

GADAMER, Hans-Georg. La educación es educarse. **Revista de Santander**, v. 6, p. 90-108, 2011.

KRONBAUER, Luiz G. Gadamer: Hermenêutica Filosófica e Educação. In: MARTINS, M. F; PEREIRA, A. R. (Orgs.). **Filosofia e Educação**: ensaios sobre autores clássicos. São Carlos: EdUFSCar, p. 327-341. 2014.

CAPÍTULO 3

A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO PUPULAR

Raimundo Sidnei dos Santos Campos

Luciélcio Marinho da Costa

Maria Aparecida Nunes Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-151-2

Introdução

Considerando que numa sociedade classista a educação, enquanto política de Estado tende a assumir uma racionalidade instrumental às classes hegemônicas, a Educação do Campo representa uma proposta contra-hegemônica das classes trabalhadoras que disputa a formação dos sujeitos do campo. Assim, esse paradigma de educação que os movimentos sociais do campo têm discutido e reivindicado para as comunidades campesinas se opõe ao paradigma da educação rural. Essa perspectiva de educação é pensada a partir dos

próprios camponeses, respeitando a diversidade cultural que lhes caracteriza, e a realidade que lhes é pertinente e contribuindo para o sonhado projeto de emancipação do camponês das “algemas” do latifúndio, enquanto o paradigma da educação rural é heteronômico, pensado para os camponeses sob a lógica do campo como espaço atrasado, onde o camponês é visto como rude e ignorante.

A Educação do Campo, de acordo com os movimentos sociais do campo e seus pesquisadores orgânicos, constitui-se como instrumento indispensável para “fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país” (II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Por Uma Política Pública de Educação do Campo. (DECLARAÇÃO FINAL)).

Nessa perspectiva a Educação do Campo deve incentivar uma identidade política de movimento e de classe dos camponeses, valorizar a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção. Definindo a identidade da escola do campo a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro.

Desta feita, não é qualquer modelo de educação pensado para as comunidades campesinas que serve como proposta de construção desse novo campo de vida. O paradigma da Educação do Campo assume novos caminhos que se (re) constroem essencialmente no interior dos próprios movimentos sociais. Portanto esse novo paradigma educacional não se constitui para o campo, mas no e do campo.

Qual é a diferença entre Educação Rural e do Campo? Porque pensar numa educação diferenciada para o campo? Faz sentido discutir um novo pa-

radigma de educação para o campo brasileiro na contemporaneidade? Esses e outros questionamentos são colocados cotidianamente em discussões sobre educação em eventos, reuniões, encontros. Não pretendemos, contudo, respondê-los. Eles apenas servem-nos como caminho norteador da discussão que aqui nos propomos. Pensamos que o leitor que se dedique a esse tipo de literatura deve refletir sobre esses questionamentos bem como formular outros que representem inquietações como pesquisador/a que procura relacionar teoria à prática no movimento de ação-reflexão-ação. Toda vez que fizermos esse movimento, estaremos lançando luzes para compreender mais a educação.

Ao passo que isso acontece, outros questionamentos naturalmente aparecerão como inquietações emergentes da reflexão nutrida pela prática.

É através do ideário de libertação que a Educação do Campo busca nos princípios da Educação Popular, sobretudo no pensamento freireano, sua matriz orientadora, uma vez que os movimentos sociais do campo entendem que para rediscutir a atual situação do campo brasileiro, também precisa rediscutir o modelo de educação que nele é oferecido. Portanto, a educação assume um papel preponderante nesse processo emancipatório. Todavia, essa educação precisa ser diferenciada de forma que a atenda os reais interesses do camponês contribuindo para um projeto de vida digna para quem vive no e do campo.

Neste trabalho, pretende-se analisar a relação que há entre a Educação do Campo e o pensamento de Freire a partir dos fundamentos orientadores da Educação Popular. Portanto se estrutura de forma que, num primeiro momento, se discute os fundamentos norteadores da Educação Popular fazendo um contraponto com o pensamento freireano; seqüenciando, apresenta a trajetória de conquista de identidade da Educação do Campo; num terceiro momento, relaciona os princípios da Educação do Campo com o pensamento freireano e, por fim, tece algumas reflexões nas considerações finais.

Educação popular e o pensamento freireano

Como concepção de educação a Educação Popular (EP) é uma das mais belas contibições da América latina ao pensamento pedagógico universal. Isso, em grande parte se deve a atuação internacional de um de seus mais importantes representantes: Paulo Freire. Por onde passou, ele deixou uma semente plantada de uma educação respaldada numa concepção emancipatória. Faz-se necessário, portanto, ressaltar que, ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes de pedagogos bem intencionados, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do estado.

A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas diferentes e antagônicas. Como concepção geral de educação, passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergência e divergências (GADOTTI, 2000).

No Brasil, especificamente, a educação popular, concedida como prática educativa e, posteriormente, como concepção filosófica, originou-se a partir da década de 1950 por meio das práticas de Educação de Jovens e Adultos, como educação de base, especialmente, a partir das experiências de Paulo Freire e de sua educação libertadora do sujeito oprimido.

Essencialmente, evidencia-se seu compromisso com os interesses das classes populares, seu caráter originário identificado com os setores oprimidos organizados nos movimentos sociais; o respeito às culturas populares; os conhecimentos como instrumento para compreensão crítica da realidade social,

econômica e política; o respeito às visões de mundo que são resultantes das experiências vividas por esses segmentos como ponto de partida para uma reflexão crítica da realidade, que se dá através do diálogo. Também são traços presentes na EP a busca da constituição de relações sociais calcadas na solidariedade, igualdade, participação, na emancipação, colaboração, com vistas à formação de sujeitos autônomos e livres.

Essa educação, tratada em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), caracteriza-se como educação libertadora, emancipadora, busca desenvolver a autonomia das classes populares por isso foi adotada desde cedo pelos movimentos sociais. Posta como alternativa para superar a educação tradicional, “bancária”, largamente utilizada na educação escolar, criticada por Freire. Ela busca construir uma contra hegemonia, na formação de sujeitos conscientes das relações de opressão e na perspectiva de contribuir na construção de um projeto alternativo de sociabilidade e de educação aliado ao projeto de emancipação do oprimido.

Uma educação identificada com a utopia de transformação das condições concretas de opressão, de carências, exclusão, que fazem parte do cotidiano dos povos oprimidos. Essa educação popular, em qualquer experiência informal ou formal, escolarizada ou em organizações sociais deve ser autenticamente crítica e transformadora em sua concepção e em sua pedagogia, como destaca Freire (2000, p. 22):

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta, é trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Nesse processo educativo crítico, o diálogo é fundamental para propiciar o aflorar, o desocultamento das ideologias alienadoras dominantes, possibilitando uma reflexão do mundo vivido pelos homens e mulheres visando à humanização e a politização dos indivíduos. Pois a fala, o exercício do diálogo é fundamental para afirmar a palavra, o pensar, como enfatiza Freire (1976, p. 160). “O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada (...). “o diálogo como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”. Nessa mesma linha de raciocínio, Batista (2006 p.36), salienta que

O diálogo como elemento essencial nos movimentos sociais é um processo de comunicação e intercomunicação entre sujeitos em busca de uma transformação, em busca de uma ação de emancipação e de libertação. Ele é potencializador da discussão dos temas que envolvem as demandas, as análises, a definição de táticas e estratégias de mobilização, de ação dos movimentos. Como princípio pedagógico ele é fundamental no processo ensino-aprendizagem, no processo de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo.

Portanto, é fundamental que a Educação Popular proporcione aos indivíduos uma compreensão crítica que possibilite uma práxis transformadora da realidade social, política, cultural, numa expectativa utópica de uma sociedade igualitária, emancipadora, como ressalta Freire (2000, p. 21). “O exercício constante da ‘leitura do mundo’, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado sua denúncia, de outro o anúncio do que ainda não existe”.

Educação do Campo: traços de uma trajetória

O sistema de educação rural implantado no Brasil é fortemente marcado pelo modelo excludente de desenvolvimento do campo brasileiro. Durante séculos serviu à classe dominante, sendo inacessível para grande parte da população rural, principalmente pela concepção vigente de que para desenvolver

o trabalho agrícola não seria necessário o letramento. Dessa forma, o ambiente escolar, na verdade, servia às classes dominantes como espaço privilegiado para a realização de um trabalho de formação ideológica.

Quando a classe trabalhadora passa a ter acesso à educação, é submetida a uma formação ideológica voltada a determinados interesses hegemônicos, conquanto a escola passa a ser assumida como Aparelho Ideológico (ALTHUSER, 1985). Portanto, é no ambiente escolar que as classes dominantes realizam um trabalho de inculcação ideológica nas consciências dos alunos das classes dominadas com o intuito de obter hegemonia servindo aos interesses do capital. Porém, presenciamos a luta também, pela denúncia desta realidade e pelo resgate deste espaço, para que de fato se construa nele um processo pedagógico de cunho libertador.

Historicamente, o sistema de educação no meio rural brasileiro não teve diretrizes políticas e pedagógicas específicas, nem dotação financeira que possibilitassem a institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis. Quanto a isso a relatora do Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, professora Edla Soares, bem coloca que:

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar aos interesses dos camponeses (CNE/CEB, 2002).

O campo não constituía um espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado através de diferentes políticas públicas e sociais. Pelo contrário, sempre foi tratado, pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação até mesmo contraditórias.

Essa carência de políticas públicas específicas para a educação do campo é um dos fatores que tem contribuído para impedir o seu desenvolvimento efetivo. Tal descaso com a causa do camponês é reforçado pela tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade das elites. Isso influenciou sobremaneira o fato de que, nos documentos oficiais sobre educação no Brasil, a população rural apareça apenas como um dado numérico, uma estatística. São números citados de uma população esquecida. Desta forma aparecem apenas como quantidades ou, no máximo, referências marginais e pejorativas.

Todo esse descaso com a educação do camponês é respaldado em um paradigma capitalista da educação rural atrasada, a serviço de uma classe dominante preocupada apenas com o lucro e a expropriação, atrasou de forma significativa a discussão legal da educação rural brasileiro. Isso contribuiu para um significativo atraso no que se refere às discussões, à legalização e à implantação dessa educação. Conforme bem recuperado pela relatora do Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, professora Edla Soares, o debate sobre a educação rural, data das primeiras décadas do século XX, quando o 1º Congresso de Agricultores do Nordeste Brasileiro em 1923, tratou de pensar em uma educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura (CNE/CEB, 2002).

Na década de 1990, a partir das pressões dos movimentos sociais do campo, surgem iniciativas institucionais para a criação de uma agenda voltada ao encaminhamento de políticas para a educação do campo, envolvendo segmentos da sociedade organizada. No conjunto de suas lutas pela terra, pela agricultura familiar, pelo trabalho, pela vida e dignidade, foram constituindo-se sujeitos coletivos de direitos, entre eles à educação.

Uma das mais importantes conquistas do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas educacionais, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a qual resultou de uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo que defendem a educação como um direito de todos e responsabilidade do poder público.

Além disso, destaca-se o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Essas conquistas legais coadunam consideravelmente com a visão dos movimentos sociais do campo quanto aos elementos constituintes do paradigma da Educação do Campo. Desta feita respalda uma caminhada de reivindicações que esse movimento tem pleiteado ao longo de sua organização.

O modelo de educação que os movimentos sociais acreditam colaborar para uma mudança qualitativa a favor do homem do campo é aquele que antes de tudo leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo. Arroyo (1999), ao prefaciar o primeiro volume da coleção *Por uma Educação Básica do Campo*, “é impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e constituem humanos”.

O paradigma da Educação do Campo assume um compromisso com a vida, com a luta e com os movimentos sociais que buscam construir um país onde se

possa viver com dignidade. Resgata o direito dos povos do campo à educação básica, pública, ampla e de qualidade. Portanto, se faz necessário considerar que enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pela população camponesa, a rural se constitui em um projeto criado para essa. Desta feita os paradigmas projetam distintos territórios. Enfatizando esta questão, Caldart (2004, p. 26) afirma:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade desse Movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

O processo de construção do paradigma da Educação do Campo ganhou desenvoltura especialmente a partir da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, na cidade de Luziânia (GO), (FERNANDES e MOLINA, 2004). Nesse contexto, ganha destaque a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo” que se constitui em um movimento coordenado, de ações com vistas a constituir os povos do campo como sujeitos que têm direitos à educação e que têm o dever de se mobilizar por um projeto de educação e de escola que atenda às suas necessidades e dos sujeitos sociais que vivem os desafios históricos de seu tempo.

A concepção de Educação defendida pelos movimentos sociais para as comunidades camponesas, segundo (CALDART, 2002), tem sua matriz em três referências. Coaduna com os preceitos e ideias da Pedagogia do Oprimido de Freire, Pedagogia do Movimento e na Pedagogia da Terra.

A primeira ratifica que são os próprios oprimidos, na sua vivência com o outro, na sua cultura, que se inscreve como sujeitos da sua própria educação, de sua própria libertação e, também, na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano. Nesse sentido, Paulo Freire propõe uma nova con-

cepção da relação pedagógica. Portanto, não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo, isso significa que aquele que se educa também aprende. Nesse pensador, a educação popular se inscreve como uma alternativa real e contra hegemônica à educação formal (sistema), que, historicamente não atendeu e não atende, com qualidade, os interesses da maioria da população. Desta feita, é a partir desses princípios que os movimentos sociais do campo procuram estruturar a educação destinada aos camponeses que vivem e do campo.

Por sua vez a Pedagogia do Movimento compreende a dimensão formativo/educativa dos movimentos sociais quanto à participação das pessoas. Dessa forma, é imprescindível o aprendizado que as pessoas adquirem atuando como lideranças ou não nos movimentos sociais. Essas lições pedagógicas de formação crítica precisam ser incorporadas pela Educação do Campo, pois representa a formação necessária para que os cidadãos sejam capazes de atuar, de forma consciente e decisória nas suas respectivas comunidades.

Por fim, esse projeto educativo se afirma com as especificidades da Pedagogia da Terra. A Educação do Campo se configura como intencional, pois educa e reeduca os povos que vivem no e do campo para que estes aprendam a conviver com a terra de maneira saudável e que possa cuidá-la e apreender dessas lições como cuidar do ser humano e de sua educação.

Não se trata de uma pedagogia específica, mas de aglutinar pedagogias, de modo que a educação aconteça na perspectiva de cultivar identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedorias. Uma educação que se afirma com intencionalidade explícita: formar sujeitos capazes de resistir contra o atual modelo capitalista de uma situação social desigual, lutando pela conquista de implementação de outro projeto que, definitivamente, inclua todos e todas que estiverem dispostos a trabalhar e viver no e do campo.

Resultados e Discussão

É na perspectiva da educação popular que se orientam as reivindicações dos movimentos sociais articulados pela construção de uma política pública de educação para os povos do campo. A partir das múltiplas experiências educativas que os diversos movimentos sociais vêm desenvolvendo, buscam construir consensos e expressar uma concepção de educação e de política educacional. Para tanto realizaram vários eventos locais e nacionais seminários estaduais e nacionais e duas conferências nacionais de educação do campo.

A Educação Popular originária das reivindicações populares pelo direito à educação guarda uma estreita relação com a Educação do Campo, uma vez ser fundamentada nas ideias do educador Paulo Freire que em princípios filosóficos, políticos, sociológicos, culturais, assume uma identidade popular.

A pedagogia do oprimido ratifica que são os próprios oprimidos, na sua vivência com o outro, na sua cultura, que se inscreve como sujeitos da sua própria educação, de sua própria libertação e, também, na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano. Nesse sentido, Paulo Freire propõe uma nova concepção da relação pedagógica. Portanto, não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo, isso significa que aquele que se educa também aprende.

Nesse pensador, a educação popular se inscreve como uma alternativa real e contra hegemônica à educação formal (sistema), que, historicamente não atendeu e não atende, com qualidade, os interesses da maioria da população. Desta feita, é a partir desses princípios que os movimentos sociais do campo procuram estruturar a educação destinada aos camponeses que vivem no e do campo (CALDART, 2002).

Enquanto proposta de educação, se faz necessário discutir alguns princípios norteadores da Educação do Campo definidos no texto-base da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que até hoje vem sendo referendados pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do Ministério da Educação (GPTEC), e mais recentemente ratificados por estudiosos do mundo rural a exemplo de Caldart (2004) que buscam em Freire a matriz inspiradora.

O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana se articula coma concepção de uma educação que respeita a cultura e a história de vida de cada camponês. Portanto emana de um currículo que incorpora toda a diversidade do campo. Dessa forma o currículo precisa incorporar essa diversidade. Portanto se faz necessário que a Educação do Campo seja alicerçada em um currículo contextualizado. O currículo contextualizado, segundo Souza

(2005, p. 98), “fundamenta-se na ideia de que só é possível dar mais sentido ao processo ensino aprendizagem se construído considerando a historicidade dos sujeitos sociais, pautando-se na complexidade de tais processos históricos”.

As prerrogativas de primar, na Educação do Campo, o currículo contextualizado defendido pelos seus pesquisadores orgânicos respaldando-se numa perspectiva crítica da realidade vivida por homens e mulheres, ancoram-se também na ideia freireana de educação a partir de Temas Geradores, de modo que essa proposta metodológica contemplaria a problematização das questões locais. Os temas geradores, na perspectiva desse pensador, atuam no processo de conscientização, na problematização da realidade vivida, para ampliar a visão do mundo compreendendo-a dialeticamente com as contradições que são intrínsecas à realidade permeada pela ideologia e cultura dominante. A conscientização “é o olhar mais crítico possível da realidade, que “desvela” para co-

nhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p.29).

O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo por sua vez articula através do diálogo como mediador, o processo de ensino e aprendizagem partindo do pressuposto do respeito pelo conhecimento adquirido pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vida. Ainda nessa perspectiva, tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida do homem do campo independente do lugar em que este viva.

Como outro princípio da Educação do Campo, o diálogo assume relevante papel, pois é através dele que o homem, a mulher, a criança, o adolescente se educam juntos, reinventando seu mundo. Desse modo, o saber de todos passa a ser valorizado. Portanto, é através do diálogo que se constituem as relações sociais do homem do campo que se estabelecem no cotidiano, na família, na escola, nas associações, em todos os ambientes sociais. Como enfatiza Freire (2005, p.91),

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Como bem coloca o educador brasileiro, a relação dialógica se constitui a partir da necessidade existencial do ser humano, assume relevante importância no processo ensino-aprendizagem, como meio de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo. O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem desta feita reconhece que a educação das pessoas não ocorre apenas no interior da escola. Acontece nas relações estabelecidas pelos sujeitos na sociedade. Nas formas de organização

se vivencia o direito de relacionar-se com a terra como cultura através dos diferentes conhecimentos e raízes históricas. Dessa forma a sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens constituindo-se num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

Prosseguindo, o Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos é reforçado pelo artigo 6º das Diretrizes Operacionais que determina o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação aos povos do campo. Além disso se contrapõe à ideia de que a escola urbana é melhor, respaldada no determinismo geográfico que regula a qualidade da Educação do Campo. Desta feita, a Escola no e do Campo tem que proporcionar aos seus educandos e educandas o direito de optar, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver.

O Princípio Pedagógico da Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento sustentável, reinventa o campo através de suas potencialidades. Desta feita precisa-se estabelecer o vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo, com um projeto político, com um projeto de desenvolvimento social. Tais prerrogativas coadunam com Caldart (2004) quando afirma que a Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida digna. Portanto, o projeto de Educação do Campo precisa articular-se ao projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo.

Por fim, esses princípios, sumariamente discutidos, estão respaldados na Educação Popular que Freire defendia como uma possibilidade real de inclusão social dos homens e mulheres que historicamente foram excluídos do processo

de desenvolvimento ancorado no sistema capitalista e por consequência, do modelo de educação que legitima esse processo de exclusão. Desta feita, os princípios filosóficos norteadores da Educação do campo ancoram-se no pensamento freireano por representar a contra hegemonia de que os camponeses necessitam para emancipa-se da condição de oprimido.

Conclusão

Diante da discussão estabelecida nesse trabalho, apesar de sumária, podem-se considerar alguns elementos que faz parte da discussão por uma educação popular do campo. O descaso com as comunidades campesinas no nosso país repercutiu consequências até drásticas quanto à educação dessa população. Pode ser constatado tal fato nos altos índices de analfabetismo que assolam a população rural, escolas sem infraestrutura mínima de funcionamento, elevado número de professores leigos, salas de aula funcionando em regime multiseriado, dentre outros claramente perceptíveis na literatura sobre educação brasileira.

Todos esses fatores, além de outros de ordem social, impulsionaram os movimentos sociais do campo a reivindicar por políticas públicas para o homem do campo como sujeitos dignos de tratamento em nível de igualdade. Um dos elementos que faz parte da bandeira de luta dos movimentos sociais do campo é a educação, pois entendem que para a formação de sujeitos críticos socialmente, se faz necessário uma educação que contribua com o processo de formação humana. Contudo, questionam o modelo de educação que é implantado nas escolas do campo como alienante e legitimadora do modelo hegemônico brasileiro.

Portanto, lutam por uma educação do e no campo que busca matriz filosófica na Educação Popular que, em seus princípios filosóficos, coadunam com

os ideais de Freire, tendo em vista que esse educador assumiu uma posição de defensor dos oprimidos através da prática educativa.

Nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1990, a Educação do Campo vem ganhando corpo no cenário educativo brasileiro como uma proposta de educação que tem um direcionamento político de formação do homem e da mulher que vive no e do campo.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2 ed. Trad: Walter Evangelista e M. Laura de Castro. RJ: Edições Graal, 1985.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo-GPTEC: Caderno de Subsídios-Educação do Campo**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs).

Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Vol. 5. Brasília, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Traços de Uma Identidade em Construção. In: KOLLING, E. Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, R. Salete (orgs). **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Vol. 4. Brasília, 2002.

CERIOLI, Paulo Ricardo, NERY, Ir-FCS, MOLINA, Mônica Castagna. **A educação básica e o movimento social do Campo**. Vol. 1. Brasília, 1999.

CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002.

FERNANDES, B. Mançano e MOLINA, M. Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília 2004.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1976.).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. 46 ed.: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Para chegar lá juntos e em tempo: Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. In: **perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/para_chegar_la_juntos.asp?f_id_artigo=182. Acesso em 21/05/2005.

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Por Uma Política Pública de Educação do Campo. **DECLARAÇÃO FINAL**. Luziânia - GO, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/documento_geral/IIConferenciaNacPorUmaEducCampo.doc.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A gestão do Currículo Escolar para o desenvolvimento humano e sustentável no semi-árido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

CAPÍTULO 4

PAULO FREIRE VIVO – A APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

José Francisco de Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-151-3

Introdução

Esta pesquisa faz parte de um projeto de doutorado em Psicologia cujo tema era a “Síndrome de *burnout* em professores readaptados”. Diante do desenvolver da pesquisa, houve a necessidade de melhor entender o assunto dentro de uma perspectiva mais ampla, envolvendo as relações capitalistas e a prática dos professores. Trata-se de uma pesquisa de cunho analítico-descritiva realizada durante os primeiros anos da pandemia da COVID-19 e a coleta de dados a partir do segundo semestre de 2020. Tem como objetivo, analisar a aprendizagem centrada no aluno na perspectiva de Paulo Freire em escolas públicas do Distrito Federal.

Todos os cuidados e recomendações sanitárias foram feitas bem como todos os protocolos para a sua realização, sendo aprovado o projeto pelo Comitê

de Ética em pesquisa com seres humanos de uma universidade particular e pelo órgão que autoriza a pesquisa dentro da Secretaria de Educação do DF.

A aprendizagem centrada no aluno não é uma novidade. Ela remota as ideias de Carl Rogers e também a experiência de Dale (1946) que apontou estratégias de ensino que levaram os alunos a experimentarem na prática conteúdos aprendidos e cujos dados mostraram que os alunos conseguiram atingir 90% de retenção da memória. Dale (1946) mostrou que o professor é um gestor, organizador e avaliador de experiências de aprendizagem, bem como um motivador dos alunos. O autor ao incluir demonstrações, viagens de estudos, uso de filmes, enfim um conjunto de métodos audiovisuais, colocando o aluno como centro da aprendizagem esta se torna mais eficiente e mais prazerosa. Por outro lado, na perspectiva de Rogers (1997) o ser humano é único e está em contínuo processo de aprendizagem e de descobertas com o objetivo de autorealização e pleno uso das suas potencialidades e capacidades. Para ele, o conhecimento é construído pelo Indivíduo através das experiências de vivenciar a realidade, e com isso a educação e a aprendizagem deve ser centradas no aluno proporcionando crescimento pessoal, interpessoal e intergrupar. O professor então tem papel importante nesse processo, como facilitador da aprendizagem e a relação pedagógica deve estar baseada no respeito e na liberdade do aluno.

A Aprendizagem Centrada no Aluno

Vários segmentos da educação e principalmente da Psicologia criticaram os modelos de educação tradicionais, baseados em conteúdo, nas relações verticais e na centralização do processo educacional focada no professor. Mas a partir da década de 1950, o psicólogo norte-americano Carl Rogers e o brasileiro Paulo Freire através de suas práticas começaram a publicar uma nova visão de aprendizagem e de ensino que “quebra” a hierarquia dentro da sala de

aula não levando em consideração o aluno como sujeito que deve ser ativo no processo educacional.

Essa forma de “fazer pedagógico” pode ser aplicada em todos os níveis de ensino. Na educação superior, por exemplo, Deus, Nonato, Alves et. al (2014) realizam uma experiência na disciplina de Genecologia do curso de medicina em uma instituição de ensino, aplicando dois modelos diferentes de aulas: uma centrada no professor e outra centrada no aluno. Apesar de que os alunos na sua maioria preferiram as aulas centradas no professor, os autores concluíram que apesar das aulas durarem menos tempo, os alunos “cochilavam” durante este tipo de aula. E acrescentaram que

Os resultados deste estudo não significam que ACA¹ sejam inviáveis em escolas médicas tradicionais, mas reforçam muito a necessidade de planejamento e capacitação docente para as mudanças. Outro aspecto fundamental é que é preciso tempo para que as novas práticas ganhem “corpo” e se consolidem. Assim, é necessário repetir por pelo menos três ciclos (anos) as novas estratégias, pois este seria um prazo mínimo para aprendizado, ajustes e sedimentação das novas práticas que estão sendo implementadas. (DEUS, NONATO, ALVES et. al, 2014, p. 425)

A aprendizagem centrada no aluno pode ser feita com as diferentes disciplinas e campos do saber, ou até mesmo com o uso de tecnologia, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Uma pesquisa realizada por Circuito (2018) com o objetivo de verificar os efeitos do ambiente proporcionado em uma disciplina de Bioquímica mostrou que a participação ativa e autônoma dos alunos contribui para que eles se mantivessem motivados e principalmente, engajados no processo ensino-aprendizagem. As estratégias colaborativas foram essenciais para o êxito desses resultados, principalmente com grupos de discussão. Mas é preciso ter cuidado para a questão da assiduidade dos alunos, pois os administradores e facilitadores da aprendizagem têm que levar em conta que os alunos quando fazem um curso (seja ele médio ou superior) tem várias disciplinas que geram sobrecarga de trabalho.

¹ Aprendizagem Centrada no Aluno.

O uso de tecnologias de ensino não deve ser um empecilho para que aulas centradas no aluno ocorram. Elas também podem ser um aliado do professor, pois estão presentes e não há volta. Destacamos por exemplo, o uso do *Flipped Classroom*, a título de ilustração. Esse *design* de aprendizagem muito utilizado no aprendizado e o aluno tem que estudar fora da sala de aula, e conseqüentemente, “fora da mediação do professor”. Serve como meio para promover práticas de conceitos que foram estudados dentro de sala de aula, ficando assim, a educação fora dos muros institucionais, mais próxima do universo do aluno.

Método

Participantes

Participou deste estudo uma amostra composta por 240 estudantes do ensino fundamental e médio de quatro escolas públicas do Distrito Federal, com idade variando de 14 a 18 anos ($m=15,7$; $dp=3,75$), a maioria do sexo feminino, de cor branca e parda, com renda família variando de um a três salários mínimos, predominantemente católicos e moradores de quase todas as Regiões Administrativas do DF. Também participaram da pesquisa 14 professores, com mais de 15 anos de atuação do magistério público, ambos com cursos de especialização e que atuavam nas escolas há mais de dois anos. Os professores eram formados em todas as disciplinas da educação básica, sendo que a maioria era da área de ciências humanas, com pouco conhecimento teórico e prático da metodologia freiriana.

Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Católica de Brasília e após a sua aprovação (Parecer CAAE 52846021.9.0000.0029), foi encaminhado o projeto

para a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE, que expediu um memorando e este foi enviado a todas as Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Educação do DF. Junto com o memorando foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados envolveu dois instrumentos. O primeiro um questionário com dados sócio demográficos dos participantes e posteriormente entrevistas semiestruturadas envolvendo questões a respeito do tema da pesquisa

Procedimentos

A pesquisa teve início durante o segundo semestre de 2020 e concluída durante o primeiro semestre de 2021. Durante os meses de fevereiro e março de 2020 diante das dificuldades da divulgação da pesquisa, foram feitos contatos as Coordenações Regionais de Ensino, bem como suas Unidades de Educação Básica (UNIEB), bem como e-mails para mais de 650 escolas. Junto a estes e-mails foram anexados uma cópia do projeto de pesquisa, o memorando da EAPE e um pequeno texto explicando a importância da pesquisa e da participação principalmente dos professores.

Resultados

Os resultados são apresentados em duas etapas. A primeira consiste na caracterização da amostra e a segunda responde aos objetivos do estudo. No que diz respeito a primeira, os professores afirmaram que nunca tiveram contato com a metodologia de Paulo Freire e que apenas tinham estudado durante a graduação em disciplinas pedagógicas, através de textos secundários e que nunca leram uma obra do autor, não tenho experiência com a metodologia centrada no estudante. A maioria havia concluído suas graduações em instituições de ensino superior privada (97%). Sua atuação no magistério da educação básica

era mais de 15 anos e todos eram professores efetivos (concursados) da Secretaria de educação, lotados principalmente em escolas das séries finais do ensino fundamental. A maioria declarou ter uma jornada de trabalho de 40 anos, sendo que 30 em regência e 10 horas destinadas à coordenação e que estavam trabalhando em regime de ensino remoto durante o primeiro semestre de 2020, mas que no ano seguinte passou a ser híbrido. Perguntados sobre a satisfação sobre o ensino remoto todos os professores queixaram das metodologias e dos recursos para poder ensinar, mas acharam positivo o contato com os alunos, apesar de que segundo dados das escolas, houve nesse período uma evasão escolar de mais de 40%, comprovadas pelos professores. Houve professores de algumas disciplinas que ministravam aula apenas para um ou dois alunos. Já quando a Secretaria de Educação (SEDF) promoveu o ensino híbrido, houve um pequeno aumento da presença dos alunos, e uma maior aproximação com esses alunos. Os professores relataram que conheceram melhor os alunos, suas dificuldades de aprendizagem e principalmente social e financeira. Relataram também que houve a intervenção por parte do Sindicato dos professores que chegou a distribuir por mês mais de 10 mil cestas básicas para alunos com vulnerabilidade social. Não houve nenhuma ação por parte da SEDF algum tipo de ajuda no que diz respeito a proventos de alimentos. Os professores também relataram que as equipes gestoras foram “forçadas” a fazer ligações telefônicas para conseguir com que os alunos pudessem voltar a estudar. Para isso, foram mobilizados os servidores técnicos administrativos e principalmente os professores readaptados.

Em relação às dificuldades apresentadas, pelos professores no que diz respeito a aprendizagem centrada no aluno, observaram que seu trabalho e dedicação tiveram que dobrar, principalmente por falta de qualificação profissional, resistência dos alunos e o excesso de burocracia. 77,8% relataram ter apresentando depressão e estresse laboral (síndrome de burnout).

A aprendizagem centrada no aluno, apesar de satisfatória, os professores relataram que só foi possível devido a diminuição da quantidade de alunos em sala de aula, ao uso de métodos e técnicas, e principalmente da postura e modo de ver os alunos como sendo de fato o seu motivo de existência. Alguns professores chegaram a refletir melhor a sua prática pedagógica no que diz respeito a relação com os alunos, percebendo eles como os principais agentes da aprendizagem.

No início, os professores não perceberam de forma clara que aquele tipo de aprendizagem pertencia a uma teoria já vista por eles e que não perceberam que se tratava de uma metodologia criada por Paulo Freire, achavam que era apenas uma circunstância em que tiveram que se adaptar. Alguns chegaram a relatar que em casa começaram a assistir vídeos sobre metodologias ativas, alguns textos e a visitar a biblioteca das escolas para ver se tinha algum material sobre como lidar com a nova realidade. Os jornais televisionados que apresentavam novas experiências de ensino e aprendizagem também foram apontados pelos professores como meio de adquirir conhecimentos, refletir e mudar sua prática pedagógica.

A seguir, estão transcritas algumas manifestações dos alunos e dos professores, na íntegra, ao responderam às perguntas das entrevistas.

Relato dos professores

Professor 1: minha formação foi muito falha, não por culpa minha, mas acho que é o próprio sistema. Eu fiz primeiro o curso de bacharelado e depois fiz a licenciatura porque eu queria ser professora. Mas não houve diferença alguma entre uma formação e outra. O foco das aulas era muito teórico, e que eu me lembro, nunca tive uma disciplina “didática” que pudesse me proporcionar uma boa prática como professora. Nem mesmo o estágio na licenciatura. Lembro-me que fui fazer o estágio em uma escola pública, apresentei toda a

documentação, fiz primeiro as observações, como exigia o regimento e depois fiz três ou quatro regências. Confesso que devido a minha imaturidade, não tive nenhuma preocupação com os alunos, o meu “negócio” era terminar o estágio e dar as minhas aulas, e que os alunos ficassem quietos nas suas carteiras.

Professor 2: Nunca me preparei para ser professor. Ouvia falar de Paulo Freire, Comenius, Libâneo, enfim vários teóricos. Líamos os capítulos dos livros só para não chegar na aula sem saber nada, mas era o professor da disciplina quem dava a aula. Aliás, nos meus quatro anos de graduação, só dois ou três professores sugeriram como forma de avaliação, fazermos seminários. E mesmo assim, depois de algum tempo aprendi que aqui não era um seminário, não tinha nenhuma estrutura de um seminário. Quando foi para o estágio, queria logo me livrar dessa disciplina, mas aí, três anos depois fiz o concurso para a Secretaria de Educação e passei. Quando fui me apresentar na escola que eu fiquei lotado, não tive apoio da direção, nem da supervisão e nem mesmo dos coordenadores. Foram anos de magistério, anos em sala de aula, e ouvi superficialmente alguns professores discutir mais problemas políticos relacionados com a educação do que como de fato resolver os problemas. Acabei tendo depressão, eu queria algo a mais, mas acabei ficando afastada três anos de sala de aula, ficando em uma biblioteca que mais parecia uma sala de tortura. Então, sinceramente, nunca gostei de Paulo Freire e nem sabia como funciona seu método, mas gostei da experiência, e depois procurei ler mais sobre o assunto.

Professor 3: Nunca gostei da educação tradicional. Eu estudei em uma escola de freiras aqui em Brasília, e o sonho dos meus pais era que fosse advogado. Quando eles viajaram e estava na época das inscrições para o vestibular, eu fiquei em dúvida entre Direito e Sociologia. Foi angustiante porque todo mundo me falava que professor era desvalorizado, que tinha muito aluno em sala de aula, baixos salários e condições de trabalho precária. Já estou nessa profissão

há 22 anos, e aprendi a gostar. Ah sim! Lembrei das aulas da disciplina didática que era oferecida na faculdade e educação. Na UnB para ser professor você só precisava fazer algumas disciplinas na faculdade de educação e na psicologia, e claro, o estágio. A disciplina didática eu detestava, era a pior de todas. Eu ia só para ouvir a professora falar de alguns autores, e Paulo Freire, lembro que fazia parte de três ou quatro parágrafos dos textos que tínhamos que ler. Havia sim muitas discussões, mas sempre no “achismo” pois ninguém tinha experiência como professor, só conhecia o outro lado. E quando veio a COVID-19, como eu tenho broquite, as aulas remotas foram até boas para mim, mas durante o começo, tive até síndrome do pânico, pensei até em desistir da profissão. Fiquei muito tempo isolado e desenvolvi uma depressão profunda que me debilitou. Mas, quero continuar com o que aprendi, pena que falta pouco tempo para minha aposentadoria.

Relato dos alunos

Aluno 1: Tenho 15 anos, estou no primeiro ano do ensino médio, moro longe da escola e meus pais ficaram desesperados com a COVID-19. O ano de 2020 para mim não existiu, quase que eu pensei em ir para as ruas e vender alguma coisa. Tinha dia que não tinha nada para comer em casa, cheguei a passar mal. Uma professora que sabia do meu caso conseguiu através do sindicato dos professores uma cesta básica que ganhávamos uma vez por mês, isso ajudou muito. As aulas eu não sentia nenhuma atração, os professores pareciam bonecos falando ou tentando enrolar, quase não tínhamos conteúdo. Mas depois, não sei como, as coisas mudaram: as turmas haviam diminuído e com as orientações dos professores eu e meus colegas pesquisávamos coisas na internet, liamos bastante (alias aprendi a gostar de ler). No começo eu me irritava com alguns professores, principalmente a de português, eu achava que ela estava nos enrolando. Mas depois ela explicou que daquela forma eu iria aprender mais, pois eu estava participando mais.

Aluno 2: Eu fiquei parado durante o ano de 2020, só voltei a estudar no ano seguinte. Acho que houve alguma pressão para que os alunos voltassem. As aulas já eram híbridas, tínhamos aula pela internet e também na escola. Contudo, com a morte do meu pai eu fiquei muito triste, não sabia o que fazer. Mas a orientadora educacional da escola me ajudou, e o diretor chegou até a conversar comigo. As aulas presenciais eram mais interessantes, mas as aulas em casa também eram, não senti muita diferença. Aprendi como disse uma professora “a ser sujeito” e não mais um aluno parado, quieto e triste como eu era. Acho que mudei até meu comportamento, apesar de que até hoje sinto falta da presença do meu pai.

Aluno 3: Eu gostei muito das aulas em que tínhamos que elaborar textos, falar mais, conversar com os professores. Eu deixei de ser tímido. Mas assim como o colega, eu tive alguns problemas, principalmente porque na minha família três pessoas morreram, e entre elas o meu irmão mais velho, que mesmo com a pandemia, tinha que pegar ônibus para ir trabalhar. Creio que ele pegou o vírus lá, muita gente dentro de um ônibus. Ah sim, uma professora falou muito de Paulo Freire, chegamos a ler um livro inteiro dele (pela primeira vez li um livro que eu nem sabia do que tratava). E depois que vi a briga do governo com os professores e com a educação, eu fiquei mais curioso ainda. Nas aulas, tanto presenciais como pelo telefone, eu aprendi a falar, aliás, não falava nada em sala de aula, sempre tinha vergonha

Aluno 4: Nossa! Vou ser a último falar? Tem certeza? Acho que todos já falaram o que eu penso e senti durante esses dois anos de terror. Eu fiquei “ligadona” nos jornais e quando chegou a mais de 300 mil mortos no Brasil, eu fiquei preocupada, e pensei “meu Deus, será que vou morrer também”. Alguns professores mandaram pesquisarmos sobre a doença, e depois eu fiquei mais segura. Fiquei chateado com a direção da escola que “mandou embora” uma

professora que era contrato, eu gostava muito dela, era a professora que mais me incentivava, mais me compreendia. Mas também haviam outros professores que me ajudavam com os meus problemas emocionais. As aulas que eu mais gostei foi quando os professores (todos) mandava a gente pesquisar o assunto e depois apresentávamos com nossas palavras o que entendíamos, acho que dessa forma eu aprendi mais. Espero que continuem assim.

Discussão

No estudo, apresentado nesse capítulo desse *ebook*, avalia-se o efeito das mudanças comportamentais tanto nos alunos como nos professores sobre a aprendizagem centrada no aluno, mostrando que mesmo não tendo experiência nem mesmo contato com esse modelo, os professores sabiam da sua relevância naquele momento e que pretendia utilizar mesmo após o período da pandemia. Lechugo e Santos (2021) através de um projeto que chamaram de “X” com alunos de ensino superior durante os anos de 2018 e 2019 utilizando a aprendizagem centrada no aluno conseguiram com que alunos aprendessem conceitos de gestão de produtos e marcas ao “pensarem sobre os seus próprios produtos e serviços”, conseguindo com isso a construção de autoconhecimento e autorreflexão. De acordo com os pesquisadores, o nome do projeto deve-se ao fato de que os alunos deveriam ser o centro da aprendizagem além de desenvolver uma marca própria para buscar suas aspirações com vistas às necessidades do mercado. O aluno é então o principal sujeito e com isso tentando retirar a desumanização do termo “produto” e esclarecem que o aluno como produto não reflete o que pensam os autores sobre os mesmos, uma vez “que tais adjetivos associados a seres humanos são no mínimo depreciativos” (LECHUGO e SANTOS, 2021, p. 3). Essa mesma percepção dos pesquisadores nessa instituição de ensino superior, também foi percebida pelos professores da rede pública do Distrito

Federal, e mais ainda, perceberam que durante este período de pandemia, das novas exigências e a adaptação a realidade, os tornavam mais humanos, menos professores e mais mediadores. Notaram também que sua formação foi apenas técnica e com muita teoria, e diante da tragédia que atingiu o mundo todo, precisavam se tornar seres melhores, e que somente a educação e a relação com os alunos, tinha os tornados mais humanos, mais compreensivos e mais afetivos.

A experiência em Brasília relatada aqui não foi isolada, não só no Brasil, mas também em outros países. Podemos citar o caso da pesquisa de Ngo e seus colaboradores (2023) que entrevistaram 32 anos de uma universidade privada nas Filipinas, em Manila. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que os contextos da pesquisa não estavam apenas baseados no ensino superior filipino, encontraram uma série de paralelos entre a aprendizagem centrada no aluno e a pedagogia crítica e como as ideias de Paulo Freire poderia ser aplicada em um ambiente remoto de aprendizagem. Para isso, partiram do princípio de que práticas de aprendizagem centrada no aluno no aprendizado on-line e observaram que principalmente na autonomia e na aplicabilidade e disponibilidade e acrescentaram também a importância desempenhada tanto pelos alunos como dos professores para a concretização dessa forma de aprender. E afirmam que

Dar aos alunos mais independência não significa necessariamente dar-lhes menos orientação. Uma ocorrência natural na mudança repentina para o aprendizado remoto foi a necessidade de os alunos efetivamente aprender de forma autônoma. Como refletido neste estudo, um bom equilíbrio entre liberdade é preciso orientação. Ser centrado no aluno não significa que os alunos devam ser abandonados para fazer seu próprio trabalho. Destacamos como um ambiente produtivo envolve a disponibilidade de professores, mesmo e especialmente em um ambiente de aprendizado remoto. Dar aos alunos mais independência não significa necessariamente fornecer-lhes menos orientação. Uma ocorrência natural na mudança repentina para o aprendizado remoto foi a necessidade de os alunos efetivamente aprender de forma autônoma. Como refletido neste estudo, um bom equilíbrio entre liberdade e é preciso orientação. Ser centrado no aluno não significa que os alunos devam ser abandonados para fazer seu próprio trabalho. Destacamos

como um ambiente produtivo envolve a disponibilidade de instrutores, mesmo e especialmente em um ambiente de aprendizado remoto. (NGO e seus colaboradores ,2023, p. 15)

A experiência de um ensino centrado do aluno não é exclusiva do método Paulo Freire, ou de um ensino apenas presencial. Ele foi ser feito também de acordo com a experiência das instituições de ensino, como o professor gerencia (medeia) o processo-ensino aprendizagem. Mas enfatizamos que além da postural individual do professor, o apoio, os instrumentos e a liberdade que uma determinada instituição de ensino pode dar para seus docentes e discentes são importantes para o êxito dessa “postura pedagógica”. A Universidade de São Paulo, uma das maiores do Brasil, e talvez uma das melhores em termos de qualidade de ensino, tem experiência do ensino centrado no aluno, mesmo antes da pandemia da Covid-19. Pesquisadores, como Circuito (2015) já relataram o êxito no ensino-aprendizagem até mesmo em disciplinas oferecidas em cursos os superiores, mesmo na área de exatas ou que exigem uso de equipamentos e laboratórios. A pesquisadora destaca que a participação e a frequência são fatores importantes não apenas para a aprovação do aluno em uma disciplina, mas também para o seu crescimento pessoal, e enfatiza para o papel importante de uma aprendizagem significativa. Além disso, no caso específico do ensino superior, alerta a pesquisadora, no que diz respeito a ações isoladas e critica o ensino puramente feito por transmissão verbal uma vez que exige que os alunos têm que estudar fora da sala de aula. Segundo ela, no ensino superior, os currículos com excesso de créditos e predomínio de aulas expositivas acabam sobrecarregando e comprometendo o aprendizado dos alunos.

Um outro ponto importante para refletirmos diz respeito ao uso de tecnologias educacionais, que ainda existe um “mito” e até mesmo medo por parte não só dos professores, mas também dos alunos de que, esses instrumentos podem substituir o professor. Boscov (2020) mostrou que em um estudo que

teve por objetivo verificar o impacto da mudança de abordagem de ensino centrada no professor para a centrada no aluno no processo de aprendizagem, com estudantes de diversos cursos de nível superior de uma universidade, no que diz respeito ao desempenho dos alunos (avaliações) mostrou que houve um aumento grande na média do desempenho, que segundo ela “Houve um aumento considerável no valor da média da avaliação, que saiu de 5,5 para 7,0. Na abordagem centrada no professor apenas 66% dos alunos conseguiam um desempenho igual ou superior a 5,0. Com a abordagem centrada no aluno esse indicador subiu para 88%.” (BOSCOV, 2020, p. 81). Isso comprova que além das relações aluno-professor, há também uma melhora significativa no desempenho do aluno e com isso, melhorar a qualidade da educação.

Conclusão

Acredita-se que o ensino centrado no aluno tem rompido com o modelo tradicional de ensino especialmente aquele em que Paulo Freire chamou de “educação bancária” (FREIRE, 1987) que infelizmente ainda predomina no sistema educacional brasileiro, principalmente nos últimos anos de um governo em que uma das principais características era justamente a violência e a antieducação. Nesse sentido, esta pesquisa revelou que mesmo em uma espécie de “regime de exceção” é possível inovar e mudar posturas pedagógicas e que dentro do ensino centrado no aluno o papel do professor se altera e altera também a postura do aluno. O professor não é mais aquele que traz o conteúdo pronto, acabado e que é entregue para o aluno para depois “sacar” como se fosse um banco.

A experiência vivenciada durante a pandemia, sabemos que foi de grande prejuízo para todos os setores da sociedade, mas para a educação foi maior. Um prejuízo que talvez irá demorar anos, ou até mesmo décadas para recuperar,

mas é possível se houver a mobilização de todos, especialmente dos professores e dos alunos e de uma formação futura de seres mais críticos, autônomos e sujeitos da sua história.

Durante a pandemia, da expansão e utilização em larga escala de modelos tecnológicos de educação que na sua maioria visava o lucro, algumas experiências não só no Brasil, mas em vários países do mundo (por exemplo, nas Filipinas na educação superior) mostrou que Paulo Freire e suas ideias estão presentes e mais ainda: necessárias para uma educação mais humana e mais eficaz. A aprendizagem centrada no aluno mostrou que esse “modelo” facilita a aprendizagem do aluno, faz com que haja uma aproximação maior entre professor e aluno e com isso, a melhoria nas relações interpessoais. Além disso, o “*problem based learning* – PBL), metodologia de ensino moderna cujo objetivo é focar na prática dos alunos, onde ele deixa de ser o receptor de informações que são passadas pelo professor, este assume papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Os relatos dos professores e dos alunos das escolas públicas do Distrito Federal apesar de não tivessem antes vivenciados essa experiência, mostrou que os alunos aprendiam melhor, que a relação professor-aluno foi muito frutífera e que pretendem mudar sua prática pedagógica, mesmo “voltando ao normal”. Mostrou também que essa experiência pode ser expandida para outras Unidades da Federação (U. F), não tem ponto antes do U. E acreditamos que também houve sim esse tipo de experiência nas que infelizmente não foram divulgadas, necessitando que outros profissionais da educação divulguem essas experiências, e com isso, mostrar que Paulo Freire está presente e muito forte na nossa educação, mesmo com o negacionismo e as várias tentativas de tornar o Ministério da Educação em um anti-ministério, no qual seus ministérios literalmente “odiavam” os professores, os alunos e principalmente, a educação

como um todo. Não é nosso intuito aqui discutir essas questões pois foge ao foco da pesquisa, mas os fatos mostraram claramente essa postura.

Uma aprendizagem centrada no aluno deve conforme Paulo Freire promover a criticidade mostrando que o processo de aprendizagem mecanicista só leva a reprodução de uma sociedade desigual, e mais ainda, não promove o desenvolvimento humano, que deve ser o principal objetivo da educação.

Mas também alertamos que o ensino centrado no aluno também tem suas limitações. Leitão (1985) por exemplo nos alerta para uma possível ilusão de uma autonomia uma vez que ainda a autoridade do professor está presente nas relações. Essa autoridade pode ser no sentido do poder que o professor exerça e as vezes pode não ser muito clara, mas pode existir, e destaca dois tipos de poder: o poder “sobre”, que é uma espécie de dominação e o poder “para” e ele também pode aparecer de outras maneiras, como o poder-saber e o poder institucional, este último é muito forte e somente em uma sociedade sem classe, sem dominação, pode ser superado, ou que as instituições exerçam pouco poder sobre os indivíduos, inclusive sobre os professores.

Referências

BOSCOV, Valéria. O impacto do ensino centrado no aluno no processo de aprendizagem. **Revista de Auditoria, Governança e Contabilidade**, v.8. n. 36, pp. 79-93, 2020.

CIRCUITO. Camila Aparecida T. **Análise de um ambiente centrado no aluno para ensinar Bioquímica**. 215 f. Tese (doutorado) – Programa Interunidades de ensino de ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DALE, Edgar. **Audiovisual methods in teaching**. New York: Dryden, 1946.

DEUS, José Miguel; NONATO, Dejan Rodrigues; ALVES, Rosana Ribeiro Figueiredo; MELO SILVA, Marília Moreira et. al. Aula centrada no aluno versus aula centrada no professor. Desafios para a mudança. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 4, pp. 419-426, 2014.

LECHUGO, Carla Pineda; SANTOS, Fábio de Paula. Aprendizagem centrada no aluno – “projeto X” e a construção de uma guia de identidade profissional. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 13, pp.1-12, Doi: <https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.9490>, 2021.

LEITÃO, Virgínia Moreira. Limites do ensino centrado no aluno. **Revista de Psicologia**, n. 3, v. 2, pp. 27-47, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36.ed.São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Saberes).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

NGO, Gavin Radley; ENGAY, Davijay; GAW, Jamela Laemae; KHO, George Millbrain; LAGAOM, Lorenzo et. al. Student-Centered Learning During COVID-19: Lessons from Paulo Freire na teaching in higher education. **SocArXiv Papers**, 2023. Doi: [10.31235/osf.io/mbgsy](https://doi.org/10.31235/osf.io/mbgsy).

ROGERS, Carl. R. **Tornar-se pessoa**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAPÍTULO 5

A PRÁXIS FREIRIANA FRENTE AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

Graziely de Oliveira Soares

Francisco Francinete Leite Junior

Doi: 10.48209/978-65-5417-151-4

*“Se a educação sozinha não transforma a
sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”
Paulo Freire*

As contribuições de Paulo Freire ao Ensino de Jovens e Adultos

O Ensino para Jovens e Adultos (EJA), foi instaurada no Brasil em 1996 com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, visando ofertar condições necessárias para que os jovens e adultos obtivessem a oportunidade de acesso à escolarização e educação obrigatória, cuja em outro momento da vida não se teve oportunidade para obter tal educação:

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (CNE/CEB 11/00, p. 2).

Dentro do sistema de ensino existem duas categorias chamadas de classes de aceleração e ciclos de formação, onde estas se destoam e que é relevante adentrar sobre. A primeira visa um meio didático-pedagógico e “sincroniza o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem” (CNE/CEB 11/00, p. 5). Já na segunda se encontra o EJA sendo essa “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (CNE/CEB 11/00, p. 5). Dessa maneira, a escola deve adaptar e alterar o espaço e método de ensino, se baseando assim, na sua realidade e experiência de vida transformando-o em um sujeito autônomo apoiado em sequência de três fatores prescrito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2000), onde a primeira consiste em uma função reparadora visando restaurar os direitos, que foram negligenciados, de frequentar uma escola de qualidade e que atenda suas necessidades. A segunda se remete a uma função equalizadora, sendo assim, dar oportunidade no estudo para que consigam ser reinseridos no contexto social e no mercado de trabalho. A terceira e última, chamada de função permanente, é baseado em uma renovação, atualização e estimulação do saber para os educandos.

Pode-se mencionar, acerca do que vem sendo discutido, que existem inúmeros fatores que favoreceram o surgimento do Ensino para Jovens e Adultos, por exemplo, questões socioeconômicas, familiares, trabalho, baixo autoestima, dentre outras. Em suma, o acesso à educação não estava disposto para todos, em detrimento das dificuldades que a vida proporcionava para o sujeito, o que acabava conduzindo ao prejuízo na educação e gerando um sentimento

de fracasso. Em virtude desse fator, o EJA surge como forma de todos aqueles que não puderam ter seus direitos e acesso à educação durante sua infância e adolescência, ter a oportunidade na sua fase enquanto jovens e adultos para conseguirem se reinserir e obter oportunidade no meio social e do trabalho, sendo assim, os educandos:

[...] buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita (BRASIL, 2006a, p. 11).

O EJA é um espaço baseado em uma metodologia divergente ao que se é proposto pelo ensino tradicional, em razão de que os alunos do EJA não são crianças, mas sim, jovens e adultos que trazem consigo experiências de vida com suas diferenças e diversidades culturais, faixas etárias, contexto de vida, histórias de vidas de cada sujeito ali presente, isso significa dizer que:

[...] os alunos jovens e adultos caracterizam-se como um grupo heterogêneo, do ponto de vista da faixa etária, da cultura, da visão de mundo e dos conhecimentos prévios. A imersão, por vezes precoce, no mundo do trabalho e a experiência social fizeram com que esses alunos acumulassem uma bagagem rica e diversa de conhecimento e formas de atuar no mundo em que vivem (BRASIL, 2006b, p. 8).

Baseado nesse ponto, os alunos trazem esse conjunto de saberes para dentro da sala de aula o que favorece em uma melhor absorção e aprendizado do conteúdo, cabendo ao professor, ter formação e conhecimento sobre todos esses informes. Em outros termos, é de relevante importância conhecer os alunos, suas histórias de vida, cultura, opiniões, seus desejos e metas, visando também o respeito, empatia, escutar e entender sobre a realidade da sua turma, pois não apenas o campo cognitivo interfere no aprendizado, mas também, o campo social, emocional e econômico.

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, traz demasiadamente o que foi discutido acima quando ele cita “a afetividade não se acha ex-

cluída da cognoscibilidade” (1996, p. 52). Sendo assim, a afetividade sucede no processo de ensino aprendizagem para os jovens e adultos, pois a afetividade surge no diálogo, no respeito, no conhecer, na cultura, ética, no saber ouvir, no bom relacionamento e em tudo aquilo que promova uma boa educação. Sintetizando, a afetividade colabora na educação, em critério de que:

A afetividade é a capacidade de provocar mudanças no outro a partir de sentimentos despertados nele através da interação e da troca de experiências. Ela pode fazer com que o educando apaixone-se pelo conhecimento e descubra o prazer em aprender (VIEIRA, 2004, p. 9).

A afetividade permite a construção de novos valores, conhecimento, resignificação da realidade, compreendendo assim, o mundo de outra forma, com outra perspectiva, por intermédio da partilha de saberes entre alunos e professor, em outras palavras, aprendendo com o outro, pois como Freire fala “não há docência sem discência [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 12). Permitindo assim a interação, o conhecimento e conscientização ultrapassando a ideia de uma relação onde o professor é detentor de todo o conhecimento.

É de extrema relevância enxergar qual metodologia seria preferentemente cabível para aquela turma, Sendo muitas vezes considerável o desenvolvimento de atividades grupais, pois abre portas para que todos que estejam presentes tenham a oportunidade de se conhecerem e interagir, promovendo o diálogo e levando para a transferência de conhecimento, a partir da partilha de experiências, com a troca de aprendizado mútuo, ou seja, entre o educando e o educador.

Deve ser levado em consideração, para que durante as aulas, ao trabalhar com o conteúdo, o professor proporcione um ambiente em que o aluno consiga pensar e refletir sobre o assunto que está sendo trabalhado a partir da realidade na qual o sujeito está inserido. Esse momento por consequência, possibilita que

o sujeito exponha sua opinião e reflexão de vida articulando com o conteúdo, dando voz e resgatando conhecimento oriundas do seu cotidiano. Essa metodologia instiga com que o aluno seja participativo e facilite na absorção e aprendizado do conteúdo, o que também se percebe uma incompatibilização com a metodologia tradicional.

Toda essa metodologia concretizada no EJA, como pode-se perceber, também foi fundamentada nos pressupostos convencionados por Paulo Freire, pressupostos estes que inspiraram o programa de alfabetização para adultos a partir de uma perspectiva de uma educação popular, ou seja, uma perspectiva que tange os parâmetros culturais e educacionais, promovendo uma educação que transfere para uma conscientização, criticidade e libertação que produza efeito e significado para o aluno através de uma metodologia baseada no círculo de cultura e temas geradores.

O círculo de cultura foi desenvolvido por Paulo Freire (1991), designado para fins pedagógicos, visando uma aprendizagem integral de forma democrática e Libertadora, onde essa aprendizagem é prosperizada a partir das vivências cotidianas do sujeito. Freire, possibilitou que através dos problemas do cotidiano retratado, o sujeito desenvolvesse a conscientização, problematização e tomada de ação para desenvolver sua autonomia, sendo todo esse processo desenvolvido através do diálogo, da troca de saberes advinda de uma relação horizontalizada entre o educador-educando, onde ambos desenvolvem um conhecimento designado a partir do compartilhamento de saberes.

A proposta da metodologia do círculo de cultura é concretizar, para dentro do círculo, as diversas realidades sociais visando a libertação do sujeito, no intuito de conceder uma ressignificação na maneira como olha o mundo, dialogando assim com o novo. Este, proporcionado por uma relação entre o

ensinar e o aprender, não havendo um protagonismo, mas sim, a construção do conhecimento de forma coletiva, ou seja, através da troca mutua de saberes. E como cita Freire, (2017b, p. 78) “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.

É por intermédio do círculo de cultura que é possível obter o universo vocabular, levando, por conseguinte o surgimento de temas geradores. Temas esses fomentadas a partir da realidade do sujeito e em seguida trabalhar em cima desses temas, para que o sujeito amplie o seu conhecimento e compreender a realidade no qual ele está inserido para conseguinte ter a capacidade de intervir sobre ela, em outros termos:

Paulo Freire propôs o que chamou de temas geradores: o educador e educando debruçam-se sobre aspectos da realidade que, mantendo ligação com o universo conhecido deles, são capazes de impulsioná-los para novas descobertas (BRASIL, 2006b, p. 11).

Sintetizando, Freire (2003), ressalta o diálogo como possibilidade da ampliação da consciência crítica sobre a realidade na qual o sujeito está inserido, fazendo com que todos juntos, busquem pensar e agir, expressado em uma realidade concreta juntamente com um suporte baseado em uma linguagem comum a todos, para o desenvolvimento da autonomia do sujeito.

A medida em que foi sendo discutido pontos principais referente ao sistema de ensino para jovens e adultos e a colaboração de Paulo Freire frente ao método de ensino para o EJA, foi com o intuito de esclarecer o que me levou a trabalhar com a abordagem freiriana, já que meu público-alvo foi justamente o EJA. E como o EJA é baseado em Freire, decidi, enquanto estagiaria e com aprovação do meu orientador, me fundamentar na perspectiva freiriana, visando trabalhar a partir do método do círculo de cultura.

Por uma práxis freiriana: Um relato a ser contado

A experiência aqui relatada se constitui a partir das vivências enquanto estagiária do curso de Psicologia, com ênfase em Psicologia e processos educacionais. Tendo como campo de estágio o setor escolar, particularizando aqui o período da noite no qual se encontra a modalidade de Ensino para Jovens e Adultos (EJA).

No primeiro momento de ida ao campo, foi com o intuito de me apresentar enquanto estagiária do curso de Psicologia e realizar a anamnese, ou seja, tanto conhecer o campo, como conhecer e dialogar com as pessoas instauradas no EJA. Com isso, realizei e cheguei a conclusão do diagnóstico institucional em 3 dias, observando o espaço, dialogando, especificadamente, com a coordenação, funcionários, professores e alunos, para que a posteriori, eu pudesse explicar quais atividades eu iria desenvolver nesse espaço.

No diálogo com a coordenação, funcionários e professores, em relação aos jovens, todos trouxeram o mesmo enfoque, onde observaram os jovens como desinteressados e que estavam apenas no espaço escolar para “matar tempo”, usufruir de drogas lícitas (cigarros) e atrapalhar os estudos dos mais velhos. No que diz respeito aos adultos, ressaltaram não encontrar nenhum problema e que demonstram interesse no aprender, contudo, observaram questões psicológicas que podem estar causando um sofrimento internalizado. Partindo para o diálogo com os alunos, busquei colocar em pauta o que os trouxeram a retomada aos estudos, e com isso, retrataram o que os limitavam ao acesso à educação, de acordo com a fala deles, questões como: falta de oportunidade, trabalho durante adolescência, gestação não planejada na adolescência, amparo aos pais durante adolescência, falta de estímulo aos estudos, dentre outros. Ademais, expliquei qual seria meu papel enquanto psicóloga no contexto educacional, ressaltando as atividades que queria realizar com eles e como iria funcionar, em seguida pedi

o feedback da proposta das atividades, quais expectativas em relação a estas, e quais temáticas eles gostariam de adentrar sobre. Dessa forma, todos ficaram animados com a proposta de discutirem questões sobre o cotidiano, visto que nunca havia sido desenvolvida tal atividade com eles.

Com a conclusão disso estabeleci um contrato, o qual foi aceito pela coordenação, professores e alunos. O acordo estabelecia o horário, dia, o porquê, e como iria ser realizado os encontros, a importância do sigilo, respeito durante os encontros, e a divisão de turmas de acordo com a faixa etária, intercalando os dias entre os jovens e adultos.

Sendo assim, baseado na realidade dos estudantes e o que eles trouxeram nos nossos encontros, foi trabalhado temáticas como: família, ansiedade, violência contra as mulheres, respeito e ética, relacionamento interpessoal e perspectiva de aprendizagem. Esses temas trabalhados, foi tanto a pedido dos alunos como também a meu critério, em virtude do que foi observado no comportamento e diálogo deles, atentando-se a necessidade de adentrar sobre os temas.

Todo esse processo foi mediado através da primeira fase dos temas geradores, momento no qual é constituído na realização da pesquisa vocabular do cotidiano dos sujeitos. Pois é através da fala que é captado a visão de mundo, seus sentimentos, comportamentos e o que desejam transmitir (FREIRE, 1993).

No primeiro encontro se teve como público-alvo os jovens, voltado a temática sobre família. Comecei pedindo para cada um complementar a frase “família é...” Por sua vez, os jovens complementaram tanto de uma perspectiva positiva como negativa. Em seguida pedi para que se aprofundassem mais sobre o que significava ser família, e questionei se família se reduz apenas a laços sanguíneos. Como resposta, todos trouxeram a ideia de que família esta para além disso, pois muitos relataram ter mais apoio de amigos do que da própria família. Juntando essa fala, e com os pontos negativos sobre a família, citados

anteriormente, pedi pra que eles suscitassem sobre tais aspectos, o que resultou em todos trazerem a mesma fala: violência por parte do parceiro contra a mulher. Isso levou para uma boa discussão, onde todos se questionavam do porque suas mães ainda continuarem com seus maridos, e ao mesmo tempo, cada um propiciava sua opinião do que poderia ser feito para solucionar.

É notório, ver o desamparo familiar por eles presenciarem cenas de violência dentro de casa e como alguns sentiam tristeza e raiva por ver a mãe aceitando essa violência. Dito isso, para encerrar o momento, resolvi falar um pouco sobre dependência emocional, esta caracterizada “pela necessidade de estar em um relacionamento a fim de se atingir estabilidade emocional”, (BUTION; WECHSLER, 2016, p. 89), existindo em maior frequência nas mulheres. Os jovens não tinham conhecimento sobre esse conceito, dependência emocional, e no momento da explicação, pedi para que refletissem se isso poderia se encaixar em sua realidade. Logo após, questionei se já tiveram um momento com suas mães, se já chegaram a conversar sobre o motivo que as mantem nesse relacionamento abusivo, e eles relataram que nunca pensaram em conversar sobre. Com isso, foi encerrado com essa reflexão e pedido o feedback sobre o momento, onde eles trouxeram como sendo um momento fomentado na reflexão e agregamento na sua forma de pensar. Foi possível através desse diálogo e em entretenimento de que foi observado, levar para um próximo tema gerador: a violência contra a mulher.

Observa-se que nesse encontro, como todos os outros citados posteriormente, foi desencadeado a partir da perspectiva do tema gerador, objetivando configurar o saber já adquirido por cada sujeito, para que possa ser potencializado e/ou ressignificado advindo de uma discussão em grupo. Em outras palavras, é através da exposição do saber, sendo esta oriunda da compreensão da realidade a qual faz parte, juntamente com os outros saberes partilhados, que é possível chegar uma discussão de forma problematizada, oportunizando uma nova visão da sua realidade (FREIRE, 1993).

Nesse segundo encontro, comecei retomando o que foi discutido no anterior, para em seguida conversar na temática em si. Comecei realizando um questionamento acerca do entendimento deles referente a temática, momento em que pude perceber um conhecimento básico advindo deles. Posteriormente, adentrei sobre os tipos de violência, explicando cada tipo para que em seguida, eu pudesse explicar e realizar o psicodrama pedagógico com eles, a fim de absorver e fixar melhor o entendimento mediante exemplos práticos.

O psicodrama pedagógico se diverge da aprendizagem tradicional, priorizando um trabalho em grupo através do agir, proporcionando um momento lúdico e pedagógico na comunicação, o que acaba por gerar um melhor entendimento das ideias, em outras palavras, permite vivenciar, sentir, pensar e agir, concebendo um aprendizado que pode permanecer durante sua vivência (DATNER, 1999), possibilitando uma exploração experiencial, o sentimento e efeito que lhe causa. A dramatização visa realizar uma “atuação” referente a uma situação problema, estabelecendo um protagonista, um cenário e um egoauxiliar ou egoauxiliares, sendo necessário realizar o aquecimento, para em seguida realizar a dramatização de fato, a fim de ser colocado a discussão em pauta.

E assim foi feita a dramatização, retratando os tipos de violências, especificadamente para esse momento, a violência física, psicológica, moral e patrimonial. Todos os participantes se engajaram na participação, trazendo suas falas e posteriormente, no momento final, foi ressaltado formas de prevenção e promoção frente a violência contra a mulher. Muito do que foi explanado, eles não faziam ideia e nem consideravam que essas formas demonstradas na dramatização seriam consideradas violências, como também, não tinham compreensão sobre os efeitos psicológicos que mantem a mulher na relação, e os meios de segurança que podem ser ofertados.

Relacionamento interpessoal, foi um tema escolhido de acordo com a forma que eles se relacionam entre si, visto que não havia respeito entre eles, algo que foi perceptível durante os encontros. Foi decidido então realizar a “dinâmica do barbante”, inicialmente forma-se um círculo entre os alunos e em seguida o facilitador deve enrolar o barbante no dedo de um integrante, para em seguida, direcionar uma pergunta como por exemplo, “quem você mais admira? e a partir daí direcionar o barbante para a pessoa que ele mais admira, e assim em seguida, seguir o mesmo ritmo com diferentes perguntas. O objetivo é formar uma teia, e perceber o quanto eles se conhecem, e ao mesmo tempo ter a oportunidade de se conhecerem ainda mais. Esse momento permitiu com que eles percebessem o pouco que sabem um do outro e como a falta de confiança faz parte da vida deles. Isso abriu espaço para que ocorresse um diálogo sobre a constituição de relacionamento entre eles, dentro e fora da escola, o que gerou um momento proveitoso, e revelações de identidades, promovendo um momento oportuno de abranger o conhecimento e interação entre eles.

Partindo para o próximo público-alvo, os adultos, se teve como primeiro tema trabalhado, a pedido deles, a ansiedade. Comecei perguntando o que seria a ansiedade, logo em seguida propus outro questionamento “a ansiedade é algo que deva fazer parte das nossas vidas?”, e todos responderam com um “não”, onde deixei para adentrar sobre mais a frente. Em prosseguimento, pedi com que trouxessem como a ansiedade perpassa na vida deles, e assim cada um trouxe sua fala. Após esse momento, trouxe a importância da existência da ansiedade, como ocorre, em qual momento ela é considerada como sendo patológico, e a busca de estratégias de amenizar e controlar a ansiedade. Além do meu diálogo, eles também trouxeram formas de como fazem para lidar com a ansiedade, com intuito de ajudar o outro para que ele também tenha ciência dessa estratégia, ou seja, foi uma troca mutua de colaboração e ajuda entre todos.

A medida em que os encontros foram ocorrendo, é notório a presença do saber popular e científico, pois baseado na metodologia do tema gerador, para que se consiga desenvolver e atingir a consciência crítica, é necessário a existência de uma constância no diálogo entre o saber empírico e o saber sistemático, causando uma ruptura na consciência ingênua e partindo para uma consciência problematizadora (FREIRE, 1993).

No encontro seguinte foi trabalhado em cima da temática: respeito e ética, pois à medida que no encontro anterior os participantes foram trazendo suas demandas em relação a ansiedade, envolvendo questões pessoais, também foram explanadas para fora da sala, por mais que no início de todos os encontros fosse ressaltado a importância do sigilo. Sendo assim, realizei uma dinâmica formando pequenos grupos, onde iria distribuir para cada um deles contos polêmicos (fictícios) para que discutissem entre si sobre cada caso distribuído, objetivando justamente observar o nível de curiosidade que eles teriam em querer saber sobre a polemica de um outro grupo, e dessa forma aconteceu. Após esse momento, realizei uma leitura contendo metáforas em relação ao respeito, pedindo para que interpretassem essa metáfora, e que refletissem como isso caberia em sua realidade, bem como na do outro. Então ao final, foi explanado o intuito da dinâmica, explicando a importância do respeito e da ética, não apenas naquele espaço, mas em todo contexto de suas vidas, e como isso implica na sua constituição enquanto sujeito. Dessa maneira, todos começaram a repensar em seus atos, e como a falta de respeito e ética poderia comprometer os nossos encontros, sendo assim, todos deram as mãos e ressaltaram com segurança que momento como estes não iriam se repetir, pois presenciar esses momentos se tornaram significativos para eles, sempre contribuindo na formação de reflexão e pensamento de postura.

No último dia de aula do semestre, como forma de encerrar o momento, desenvolvi uma atividade, tanto para os jovens como para os adultos, disponibilizando materiais como: folhas de ofício, revistas, tesouras, colas e lápis de

cor. Para que eles pudessem retratar na folha, através de desenhos e/ou colagens, expectativas sobre temáticas que eles acham necessário que eu traga no próximo semestre, como também, expectativas do que eles esperam de si mesmo em relação ao aprendizado, tangendo todo o contexto de sua vida.

Ao fim do último encontro, os alunos realizaram o feedback do quanto foi importante para eles terem esse momento e o quanto estão ansiosos para os próximos encontros, da mesma forma, ressaltai o quanto foi significativo esse momento, me permitindo conhecer a vivência de cada um ali presente, como me fez evoluir enquanto pessoa e profissional. Assim aconteceu a despedida com grandes expectativas para o próximo semestre.

Durante todo esse percurso foi de extrema relevância desenvolver o diálogo e a problematização, tencionando desafiar os educandos para que sejam capazes de desenvolver uma postura crítica diante a sociedade, que sejam capazes de construir e potencializar sua autonomia, permitindo dessa maneira, agir e modificar a sua realidade.

Considerações Finais

No decorrer do texto, foi ressaltado sobre o sistema de Ensino para Jovens e Adultos, a abordagem de Paulo Freire e como foi constituída sua contribuição para o EJA, com o intuito, tanto para mostra a importância da capacitação e conhecimento teórico que se deve ter para uma pratica efetiva, como também para ressaltar o motivo de uma prática fundamentada na abordagem freiriana, dando enfoque ao circulo de cultura, uma vez em que se teve como público alvo, os jovens e adultos.

No momento da atuação foi chegado a conclusão e aceitação do projeto a ser desenvolvido, proporcionando um ambiente com cadeiras em círculo, onde todos possam falar livremente, expondo suas ideias, escutando e refletindo. Dessa maneira, foi trabalhado em cima de temáticas de acordo com a realidade de todos, e a partir de temas gerados através do que traziam, como também da

forma como se comportavam. A cada encontro ao início era ressaltado o contrato referente ao sigilo, e ao final dos encontros sempre era pedido feedbacks. Em suma, foi perceptível que os objetivos foram atingidos, pois sempre era provocado o diálogo, a reflexão, o agir e a participação dos alunos, fatores esses contributivo para o aprendizado.

Referências

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº. 1/2000, de 3 de julho de 2000**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Caderno EJA 1:** trabalhando com a educação de jovens e adultos – alunas e alunos de EJA. Brasília: MEC/SECAD, 2006a.

_____. **Caderno EJA 2:** trabalhando com a educação de jovens e adultos – a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem. Brasília: MEC/SECAD, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VIEIRA, Renata Marques de Souza. **Afetividade e aprendizagem.** 2004. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes, 2004.

BUTION, Denise Catricala; WECHSLER, Amanda Muglia. Dependência emocional: uma revisão sistemática da literatura. Est. Inter. Psicol., Londrina, v. 7, n. 1, p. 77-101, jun. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223664072016000100006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 17 jul. 2023.

DATNER, VB. O psicodrama para a educação no trabalho: uma proposta. **Linhas Críticas**, Brasília, n.7-8, v.4, p. 79- 86, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

SOBRE O ORGANIZADOR

Adilson Tadeu Basquerote

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2020), com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2015). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2017) e em Estudos Sociais- Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2004). Atualmente é professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica, dedicando-se em especial ao uso das TIC no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Felipe Barroso de Castro

Professor da Rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, Mestre em Educação Física.

Francisco Francinete Leite Junior

Doutor em Psicologia Clínica pela Universidade Católica do Pernambuco (UNICAP) Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), possui Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (KURIUS), História Social (URCA), Gestão Escolar (FJN) e Metodologia do Ensino Fundamental (FJN), Psicologia Infantil (UNICA) e em Teoria Psicanalítica (UNILEÃO) Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e Graduado em Psicologia pela Faculdade Leão Sampaio (FALS) e Graduando em Educação Especial (Segunda Licenciatura). Docente do Curso de Psicologia Centro Universitário Dr. Leão Sampaio- UNILEÃO. Docente do MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE - MePESa- UNILEAO.

Graziely de Oliveira Soares

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio e Estagiária de Psicologia e Processos Educacionais .

José Aparecido Alves Pereira

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professor Adjunto na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XII. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire - NEPE/UNEB na Linha de Pesquisa em Avaliação, gestão e políticas educacionais, e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - LEPES/UFRJ.

José Francisco de Sousa

Formado em Letras, Biologia, Geografia, História, pedagogo e psicopedagogo com especialização em docência do ensino superior, análise do comportamento, terapia cognitivo comportamental, psicodrama, psicologia clínica e psicopatologia. Mestre em Educação pela UnB, doutorando em Psicologia pela Universidade de Ciências Sociais e Empresariais de Buenos Aires na Argentina. Ex-doutorando em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília.

Luciélío Marinho da Costa

Professor Doutor da Universidade Federal da Paraíba.

Luiz Gilberto Kronbauer

Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria, Doutor em Educação.

Maria de Lourdes Rocha de Lima (In Memoriam)

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação/FAE/UFMG.

Maria Aparecida Nunes Pereira

Professora Doutora da Universidade Federal da Paraíba.

Raimundo Sidnei dos Santos Campos

Professor Doutor da Universidade do Estado do Amazonas.

Paulo Freire

diálogos, aproximações e desafios

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●