

Legado freiriano: caminhos para a construção de uma prática docente

Freirean legacy: ways to build a teaching practice

Patrícia Martins Alves do Prado ^{1*}, Lucianne Oliveira Monteiro Andrade ^{2*}.

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma leitura da obra *Pedagogia da Autonomia*, escrita pelo educador Paulo Freire, tendo como foco desta análise o legado partilhado por Freire como possibilidades para a construção de uma prática docente de excelência. Neste sentido sua finalidade foi refletir sobre quais práticas docentes corroboram, a partir da perspectiva freiriana, a leitura do mundo social do qual fazemos parte, no qual a teoria encarna-se na prática, e em comunhão docentes e discentes podem construir um aprendizado capaz de enriquecer suas vidas através da experiência do diálogo; da escuta ativa; do respeito mútuo e da construção de aprendizados úteis; de saberes aplicáveis à realidade prática da vida. A metodologia utilizada na construção do presente artigo foi pesquisa bibliográfica com ênfase nas teorias dos autores. Esta concepção da função social da educação enquanto prática educativa de formar, indubitavelmente não é neutra, pelo contrário é política, e por isso precisamos, enquanto docentes e discentes, pensar como nos posicionamos enquanto agentes sociais, tendo em vista que as práticas docentes podem configurar uma educação bancária ou uma educação emancipatória, democrática e libertadora do ser humano.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação Dialógica; Docência.

ABSTRACT

The present study is a reading of the work *Pedagogia da Autonomia*, written by educator Paulo Freire, focusing on the legacy shared by Freire as possibilities for the construction of a teaching practice of excellence. In this sense, its purpose was to reflect on which teaching practices corroborate, from the Freirean perspective, the reading of the social world of which we are part, in which theory is embodied in practice, and in communion teachers and students can build a learning capable of enrich their lives through the experience of dialogue; active listening; mutual respect and the construction of useful lessons; knowledge applicable to the practical reality of life. The methodology used in the construction of this article was bibliographic research with emphasis on the authors' theories. This conception of the social function of education as an educational practice of training is undoubtedly not neutral, on the contrary, it is political, and therefore we need, as teachers and students, to think about how we position ourselves as social agents, given that teaching practices can configure a banking education or an emancipatory, democratic and liberating education for the human being.

Keywords: Paulo Freire; Dialogical Education; Teaching.

1 Instituição de afiliação 1. Instituto Federal Goiano

E-mail 1: patriciaprado31@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se de uma leitura da obra *Pedagogia da Autonomia*, escrita pelo educador Paulo Freire, tendo como foco desta análise o legado partilhado por ele, como possibilidades para a construção de uma prática docente de excelência.

Nessa direção, buscou-se refletir sobre quais práticas docentes corroboram, segundo Freire (2002, p. 37) para a “reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. O que norteou essa leitura foi a busca por compreender quais são os saberes necessários à prática docente, segundo Paulo Freire. Partiu-se da perspectiva freiriana que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fator este que deve nortear toda a prática docente, pois é necessário conhecer o educando, compreender o seu lugar de fala na sociedade para colaborar com o seu processo formativo.

Neste sentido Freire (2002) partilha orientações como o docente pode atuar ao optar por um posicionamento democrático e progressista no cotidiano de suas ações pedagógicas, tendo o educando como centro do processo pedagógico educativo. A seguir, o pensamento do autor:

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticas pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2002, p. 32).

Esta leitura do mundo social compreende que todas as pessoas possuem conhecimento de mundo; é geradora de respeito mútuo, base para todas as relações humanas. Assim, a teoria deve se encarnar na prática, articulando-se com a realidade cultural do educando. Assim, em comunhão, docentes e discentes podem construir um aprendizado capaz de enriquecer suas vidas através da experiência do diálogo; da escuta ativa; do respeito mútuo; da construção de aprendizados úteis; de saberes aplicáveis e conectados com a realidade prática da vida para tornarem-se formação. O presente estudo é de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa, fundamentado na análise de conteúdo.

O texto está estruturado em duas seções correlatas para pensar as práticas docentes de excelência no campo educacional. Em primeira instância, elencamos as virtudes e qualidades ressaltadas por Freire (2002) para o desenvolvimento da práxis como uma prática docente que pensa suas ações pedagógicas e, por isso, torna-se mais dinâmica, crítica e reflexiva. Com essa intencionalidade dialoga com o pensamento freiriano na obra *Pedagogia da Autonomia* e com os seguintes autores: Moura (2009), Scocuglia (2014, 2018) e Soares (2008). Por fim, faz uma reflexão acerca da Andragogia e Práticas Docentes Exitosas na EJA.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, foi escrito em 1996, final do século XX - momento pós-ditadura militar, quando florescia a abertura democrática no Brasil, bem como os efeitos da globalização e do modelo econômico neoliberal -. No século XXI a obra de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, constitui-se como livros clássicos no campo da educação, que abordam questões contemporâneas do ofício docente.

Freire construiu um discurso polifônico ao longo de sua trajetória de vida. Segundo Scocuglia (2018), Freire reelaborou seu pensamento, constantemente revisitou temas e conceitos. Seu pensamento sempre foi marcado pelo diálogo, pela tessitura da oralidade nos seus textos, pelo processo de conscientização política vinculada à educação, no qual a pesquisa é considerada como essência humana. Freire construiu um discurso político-pedagógico que, segundo Scocuglia (2018), advogou na:

Pedagogia do oprimido, denuncia a opressão; ao denunciar a educação “bancária”, propõe a educação “problematizadora”; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra as facilidades dos opressores em “ser classe” no exercício da direção/dominação. Um discurso que, ao pugnar pela necessidade da ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, não se esquece do autoritarismo e da precariedade qualitativa de grande parte das nossas escolas que contribui para a produção do fracasso das crianças, dos jovens e dos adultos das camadas sociais subalternas (p. 6).

A perspectiva democrática freiriana e o desenvolvimento do Sistema Paulo Freire de Alfabetização com temas geradores a partir da realidade cultural do educando; sua crítica ao ensino tradicional e a uma educação bancária muito contribuiu com a prática educativa problematizadora, não só na alfabetização de adultos, como em outros segmentos educacionais.

Assim, a prática docente de Freire e seu pensamento corroboram para a reflexão de temas atuais acerca do currículo, gestão democrática, e, principalmente, da função social e política da educação e da EJA - Modalidade está que ainda se constitui marcada pela necessidade de políticas públicas que correspondam à demanda por inclusão social e econômica dos seus agentes sociais, de forma mais efetiva.

Para isso é preciso superar a perspectiva apontada pela autora Di Pierro (2005, *apud* SOARES, 2008, p. 15) de que a EJA é uma educação “voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada”. Todos aqueles que se encontram à margem do poder, cujos direitos subjetivos à educação, afirmados pela CF/1988, foram negados nas práticas sociais. Ao retornarem aos estudos passam por um processo lento e gradual até se compreenderem como sujeitos de direitos subjetivos. Para que se torne possível posicionarem frente às adversidades ao se reconhecerem enquanto cidadãos possuidores de direitos sociais. E desenvolverem condições para agirem com responsabilidade por sua inclusão social, econômica e conquistarem uma aprendizagem autorregulada.

Cientes que o sentimento de culpa por sua situação social não auxilia na promoção da superação da própria realidade, a tomada de consciência do seu lugar no mundo exige a feitura do que Freire (2002, p. 33) evoca como extorção da culpa indevida “A isto corresponde a ‘expulsão’ do opressor de ‘dentro’ do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade”. Esse processo gradual de construção de autoconhecimento, interação e aprendizado abre novos horizontes para a reconstrução identitária. Envolvidos pela cultura no chão da sala de aula, ambos, docentes e discentes, podem se reinventar, repensar e agir para que o seu vir a ser se concretize gerando novas habilidades e competências para inclusão e permanência no mundo do trabalho.

Neste sentido, o público da EJA tem a possibilidade de concretizar o princípio educacional básico. A LDB nº 9394/96 coloca a aprendizagem ao longo da vida, perspectiva vislumbrada no pensamento freiriano de uma formação permanente. Destarte, nem a formação docente e nem a discente deve ser aligeirada e rápida, mas devem forjar uma experiência que possibilite ambos os aprendizes a moverem e intervirem na sociedade em que vivem.

O aprendente deve buscar construir sua autonomia, a partir da problematização e da reflexão da sua realidade social, econômica e cultural, e de seu posicionamento e ações

diante desta realidade, que muitas vezes é limitante. Freire (2002) é categórico ao asseverar que “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor” (p. 45).

Assim, ao docente como condutor do processo de ensino, cabe criar possibilidades para a construção da aprendizagem, e o desafio é imenso. A escola é, por excelência, um ambiente de heterogeneidade, da diferença de pensamentos e culturas, e, por isso, matriz de experiências individuais e coletivas enriquecedoras. Segundo Freire (2002, p. 50) quanto mais aberto “à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil”. Estar consciente do próprio inacabamento é fator constante de motivação e/ou frustração, e ambas as emoções ao serem trabalhadas podem ser instrumentos para construção de si.

As experiências de docência e discência são tecidas no chão da sala de aula. A partir de constantes interações, docentes e discentes constroem mais que saberes. Todos se tornam mais, ao desenvolverem as potencialidades e responsabilidades do próprio vir a ser. E este fator leva à consideração de que as necessidades educacionais a serem atendidas no ambiente escolar são múltiplas, porque múltiplas são as formas como cada ser humano aprende. O docente precisa oferecer em suas aulas recursos didáticos variados.

Esse fator é um desafio para a formação docente: formar habilidades e competências para desenvolver materiais pedagógicos e recursos didáticos de qualidade para auxiliar as ações pedagógicas que atendam às necessidades do público com o qual se trabalha. Freire deixou o seu exemplo ao criar o sistema Freire de Alfabetização com as palavras geradoras.

O legado freiriano (FREIRE, 2002) direciona para a necessidade de desvelar outras possibilidades, porque a história não é um dado pré-determinado, mas é uma construção, na qual o otimismo e a esperança não podem faltar. Trata-se do esforço no desenvolvimento de uma consciência política da função da educação, do papel social do docente, pois estes são todos programados para aprender, para exercer a vocação ontológica de ser mais, todos aprendem no seu próprio ritmo.

Se o profissional não faz a experiência desta perspectiva, da corporificação das palavras pelo exemplo, do testemunho do aprendizado, da pesquisa, da busca que deve nortear suas ações e estratégias pedagógicas, torna-se complexo desenvolver a segurança em si mesmo, confiança necessária para coordenar as atividades em sala de aula.

Com Freire aprende-se a importância de um bom planejamento das aulas, de estratégias de ensino capazes de gerar espaços de participação e envolvimento ativo de todos no processo de ensino e aprendizado. Fundamentado no pensamento freiriano, Scocuglia (2014), corrobora ao colocar indagações essenciais ao fazer pedagógico acerca de como deve ser a construção curricular numa educação problematizadora, numa educação que tem em sua essência a pesquisa, a pergunta como caminho para a formação humana. Para Scocuglia (2018):

A educação estimulada por uma construção curricular problematizadora, deve ser coletiva e fundada em perguntas e problemas típicos da pedagogia da pesquisa, entre as quais: O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos faz parte do currículo e é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos, normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos? (p.10).

Com efeito, a reflexão sobre estas questões por parte de todos os agentes inseridos no processo educativo em nível institucional é fundamental, por encaminhar a proposta político pedagógica num ambiente de fato democrático, espaço onde se realize uma educação voltada para a emancipação humana. Com Freire (2002) aprende-se o quanto é impossível na leitura do mundo, exercer o ofício da especificidade humana de ensinar desunindo:

O ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supere permanentemente a minha. (p. 37).

Os limites fazem parte do processo de construção da liberdade e da autonomia dos educadores-educandos. Para Freire (2002, p. 37) não há como “separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”. Temos aqui desenhado um horizonte de possibilidades para uma formação integral do ser humano enquanto discente

e docente, posto que ambos devam se construir a partir de relações éticas voltadas para a solidariedade humana, o respeito e o envolvimento entre si e com o mundo.

Nesta direção é preciso trabalhar e alargar os limites para aprender, criar e recriar ideias para intervir e modificar o mundo, embora cientes dos condicionamentos que fazem parte da realidade, as práticas precisam estar balizadas na esperança, para que todos possam lutar e intervir na construção de outras possibilidades.

Neste sentido, pode-se pensar que a intencionalidade principal da pedagogia da autonomia é a própria “reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 2002, p. 37), ambos educadores e educando se beneficiam deste processo de construção crítica do conhecimento, do seu pensamento, empoderamento e participação social, pois:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2002, p.41).

Como visto, Freire (2002) orientou a necessidade de conscientização da própria realidade social e a relevância da tomada de decisão e posicionamento ao longo de nossas vidas.

E exemplificou com o caso do operário que “precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana. ” (FREIRE, 2002, p. 39). Percebe-se a necessidade de refletir acerca das escolhas e das práticas para melhorar as relações sociais, transformando-as por via da participação democrática na escola e na sociedade.

Neste sentido, o docente precisa ter uma formação inicial e continuada sólida, pois a mediação docente socio pedagógica de todo processo de ensino e aprendizagem, e sistematização da construção do conhecimento através dos conteúdos de modo que a teoria dialogue com as experiências práticas dos discentes ocorra no currículo real.

Moura (2009) adverte sobre a necessidade dos educadores que trabalham com o público da EJA terem uma formação que permita durante o:

Percurso formativo, a intervenção de mediações competentes e institucionais de profissionais que possam sistematizar os conhecimentos, as habilidades e as experiências acumulados

historicamente pela humanidade, de forma a que os jovens e adultos alunos trabalhadores possam se apropriar e fazer uso dos saberes sistematizados em suas práticas de letramentos cotidianas. (MOURA, 2009, p. 49-50).

Embora não haja um modelo único para realizar esta mediação docente, faz-se necessário cultivar o ensino ligado à vida prática das pessoas, conduzir o processo de sistematização e apropriação do conhecimento de uma multiplicidade de saberes que correspondam às demandas sociais dos sujeitos enquanto agentes históricos. Assim Freire (1980, *apud* SCOCUGLIA, 2018) diz que:

Um dos objetivos principais da transformação do nosso ensino é fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, ao bairro. Ligar a escola ao trabalho produtivo, em especial ao trabalho agrícola, aproximá-la das organizações de massas (p. 22).

Nesta perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem deve estar a serviço da vida e da dignidade humana. Como também as qualidades e virtudes humanas elencadas por Freire (2002) corroboram para desenvolver uma prática pedagógica coerente, posto que ensinar decorre da nossa especificidade humana de aprender, de sermos amantes da existência ao permanecermos inquietos por ler o mundo que nos cerca, criando pontes ao relacionarmos conosco e com os outros com:

Amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar (FREIRE, 2002, p. 45).

Com efeito, essas relações humanas afetuosas com a curiosidade insatisfeita do educando fomentam um clima de reciprocidade no ambiente escolar que propicia o desenvolvimento do diálogo, da escuta ativa e da busca constante por aprender a aprender, construindo assim a autonomia e a responsabilidade com o próprio aprendizado.

Freire (2002) também reforça o entendimento de que o docente precisa ser humilde para ver e rever seus posicionamentos, e ter a formação permanente enquanto caminho para a competência profissional, cultivar em suas práticas o respeito à identidade do educando em processo de formação por via do diálogo e da amorosidade, pois, “a

disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (p. 36).

Deste modo, a prática refletida da/na docência visa respeitar a diversidade. O docente, ao estabelecer relações justas com os educandos, media a troca de experiências, ao considerar o conhecimento prévio de cada ser humano e a potencialidade de aprendizagem coletiva nas relações aluno-professor, professor-aluno e também entre os pares aluno-aluno e professor-professor muito corrobora para o desenvolvimento de cada ser humano.

Urge considerar, com respeito, a curiosidade ingênua dos educandos que se torna crítica após sua reelaboração, sua problematização e experimentação. É indispensável, assim, motivar a busca de novos caminhos, de opções e proposição de soluções para os problemas que os afeta. E juntos, educandos e educadores, a partir de suas práticas reelaboram a própria formação e vida, por meio desta interação com objetos cognoscíveis cria-se as possibilidades para que cada aprendiz possa desenvolver sua autoestima de forma equilibrada.

Esta é a função social da prática educativa, gerar conhecimentos aplicáveis no mundo da vida: formar experiências, estratégias e expectativas que melhorem a inclusão social, a participação política. Para Freire (2002) o que vigora é:

Esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores educandos (p.54).

Essa possibilidade de construir relações humanizadas no processo de ensino e aprendizagem é uma das grandes contribuições de Paulo Freire. Para uma educação horizontalizada na qual a autoridade desdobra-se do saber e não das relações de poder. Este fator fortalece a (re) construção da identidade de ambos educador-educando, pois sem discência não há docência “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 46).

Esse processo de formação humana que é mediado pelo mundo, é intensamente afetado pelo meio social. Vivemos em sociedade com demandas cada vez mais complexas de multiletramentos, assim, o processo de construção de si decorre ao longo de toda vida.

ANDRAGOGIA E PRÁTICAS DOCENTES EXITOSAS NA EJA

São importantes as contribuições de docentes que mesclam a leitura do mundo com a leitura das palavras no processo de alfabetização na EJA. Perspectiva trabalhada por Freire em Angicos no processo de alfabetização de adultos. Posto que este processo tem que estar associado ao contexto social de uso da língua nas práticas sociais. O docente, ao elaborar o plano de trabalho para auxiliar nas aprendizagens de adultos, seja por via de sequências didáticas e projetos, precisa contemplar a forma como os adultos aprendem. Nogueira (2004, s/p) mediante a análise dos estudos de Knowles (1980, 1990a, 1990b) assevera que na andragogia¹, as aprendizagens fundamentam-se nas seguintes premissas, os estudantes:

- a) necessitam de saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens; b) aprendem melhor experimentalmente; c) concebem a aprendizagem como resolução de problemas; d) aprendem melhor quando o tópico possui valor imediato e os motivadores mais potentes para a aprendizagem são internos (NOGUEIRA, 2004, s/p).

É primordial valorizar por meio do diálogo as experiências de vida de cada aprendiz personalizando o processo de ensino e aprendizagem. Nogueira (2004) traz a perspectiva de estimular o estudante para a autodireção por via do contrato de aprendizagens com foco para o desenvolvimento de condições para autoaprendizagem, autoavaliação e assunção de responsabilidades. E juntos, docentes e discentes, podem construir situações de aprendizagens ligadas à problematização da realidade social e as demandas trazidas pelo estudante que ao “selecionar [...] quais as aprendizagens a realizar e quais as metodologias e recursos que irá utilizar. Quando necessário, o facilitador deve realizar algumas propostas no sentido de enriquecer o seu plano; contudo, a decisão final cabe [...] ao primeiro” (NOGUEIRA, 2004, s/p).

¹ Para Nogueira (2004), andragogia é um “conjunto de princípios teóricos e práticos que suscitam em muitos adultos novas forças para realizar aprendizagens com sucesso. [...]A sua aplicabilidade representa, a nosso ver, a maior vantagem da perspectiva andragógica face à pedagogia tradicional de adultos, senão vejamos: a) É aplicável em contextos muito diversos (formais, informais e não formais); b) pode aplicar-se no seu todo ou apenas em parte; c) os aprendentes possuem liberdade de escolha em todo o processo de aprendizagem; d) não possui referenciais culturais restritivos (embora a possibilidade de aplicação em regimes ditatoriais seja mais reduzida); e) é aplicável no campo das ciências exactas e também no das ciências humanas; f) o seu espectro de actuação abrange todas as idades (embora inicialmente tenha sido conceptualizada para adultos).”

Essa é a principal diferença apontada pela autora Nogueira (2004) entre a pedagogia e andragogia. Na andragogia o processo de *design* da aprendizagem é mais compartilhado entre docente e discente. Em alguns contextos é mais favorável que a aprendizagem seja conduzida pelo docente.

Outra contribuição da pesquisa das autoras Albuquerque e Leal (2010) é a publicação do relato das práticas docentes da professora Ana Carolina Cabral na sequência didática com a temática ‘Eu, a família e a escola’ onde apresenta uma proposta com os nomes próprios, num processo de alfabetização contextualizada com os estudantes da EJA propiciando que os alunos refletissem acerca do sistema de notação alfabética de forma lúdica.

Nessa sequência, primeiro a professora organizou a distribuição de crachás com os nomes dos alunos. Cada estudante procurou o seu nome e após encontrar contou a história do seu nome e como soube que este era o seu nome. Essa identificação foi feita pelos estudantes a partir das sílabas iniciais, a pedido da professora eles foram indicando nomes que tinham os mesmos sons.

Após esse primeiro momento estudaram a música do Toquinho “nome e sobrenome” e cantaram juntos. Ana Carolina contou aos estudantes a importância do nome e do sobrenome na sociedade. Em outra aula a professora trouxe a atividade de análise dos dados pessoais do CPF e RG. E cada estudante confeccionou o seu próprio RG. Após a estabilização dos nomes, eles fizeram uma agenda com os dados de nome, endereço e telefone, organizados por ordem alfabética. Além dos textos sociais do CPF, RG e agenda, ainda foram trabalhados bingo de nomes, ditado com os nomes dos colegas que se sentavam próximos. As autoras Albuquerque e Leal (2010) defendem a possibilidade de alfabetizar letrando simultaneamente, este fator justifica-se na compreensão de que para o contexto social em que vivemos é insuficiente o processo de aprendizagem do estudante apenas do sistema de escrita alfabética para sua inserção de forma plena na sociedade.

Freire (2002) colocou a questão da organização dos espaços escolares que contribui no processo de ensino e aprendizado, por tratar-se da “eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (p. 20).

Moura (2009) também converge com este pensamento, defendido por Freire, acerca da importância da pedagogicidade da materialidade do espaço escolar ao relatar sua experiência profissional. De acordo com Moura (2009):

Nossa experiência acompanhando as classes tem mostrado que quando as instituições escolares oferecem as condições técnico-pedagógicas: merenda, material escolar, iluminação, condições de higiene, espaços alegres e bonitos; quando as práticas pedagógicas que são oferecidas são acolhedoras, afetuosas e de boa qualidade teórico-prática, os alunos se sentem envolvidos, engajados e implicados com o processo do ensino-aprendizagem, lutando com mais força para permanecer (p.67).

Em um plano ideal, uma escola viva e inclusiva é acolhedora, possui ambientes planejados, repleto de recursos humanos e materiais, com uma estrutura capaz de atender as necessidades educacionais, fisiológicas, psicológicas, emocionais, culturais garantindo a efetivação dos direitos dos educandos independente de sua faixa etária. Devido as contradições e tensões sociais uma escola viva e inclusiva é caso de exceção e não via de regra. Cabe esperar, sonhar e trabalhar para a transformação social que almejamos construir, como orienta Moura (2009), por via de práticas pedagógicas acolhedoras, afetuosas e de boa qualidade teórico-prática. Esse é o desafio e motivação para se ampliar a formação docente inicial e continuada.

METÓDO

O presente artigo tem como metodologia pesquisa bibliográfica, no material citado, uma educadora estruturou um plano de trabalho em quatro aulas, com foco na aprendizagem por meio de estratégias de leitura e escrita, através da observação do material escrito nos rótulos. Estimulando a leitura compartilhada de diferentes rótulos de embalagens e seus slogans. Dialogando com os aprendizes sobre diversas informações e características inseridas nos rótulos que os alunos trouxeram.

Abordando as funções e apresentação gráfica dos produtos e as propagandas publicitárias de alguns produtos em sua composição de cores e slogans. Uma das atividades desenvolvidas nesta sequência didática foi o bingo de rótulos, utilizando uma caixa grande os rótulos de produtos eram sorteados um por vez e os alunos identificavam os rótulos e marcavam as palavras na cartela. Nas últimas atividades da proposta os alunos foram desafiados a criarem um produto fictício e o slogan da marca num cartaz. Ao final da proposta pedagógica os três grupos apresentaram o produto fictício e o slogan. São

fundamentais as práticas que envolvem os conhecimentos da vida cotidiana dos estudantes.

Diante disso, a revisão da literatura se mostra a opção mais indicada para a elaboração deste trabalho utilizando-se Freire (2002), Moura (2009), Albuquerque & Leal (2010), Nogueira (2004) e Soares (2008).

RESULTADOS

A partir das leituras foram selecionados dois relatos de práticas exitosas de docentes, entre eles a professora Alerly Felinto de Santana que desenvolveu uma sequência didática com rótulos de embalagens registrada no Programa Brasil Alfabetizado e abordada na escrita das autoras Albuquerque e Leal (2010), no capítulo ‘Sugestões de atividades para alfabetização na perspectiva do letramento: mais algumas reflexões’, encontram-se subsídios, várias sugestões didáticas que corroboram com o trabalho docente a partir de uma profunda reflexão crítica, como bem mencionam as autoras o professor é “sujeito do seu próprio fazer docente” (ALBUQUERQUE; LEAL, 2010, p. 181).

Atualmente, a EJA tem contribuído como modalidade que tem a finalidade do compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos, preparando jovens e adultos para o mercado de trabalho e exercício pleno da cidadania, mas ainda urge que a qualidade da educação ofertada seja ampliada.

Neste sentido, professores devem promover um movimento de reflexão para construir novos conhecimentos mais contextualizados a partir da cultura local para despertar o interesse do estudante para o estudo da oralidade, escuta, leitura e escrita. Uma leitura fundamental que envolve práticas de letramentos digital, sonoro, visual e informacional com sequências didáticas é a obra *Multiletramentos na Escola*, organizada pela professora Roxane Rojo e Eduardo Moura.

CONCLUSÃO

Em suma, orientados pelo legado de Freire (2002), por esta leitura do mundo social do qual fazemos parte, no qual a teoria encarna-se na prática, e em comunhão docentes e discentes podem construir um aprendizado capaz de enriquecer suas vidas através da experiência do diálogo, da escuta ativa, do respeito mútuo e da construção de

aprendizados úteis, de saberes aplicáveis à realidade prática da vida. Na assunção da responsabilidade de agentes históricos capazes de ser mais, que cientes da inconclusão do seu ser, continuam buscando aprender mais sobre si, sobre os outros e o mundo para construir uma sociedade mais justa e solidária.

Conclui-se que, segundo Freire, os saberes necessários para potencializar a prática docente tratam-se de uma educação de matriz dialógica, tendo o diálogo não só como meio de interação, mas percebe-se o diálogo como instrumento pedagógico através de perguntas geradoras de conhecimento, rodas de conversas, tutoriais onde o aluno torna-se de fato o centro da atividade educativa. Momento em que a escuta ativa facilita o planejamento e replanejamento quando necessário.

O legado freiriano orienta o processo de construção da identidade docente, devendo o docente ter como fundamento de suas práticas a ética, a compreensão da realidade, o comprometimento, o respeito aos saberes dos educandos, a alegria, a esperança, a abertura para o diálogo, conceber a educação como ideológica, reconhecer que a educação é uma forma de intervenção no mundo e saber que ensinar exige querer bem aos educandos. Pois, para Freire (2001, p. 10) o “papel da educação que, não sendo fazedora de tudo, é um fator fundamental na reinvenção do mundo”.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática educativa**. 25ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEAL, Telma Ferraz.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; MORAIS, Artur Gomes de. Sugestões de atividades para alfabetização na perspectiva do letramento: mais algumas reflexões. *In: Alfabetizar Letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp. 153 a 181.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Realidade, Desafios e Perspectivas Atuais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7. pp. 45-72, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254> . Acesso em: 16 de abr.2020.

NOGUEIRA, Sônia Mairos. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura**. Florianópolis, v.5, pp.333-356, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. **FILOSOFIA E EDUCAÇÃO**, v. 10, p. 200-232, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8652006-Texto%20do%20artigo-36967-2-10-20180326.pdf. Acesso em: 23 de jul. 2020.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa. **EJA em Debate**, v. 3, pp. 29-44, 2014.

SOARES, Leôncio. O Educador de Jovens e Adultos e Sua Formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 47. pp. 83-100, 2008.

Recebido em: 03/07/2022

Aprovado em: 08/08/2022

Publicado em: 14/08/2022