UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ-UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO–PPGE

LUCIENE ROSA SANTOS CARVALHO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE LECIONAM NA ESCOLA DE TEOLOGIA PARA LEIGOS: proposta para uma formação humana e social

ILHÉUS – BAHIA
2023

LUCIENE ROSA SANTOS CARVALHO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE LECIONAM NA ESCOLA DE TEOLOGIA PARA LEIGOS: proposta para uma formação humana e social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizabete Souza Couto

ILHÉUS – BAHIA
2023

C331 Carvalho, Luciene Rosa Santos.
A prática pedagógica de professores que lecionam na Escola de Teologia para Leigos: proposta para uma formação humana e social / Luciene Rosa Santos Carvalho. – Ilhéus, BA: UESC, 2023.
150f. : il.; anexos.

Orientadora: Maria Elizabete Souza Couto
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação – PPGE
Inclui referências e apêndice.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Prática pedagógica. 3. Espaços não formais. 4. Pedagogia crítica. I. Titulo.

CDD 370.7

LUCIENE ROSA SANTOS CARVALHO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE LECIONAM NA ESCOLA DE TEOLOGIA PARA LEIGOS: proposta para uma formação humana e social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 31 de março de 2023.

Profa. Dra. Maria Elizabete Souza Couto
UESC/PPGE
(Orientadora)

Prof. Dr. Cristiano de Sant'anna Bahia
UESC-PPGE
(Examinador Interna)

Profa. Dra. Sandra Célia Coelho G. da Silva
UNEB/ MPIES
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por tudo que me ensinaram. Aos meus irmãos e irmãs por me apoiarem sempre. Ao meu esposo, minhas filhas, meus netos e meu genro, por todo amor e apoio e por sempre acreditarem em mim. Vocês são minha base, sem vocês tudo seria mais difícil. Muito obrigada por tudo!

A Léo (*in memoriam)* meu sobrinho amado, que tão cedo nos deixou. Por você, decidi amar todos os meninos que, como você, tiveram sua infância roubada. Por você, decidi ser melhor como pessoa. Te amarei para sempre!

A Geisa Fideles, amiga especial que Deus trouxe para a minha vida. Por todo apoio e incentivo. Você não é só uma amiga, é uma irmã que tive a sorte de conhecer na graduação e quero levar para a vida toda. Muito obrigada pelas leituras que fizemos juntas, pela sua preocupação e cuidado para comigo, pelas horas que dedicou a mim, pela acolhida em sua casa, pelo cuidado e trazer um cafezinho, um lanche. Sem você o Mestrado teria sido muito mais difícil. Vou ser sempre grata a você. Obrigada por tudo!

Aos padres Damião Borges e Wellington Quaresma Lôbo pelo apoio e incentivo, pela amizade e torcida. Vocês são amigos especiais. Obrigada por acreditarem em mim!

A professora Drª Moema Midlej pelo incentivo e apoio. Obrigada por acreditar em mim!

A minha orientadora, a professora Drª Maria Elizabete Souza Couto, por toda paciência e por acreditar em mim. Pelas orientações, ensinamentos e contribuições durante a pesquisa. A senhora é um exemplo de professora a ser seguido, uma pessoa de coração enorme, que enxerga o aluno para além da sala de aula. Sem a senhora esta pesquisa não seria a mesma. Obrigada pelo seu apoio!

A Escola de Teologia para Leigos – Etel, por ter despertado em mim o desejo de fazer esta pesquisa. Pelos professores que me ensinaram, pelos colegas do curso, muito obrigada a todos vocês pelo apoio!

As minhas colegas do Mestrado, Luciana e Vivian, amigas especiais que tive o prazer de conhecer no percurso do mestrado. Obrigada pelo apoio e incentivo, sem vocês tudo teria sido mais difícil.

A todos os meus colegas pelas palavras de incentivo e pelo carinho. Muito obrigada!

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Dedico este trabalho a Deus. Nele confio e espero!

“O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la”.

Paulo Freire (1979, p.22)

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE LECIONAM NA ESCOLA DE TEOLOGIA PARA LEIGOS: proposta para uma formação humana e social

RESUMO

A educação é um processo abrangente que não se limita às instituições família e escola, podendo ocorrer em outros campos educativos como a educação não-formal. Desse modo, pode-se dizer que a educação é ampla e se constitui como uma ferramenta onde ocorre a concretização da prática pedagógica, a qual corresponde às ações organizadas com intencionalidade, havendo uma mediação entre professor e aluno, tendo em vista a produção do conhecimento. Essa prática não ocorre apenas na escola, mas também fora dos seus muros, em espaços não-formais. Assim, o lócus desta pesquisa é a Escola de Teologia para Leigos, núcleo de Coaraci, diocese de Ilhéus-Bahia e tem a seguinte questão de pesquisa: Como a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Escola de Teologia para Leigos, pode contribuir para a compreensão da formação humana e social? Para responder a tal questão, buscou-se analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Escola de Teologia para Leigos – Etel, na perspectiva de uma formação humana e social. A pesquisa foi submetida à apreciação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e foi aprovada em 24/02/22 com o registro Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) –53216721.0.00005526. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como participantes sete professores que lecionaram no terceiro módulo na escola supracitada, durante o ano letivo de 2022. Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizados os seguintes procedimentos: revisão de literatura em revistas de Educação de estratos Qualis A1 e documental, o projeto do curso da Etel e os seguintes procedimentos: revisão de literatura em revistas de Educação de estratos Qualis A1. Como instrumentos de coleta de dados: a observação das aulas e a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados nos baseamos na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Por meio dessa técnica, analisamos as concepções dos professores sobre a prática pedagógica. A partir das falas dos professores, estabelecemos as unidades de registros, as unidades de contexto e os eixos temáticos. Nesse processo emergiram duas categorias de análises: a prática pedagógica e seus elementos sistematizadores para a produção do conhecimento; a formação humana e social e a integralidade dos sujeitos. Ao final da nossa pesquisa, apresentamos como produto educacional orientações para organização da prática pedagógica com ênfase na formação humana e social, visto que compreendemos que a prática pedagógica pode oportunizar a formação crítica dos sujeitos para uma atuação consciente na sua realidade concreta. Com isso, percebemos que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da Etel transitam entre a abordagem conservadora/tecnicista e a abordagem inovadora/progressista, sobressaindo elementos que se aproximam da prática pedagógica progressista. E, em relação a formação humana e social foram pontuados indícios que caracterizam a prática pedagógica que ver o homem na sua integralidade considerando situações para instigar a discussão e o pensamento crítico-reflexivo, assim como ouvir/escutar atentamente os alunos, havendo ainda uma preocupação com a formação de sujeitos conscientes e éticos e a relação do conteúdo com a vivência da fé, a comunidade e o próximo.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Espaços não-formais. Pedagogia social. Formação humana e social.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS WHO TEACH AT THE SCHOOL OF THEOLOGY FOR THE LAITY: proposal for human and social formation

ABSTRACT

Education is a comprehensive process which is not limited to the institutions of family and school, and may take place in other educational contexts such as the non-formal education. Thus, it is possible to say that education is all-encompassing and constitutes a tool for the concretization of pedagogical practice, which corresponds to the actions intentionally organized, there being mediation between teacher and student, with the aim of producing knowledge. This practice occurs not only at school, but also outside its walls, in non-formal spaces. So, the locus of this research is the School of Theology for the Laity, Coaraci unit, diocese of Ilhéus-Bahia, and the research question is: How may the pedagogical practice developed by teachers at the School of Theology for the Laity contribute to the understanding of human and social formation? In order to answer this question, it was sought to analyze the pedagogical practice developed by teachers at the School of Theology for the Laity – Etel, from the perspective of human and social formation. The research was submitted to the appreciation of the Committee for Ethics in Research (CEP) and was approved in 02/24/22 with the registration (CAAE) – Certificate of Presentation for Ethical Consideration number 53216721.0.00005526. This is a case study qualitative research and the participants were seven teachers who taught the third module at the above-mentioned school during the school year of 2022. For the development of the research, the following procedures were conducted: literature review in Education journals of Qualis A1 strata and documentary, the project of the course provided by the Etel and the following procedures: literature review in Education journals of Qualis A1 strata. Class observation and semistructured interview were the tools used for data collection. Our data analysis was based on Bardin's (1977) Content Analysis technique. Through this technique, we analyzed the teachers' conceptions on pedagogical practice. From the statements by the teachers, we established registration units, context units and thematic axes. In this process, two categories of analysis emerged: the pedagogical practice and its systematizing elements for the production of knowledge; the human and social formation, and the integrality of the subjects. At the end of our research, we present as an educational product some orientations for the organization of the pedagogical practice, with emphasis on human and social formation, since we understand that the pedagogical practice may enable the critical formation of subjects for conscious performance in their concrete reality. As a result, it noted that the pedagogical practices adopted by the teachers at the Etel lie between the conservative/technicist approach and the innovative/progressive approach, with the predominance of elements which are close to the progressive pedagogical practice. Regarding human and social formation, there was evidence which characterizes the pedagogical practice that see the man in his integrality, by considering situations to instigate discussion and critical-reflective thought as well as listening attentively to the students, with a concern about the formation of conscious and ethical subjects and the relation of the content with the experience of faith, the community and the neighbour.

Keywords: Pedagogical practice. Non-formal spaces. Social pedagogy. Human and social formation.

LISTA DE SIGLAS

BA	Bahia
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPICR	Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental em Culturas e Religiões
CF	Campanha da Fraternidade
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
Covid-19	Doença causada pelo novo Coronavírus – SARS-CoV-2
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DOE	Diário Oficial do Estado
DSI	Doutrina Social da Igreja
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENS	Escola Nacional de Socioeducação
Etel	Escola de Teologia para Leigos
GEPERCS	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde
ITI	Instituto de Teologia de Ilhéus
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base da Igreja Católica
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RR	Roraima
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – Paraná

SESC	Serviço Social do Comércio
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TA	Teoria da Atividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	A prática pedagógica e as **c**aracterísticas dos paradigmas conservador e inovador)	33
Quadro 2:	Trabalhos com descritores "formação humana e prática pedagógica" publicados em periódicos na área de Educação com estratos Qualis A1, no período de 2018 a 2022.....	46
Quadro 3:	O que emergiu das leituras nos artigos selecionados.....	50
Quadro 4:	Trabalhos com descritores "Educação não-formal" e "prática pedagógica" publicados em revistas de Educação com estratos Qualis A4, B1, B2, B3 no período de 2018 a 2022.....	52
Quadro 5:	Temáticas que emergiram das leituras nos artigos selecionados.....	62
Quadro 6:	Documentos da Doutrina Social da Igreja, a partir do Pontifício Conselho - Justiça e Paz (2005)	67
Quadro 7:	Estrutura Curricular da Etel	83
Quadro 8:	Perfil dos participantes da pesquisa.....	90
Quadro 9:	Organização do material empírico para análise.....	95
Quadro 10:	Eixos temáticos.....	96

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Localização dos Núcleos da Etel na Diocese de Ilhéus..... 78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**

1 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO AÇÃO POTENCIALIZADORA DA FORMAÇÃO HUMANA **20**

1.1 A Prática Pedagógica **20**

1.2 A Prática Pedagógica e suas abordagens **28**

1.3 A Educação formal e não formal e a Pedagogia Social **34**

1.4 A Prática Pedagógica na perspectiva da formação humana: o que as pesquisas indicam? **45**

2. A DOUTRINA SOCIAL DA IGREJA CATÓLICA E A Etel **64**

2.1 A Doutrina Social da Igreja Católica: princípios fundamentais e relevância **64**

2.2 Campanhas da Fraternidade: histórico, finalidade e relação com a Doutrina Social da Igreja Católica **70**

2.3 Escola de Teologia para Leigos: um breve histórico, estrutura e organização curricular **74**

3. PERCURSO METODOLÓGICO **87**

3.1 O percurso da pesquisa **87**

3.2 Caracterização da pesquisa **88**

3.3 Contexto da pesquisa **89**

3.4 Participantes da pesquisa **90**

3.5 Desenvolvimento da pesquisa **91**

3.6 Procedimentos para produção do material empírico **91**

3.7 Procedimentos de análise e interpretação do material empírico **93**

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DO MATERIAL PRODUZIDO NA PESQUISA **97**

4.1 A prática pedagógica e seus elementos sistematizadores para a produção do conhecimento **98**

4.2 Formação humana e social e a integralidade dos sujeitos **116**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **129**

REFERÊNCIAS **134**

POSFÁCIO **141**

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) **144**

ANEXO B - Parecer consubstanciado do CEP **146**

ANEXO C- Ficha de observação das aulas **147**

ANEXO D- Entrevista semiestruturada **148**

ANEXO E- Acordo de Cooperação que entre si celebram a Universidade do Estado da Bahia e a Diocese de Ilhéus através da Escola de Teologia para Leigos (ETEL**) 149**
APÊNDICE A- Produto educacional **..... 150**

INTRODUÇÃO

A educação é um processo que se efetiva ao longo da vida dos sujeitos (GADOTTI, 2020), sendo um direito de todos, independente de faixa etária, gênero ou condição social e econômica, e acontece, também, em outros espaços fora da escola, sendo nomeada como educação não-formal[1] (GOHN, 2010; 2006; GHANEM; TRILLA, 2008) a qual estabelece interligação com a Pedagogia Social, ocupando-se da realização de práticas educativas distintas das que ocorrem em ambiente escolar (SEVERO, 2017).

Com isso, pode-se dizer que a educação é ampla e tem papel importante na formação dos sujeitos. Isto porque, por meio da educação os indivíduos conquistam sua emancipação e autonomia (FREIRE, 2020) para o enfrentamento de situações em sua realidade concreta. Em razão disso, Freire defende uma prática educacional que contribua para a não alienação dos sujeitos, ou seja, uma educação que liberte da opressão e possibilite a leitura da realidade, com a perspectiva de transformá-la. Assim sendo, faz-se necessário que a prática pedagógica possibilite e fomente a formação de sujeitos crítico-reflexivos.

Tal perspectiva, por sua vez, exige que o professor perceba e compreenda a importância da prática pedagógica no processo formativo dos sujeitos, a qual corresponde às ações organizadas com uma intencionalidade em que o professor assume a postura de articulador e mediador, oportunizando aos alunos uma participação ativa e consciente na produção do conhecimento. Essas ações organizadas referem-se ao planejamento, a avaliação, a escolha de material didático, e, no dizer de Franco (2016), requer do professor algumas indagações e questionamentos.

Nesse sentido, o professor, ao planejar a aula, pode se perguntar por exemplo: 1) Por que esta prática pedagógica? 2) Por que não outra? 3) Por que esses conteúdos são necessários para a formação? 4) Por que não outros? 5) Para quem é esta aula? 6) Que tipo de formação estou desenvolvendo? Dessa forma, a prática pedagógica requer do professor momentos de reflexão, posicionamento e tomada de decisão (FRANCO, 2016), sugerindo, ainda, que o professor reflita criticamente sobre a própria prática (FREIRE, 1996).

Sendo assim, quando se trata de prática pedagógica, tais perguntas se fazem necessárias, considerando que esta prática tenha o propósito de possibilitar o desenvolvimento e construção

---

[1] Neste trabalho a palavra educação-formal vai aparecer com duas grafias: a primeira, educação não-formal (com o hífen) em momentos que estamos nos referindo aos estudos de Ghanem e Trilla (2008); e, a segunda, educação não formal (sem o hífen) conforme os estudos de Gohn (2010;2006). Vamos adotar a seguinte grafia: educação não-formal.

do conhecimento com criticidade e autonomia, além de potencializar nos alunos a construção da consciência crítica, do pensamento independente e questionador, capacitando-os para desvelar os problemas sociais, econômicos e políticos existentes em sua realidade concreta, de modo que sejam mobilizados a uma busca constante por mudança, ao invés de se adaptarem a modo de ser passivo e apático, assistindo tudo como um expectador (FREIRE, 1996).

Em vista disso, uma prática pedagógica que vislumbre a formação da consciência crítica dos sujeitos, precisa ser planejada, levando em conta, por exemplo, os contextos de vida dos alunos (FREIRE, 1996). Quem são esses alunos? O que se pretende com tal prática? entre outros aspectos. Nesse sentido, é necessário que o professor, ao organizar a aula, tenha clareza do quanto representa essa aula em face do processo de formação do aluno, considerando que tal formação precisa, por exemplo, perpassar por uma relação dialógica, entre professor e aluno, e requer a insistência do professor para que seu aluno produza o conhecimento (FRANCO, 2016). Além disso, a prática pedagógica pode fomentar, ainda, a formação humana (FREIRE, 1996) a qual se orienta no sentido de capacitá-los para a valorização e concretização de atitudes voltadas para a cidadania.

Nesse contexto, a prática pedagógica é objeto de discussão entre estudiosos como Franco (2016), Libâneo (1994), Mizukami (1986), Zabala (1998), considerando que há duas abordagens em discussão: uma que se refere ao modelo tradicional de ensino, que privilegia o autoritarismo por parte do professor e a reprodução mecânica, sem reflexão, enquanto a outra se refere ao modelo de uma prática inovadora, progressista que propicia a formação de alunos crítico-reflexivos, pesquisadores e produtores do conhecimento (BEHRENS, 1999; 2011; FREIRE, 1987; 1996).

Com isso, parece que a realização do trabalho docente não tem sido uma atividade muito simples para os professores, mas, um desafio, visto que, muitas são as inquietações em torno da prática pedagógica no espaço formal e não formal, suscitando vários questionamentos por parte dos professores, como por exemplo: 1) Como fazer para que os alunos aprendam a produzir o conhecimento? 2) Por que os alunos, em grande medida, se conformam em copiar o que está no livro didático? 3) Como fazer para que os alunos participem da aula? 4) Como posso tornar minhas aulas participativas? 5) Por que tanta dificuldade de aprendizagem dos alunos? Esses e outros questionamentos parecem perpassar pelo cotidiano e as discussões entre muitos professores reunidos durante o intervalo em suas escolas.

Estas são questões que ao longo do meu percurso de 25 anos, enquanto docente, têm me inquietado, especialmente porque compreendo a importância da prática pedagógica para a

construção conhecimento e da autonomia. Por outro lado, uma prática tradicional e conservadora, gradativamente, potencializa a alienação e subordinação dos alunos, os quais, assumem uma atitude de adaptação em face da realidade vivida.

Além de minha experiência atuando no espaço formal, tenho participado de um processo formativo em um espaço não-formal, ofertado por uma igreja, onde também acontece o desenvolvimento de uma prática pedagógica. Frente a isso, começo a fazer indagações e questionamentos sobre o lugar da prática pedagógica nesses espaços. Que prática é essa? Será a mesma prática desenvolvida na escola? Inquietações que fomentaram a minha curiosidade para pesquisar o `lugar` da prática pedagógicas em outros espaços, como os não-formais.

Esses questionamentos me mobilizaram para participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGE/UESC), conseguindo a aprovação no ano de 2021, com enfoque na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, na perspectiva de maiores aprofundamentos e discussões acerca da prática pedagógica.

Diante das inquietações aqui sinalizadas, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Como a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Escola de Teologia para Leigos, pode contribuir para a compreensão da formação humana e social?

Para responder a esse problema de pesquisa temos como objetivo geral: analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Escola de Teologia para Leigos (Etel), na perspectiva de uma formação humana e social. E como objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da Etel; analisar a concepção de prática pedagógica adotada pelos professores da Etel; verificar as estratégias metodológicas utilizadas por professores que lecionam na Etel; apresentar proposições metodológicas numa perspectiva social para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos professores da Etel.

A pesquisa foi realizada na Etel, no município de Coaraci - BA, a qual trabalha especificamente com pessoas que já concluíram ou não o Ensino Médio, isto é, pessoas jovens e adultas. Esta escola vem atuando há 35 anos na diocese de Ilhéus – BA, criada em 1988, com o objetivo de promover a capacitação de agentes de pastorais, bem como de professores de Ensino Religioso nas escolas estaduais e municipais da cidade de Ilhéus (MONTAGNOLI, 2020).

Em 2018, com muitas idas e vindas e negociações, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT/UNEB) – Campus XXI - Ipiaú e a Etel da Diocese de Ilhéus, assinaram um acordo de cooperação técnica, Portaria, nº

2.698/2018 (ANEXO E). Com isso, a escola continua suas atividades fazendo parte de um Projeto de extensão, o qual está vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental em Culturas e Religiões (Cepicr/UNEB).

A pesquisa foi realizada com 07 professores que ministram aulas na Etel. Estes são acadêmicos, filósofos e teólogos que são voluntários e convidados pela coordenação do Núcleo para ministrarem as aulas.

Para a realização da pesquisa adotamos como procedimentos de coleta de dados os seguintes instrumentos: i) observação, a partir de uma ficha (ANEXO C), que foi elaborada com a finalidade de acompanhar das aulas dos professores. ii) entrevista semiestruturada (ANEXO D) com 07 professores que lecionam na Etel, núcleo de Coaraci, no terceiro módulo, no ano letivo de 2022, para compreender a prática pedagógica desenvolvida. Para analisar os dados foi utilizado a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Para melhor compreensão, esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, abordamos as concepções de prática pedagógica, bem como suas várias abordagens. Uma discussão acerca da prática pedagógica na perspectiva da formação humana, a Educação não-formal, a Pedagogia Social e a revisão de literatura. No segundo, as reflexões são direcionadas para a Doutrina Social da Igreja Católica e a Etel. No terceiro, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. No quarto, por sua vez, apresentamos a análise dos dados e os resultados e, por fim, as considerações na tentativa de responder à questão de pesquisa.

Ao final da nossa pesquisa, apresentamos como produto educacional um diário, intitulado "Diário da prática pedagógica: uma proposta para a formação humana e social", tendo como objetivo, oportunizar o desenvolvimento da prática pedagógica de professores da Etel, bem como de outros espaços, formal ou não-formal, levando em conta, elementos que podem contribuir para a formação humana e social dos sujeitos, tendo como referência a abordagem progressista.

E como objetivos específicos: possibilitar o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos crítico-reflexivos e emancipados para a tomada de decisões, e proporcionar a formação de sujeitos numa perspectiva humana e social, alicerçada em valores comunitários e coletivos.

As orientações da prática pedagógica estão organizadas em quatro seções. A primeira é intitulada "Por que orientações para planejar a prática pedagógica?" A segunda nomeada "Prática pedagógica: algumas considerações", a terceira "Pensar a prática ... Antes ... Durante ... Depois da aula", a quarta, "Pontos para refletir sobre a prática pedagógica".

CAPÍTULO 1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO AÇÃO POTENCIALIZADORA DA FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre a prática pedagógica. Está organizado em quatro seções: a primeira, discute a prática pedagógica numa perspectiva dialógica e reflexiva, capaz de fomentar a formação de sujeitos pensantes e questionadores; a segunda, descreve a prática pedagógica nas várias concepções, bem como suas implicações na formação dos sujeitos; a terceira, discute a prática pedagógica na perspectiva da formação humana; e a quarta a revisão de literatura.

1.1 A prática pedagógica

A educação, para cumprir seu papel, conforme sugere a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), precisa que seja garantido este direito de todos. Nesses termos, a educação não pode estar restrita a uma parcela da sociedade, mas, também, ao alcance das massas populares (FREIRE, 1987), pois muitos desses indivíduos fazem parte de uma população socialmente excluída (CALIMAN, 2010), no que tange a uma educação formal. Ademais, a escola, apesar de ser responsável por uma educação formal, ou seja, pela sistematização do conhecimento, se vê diante do desafio de lidar com questões que ultrapassam, a priori, o processo de ensino e aprendizagem, já que nesse espaço se apresentam diversos conflitos sociais que envolvem crianças, jovens e adultos. Nesse sentido:

> [...] A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. [...] A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 1994, p. 16-17).

Dessa forma, a educação constitui-se como uma prática social indispensável, a qual não apenas prepara para a convivência em sociedade, mas também contribui para a produção dos conhecimentos que dá autonomia aos sujeitos para uma atuação consciente, crítico-reflexiva e participativa, frente aos fenômenos socioeconômicos e políticos que ocorrem no seu cotidiano. Isto porque, conforme Freire (1996, p. 77), “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando

apenas". Ainda, de acordo com Freire (1996, p. 98), "[...] o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra".

Em razão disso, a prática educativa precisa ser crítica, participativa e dialógica, a fim de fomentar a formação de sujeitos críticos, capazes de vislumbrar a possíveis transformações de sua realidade e contexto, entendendo que essas transformações são resultadas de um processo de enfrentamento, de luta e de resistência, que envolvem participação e posicionamento crítico.

Para tanto, Freire (1996, p. 27) adverte quanto a responsabilidade do professor, o qual precisa ter claro que a sua atividade docente está além de "ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo". Nessa concepção, "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 1996, p. 38). Nesse aspecto, conforme Franco (2016,p.541):

> A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Dessa forma, uma prática educativa, comprometida com a formação de sujeitos dialógicos, constitui-se como uma ação desafiadora e instigante que conduz, educador e educandos, numa aventura constante de interação e troca de saberes.

Nesse aspecto, Franco (2016) realça o papel da educação como um processo capaz de potencializar a formação numa perspectiva dialógica, pois a educação:

> [...] é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade. Os sujeitos sempre apresentam resistências para lidar com imposições que não abrem espaço ao diálogo e à participação (FRANCO, 2016, p. 546).

Nesse cenário, Freire (1996) é defensor de uma prática pedagógica numa perspectiva progressista, pois tem como base uma educação que mostre ao indivíduo os caminhos da produção de sua própria história, visto que "a prática pedagógica com uma metodologia progressista leva a uma formação do indivíduo como ser histórico e contempla uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação" (BEHRENS, 2011, p. 76). Assim sendo, esta prática pedagógica, certamente, poderá possibilitar a formação de pessoas capazes de estabelecer

diálogos e reflexões, de forma que, ao confrontar-se com os diversos fenômenos sociais, econômicos, políticos, ambientais, entre outros, possam fazer inferências, saindo da condição de reprodutor para um produtor do conhecimento.

Quanto a prática pedagógica, é interessante considerar os seguintes questionamentos feitos por Franco (2016, p. 535): "Afinal de contas, o que é uma prática pedagógica? [...] Prática docente é sempre uma prática pedagógica? [...] O que caracteriza uma prática pedagógica?". Para responder a essas questões, a autora utiliza uma diferenciação proposta por Carr (1996), mostrando que as particularidades entre prática docente e prática pedagógica são melhor entendidas, a partir da distinção entre o conceito de poiesis e práxis, proposta por este autor, pontuando que para ele, a primeira envolve uma ação não reflexiva e a segunda, a práxis, realiza-se a partir de um trabalho reflexivo. Sendo assim, para Franco (2016, pp. 535- 536) "[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano". Ainda nesse viés, uma prática pedagógica será considerada como tal:

> [...] quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Dessa forma, compreendemos que o educador necessita ter clareza quanto a sua prática pedagógica: qual o seu real significado? Por que adotar tal prática e não outra? quais as implicações dessa prática? Assim, a prática pedagógica precisa ter uma intenção, um propósito, tendo em vista a produção do conhecimento, por isso, não é interessante ser compreendida como uma ação mecânica, linear, neutra, não reflexiva, mas, ao contrário, deve ter como alicerce o diálogo, a participação e a reflexão, em vista da emancipação dos sujeitos.

Nessa lógica, a prática pedagógica deve ir além da aplicação de um esquema didático, necessita ter sentido de práxis, ou seja, precisa estar envolvida por uma ação reflexiva e inovadora (BEHRENS, 2011), que possibilite a criação de um espaço de diálogo possível entre professor e aluno, numa interação constante de troca de saberes.

Quanto a isso, Franco (2016, p. 536) assinala que "uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo". Nessa direção, para Behrens (1999, p. 401) "Todos podem tornar a sala de aula um espaço de aprender a aprender, um espaço privilegiado para realizar pesquisa que contribua de maneira efetiva com suas próprias práticas pedagógicas". O ato de aprender, no entendimento de Freire (1996, p. 69), "é construir,

reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito". Diante disso, a prática pedagógica deve contemplar uma formação que propicie e instigue o aluno ao exercício constante do pensamento, da reflexão, do questionamento e do diálogo.

Nesse contexto, Freire (2020, p. 123) pontua que "não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação". Sendo assim, a educação precisa criar condições que ajude o sujeito a assumir uma postura crítico-reflexiva frente aos problemas que lhes são apresentados no seu cotidiano, além disso, é indispensável que a educação promova mudanças de atitudes nos indivíduos, que fomente neles a condição de tomar decisões, como defende Freire (1987; 1996; 2020). Nessa perspectiva, em uma prática docente, é dever do educador:

> [...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...] ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 26).

Sendo assim, uma prática educativa nesse sentido, certamente, contribuirá para a formação de sujeitos pensantes e questionadores dos diversos contextos históricos, sociais, econômicos e políticos. Com isso, serão participantes no processo de construção do conhecimento, ao invés de sujeitos passivos, conformados com o que está posto, sem nenhuma preocupação em desvelar o real significado dos fatos e fenômenos.

Devido a isso, Freire (1996, p. 86) considera que, na prática docente, o importante é que educador e educandos "[...] saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos". Nesse sentido, para Braga (2012, p. 40), "o diálogo contribui para o conhecimento da realidade em suas múltiplas situações e causalidades ao estabelecer relações entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, pensar e fazer, teoria e prática, reflexão e ação, contributo para a humanização do sujeito". Podemos dizer, dessa forma, que uma prática docente dialógica, desafiadora, instigante e interessante, provavelmente, dará voz e vez aos envolvidos - educador e educandos.

Nesse viés, Libâneo (1994, p. 22) sinaliza que:

> O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social

Com esse entendimento, o autor ressalta a importância da escola como espaço propício para a efetivação de uma prática docente que fomente a construção do conhecimento com autonomia e que, além disso, contribua para o exercício da consciência crítico-reflexiva dos educandos, os quais podem ser estimulados a pensar e a questionar as contradições e desafios do seu entorno, pois, no dizer de Freire (1996, p. 54), "[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História". Sendo assim, os educandos precisam ser instigados a pensar nas possibilidades de mudança de sua realidade, a qual pode ser transformada, apesar das barreiras e dificuldades.

Em razão disso, uma prática pedagógica que contemple a formação crítica dos sujeitos, "[...] não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade" (VEIGA, 1989, p. 18). Desse modo, a prática pedagógica envolve uma posição teórica e outra prática estando presente aspectos objetivos e subjetivos dos envolvidos. Logo, para a concretização dessa prática é necessário levar em conta a realidade e o contexto histórico, econômico, político e social dos educandos, caso contrário, não fará nenhum sentido para eles, já que não existe contextualização e correlação com o seu cotidiano.

Além desses aspectos mencionados no que tange a prática pedagógica, precisa-se considerar, também, o que Mizukami (1986) pontua sobre o fenômeno educacional, o qual:

> Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas, sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Dessa maneira, a atividade educativa requer que se considere os sujeitos como um todo, em suas várias dimensões, ou seja, numa visão holística, tendo em vista que considerar apenas uma dimensão, talvez não seja suficiente para a realização de uma educação voltada para a formação de pessoas humanas, autônomas, reflexivas e emancipadas.

Corroborando com esse pensamento, Ghanem; Trilla (2008) indica que:

> A educação do ponto de vista de seus efeitos, é um processo holístico e sinérgico; um processo, cuja resultante não é a simples acumulação ou soma das diferentes experiências educacionais vividas pelo sujeito, e sim uma combinação muito mais complexa, em que todas essas experiências interagem entre si (p. 45).

Então, o professor, ao pensar a prática pedagógica e o que pretende alcançar com tal prática, deve considerar quem são seus alunos, não de forma isolada, mas, precisa levar em conta o seu contexto histórico e social e suas experiências vividas. Desse modo, a prática pedagógica não pode ser planejada no vazio, mas pensada para sujeitos que têm história e realidades distintas. Isto porque, de acordo com Franco (2016, p. 548), "[...] não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção. A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido". Assim, ao pensar a prática pedagógica, o educador pode, por exemplo, fazer alguns questionamentos, como: Para quem é esta aula? Quem são os educandos envolvidos no processo educativo? Qual o contexto histórico, econômico, político, social e cultural desses educandos? Por que esta prática pedagógica? Por que não outra? Por que esses conteúdos são necessários para a formação? Por que não outros? Que tipo de formação estamos desenvolvendo?

Assim, acredita-se que, talvez, questões como as supracitadas, possam auxiliar o professor na realização do trabalho, de forma que o aproxime da realidade e contextos dos alunos e, com isso, poderá promover a construção do conhecimento de modo que faça sentido pois, no entendimento de Franco (2016, p. 540), "[...] a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos". A prática pedagógica não pode ser idealizada desconsiderando as realidades dos sujeitos, ao contrário, deve conhecer seus contextos, e a partir daí, pensar sobre o seu fazer pedagógico.

Dessa forma, podemos dizer que a prática pedagógica pensada nessa perspectiva, está preocupada em propiciar o ensino e aprendizagem a partir de uma formação que ultrapasse as áreas físicas da escola, sendo concebida como uma ação que se faz:

> Por meio da articulação homem-meio-conhecimento, capaz de mobilizar e formar os sujeitos na perspectiva omnilateral do ponto de vista da totalidade para formação e emancipação humana, possibilitando perceber as relações sociais pautadas pelo sistema de produção (SANTANA et. al, 2020, p. 42286).

Essa perspectiva de formação de sujeitos na visão omnilateral, de acordo com alguns estudiosos, como Ciavatta (2014), Duarte (2014), Santos e Silva (2020), perpassa por uma

educação concebida de forma ampla, comprometida com a formação de seres humanos críticos, emancipados, participativos, autônomos e conscientes de sua realidade, em oposição a uma perspectiva de educação unilateral, preocupada em capacitar mão de obra para atender às necessidades do sistema capitalista, a qual se orienta pela lógica do lucro, da competitividade e da concorrência desenfreada, contribuindo para formar sujeitos individualistas e egoístas, instruídos e alimentados por uma "racionalidade neoliberal" (CENCI; PETRY, 2020, p. 5) que ao ser incorporada nos sujeitos, controla a consciência e modela condutas, tendo em vista que:

> [...] O discurso dessa racionalidade pretensamente onipresente articula uma definição de homem consoante a ela. Trata-se do sujeito ativo, autônomo, responsável, flexível, calculador; não se almeja mais ninguém empenhado em transformar o mundo, mas em mudar a si próprio, um sujeito em condições de controlar tudo, do meio familiar, profissional e social às emoções e reações próprias e dos demais sujeitos. Esse sujeito, dono de si mesmo, autossuficiente e para o qual tudo o que aspira tem de ser possível, necessita suplantar o princípio de realidade na medida em que precisa negar qualquer forma de dependência em relação aos outros (CENCI; PETRY, 2020, p. 5).

Desse modo, essa racionalidade fomenta atitudes contrárias à construção de uma sociedade mais humana, alicerçada na justiça social e na coletividade. Além disso, essa lógica neoliberal contribui para camuflar e ocultar a realidade. Em razão disso, a educação, campo de confronto e enfrentamento, deve orientar-se no sentido de criar condições para que os educandos possam desnudar as contradições impostas pela lógica dominante, em vista de uma transformação consciente da realidade.

Nesse contexto, Santana et. al (2020) defendem uma concepção de educação, que capacite os sujeitos para ler e refletir a realidade, tendo em vista que:

> [...] a educação no contexto libertador proporciona ao homem e à mulher, uma leitura de realidade, e das questões sociais, em sua coletividade, ou seja, a educação como processo de formação numa perspectiva comunitária, numa compreensão de que a educação está para além da aquisição de habilidades para necessidades do mercado, mas, desenvolver as suas capacidades, pautada numa espécie de 'simbiose' da formação humana e emancipação, perpassando pelo viés da educação. (SANTANA et. al, 2020, p. 42285, grifo dos autores).

Sendo assim, para os autores, a educação é um processo abrangente que colabora para a formação humana e emancipada dos sujeitos. Essa formação humana "é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político" (FRANCO, 2016, p. 540). Vista desse modo, a educação preocupa-se não apenas em nutrir os sujeitos de conhecimentos, mas, é compreendida como via de formação para a criticidade e autonomia. Quanto a essa educação na perspectiva de uma formação crítica, Franco (2016) indica que:

> A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas (FRANCO, 2016, p. 538).

Nesse contexto, a educação assume a função de capacitá-los para um bom desempenho nas avaliações externas, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em detrimento da formação humana e social. Com esse pensamento, os sujeitos são concebidos a partir da lógica de que os melhores são os que conseguem as maiores notas e o melhor desempenho, colaborando para o fortalecimento de atitudes que fomentam uma formação "capaz de tornar os sujeitos adaptáveis às necessidades da sociedade que, por sua vez, continua regulada por relações entre classes antagônicas, sem a preocupação com o desenvolvimento integral dos seres humanos" (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 58). Sendo assim, essa lógica vai de encontro a formação humana das pessoas, visto que alimenta o individualismo e a competitividade.

Desse modo, faz-se necessário o desenvolvimento de uma prática docente que almeje uma educação inovadora, ou seja, "[...] uma prática que seja capaz de desenvolver pessoas com autonomia política e cultural. Pessoas capazes de reinventar, e ao mesmo tempo, preservar valores que são essência da sociedade" (PIRES; SILVA; FERREIRA, 2021, p. 151). Portanto, uma prática que estimule o pensamento crítico dos sujeitos, permitindo-lhes a leitura da "sua própria realidade e, que aprendam a razão de ser dos fatos que elas descobrem, para que possam, se não concordarem, fazer algo a respeito, agir, mobilizarem-se" (VERDUM, 2013, p. 104).

Em razão disso, para Freire (1996, p. 24) "[...] inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz". Significa dizer que os sujeitos, quando instigados e estimulados a desenvolver o pensamento crítico, são capazes de construir e reconstruir o conhecimento.

Em vista disso, a prática pedagógica tem um papel importante no processo de formação dos indivíduos, sendo capaz de potencializar a construção de sujeitos protagonistas, participantes e construtores do conhecimento, superando a prática pedagógica tradicional e conservadora, contrária a construção da autonomia, treina para o conformismo e a neutralidade das ideias, tendo em vista que não instiga a criticidade e a reflexão propostas pela prática progressista (FREIRE, 1996).

Por isso, a prática pedagógica, concebida numa perspectiva inovadora, constitui-se como um caminho viável para a formação de pessoas autônomas, reflexivas e criativas, "ou seja, pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a seguir, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações" (ANDRÉ, 2016, p. 20). Uma prática pedagógica nessa perspectiva se contrapõe a prática tradicional pautada na memorização mecânica de conteúdos, que imobilize, silencie e subordine os sujeitos, tirando a sua autonomia para pensar e refletir a realidade.

Posto isto, a próxima seção discute a prática pedagógica em suas abordagens, a fim de discutir as suas caraterísticas e implicações na formação das pessoas.

1.2 A prática pedagógica e suas abordagens

A prática pedagógica tem papel fundamental e relevante na formação dos alunos, podendo possibilitá-los a construção de saberes necessários para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Em razão disso, conforme Franco (2016, p. 544), "as práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão [...]". Desta forma, a prática pedagógica não é neutra, tem uma intencionalidade, envolve a produção do aprendizado, portanto, deve ser planejada no sentido de promover o ensino e a aprendizagem, tendo em vista a emancipação dos alunos, e não a sua subordinação.

A seguir apresentaremos duas abordagens de prática pedagógica como tentativa para refletir sobre sua perspectiva de formação.

A. O paradigma conservador na prática pedagógica

A prática pedagógica precisa ser pensada na perspectiva de promover a formação de alunos críticos, questionadores e emancipados, o que, nem sempre foi o foco na educação. Isto porque, por exemplo, entre os séculos XIX e metade do século XX, a ciência foi fortemente influenciada pelo paradigma conservador[2], radicado no pensamento newtoniano-cartesiano, que se baseia numa visão fragmentada da realidade. Nesse trabalho vamos pautar na concepção tecnicista, fundamentada nos estudos do americano Skinner, no início do século XX. Tal concepção "contaminou a Educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista"

[2] Segundo os estudos de Behrens (2011), no paradigma conservador discute as abordagens tradicional, tecnicista e escola nova.

(BEHRENS, 2011, p. 18), contribuindo para a efetivação de uma educação não reflexiva, pautada na reprodução mecânica de conteúdos e isolados da realidade dos alunos. Esse pensamento newtoniano/cartesiano:

> [...] propôs a fragmentação do todo e por consequência as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades. A repartição foi tão contundente que levou os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula. Outro fator relevante de influência deste paradigma na ação docente é a busca da reprodução do conhecimento. Caracterizada pela fragmentação, a prática pedagógica propõe ações mecânicas aos alunos [...] (BEHRENS, 1999, p. 384).

Nessa perspectiva, o conhecimento fragmentado não tem conexão com o todo, e os alunos são vistos isoladamente, sem relação com os seus contextos de vida. Nesse aspecto, a prática educativa torna-se racional, fria e indiferente ao concreto dos alunos, distanciando-se de uma prática reflexiva e potencializadora do conhecimento.

Nesse viés, conforme Behrens (2011, p. 22), essa racionalidade teve implicações na vida humana, já que "o conhecimento, ao ser dividido, ao ser fragmentado, isolou o homem das emoções que a razão desconhece. Deixou de contemplar, em nome do racionalismo, sentimentos como: a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua". Com tal vazio, cada vez mais instigado pela concorrência, apesar de todos os avanços tecnológicos, o homem entra em crise, "alicerçando conflitos diários, administrando um processo de cobrança de eficácia em favor de um produto e de um capital" (BEHRENS, 2016, p. 22). Nessa conjuntura, o mundo entra em crise, a qual se propaga em todas as dimensões, atingindo, principalmente a educação, posto que o pensamento newtoniano-cartesiano:

> [...] levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase no processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza (BEHRENS, 2011, p. 23).

Nesse contexto, a prática pedagógica configura-se como uma ação mecânica, focada na repetição e na memorização de conteúdos, sem reflexão e análise dos seus significados e sentidos, fomentando desse modo, uma formação que valoriza "o culto exclusivo do intelecto" (BEHRENS, 2011, p. 10), em detrimento de outras dimensões, como emoções, sentimentos, carências, criticidade, reflexão, entre outras. Além disso, é uma prática que se organiza em torno de ações que, inviabilizam a autonomia dos alunos, os quais enfileirados em sala de aula,

silenciados e disciplinados, não manifestam suas ideias e pensamentos, não interagem, nem discordam do que está posto. Embora, muitas gerações tenham sido formadas por meio das práticas desenvolvidas nesse modelo (inclusive a minha), hoje tenho outra ideia acerca da prática da pedagógica e como esta influencia a formação das pessoas, considerando que a concepção de sociedade, mundo, conhecimento, escola, ensino etc. veio mudando ao longo da história, atendendo as demandas emergenciais – sociais, políticas, culturais - da sociedade.

Levando em consideração as proposições de Behrens (2011), acerca do paradigma conservador, pode-se pensar que esse é marcado por uma prática pedagógica que prioriza a reprodução e a repetição mecânica de conteúdos, em detrimento do saber, pois não permite o desenvolvimento de raciocínios, restringindo-se a realização de tarefas sem sentido para os alunos e, consequentemente, inviabiliza o diálogo e a construção da autonomia. Um exemplo é a abordagem tecnicista que, por muito tempo e, ainda, tem suas marcas na prática pedagógica e na formação das pessoas. Nessa abordagem, "o elemento principal [...] não é o professor, nem o aluno, mas a organização racional dos meios. O planejamento e o controle asseguram a produtividade do processo" (BEHRENS, 2011, p. 48), sendo assim, pauta-se em aspectos voltados para a objetividade, em detrimento dos aspectos subjetivos.

Além disso, nesse paradigma, a prática pedagógica é marcada pela ideia de que o professor é quem possui o conhecimento, cabendo-lhe a transmissão dos saberes e, ao aluno, obedecer, sem questionar o que é dado, como pronto e acabado. Portanto, não cria condições para o questionamento, a reflexão crítica e a dúvida, contribuindo para o silenciamento, o conformismo e passividade por parte dos alunos, diante das injustiças sociais e econômicas de seu entorno.

Nesse sentido, na concepção de Behrens (2011, p. 50), o ensino na abordagem tecnicista "é repetitivo e mecânico e a retenção de conteúdo é garantida pela repetição de exercícios. O treino aparece como uma meta para atingir a aprendizagem. [...] essa abordagem dá ênfase à reprodução dos conhecimentos. Valoriza aulas expositivas e os exercícios repetitivos". Assim, essa abordagem não prioriza o ensino baseado na construção do conhecimento, já que orienta os alunos para a realização de tarefas e memorização dos conteúdos.

Conforme Mizukami (1986, p. 20), nesse tipo de abordagem, "o aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões. [...] A educação [...] se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis". Com isso, restringe-se a uma atividade em que o aluno é meramente um recebedor de dados, já que não é oportunizado nem instigado a pensar, analisar e refletir criticamente sobre o que está sendo apresentado. Nessa perspectiva, a prática

pedagógica caracteriza-se como uma prática repetitiva (VEIGA, 1989), a partir de ações mecanizadas, que não estimulam o raciocínio e o pensamento crítico. Posto isso, de acordo com Freire (1987), num ensino que se desenvolve a partir dessa concepção:

> A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. [...] A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes em seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente encher, tanto melhores educadores serão (FREIRE, 1987, p. 33).

Em face disso, Freire se opõe a uma educação que concebe os educandos como depósitos, os quais devem apenas, memorizar e arquivar as informações sem compreender o seu verdadeiro significado, o que o autor chama de educação bancária. Nesse sentido, "educador e educandos se arquivam, na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber" (FREIRE, 1987, p. 33). Assim, o autor acredita numa educação que potencialize a emancipação dos educandos, e não a sua alienação. Para ele, os educandos precisam ser instigados e estimulados ao desenvolvimento da consciência crítica, e não a uma conformação e aceitação das realidades como se não fosse possível transformá-las. Acreditando nessa ideia de Freire, apresentaremos, a seguir, a prática pedagógica na perspectiva inovadora.

B) O paradigma inovador na prática pedagógica

Contrapondo-se a prática pedagógica desenvolvida por meio de ações mecânicas, centrada na memorização de conteúdos, Freire (1996) defende uma prática educativa que propicie a emancipação dos educandos, identificada como educação progressista, a qual fundamenta uma educação que considera o sujeito como construtor de sua própria história, e entende:

> [...] a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 145).

Sendo assim, para Freire, a prática educativa não deve ser instrumento de repressão e subordinação dos alunos, além disso, considera que a educação, atividade própria do humano,

não está dissociada da dimensão da subjetividade humana, a qual envolve sentimentos e emoções.

Dessa forma, "[...] nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído" (FRANCO, 2016, p. 536). Significa que a prática pedagógica deve ir além de uma ação mecânica, técnica, atrelada a esquemas pré-estabelecidos, já que a prática pedagógica deve ser comprometida com a formação crítica dos alunos, a qual ocorre a partir da interação entre o educador e os educandos, considerando os seus contextos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Nessa lógica, se insere o paradigma inovador[3], o qual propõe uma concepção de prática pedagógica alicerçada na produção do conhecimento, permitindo a formação de alunos participativos, interativos, autônomos, críticos e reflexivos, capazes de transformar as diversas realidades. Tal paradigma busca superar a visão de um ensino fragmentado e possibilita avançar para uma produção do conhecimento com criticidade e autonomia, de modo que os alunos participem e interagem no processo educacional. Dessa maneira, conforme Behrens (2011, p. 55), "a exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula".

Assim sendo, a prática pedagógica precisa potencializar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, onde a inquietação e o questionamento possam se fazer presentes, permitindo-lhes desvelar as contradições econômicas, sociais e políticas, tendo em vista a transformação das realidades impostas. Dessa forma, os alunos poderão ser protagonistas na produção do conhecimento, ao invés de serem passivos e conformados, aceitando tudo como pronto e acabado.

Nesse sentido, insere-se a concepção progressista, a qual, conforme Behrens (2011, p. 72), "caracteriza-se por um processo de busca de transformação social. Para desencadear esse processo, torna-se necessária uma educação que propicie uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora". Sendo assim, a prática pedagógica numa abordagem progressista pode contribuir para uma formação emancipada e autônoma dos alunos.

Diante das questões apresentadas, organizamos o Quadro 1, a partir da compreensão de Behrens (2011), acerca de considerações gerais que caracterizam o paradigma conservador e o

[3] Segundo os estudos de Behrens (2011), no paradigma inovador discute as abordagens: progressista com base nos estudos de Paulo Freire; a holística baseia-se nos estudos de Gate - Global Alliance For Transforming Education; e o ensino como pesquisa, com base nos estudos de Nuinenius J. Paoli, Pedro Demo, Isabel Cunha.

paradigma inovador. Para tanto, levamos em consideração três elementos fundamentais no processo ensino e aprendizagem: o professor, o aluno, e a metodologia.

Quadro 1: A prática pedagógica e as características dos paradigmas conservador e inovador

	Professor	Aluno	Metodologia
Paradigma conservador - tecnicista	- O professor limita-se a transmitir e reproduzir o conhecimento; - Usa métodos instrucionais para tornar sua prática educativa eficaz e concreta; - A prática é convertida numa busca incessante de condutas desejadas; - Assume uma postura de idealizador, transforma-se num engenheiro do comportamento; - Aplica a técnica pela técnica em busca do desempenho.	- É um espectador frente à realidade objetiva; - É privado de criticidade; - Segue à risca os manuais e instruções; - Deve dar respostas prontas e corretas; - É passivo e acrítico; - A sua aprendizagem provém da mudança dos comportamentos observáveis e comensuráveis.	- Apresenta-se com modelos que devem ser seguidos; - O ensino é pautado em ações repetitivas e mecânicas; - Enfatiza a resposta certa; - A prática e a teoria são dissociadas; - Enfoca na reprodução do conhecimento; -Valoriza as aulas expositivas e os exercícios repetitivos.
	Professor	**Aluno**	**Metodologia**
Paradigma inovador - progressista	- O professor mantém uma relação horizontal com os discentes; - Considera o diálogo a fonte objetiva da produção do conhecimento; - Não reprime o aluno; - É um mediador do conhecimento; - Pelo diálogo, evita atitudes autoritárias; - Busca uma prática educativa transformadora; - É preocupado com a consciência crítica e transformações sociais; - Tem respeito pelos alunos; - Confia na capacidade dos alunos como construtores de sua própria história;	- Participa do processo educativo; - Define-se como um ser atuante, dedicado e criativo; - É crítico na produção do conhecimento; - Tem confiança em si próprio; - Vivencia uma relação dialógica com o professor e colegas; - Define-se como um indivíduo ativo, sério e criativo; - É corresponsável pelo seu próprio aprendizado;	- Busca fundamentar-se nas diversas formas de diálogo; - Compreende a prática pedagógica numa visão de todo; - Conduz a uma formação do sujeito como um ser histórico; - Contempla uma abordagem dialógica de ação/reflexão/ ação - Propicia uma ação integrada, alicerçada no diálogo e na atividade coletiva; - Visa a produção do conhecimento de modo crítico.

Fonte: Síntese construída a partir dos estudos de Behrens (2011).

Numa perspectiva progressista, Veiga (1989, p. 22) sinaliza para uma prática pedagógica numa perspectiva reflexiva, a qual supõe uma "ação recíproca entre professor, aluno e realidade; uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada); um momento de análise e crítica da situação e um movimento de superação e de proposta de ação". Posto isto, para essa autora, a prática pedagógica deve contemplar a reflexão, colaborando para a formação do pensamento crítico, reflexivo, criativo e independente dos alunos, como propõem os paradigmas inovadores, devendo propiciar a produção do conhecimento de modo autônomo considerando que:

> A produção de conhecimento com autonomia, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento (BEHRENS, 2011, p. 55).

Desse modo, uma prática pedagógica inovadora pode contribuir para a formação de alunos participativos, críticos, reflexivos e conscientes das realidades, uma vez que o ensino na perspectiva da produção do conhecimento, propõe de modo enfático, envolvendo o aluno no processo educativo (BEHRENS, 2011). Isto porque, quando o aluno é percebido nessa dimensão e não como um objeto apático, receptor de informações e repetitivo, poderá despertar nele o entendimento que é produtor da própria história e não um expectador que aceita tudo passivamente, sem confrontar e se posicionar frente aos fatos, tanto no seu espaço de vivência quanto em outros espaços.

Sendo assim, o ensino precisa se estruturar no sentido de "criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento" (LIBÂNEO, 1994, p. 71), tendo em vista que a educação, quando despida da roupagem da alienação, pode ser uma força instigadora de transformação e emancipação (FREIRE, 2020).

Nessa perspectiva, uma educação comprometida com a formação, não focada na memorização de conteúdos, mas com uma formação humana e reflexiva, a partir de uma prática pedagógica, em que os conteúdos são trabalhados em articulação com os contextos dos alunos, poderá potencializar a construção do pensamento crítico, perpassando, também, por uma formação que possibilite a construção de atitudes voltadas para o bem comum, em oposição ao individualismo impresso pela lógica neoliberal, que fomenta a formação de sujeitos autossuficientes e egoístas (CENCI; PETRY, 2020).

Na próxima seção, trazemos uma discussão sobre a educação formal e não-formal, enfocando seu papel para a formação numa perspectiva humana, social de sujeitos críticos e emancipados e a influência da Pedagogia Social para a concretização de uma formação nessa perspectiva.

1.3 A Educação formal e não-formal e a Pedagogia Social

A educação é um processo abrangente e contínuo, que não se limita a um único lugar, nem se circunscreve apenas as instituições escola e família. Esse entendimento é respaldado

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual em seu Artigo 1º declara que a "educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, a educação transcende a escola, ou seja, a escola não é a única responsável por esse processo (CALIMAN, 2010; GHANEM; TRILLA, 2008), considerando que tal "processo é global e envolve outros espaços" (SEVERO, 2015, p. 568). Com isso, entende-se que a escola, apesar de ser reconhecida como referência no que tange a educação, reconhece-se a existência de experiências educativas em outras áreas. Contudo, o reconhecimento da presença da educação em outros lugares, não significa desconhecer a competência e particularidade da escola. Com essa perspectiva, concebe-se que:

> A educação [...] é um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente. Há educação, é claro, na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num processo de educação a distância e numa brinquedoteca. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na internet, nas reuniões, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam dos chamados educativos ou didáticos) etc. ocorrem, igualmente, processos de educação. (GHANEM; TRILLA, 2008, p. 29).

Desse modo, os autores concordam que a educação acontece em outros ambientes, abrangendo, não somente os saberes que os indivíduos adquirem na escola, pois, educa-se, também, em outros campos, como a educação não-formal, a qual conforme Gohn (2006; 2010), não se orienta pelas mesmas vias da educação formal, não se centra no cumprimento do currículo escolar, pois, ocupa-se, principalmente com a formação cidadã dos sujeitos.

Nesse sentido, na concepção de (GOHN, 2020, p. 13), a educação não formal é um instrumento "importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade [...] ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares". Assim, a educação não-formal engloba uma formação para além dos conteúdos trabalhados na instituição escolar, considerando os sujeitos como um todo, bem como seus contextos de vida.

Nessa perspectiva, (GOHN, 2016, p. 60) chama atenção quanto ao uso do termo não formal, pelo fato de alguns pesquisadores utilizá-lo como se fosse semelhante ao informal, contudo, ela esclarece que são termos distintos. Com isso, a autora apresenta a diferenciação entre educação formal, não formal e informal, ressaltando que:

> A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no clube, durante o convívio com os amigos etc. –, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2016, p. 60, grifo da autora).

Assim sendo, essas modalidades educativas têm um campo próprio de atuação, contudo, não se contrapõem, não se dissociam. Ademais, a educação não formal "[...] não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar. A educação não formal tem seu próprio espaço - formar cidadão [...] para o mundo da vida" (GOHN, 2020, p. 13). Desse modo, seja educação formal, informal e não formal, todas têm uma intencionalidade, havendo uma 'articulação' (GOHN, 2016), entre elas, contribuindo para a formação dos sujeitos.

Quanto a diferenciação entre as categorias educativas mencionadas, Ghanem; Trilla (2008) asseveram que é habitual definir a educação não-formal como aquela que ocorre longe da escola ou se distancia das normativas da instituição convencional. Esta última, é concebida por esses autores, como um espaço que se estrutura, apoiada por várias diretrizes, tais como:

> O fato de constituir uma forma coletiva e presencial de aprendizagem; a definição de um espaço próprio (a escola como lugar); o estabelecimento de tempo predeterminado de atuação (horários, calendário escolar etc.); a separação institucional de dois papeis assimétricos e complementares (professor/aluno); a pré-seleção e ordenação dos conteúdos trocados entre as duas partes por meio dos planos de estudo; e a descontextualização da aprendizagem (na escola, os conteúdos são ensinados e aprendidos fora dos âmbitos naturais de sua produção e aplicação) (GHANEM; TRILLA, 2008, p. 39).

Com base nesse ponto de vista, é nítido que a educação formal, segue determinações diferentes da educação não-formal, pois, esta norteia a partir da realização de experiências baseadas nas realidades vividas pelos sujeitos, e não no cumprimento de conteúdos programados para serem trabalhados durante o ano letivo, conteúdos que, muitas vezes, não correspondem com o contexto dos alunos, logo, não fazem sentido para eles.

Além disso, a educação não formal diferencia-se da educação escolar, pois, "[...] não tem o caráter formal dos processos escolares. [...] lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, dada pelo fato de não ter um currículo definido a priori, quer quanto aos conteúdos, temas e habilidades a serem trabalhados" (GOHN, 2010, p. 22). Dessa maneira, compreende-se que a educação não-formal se caracteriza pela sua flexibilidade com relação ao tempo, ao espaço, a organização e estruturação das ações educativas, bem como está "[...] voltada para a formação do ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese

NENHUMA ela substitui ou compete com a Educação Formal [...]", (GOHN, 2010, p. 39, grifo da autora), ao invés disso, procura atuar conjuntamente com a escola, a partir do desenvolvimento de atividades que emergem do cotidiano dos indivíduos.

Cabe destacar o interesse de Maria da Glória Gohn pelos estudos sobre educação não formal, a qual nos anos 1990, deu início às pesquisas sobre a temática, publicando o seu primeiro livro, em que os textos foram pautados em experiências práticas, pois, ainda não havia realizado estudos sobre a categoria da educação não formal no campo acadêmico, fato que ocorreu mais tarde. Assim, a sua preocupação inicial foi "nomear o processo educativo que tratava da aprendizagem no interior dos movimentos sociais, tentando diferenciá-lo não apenas da educação formal – escolar, mas também da educação popular relacionada com os processos de alfabetização de adultos, sob modalidades alternativas" (GOHN, 2010, p. 10). Posteriormente, com a publicação de seu livro, intitulado 'Educação não formal e cultura política', ocorreu, ao mesmo tempo, a:

> Introdução da disciplina Educação Não Formal na graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e este fato demarca um novo campo/área do conhecimento que se institucionalizou nos cursos de Educação e/ou Pedagogia. [...] Na ocasião, houve uma revisão curricular no curso de Pedagogia da Unicamp [...] A reformulação serviu de base, posteriormente, para a introdução da pesquisa em outras universidades [...]. No ano seguinte, a disciplina foi introduzida na Pós-graduação da FE/Unicamp, como disciplina nova (GOHN, 2010, p. 11).

Desse modo, a inserção da disciplina Educação não formal no curso de Pós-graduação na Unicamp, delimitou uma nova área do saber, institucionalizando-se nos cursos de educação e pedagogia. Nesse contexto, no final dos anos de 1990, o termo educação não formal surgiu em teses e dissertações de orientandos de Maria da Glória Gohn.

Atualmente, boa parte dos cursos de Educação ou Pedagogia e instituições privadas inseriram a disciplina Educação não formal em seu currículo (GOHN, 2010). Contudo, a autora sinaliza que durante o processo de escrita do seu primeiro livro sobre a educação não formal, encontrou apenas um livro publicado na língua portuguesa, que concebia o não formal como uma alternativa para a alfabetização, e algumas produções da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que utilizavam a nomenclatura como sinônimo de educação de pessoas adultas, como uma metodologia optativa e um artigo no periódico da SBPC. E que a produção mais relevante veio de fora do Brasil, ou seja, o texto produzido por Almerindo Janela Afonso[4], no qual o autor delimitou a distinção entre os termos formal e o não

[4] Almerindo Janela Afonso é sociólogo, doutor em Educação e professor associado na Universidade do Minho (Portugal).

formal. Porém, gradativamente, foi buscando outras referências internacionais que abordavam sobre a educação fora do espaço escolar (GOHN, 2020).

É importante mencionar que, no Brasil, o uso da expressão educação não-formal difundiu-se no século XX. De acordo com (GOHN, 2010, p. 13), "O uso da expressão se espalha nos anos 2000. ONGs, entidades como Sesc[5], Senac[6], Itaú Cultural, Programas Educativos e outros passaram a utilizá-la no campo da atuação junto a comunidades variadas, principalmente associada à promoção da cidadania e inclusão social etc.". Sendo assim, engloba uma concepção ampla de educação, configurando-se como uma categoria, preocupada com a formação de cidadãos reflexivos e conscientes do seu papel para a transformação da realidade. Dessa forma, entende-se que "somente um indivíduo autônomo é capaz de processar e selecionar informações, ter domínio de conhecimento, tomar decisões e posicionar-se frente a incertezas e conflitos globais" (GOHN, 2010, p. 59-60).

Com esta perspectiva, o processo formativo dos sujeitos deve comtemplar a sua emancipação e autonomia, ou seja, deve capacitá-los para um entendimento crítico do mundo. Nesses termos, para a referida autora:

> O (A) cidadão emancipado(a), para impor-se, como cidadão, tem que ter autonomia do pensar e do fazer. Necessita relacioná-la como uma das formas para vencer as dificuldades de compreensão política do mundo que o cerca, para além dos problemas emergentes locais; autonomia como instrumento de formação de um cidadão capaz de ser e agir, de ter um entendimento crítico da sociedade globalizada, de ler o mundo a partir de valores e metas de emancipação (GOHN, 2010, p. 41).

Desse modo, um indivíduo independente e autônomo é aquele que, entre outras habilidades, é capaz de perceber as contradições presentes no contexto local, fazendo uma correlação com outras dimensões, de modo que construa o conhecimento, tendo em vista a transformação de sua realidade concreta. Esse parece ser o foco da educação não-formal, a qual promove a realização de diversas experiências educativas, utilizando-se de espaços múltiplos, tidos como não-formais, como: Ongs, associações, movimentos sociais, igrejas, dentre outros, atendendo "pessoas menos incluídas no sistema escolar convencional, ainda que não esteja dirigida a determinados grupos de idade, sexo, classe social, habitat urbano ou rural" (GHANEM; TRILLA, 2008, p.71).

Com esse entendimento, torna-se necessário explicitar o que se configura como educação não-formal, especialmente, referindo-se à definição de seu conceito, a fim de

[5] Sesc – Serviço Social do Comércio
[6] Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

diferenciá-la dos demais campos de educação, levando em consideração que, na visão de Gohn (2010), a educação não formal tem sido associada a outras modalidades educativas, como se fossem sinônimos, como por exemplo: **educação extraescolar, não escolar, educação popular, educação social, pedagogia social**, entre outras.

Baseando-se nisso, Gohn (2010) salienta que um dos maiores problemas enfrentamos pela educação não formal, diz respeito, a possibilidade de ela ser entendida de modo negativo e associada a outras categorias. E uma das interpretações mais comuns e errôneas dessa modalidade, é concebê-la como sendo contrária à educação escolar.

Em razão disso, a referida autora esclarece que a educação não formal não se estrutura da mesma maneira que a educação institucionalizada, sendo esta última está alicerçada por uma legislação nacional, que regulamenta critérios e procedimentos próprios, enquanto a educação não formal tem outras atribuições, isto é, o objetivo da educação não formal é preparar os indivíduos para serem citadinos do mundo. Uma oportunidade que "[...] educa o ser humano para a civilidade, em oposição a barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (GOHN, 2006, p. 2)". Sendo assim, pode contribuir para a construção de sujeitos solidários e comprometidos com o bem comum, em oposição a atitudes contrárias, como o egoísmo, a indiferença etc.

Nesse sentido, a educação não formal "articula-se ao campo da educação cidadã [...]. Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)" (GOHN, 2010, p. 33). Vista deste modo, essa área educativa, não está voltada, por exemplo, para a realização de um trabalho, a partir de conteúdos, selecionados a priori e distantes dos contextos de vida dos sujeitos. Por outro lado, preocupa-se com a formação dos indivíduos para o enfrentamento dos problemas coletivos que emergem em seu cotidiano.

Com esse cenário de discussões acerca da educação não formal, insere-se a Pedagogia Social, a qual "se realiza especialmente dentro de intervenções educativas intencionais e não-formais, e é organizada fora das normais agências educativas, como a escola e a família, embora não exclua essas duas instituições de sua metodologia" (CALIMAN, 2008, p. 54). Assim sendo, a Pedagogia Social dialoga com a educação não-formal, considerando que suas ações se concretizam no interior de espaços não-formais de educação, a partir da realização de experiências distintas das que ocorrem no espaço escolar, priorizando a reflexão de temáticas referentes aos processos de sociabilidade humana, envolvendo, principalmente, sujeitos em situação de vulnerabilidade social (MARQUES, 2004; CALIMAN, 2008; SEVERO, 2017).

É interessante destacar, ainda, que o termo Pedagogia Social se originou na Alemanha, sendo este país, e a Espanha, os lugares que acolheram e expandiram o seu uso, enquanto em países de Terceiro Mundo, dos quais atualmente muitos são chamados de emergentes, como por exemplo o Brasil, o conceito mais propagado foi o de educação popular. Com isso, a Pedagogia Social foi se estabelecendo de modo tardio (GOHN, 2010).

Assim, a Pedagogia Social, como uma disciplina emergente, já faz parte, desde o final do século XX, dos cursos da Educação Popular. Por exemplo, o caso da Escuela Universitaria de Educación Social, em Barcelona, na Espanha (MARQUES, 2004). Por sua vez, começa a ser objeto de discussão no Brasil, no começo da década de 1970, tendo como forte influência a educação popular proposta pelo educador Paulo Freire, com a publicação do livro Pedagogia do Oprimido (1970) e quando começa suas atividades desenvolvendo trabalho no Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB), em Recife, (BRANDÃO, 1981). Uma forma de reconhecer a profissão do Educador Social, inicialmente denominada de Educador de Rua.

Considerando que toda Pedagogia é social, parece ser redundante essa discussão. Entretanto, começa a fazer parte, na academia, as reflexões sobre a prática pedagógica em outros campos e espaços. Para Marques (2004), a Pedagogia Social não é anti-escolar. Trata-se de um trabalho educativo e social desenvolvido em defesa dos direitos das pessoas, a partir de uma formação crítica, humana, com autonomia e para emancipação.

A Pedagogia Social tem como objeto a Educação Social, "o qual define o conteúdo dessa disciplina: a relação da educação com a sociedade" (SEVERO, 2017, p. 2126). Assim, a Educação Social vem sendo defendida há cem anos, pelo russo Anton Semionovich Makárenko[7] que construiu uma proposta pedagógica denominada 'o coletivo como um organismo vivo'. Este estudioso fundamentou seus estudos na Teoria da Atividade de Vygotsky[8], autor russo que, no início do século XX, desenvolveu muitos trabalhos sobre o

---

7 Anton Semionovich Makarenko (1888-1939) "pedagogo e escritor ucraniano, participou da criação das propostas pedagógicas no solo da revolução soviética, [com os seguintes] desafios: como educar o 'homem novo', capaz de participar da construção e do comando da sociedade socialista, Makarenko contribuiu para repensar o modelo de escola, em disputa tanto nos países capitalistas quanto na recém-criada sociedade socialista soviética". Disponível em: https://expressaopopular.com.br/livraria/anton-makarenko-vida-e-obra/ Acesso em: 17 nov. 2022.

8 A Teoria da Atividade (TA) enfatiza que "a aprendizagem é situada em atividades humanas. Aprendizagem enquanto sistema de determinados tipos de atividade cuja realização conduz a novos conhecimentos e práticas, cujas ocorrências são manifestadas sempre em condições sociais e históricas em que se realizam (CAMARGO, 1997). Por sua vez, a TA é uma linha teórica e de pesquisa interdisciplinar proveniente da psicologia sócio-histórica e cultural russa, iniciada nos anos 1920 e 1930 pelos psicólogos Vygostky, Luria e A. N. Leontyev (CASSANDRE; BULGACOV; CAMARGO, 2011; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). A TA teve início com estudos sobre o desenvolvimento de crianças e se expandiu para os estudos de atividades de trabalho, tais como serviços bancários, de saúde, trabalho legal e na agricultura. [...]. O conceito de atividade foi introduzido pelo filósofo alemão Georg W. Friedrich Hegel, que reconheceu o papel da atividade produtiva e os instrumentos do trabalho no desenvolvimento do conhecimento (ENGESTRÖM, 1987; SANNINO, 2011)" (QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014, p. 408).

desenvolvimento humano considerando os aspectos sociais, cognitivos e históricos. Seus trabalhos começaram a ser estudados no Brasil a partir dos de 1990, influenciando uma concepção pedagógica sociointeracionista.

Ademais, a Educação Social pode ser compreendida como uma categoria de "ação educativa que se pauta por necessidades formativas concretas de grupos em situação de desenvolvimento social vinculados a contextos específicos que vão além da escola" (SEVERO, 2017, p. 2132). Assim, a Educação Social se processa em espaços de educação não-formal, voltando-se para realidades concretas, apesar de não se relacionar de modo exclusivo aos contextos não escolares, considerando que o espaço escolar também é palco de atividades de cunho socioeducativo (SEVERO, 2017).

Contribuindo com essa reflexão, Caliman (2010, p. 343) define a Pedagogia Social como "[...] uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana [...] Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar". Assim, essa ciência abrange uma perspectiva de educação que ultrapassa os muros da escola, alcançando ambientes diversos e é comprometida com uma formação que prepara os sujeitos para uma atuação autônoma e consciente em sua realidade.

Nessa perspectiva, a Pedagogia Social emerge como um novo modelo didático que reúne pensamentos e proposições que defendem a formação de sujeitos para interagir e modificar o seu contexto (GRACIANI, 2014). Dessa maneira, "não se trata de trabalhar somente na socialização/adaptação do indivíduo, mas de infundir neles uma atitude crítica capaz de provocar mudanças e transformações na sociedade" (CALIMAN, 2010, p. 349-350). Significa dizer, que a Pedagogia Social se propõe a realizar um trabalho voltado para gerar autonomia nos sujeitos, de modo que eles não se acomodem diante de sua realidade, mas ao contrário, busque modificá-la.

Cabe destacar, que, atualmente, existem particularidades no campo da Pedagogia Social que, "embora mantendo proximidade com o fundamento axiológico que motivou a sua vinculação com o desenvolvimento socioeducativo desses grupos, abrangem contextos de ação formativa que não são diretamente ligados a grupos sociais marginalizados" (SEVERO, 2017, p. 2127), entretanto, exigem um enfoque pedagógico particular e diferenciado do que pode ser ofertado pela instituição escolar (SEVERO, 2017). Desse modo, a Pedagogia Social se configura como uma ciência preocupada com questões da esfera social e:

> [...] por abordar diversos âmbitos da realidade social que coincidem com o objeto formal de outras disciplinas científicas [...] a Pedagogia Social mantém relações de aproximação e diferenciação com um amplo corpo de conhecimentos acerca das relações entre o sujeito e a sociedade (SEVERO, 2017, p. 2131).

Vista deste modo, a Pedagogia Social destaca-se como uma disciplina importante no processo de formação dos sujeitos do ponto de vista humano, contribuindo para a construção de saberes e competências orientadas para intervenções educativas, principalmente, fora da escola (SEVERO, 2017). Contudo, na visão desse autor, a particularidade da Pedagogia Social:

> [...] reside em seu caráter disciplinar e no seu objeto de conhecimento. Quanto ao caráter disciplinar, distingue-se dos demais campos por priorizar um enfoque prático e aplicado dirigido à dimensão educativa do trabalho social, com vistas à resolução de problemáticas que afrontam os processos da sociabilidade pela via da formação humana (SEVERO, 2017, p. 2131).

Isso significa, que o objeto de interesse da Pedagogia Social está além da escola, a qual tem o olhar voltado para o processo de ensino e aprendizagem, preocupando-se com o cumprimento do currículo, com os conteúdos selecionados para cada componente curricular etc. Entretanto, "a escola de hoje assume funções sociais que no fundo seriam próprias da família e da sociedade. A ela atribui-se não somente os processos de ensino-aprendizagem, mas, cada vez mais, delega-se a solução de grande parte dos problemas sociais dos alunos" (CALIMAN, 2010). Ou seja, a escola se vê diante do desafio de lidar com questões que estão além do processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, tomar decisão e tentar resolver os conflitos que adentram o cotidiano da sala de aula, exigindo dessa instituição, práticas educativas que considerem os sujeitos em sua totalidade.

Nessa lógica, "a pedagogia social se propõe a fazer a ponte entre o processo ensino-aprendizagem e a dimensão sociopedagógica" (CALIMAN, 2010, p. 341). Desse modo, não se configura uma proposta contrária a escola, mas articulada, sendo "[...] um trabalho educativo realizado predominantemente com populações em situação de conflito social; um trabalho em defesa dos direitos das crianças, dos jovens e dos adultos [...]" (MARQUES, 2004, p. 20).

Nesta perspectiva, a Pedagogia Social propõe um avanço em relação ao processo formativo das populações em situação de conflito social, e isto requer o aprofundamento das discussões nesse campo, uma vez que, segundo Marques (2004, p. 20), "é crescente a atuação de diferentes profissionais em vários projetos educacionais que estão sendo desenvolvidos no nosso país, tanto no campo da cultura, da saúde, do meio ambiente, da educação de jovens e adultos, do serviço social [...]."

Assim, Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 19) esclarecem que "trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos", bem como pela falta de oportunidade de complementar seus estudos sobre temáticas que não fazem parte das propostas nos currículos escolares.

Todavia, é preciso salientar que, quando se propõe refletir sobre processos intencionais de ensino e aprendizagem, faz-se necessário que estas reflexões estejam atreladas, sobretudo, com o desenvolvimento de uma prática pedagógica, pois o objetivo de ensinar é a aprendizagem do aluno, e isso independe da sua etapa de escolarização e dos espaços onde ocorra.

Mediante isso, assevera-se que a formação de jovens e adultos exigirá do professor que trabalha com este público, sobretudo em espaços não-formais, uma prática docente pedagogicamente fundamentada, em especial, na Pedagogia Social, uma vez que as experiências realizadas a partir da prática socioeducativa, nestes espaços, parecem constituir, um grande laboratório de Pedagogia Social (CALIMAN, 2010). Para tanto, acredita-se que analisar as práticas pedagógicas dos professores em espaços não-formais poderá trazer contribuições significativas no processo formativo dos indivíduos para todos os envolvidos, aquele que forma e aquele que é formado. Todos se formam juntos!

Nesses termos, a Pedagogia Social, respaldada em princípios que orientam ações educativas com foco na emancipação e autonomia, opõe-se ao modelo voltado para o assistencialismo e repressão organizado e dominado por minorias que dispõem de oportunidade e meios para estudar por muito tempo e confiam que são os únicos a poder saber, refletir e tomar decisão no que tange aos rumos da sociedade (GRACIANI, 2014). Com isso, a Pedagogia Social se orienta a partir de práticas socioeducativas que fomentam uma formação crítico-reflexiva, em vista de uma atuação consciente dos sujeitos com a perspectiva de intervir em seu contexto de vida.

Com essa finalidade, a Pedagogia Social, no dizer de Graciani (2014), está qualificada como um projeto profundo de mudança política e social, objetiva ultrapassar a ingenuidade, a passividade, a descrença e a resignação por parte dos sujeitos, bem como oportunizar a criticidade, a militância, a esperança e o sonho de um país mais digno socialmente.

Desse modo, a Pedagogia Social, fortemente influenciada pela Educação Popular, proposta por Paulo Freire, uma das mais expressivas referências brasileiras dessa ciência, reconhecido internacionalmente, embora não tenha feito uso do termo para a definição do seu trabalho, traz alguns princípios para nossas reflexões, entre eles, o compromisso com uma

educação libertadora (FREIRE, 1987), perspectiva de educação dialógica, preocupada com a formação de sujeitos autônomos, capazes de pensar e refletir a própria realidade, ou seja, uma educação que dá voz e vez aos sujeitos.

Isso denota que a Pedagogia Social, sob influência dos estudos de Freire (1970) é defensora de uma educação como prática de liberdade para a vida democrática, participativa e consciente, em oposição a práticas alienantes e opressoras, que submetem e silenciam os sujeitos. Dessa maneira, a Pedagogia Social, em suas origens, orientou-se a partir de um projeto político pedagógico que se contrapõe a uma formação elitista, voltada para a classe dominante e indiferente as camadas populares, seus contextos e realidades.

Outro princípio importante foi a colaboração da metodologia de pesquisa participante e ou da pesquisa ação, que favoreceu o desenvolvimento de projetos sociais envolvendo os interesses das comunidades estudadas, contrapondo-se aos modelos tecnicistas e burocráticos marcados pela exclusão das camadas populares (MARQUES, 2004).

Com isso, a Pedagogia Social caminha pela via do reconhecimento dos participantes, considerando alunos, professores, voluntários etc., como seres produtores de significados culturais, sociais, políticos e humanos, tendo como conteúdo para o seu desenvolvimento a construção conjunta de processos de identidade, o reconhecimento das diferenças e das semelhanças como forma de emancipação, bem como o diálogo entre os saberes científico, popular, prático, familiar, comunitário, religioso etc.).

Tais princípios evidenciam que a Pedagogia Social é uma ciência comprometida com uma educação dialógica voltada para a formação humana de pessoas capazes de transformar a realidade social, conscientes sobre seu papel no mundo. Desse modo, "[...] distingue-se dos demais campos por priorizar um enfoque prático e aplicado dirigido à dimensão educativa do trabalho social, com vistas à resolução de problemáticas que afrontam os processos da sociabilidade pela via da formação humana" (SEVERO, 2017, p. 2131).

No que diz respeito a formação humana, a Pedagogia Social relaciona-se a uma compreensão mais abrangente de formação humana, indicando que circunscrever a educação ao campo dos "programas de instrução escolar incorreria na negação de possibilidades formativas reconhecidamente significativas e eficazes para a transmissão/construção de conhecimentos e atitudes relativas às necessidades emergentes em setores sociais específicos e complexos" (SEVERO, 2017, p. 2124).

Dessa maneira, a Pedagogia Social se apresenta como caminho para a concretização do aprendizado, por meio de práticas educativas que consideram as situações do cotidiano, ou seja,

contempla uma perspectiva de formação humana, de sujeitos capazes de transformar sua realidade. Isto porque, o ser humano não pode ter participação ativa na história, na sociedade, na mudança da realidade, se não é ajudado "a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne [...]" (FREIRE, 1979, p. 22).

Sendo assim, tomando consciência de sua realidade, os sujeitos poderão lutar para transformar de modo concreto seu contexto. E quanto a formação humana mencionada, buscamos discuti-la na próxima seção.

1.4 Prática pedagógica na perspectiva da formação humana: o que as pesquisam indicam?

A prática pedagógica se configura como ações organizadas com uma intencionalidade, podendo contribuir para a formação de alunos numa perspectiva crítica e dialógica, bem como possibilitar a concretização da produção do conhecimento com autonomia, para uma atuação consciente que permita a transformação da sua realidade concreta.

Desse modo, considerando a relevância da prática pedagógica no processo de formação dos alunos, buscamos realizar uma revisão de literatura considerando o que tem sido produzido e discutido sobre essa temática na perspectiva da formação humana, nos últimos cinco anos. Para isso, fizemos uma investigação, a partir do que foi publicado no período de 2018 a 2022, nos periódicos na área de Educação, classificadas no estrato Qualis[9] A1, do quadriênio 2013-2016.

Assim, fizemos o levantamento dos dados em 14 (quatorze) periódicos na área de Educação classificadas com o estrato Qualis supracitado, as quais foram: Educação e Sociedade; Educação e Realidade; Educação e Pesquisa; Interfaces da Educação; Educação em Revista; Educar em Revista; Revista Brasileira de Educação; Revista Portuguesa de Educação; Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP INEP); Revista História da Educação; Revista Brasileira de História da Educação; e Revista Lusófona de Educação.

---

[9] O Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos [...] A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.
Para mais informações consultar: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producaointelectual>. Acesso em: 04. nov. 2020.

Para a seleção dos periódicos utilizamos a "Plataforma Sucupira", disponível no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Após a seleção dos periódicos eletrônicos, analisamos atenciosamente seus sumários, títulos dos artigos e as palavras-chave. Essa análise se deu a partir dos descritores *prática pedagógica e formação humana*, a fim de averiguar se havia entre elas alguma publicação que tratasse dessas temáticas.

O resultado da busca revelou que as 14 (quatorze) revistas pesquisadas publicaram no total, 3.440 (três mil e quatrocentos e quarenta) artigos. Destas revistas, duas publicaram estudos que discutem a formação humana atrelada a educação, porém, não tratam de prática pedagógica, e um trabalho trouxe reflexões acerca da concepção de formação humana com enfoque para a educação infantil, referindo-se a prática pedagógica, porém, não aprofunda a discussão nesse sentido, conforme Quadro 2.

Com isso, percebemos que dos três artigos encontrados, dois trouxeram significativas considerações para esta pesquisa sobre educação e formação humana, apesar, como já foi mencionado, de não abordarem prática pedagógica, enquanto o outro trabalho, discute a concepção de formação humana para a educação infantil. Contudo, não apresenta uma discussão aprofundada sobre prática pedagógica, já que parece esse não ser o seu foco.

Quadro 2: Trabalhos com descritores "formação humana e prática pedagógica" publicados em periódicos na área de Educação com estratos Qualis A1, no período de 2018 a 2022

Periódicos	Ano	Autor (a)	Instituição dos autores	Título
Educação em Revista vol. 34	2018	PENA, Maria Alexandra Coelho NUNES, Fernanda Rezende KRAMER, Sonia	PUC-Rio UNIRIO PUC-Rio	Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber.
Educação e Sociedade, vol. 41	2020	PONCE, Roberto Sanz SARMIENTO, Ángela Serrano BERTOLÍN, Aurelio González	Universid Católica de Valencia	Educação para a cidadania: uma urgência educacional para o século XXI
Revista Brasileira de Educação v. 25	2020	CUNHA, Niágara Vieira Soares CUNHA, Marcel Lima FERREIRA, Heraldo Simões	Univ. Est. do Vale do Acaraú – Sobral – CE UECE	Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O primeiro artigo, nomeado com o título 'Formação humana, visão de mundo, diálogos e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber' (PENA; NUNES; KRAMER, 2018), discute questões referentes a educação, principalmente no que tange às relações que se estabelecem entre educador e educandos e à capacitação dos educadores.

Com isso, as autoras pontuam que as relações estabelecidas internamente nas instituições educacionais, muitas vezes, encontram-se desumanizadas, marcadas por atitudes de conflitos e

inflexibilidade. Frequentemente, educandos e educadores são concebidos separadamente, valorizando-se determinados momentos, aspectos do intelecto, entre outros, aspectos físicos, por exemplo.

Sinalizam ainda que o grande desafio de qualquer modalidade educativa é transformar aquele de quem se fala noutro com quem se fala. Conforme Pena, Nunes e Kramer (2018, p. 3), "ver, escutar, aceitar, acolher, ter atenção e autoridade são tarefas do professor de crianças, jovens e adultos em que prevaleça a dimensão humana sobre a utilitária, em que prevaleça uma ética do cuidado com o outro". Ademais, para as autoras, uma educação que enfoca a formação humana, não pode desconsiderar quem são os sujeitos, suas particularidades, seus contextos de vida, devendo considerar também aquilo que é comum a todos, já que na convivência, as pessoas estabelecem laços entre si.

Nesse sentido, mencionam que aprenderam com Paulo Freire, "que a educação é prática social que tem como finalidade a formação humana e, por isso, não é neutra; a educação pressupõe a relação dialógica e deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática e não apenas na teoria" (PENA; NUNES; KRAMER, 2018, p. 3). Assim, a educação assume o papel de instigar os sujeitos a uma prática constante de diálogo e reflexão, em oposição a uma educação não dialógica, centrada no professor, com foco nos conteúdos, dissociados da realidade dos alunos. Nesse ponto, conforme Freire (1987, p. 45), o diálogo:

> [...] se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significado enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Desse modo, a educação é um processo em que o diálogo se constitui como caminho fundamental para concretização das relações que ocorrem no dia a dia. Tais relações devem ser alimentadas pelo respeito ao outro com todas as suas experiências vividas concretamente. Sendo assim, no dizer de Pena, Nunes e Kramer (2018), conhecer o outro, dialogar e entender o mundo, são pontos fundamentais para se ter uma dimensão da capacidade crítica e criativa de uma formação que se opõe a desumanização.

Nesse sentido, as autoras se apoiam nas formulações de Freire (1979, p. 9), o qual enfatiza que o mundo precisa ser "humanizado para a humanização dos homens [...]. Este compromisso com a humanização do homem, [...] não pode realizar-se através do palavrório [...]". Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se

também". Sendo assim, Freire é defensor de uma educação na perspectiva de uma formação humana dos sujeitos, a qual perpassa pela relação dialógica entre os sujeitos, que podem ser potencializados e instigados a pensar, a questionar e indagar o mundo e suas contradições, bem como, ser protagonistas na produção do conhecimento.

O segundo artigo, intitulado 'Educação para a cidadania: uma urgência educacional para o século XXI[10]' (PONCE; SARMIENTO; BERTOLÍN, 2020), buscou descrever a função do professor, mediante um estudo exploratório de tipo documental, que investiga antecedentes e projeções futuras para a educação. Assim, os autores destacam os constantes acontecimentos sofridos no continente europeu, resultantes de agressões, preconceitos e intolerância, que impulsionaram vários países da União Europeia a definir linhas de ação prioritárias no que tange à educação. Com isso, mencionam a Declaração de Paris, assinada em 2015, na qual ministros da educação de países da União Europeia, "se comprometeram que os alunos adquirissem competências cívicas, sociais e interculturais, promovendo os valores democráticos e os direitos fundamentais, inclusão social e não discriminação, bem como cidadania ativa" (PONCE; SARMIENTO; BERTOLÍN, 2020, p. 2, tradução nossa).

Nesse aspecto, na concepção desses autores, para atender as exigências sociais, políticas e educacionais, o educador e a instituição escolar, além da família, assumem papel primordial. Sendo assim, trazem alguns questionamentos: "Que papel pode e deve a escola desempenhar nessa nova realidade? Qual conteúdo deve ter foco educação para a cidadania? Qual é o papel que o professor deve desempenhar na educação para a cidadania?" (PONCE; SARMIENTO; BERTOLÍN, 2020, p. 2, tradução nossa).

Para tanto, buscam responder a tais questionamentos ao longo do artigo, com o intuito de fazer proposições teóricas para os fundamentos de uma educação voltada para a cidadania na escola, tendo consciência de elementos que podem fomentar ou opor-se a essa educação. Nesse sentido, conforme os autores, os estudos demostraram concordância quanto ao fato de que os educadores que se preocupam com o bem-estar dos educandos têm uma prática de ensino com foco no aluno (PONCE; SARMIENTO; BERTOLÍN, 2020, tradução nossa).

Desse modo, conforme Ponce, Sarmiento e Bertolín (2020, p. 6), com a globalização, o currículo atual precisa estar atento às seguintes habilidades: "1. Empatia. 2. Pensamento crítico e resolução de problemas. 3. Capacidade de comunicar e colaborar com os outros. 4. Resolução de conflitos. 5. Significado e identidade pessoal", entre outras, habilidades. Ressaltam que

[10] Este artigo, publicado em um periódico brasileiro, tem a autoria de professores da Universidad Católica de Valencia – Espanha, apresentando uma experiência no contexto europeu.

responder a tais habilidades não é uma tarefa fácil, exige também, professores capacitados, com uma consistente formação humana, espírito patriótico, e conhecimento de um conjunto de metodologias dinâmicas e ativas, ou seja, requer educadores comprometidos com a formação ética e moral dos educandos, que procuram uma escola mais afetiva, patriótica e educativa (PONCE; SARMIENTO; BERTOLÍN, 2020, tradução nossa).

Concluem que o século atual requer sujeitos formados a partir de ideias de liberdade, responsabilidade e respeito, amantes da verdade, fazendo-se necessária uma escola que assuma o desafio de educar para a cidadania, exigindo também, que a educação reveja seus propósitos, repense o conteúdo do currículo, as práticas de ensino, a capacitação e seleção dos educadores.

O terceiro artigo com o título 'Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão' (CUNHA; CUNHA; FERREIRA, 2020), busca analisar como a comunidade científica tem refletido o conceito de formação humana na educação de crianças de 0 a 06 anos. Para tanto, foi realizada uma busca de dados nos diversos acervos, como por exemplo, o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e, fundamentaram-se também, em autores da psicologia histórico-cultural.

Com isso, fizeram a leitura dos trabalhos selecionados a fim de fundamentar as reflexões e discussões apresentadas em cada seção do artigo. Inicialmente, abordaram o suporte teórico indicando que os trabalhos analisados sinalizam para a construção do conceito de formação humana, pelo entendimento da ação consciente do homem e situa a atividade infantil como integrante primordial de tal processo. Para tanto, recorrem às formulações de autores como Leontiev, Luria, Elkonin e Vigotski, os quais são reconhecidos como pioneiros da psicologia do século XX, além de recorrerem também aos estudos de Demerval Saviani, estudioso e pesquisador brasileiro.

Dessa forma, Cunha, Cunha e Ferreira (2020, p. 6) pontuam que discutir "o conceito de formação humana na educação infantil significa referir-se à construção histórica do homem para, então, buscar a compreensão dos fundamentos que devem ser eleitos para a composição do cenário de práticas educacionais voltadas para a formação da criança. Sendo assim, na concepção dos autores, a discussão acerca do conceito de formação humana na educação infantil requer reportar-se a construção da história do homem e, a partir disso, buscar o entendimento das bases que devem ser nomeadas para a constituição do quadro de práticas pedagógicas destinadas à criança. Assim:

> [...] a compreensão de formação humana não deve ser acurada se não se desvelarem os nexos causais que cercam essa categoria. Formar um indivíduo não é apenas promover a educação identificada em documentos, mas essencialmente promover um grau de conscientização crítica das formulações desenvolvidas para a sociedade, desvelando seus porquês (CUNHA; CUNHA; FERREIRA, 2020, p. 9).

Sendo assim, no entendimento dos autores, a formação humana dos sujeitos vai além de uma educação assinalada num papel, preocupada com a transmissão de conhecimentos e conteúdos previstos, envolve uma formação crítica para uma atuação consciente da realidade, desde a infância. Com isso, no que tange as práticas pedagógicas, estas, de acordo com Cunha, Cunha e Ferreira, (2020, p. 17), "[...] devem expressar uma compreensão de formação humana que tenha como foco a transformação/superação do higienismo e mero cuidar, para erguer uma educação que oportunize à criança aprendizagem e desenvolvimento mediante acúmulo e apropriação da cultura humana".

Dessa maneira, as práticas pedagógicas na educação infantil, podem ampliar-se, ultrapassando o foco no assistencialismo e cuidado e potencializar a formação, considerando que essa etapa de ensino é muito importante no processo do crescimento do ser.

Mediante o exposto e considerando a relevância da prática pedagógica, bem como da formação humana, constatamos que é pouco expressiva a quantidade de trabalhos publicados, necessitando, dessa forma, ampliar os debates acerca dessa temática, tendo em vista, que a prática pedagógica pode fomentar uma formação crítico e reflexiva de alunos, oportunizando a construção da autonomia para interrogar o mundo, ao invés de se adaptar a ele.

Mediante a discussão apresentada e a relevância de uma prática pedagógica para formação humana em espaço formal e não-formal, foram consideradas as seguintes temáticas (Quadro 3).

Quadro 3 – O que emergiu das leituras nos artigos selecionados

Artigo	Formação humana	Prática Pedagógica	Outras temáticas
1	Formação humana e seus contextos de vida	Relação educador e educando Capacitação dos educadores Dimensão da capacidade crítica e criativa	Referência a Paulo Freire Prática social Diálogo e reflexão Oposição a educação não dialógica e centrada no professor
2	Condição da educação no continente europeu (União Europeia) com agressões e preconceitos Educação para a cidadania Formação ética e moral dos educandos em uma escola mais afetiva e educativa Formação no século XXI com ideias de liberdade, respeito e responsabilidade	Função do professor Papel da escola, da família, do educador e das políticas na educação Formação do professor e as habilidades indicadas A educação precisa repensar seus propósitos, práticas e a formação do professor	Pesquisa exploratória e documental Declaração de Paris (2015) A globalização e sua influência no currículo As habilidades no currículo Metodologias ativas e dinâmicas

3	O conceito de formação humana na comunidade acadêmica Formação humana na Educação Infantil A formação humana vai além da transmissão de conhecimentos e conteúdos Uma formação crítica desde a infância	Prática pedagógica na Educação Infantil potencializa o crescimento do ser	Pesquisa bibliográfica (Psicologia histórico-cultural) Superação do higienismo na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os artigos selecionados, em certa medida, acenam para o desenvolvimento de uma prática pedagógica sinalizando para uma perspectiva progressista que preconiza uma formação crítica, criativa, que potencializa o crescimento da pessoa, a sua formação e a necessidade de rever conceitos a serem estudados, práticas e políticas educacionais. Embora, nenhum artigo tenha feito referência a prática pedagógica em espaço não-formal. No que se refere a formação humana destacou-se uma formação relacionada aos contextos da vida das pessoas e para a cidadania que valorize a liberdade e o respeito ao outro. Esta formação deve iniciar desde a Educação Infantil, na primeira fase de escolarização do ser humano. Esta formação vai além da transmissão de conteúdos. Os conteúdos estarão presentes, mas de forma contextualizada, dinâmica, viva e relacionados aos contextos sociais e culturais. A formação do professor, também, apresenta essas características para valorizar a vida, o social e o cultural.

Em se tratando de uma formação social, a referência de Paulo Freire fez-se presente no primeiro artigo, potencializando o diálogo, a prática social e a reflexão. Este referencial indica possibilidades para o desenvolvimento de práticas em espaços formais e não-formais, descentralizando as vozes e os fazeres para construir saberes. Mas, é preciso refletir sobre a globalização e sua influência na organização dos currículos na tentativa de valorizar e defender uma prática pedagógica que valorize a formação humana e os diversos contextos.

Um trabalho fundamentado na formação humana desde a educação infantil indica a possibilidade que teremos um mundo mais humano, gentil, generoso, saudável, sociável e político, independentemente do local em que essa formação está sendo desenvolvida.

Ainda com o intuito de aprofundarmos as nossas discussões sobre a temática, fizemos uma nova revisão de literatura a partir dos descritores educação não-formal e prática pedagógica. Assim, foram encontrados quatro artigos, em estratos Qualis A4, B2, B3, conforme o Quadro 4.

Quadro 4: Trabalhos com descritores "Educação não-formal" e "prática pedagógica" publicados em revistas de Educação com estratos Qualis A4, B1, B2, B3 no período de 2018 a 2022.

Periódicos	Ano	Autor (a)	Instituição dos autores	Título
Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, v.7, n.3.	2019	REIS, Esterline Felix dos et al.	Universidade Estadual de Roraima - UERR	Espaços não formais de educação na prática pedagógica de professores de ciências.
Revista Diversitas Journal, v. 6, n.1.	2021	NERY, Marina Zaidan; NATIVIDADE, Carliane Maria do Carmo Lins da; BONA, Viviane de	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	A cidade e a educação: um estudo sobre práticas pedagógicas e a formação cidadã,
Revista Educação em Foco, ano 25, n.45	2022	PEREIRA; Diego José Domingos; GUILARDUCI, Cláudio José	Universidade Federal de São João del-Rei	de Educação e teatro: considerações pedagógicas sobre o espaço não-formal,
Revista Espaço Pedagógico V. 26, n. 2,	2019	FERNANDES, Renata Sieiro; GARCIA, Valéria Aroeira	Centro Universitário Salesiano de São Paulo, campus Americana, São Paulo Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.	Educação não formal no contexto brasileiro e internacional: tensões que perpassam a formulação conceitual

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O primeiro artigo, intitulado 'Espaços não formais de educação na prática pedagógica de professores de ciências' (REIS, et al. 2019), buscou averiguar se na prática pedagógica de três professores de ciências do ensino fundamental II e dois de Biologia do ensino médio integral de escolas estaduais de Boa Vista – RR, usam espaços não formais para o ensino de Ciências. A escolha de tal temática, no entendimento das autoras, se explica pelo uso de metodologias tradicionais no ensino de ciências, tendo o livro didático como principal ferramenta de apoio.

Assim sendo, ressaltam que, apesar de estudos que versam sobre a contribuição de espaços não-formais no ensino de ciências, ainda persiste uma discordância no que tange a essa temática. Com isso, apresentam uma discussão sobre os conceitos de espaços formais e não formais de educação, a partir das formulações de Faria, Jacobucci e Oliveira, bem como discutem o conceito de educação não formal com base em Gohn.

Ademais, esclarecem que o currículo da escola não necessita efetivar-se, exclusivamente, no interior da escola, podendo ser planejado para além da sala de aula, com a finalidade de envolver outros ambientes, que oportunizem aos alunos uma reflexão abrangente do conhecimento do ensino de ciências. Nesses termos, o espaço não formal é visto como "um ambiente diferenciado de ensino, sendo compreendido como motivador, como meio de ampliar

a participação do aluno na construção e na significação dos conhecimentos" (REIS, et al. 2019, p. 27). Com essa lógica, os espaços não formais tornam-se importantes aliados no ensino de ciências, podendo contribuir para a construção do conhecimento com autonomia, sendo capaz ainda, de promover a cidadania.

Nesse sentido, após aplicação de um questionário, contendo quatro questões subjetivas, a fim de compreender como os professores concebem os espaços não formais e, se em sua prática pedagógica utilizam esses espaços em suas aulas de ciências. Assim, a partir das respostas dos professores, constataram que nem todos têm clareza quanto à definição de espaços não formais, sendo confundidos com os conceitos de espaços informais e formais e, muitos destacaram dificuldades de transporte dos alunos para os espaços não formais, e a carência de formação dos professores, um entrave para fomentar o ensino de ciências fora da escola, embora todos percebam a pertinência desses espaços para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, para (REIS, et al. 2019, p. 32), "os espaços não formais têm um grande potencial para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino de ciências, contribuindo com uma aprendizagem mais significativa e tornando as aulas de ciências mais interessantes". Todavia, advertem que para que o potencial educativo desses espaços seja explorado, e a prática pedagógica dos professores aconteça nesses ambientes, é interessante que o docente conheça anteriormente o espaço onde ocorrerá a ação, que construa um plano com objetivos educativos, de modo que aguce a curiosidade e o vontade do aluno, ou seja, é importante que o professor elabore métodos avaliativos distintos dos tradicionais, tendo em vista a produção significativa da aprendizagem em ciências.

O segundo artigo, com o título 'A cidade e a educação: um estudo sobre práticas pedagógicas e a formação cidadã' (NERY;NATIVIDADE; BONA, 2021), trata de um estudo realizado em uma Organização Não Governamental, localizada no estado de Pernambuco, que atua em duas linhas: direito da criança e do adolescente e a outra de direito à cidade, por intermédio do Programa Direito à Cidade, o qual viabiliza cursos com a finalidade de fomentar a construção de sujeitos com valores coletivos, e com isso contribuir para formar e fortalecer as comunidades de origem através da participação da juventude em diversos espaços.

Assim, com a intenção de entender o processo formativo do jovem enquanto cidadão, o estudo tem como objetivo "identificar, a partir da perspectiva dos jovens participantes, a efetivação das práticas pedagógicas do curso Juventude e Espaço Urbano – Formação Política e Atuação no campo do Desenvolvimento Urbano" (NERY; NATIVIDADE; BONA, 2021, p. 1245).

Com essa perspectiva, ressaltam que a construção de uma sociedade alicerçada na justiça e na igualdade para todos os cidadãos perpassa o conhecimento sobre a cidade em que se habita, o aproveitamento de seus espaços, bem como a atuação ativa em suas decisões. Sendo a compreensão de sua dimensão política essencial para a formação cidadã do jovem da periferia. Nesse sentido, veem na educação não formal a ferramenta indispensável para tal formação, visto que ela possui entre as suas finalidades, a de promover a emancipação de grupos marginalizados, indicando que eles também podem interferir na realidade das comunidades em que vivem. Desse jeito, esse tipo de educação, tendo como cerne a cidadania, potencializa a construção da autonomia dos sujeitos para uma intervenção em sua realidade, de modo consciente, focando a coletividade.

Nesses termos, o interesse das autoras por essa pesquisa emergiu do anseio de entender como a educação não formal, "ao unir-se ao direito à cidade forneceria um vasto campo de formação cidadã ao jovem, ampliando e viabilizando mecanismos de conhecimento que podem impactar diretamente na atuação do jovem em seu espaço. Tornando-o cidadão consciente de sua cidade, [...]" (NERY; NATIVIDADE; BONA, 2021, p. 1244). Sendo assim, favorece uma formação que possibilita ao jovem desvelar as ações políticas que colaboram para a construção ou destruição da cidade, ou seja, instrumentaliza a participação dos sujeitos nas decisões que envolvem seu lugar de vivência.

Com isso, fazem uma abordagem sobre educação não formal e de práticas pedagógicas, bem como sobre o Direito à cidade. Quanto a educação não formal, trazem uma discussão baseada nas ideias de Maria da Glória Gohn, a qual considera essa modalidade de educação como aquela que ocorre fora dos marcos da escola, sendo distinta da escolar, embora não se contraponham, ou seja, suas práticas educativas ocorrem em ONGs, movimentos sociais, dentre outros, desenvolvendo um trabalho voltado para atender a demandas específicas do cotidiano (GOHN, 2010).

No que se refere ao conceito de prática pedagógica, utilizam as formulações de Maria Amélia Franco, que elucida que "as práticas pedagógicas deverão se organizar e se recriar a cada dia para se dar conta do projeto inicial que vai se transformando à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem" (FRANCO, p. 548). Com esse entendimento, as autoras elucidam que as práticas pedagógicas possuem dinamismo e flexibilidade, sendo essenciais nos processos de produção dos saberes na educação não formal, especialmente nas ONGs.

Em se tratando do Direito à cidade, ressaltam que as cidades têm papel fundamental na vida dos homens, carregando consigo uma organização social, econômica e política próprias,

além da manifestar "formas de segregação e perpetuação de privilégios, refletidos em diversos espaços excludentes" (NERY; NATIVIDADE; BONA, 2021, p. 1247). Para discutir a cidade, tem como referência David Harvey, Freire, entre outros. Dessa maneira, fundamentando nas ideias de Paulo Freire, destacam que reconhece a cidade, como aquela que educa e, por outro lado, "é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos" (FREIRE, 2001, p. 13).

Isso significa que é importante a participação ativa dos sujeitos nas decisões da cidade que habitam, ao invés de assistirem a tudo como meros expectadores, mas perceber o seu papel político para a transformação da realidade, a qual diz respeito tanto em nível individual, quanto coletivo. Nesse contexto, (NERY; NATIVIDADE; BONA, 2021, p. 1249), compreendem "a cidade como um espaço, também de conflito, de disputas, mas também de esperanças".

Dentro dessa perspectiva, ao realizar a pesquisa na Organização Não-Governamental-ONG mencionada, por meio da observação sistemática e entrevista semiestruturada com nove jovens participantes do curso, representantes de três comunidades de origem, salientaram que foi possibilitado aos jovens, no primeiro ano do curso, a participação em oficinas voltadas para temáticas ligadas ao "direito à cidade, onde foi possível aprenderem sobre o direito à cidade, cidadania, direitos humanos, [...]. Em seu segundo ano, [...] o curso foi voltado à realização de projetos que pudessem contribuir com as três comunidades participantes do programa" (NERY; NATIVIDADE; BONA, 2021, p. 1252), com o intuito de pôr em prática através de intervenções o saber antes alcançado, ou seja, realizar algo em sua comunidade que promovesse mudança, bem como melhorias. Assim sendo, cada grupo que fazia parte de uma comunidade de origem teria que elaborar um projeto de intervenção, que posteriormente teriam ajuda da ONG a executar as ações.

Dessa maneira, puderam fazer o acompanhamento do trabalho dos jovens em suas respectivas comunidades, sendo possível reconhecerem que a existência de muitas possibilidades de temáticas e de ferramentas pedagógicas que podem ser usadas na educação não formal a torna atraente e muito relevante no desenvolvimento e formação das pessoas. Ademais, asseveram que ser cidadão atualmente, está além de direitos civis e políticos, é necessário "ser consciente, crítico, atuante e isso ocorre através do conhecimento" (NERY; NATIVIDADE; BONA, 2021, p. 1262). Sendo assim, a educação não formal se apresenta como via de formação de sujeitos crítico-reflexivos, participativo e atuante em seu contexto vivido.

Por fim, chamam atenção quanto necessidade de pesquisas voltadas para práticas pedagógicas em espaços não formais educativos e dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as pesquisas desenvolvidas acerca do aspecto pedagógico de tais espaços ainda se mostram escassas, sendo necessário, construir uma base mais ampla de estudos sobre a temática.

Com isso, concluem que a partir desta pesquisa foi possível olhar para a educação não formal, bem como para a pertinência desta modalidade na formação cidadã daqueles que podem desfrutar dela, também permitiu perceber como os jovens enxergam a cidade, as suas comunidades e como podem interferir no local em que habitam, promovendo melhorias (NERY; NATIVIDADE; BONA, 2021).

O terceiro artigo nomeado 'Educação e teatro: considerações pedagógicas sobre o espaço não-formal' (PEREIRA; GUILARDUCI, 2022) procura fazer um debate sobre o uso do teatro como instrumento pedagógico em espaços tido como "não formais de educação, analisando as contribuições técnicas, teóricas e práticas no uso de procedimentos teatrais a fim de desdobrar a prática teatral como suplementação pedagógica em espaços de escolarização regidos pelo Terceiro Setor" (PEREIRA; GUILARDUCI, 2022, p. 444).

Para tanto, esclarecem que o Terceiro Setor é constituído pelas associações, pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), organizações religiosas, dentre outras, o qual "vem se consolidando como uma espécie de resposta ágil ao que parece ser o desejo de muitos brasileiros: ter o poder de intervir na estrutura e transformar sua ação em impactos no contexto social" (PEREIRA; GUILARDUCI, 2022, p. 448). Nesse sentido, elucidam que esses espaços se configuram como ambientes que dão voz aos sujeitos de um determinado grupo, fundamentados pela via democrática de uma exigência, que tende a se mostrar como pauta de caráter comunitário, ressaltam ainda que tais entidades não têm fins lucrativos, não pertencem a nenhum governo ou a empresas que deseja a obtenção de lucros, mas são ações que não buscam lucrar a partir das atividades desenvolvidas.

Destacam a construção da Santa Casa de Misericórdia de Santos datada do ano de 1534, como exemplo de ações desenvolvidas pelo Terceiro Setor, voltadas para a educação, como por exemplo, os jesuítas que alinhados aos negócios da Coroa Portuguesa, realizavam um trabalho de catequização e educação dos indígenas por meio do teatro. Com isso, assinalam que ao considerarem as ferramentas do teatro usados pelos jesuítas como os primeiros métodos pedagógicos que se têm escritos no Brasil, o que se almeja dessa prática educativa é exatamente duas particularidades: "a primeira é justamente a capacidade de transmissibilidade de uma

determinada narrativa [...]; a segunda, [...], seria a capacidade de produzir e incorporar signos e significados alheios à sua cultura de origem" (PEREIRA; GUILARDUCI, 2022, p. 449).

Sendo assim, partindo da imagem do diálogo com a dimensão cultural, estabelecem a relação do Terceiro Setor com a educação, sinalizando o papel que a Igreja Católica ocupou no período colonial no continente americano como condição histórica que proporciona refletir dialogicamente a estrutura a organização da educação não formal no contexto brasileiro. Para tanto, trazem os seguintes questionamentos: Como refletir "imageticamente a Igreja da inquisição como centro de compartilhamento educacional? Como enquadrar a movimentação dessa instituição de interesses próprios, mas que ao mesmo tempo tem a seu favor o respaldo da sociedade, legitimando-a como corpo civil?" (PEREIRA; GUILARDUCI, 2022, p. 449).

Desse modo, argumentam, quanto a legitimidade do trabalho ofertado pela Igreja Católica por meio da *persuasão moral*, no período mencionado, em que os nativos eram educados pelos jesuítas, tendo como conteúdo, aspectos da cultura portuguesa. Assim, entendem que a maneira como a Igreja Católica legitimou, embora de modo simbólico, o Terceiro Setor no Brasil, pressupõe ao processo educativo a figura subjetiva da mão que se estende para doar, entendida numa dimensão superior, e a mão estendida para receber, representada pelos pobres e agonizantes. Nesses termos, a Igreja, parece ser uma das primeiras organizações a ter iniciativas abrangendo a questão social envolvendo as camadas populares.

Em relação a educação não formal, abordam que, com a aproximação da pedagogia com o teatro, por intermédio das práticas de ensino não formal foi possível perceber de modo claro como a arte pode constituir-se como mecanismo para disseminar o ensino e aprendizagem. A arte se beneficia "da premissa da experimentação e a construção de novas perspectivas para antigas questões. Ter a arte como mote metodológico para qualquer tipo de ação pedagógica é, em certa instância, atrelar o conteúdo lecionado a uma possível experiência sensorial" (PEREIRA; GUILARDUCI, 2022, p. 451). Isto posto, aliar arte ao trabalho educativo potencializa o aprendizado, envolvendo temáticas e espaços diversos, como ONGs, associações, igrejas etc.

Diante do exposto, ao tratarem da 'abordagem prática alcançada', em seu caminho metodológico optaram pela utilização de brincadeiras, inspirados pela experiência de infância adotada por Walter Benjamin, retratada como *Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior*. Na concepção dos autores, a brincadeira tem o potencial de instaurar o lado recreativo dos contextos, especialmente nas crianças, construindo de imediato, os saberes através da ludicidade. Ressaltam que o trabalho em relação ao Terceiro Setor se materializou a partir do

debate do Grupo de Pesquisa e Extensão Ambulatório, da Universidade Federal de São João del-Rei, coordenado pelo professor pós-doutor Cláudio Guilarduci.

Desse modo, enfatizam que a atividade pedagógica e suas ponderações foram vivenciadas na ONG Atuação, localizada na cidade de São João del-Rei, e que:

> Uma das maiores observações a serem feitas sobre essa experiência pedagógica teatral em espaços não formais se deve ao fato de que o processo educativo, a partir da coletividade e quando essa se faz presente pela diversidade, é capaz de proporcionar um produto estético pedagógico cuja finalidade visa à presença do outro como elemento constitutivo da ação a ser realizada. Sua elaboração compartilhada elimina a figura do autor solitário, possibilitando certa performatividade em relação ao uso, entendimento e (re)elaboração das narrativas apresentadas, tanto nos desenhos quanto em outras formas de expressão (PEREIRA; GUILARDUCI, 2022, p. 456)

Assim sendo, a realização de experiências educativas utilizando-se do teatro em espaços não formais oportuniza a construção do conhecimento pautado em princípios que envolvem o bem comum. Ademais, na visão dos autores, é equivocada o entendimento de que apenas a educação formal é o bastante para a composição diária de aprendizagem das crianças, tal pensamento, de certo modo, desconsidera uma variedade de processo educativos que ocorrem para além do espaço escolar. Contudo, chamam atenção quanto a estrutura de funcionamento dos espaços não formais, bem como apontam a carência de profissionais da educação em tais ambientes, como reclamação constante.

Concluem que a realização da educação por meio do teatro em espaços não formais, potencializa a transformação das pessoas que integram "esses espaços de esquecimento e abandono. Essa perspectiva pode ser percebida através do protagonismo direcionado as histórias que as pessoas elencam e evocam em seu presente" (PEREIRA; GUILARDUCI, 2022, p. 459). Isto posto, assinalam que o importante nesse tipo de atividade envolvendo o teatro, ou seja, na Educação Teatral, não importa se em espaços formais ou não formais, não tem relação somente com atores e atrizes, mas se apresenta como uma demanda imediata, como preceito formador da consciência.

O quarto artigo com o título 'Educação não formal no contexto brasileiro e internacional: tensões que perpassam a formulação conceitual' (FERNANDES; GARCIA, 2019), mostra uma pesquisa bibliográfica que tem como propósito "apresentar o percurso histórico de constituição do campo da educação não formal nos contextos internacional e nacional, de modo a perceber como se deu a criação conceitual e teórica desse campo ao longo do tempo, bem como suas implicações" (FERNANDES; GARCIA, 2019, p. 449).

Dessa forma, apresentam o contexto histórico da educação não formal, assinalando que a década de 1960 demarca o surgimento e uso da nomenclatura identificada *non formal*

Education, aparecendo, conceitualmente, na conferência *International Conference on World Crisis in Educationn*, nos Estados Unidos. Nos países subdesenvolvidos, as práticas educativas fora da educação escolar, que já aconteciam, principalmente na área rural, ganham destaque, sendo adotada a terminologia educação não formal. Nesse sentido, o Instituto Internacional de Planejamento da Unesco, escreveu um 'documento-base', a partir da conferência mencionada, sinalizando a necessidade de desenvolvimento de procedimentos educativos que não se limitassem apenas aos âmbitos escolares, mesmo que estivessem, intimamente, associados à ideia de ensino e aprendizagem. Com isso, a educação não formal, enquanto campo educativo começa a se formar e a se demarcar.

Quanto ao contexto brasileiro, abordam que, na década de 1970, período da ditadura militar, no Brasil, diversas experiências relacionadas "à alfabetização de jovens e adultos, muitas delas vinculadas à formação política, são exemplos marcantes e referenciais de experiências fora da escola desse período, como a educação popular e as campanhas de alfabetização apresentadas por Paulo Freire" (FERNANDES; GARCIA, 2019, p. 503). Desse jeito, a educação não formal estava voltada para atender a demanda das camadas populares, marcadas pelo analfabetismo e por desigualdades socioeconômicas.

Ressaltam que a partir da década de 1980, o processo de democratização veio acompanhado de uma forte crise na economia, que paralelo à política do neoliberalismo, incentiva a organização civil e o terceiro setor, acionando-os para atuar na esfera das políticas de cunho social e a encontrar alternativas para as desigualdades sociais, econômicas e educativas no período.

Sendo assim, nesse tempo, "chamado de *boom* das organizações do terceiro setor, que passam a se responsabilizar pelo desenvolvimento de ações educativas, muitas delas acontecendo no campo da educação não formal" (FERNANDES; GARCIA, 2019, p. 504, grifos dos autores). A partir da década de 1990, respeitando a política neoliberal, o poder público deixa de se responsabilizar pelas funções sociais, e responsabiliza o terceiro setor e a sociedade civil, por exemplo, pelas ações educativas, em que uma parcela significativa das ações se dão na área da educação não formal. Isto posto, asseveram que o Estado brasileiro, em acordo com a política neoliberal, vai aos poucos desobrigando-se de assumir a responsabilidade de educação das camadas populares, seja na educação formal ou não formal, e passa a liberar verbas para o terceiro setor por meio de programas, projetos e editais.

Em se tratando da educação não formal no contexto internacional, elucidam que diversos países no continente europeu, dispõem de ações, dão crédito e apoio para o âmbito da educação

não formal, sendo assegurada pela via dos documentos legais, além de promoverem investimentos em formação de professores no campo acadêmico, através de curso técnico, bem como de graduação social e pedagogia social, organizando o território profissionalizante e o público que será atendido.

Ademais, declaram que a partir da bibliografia pesquisada, foi possível entender como o campo dessa modalidade de educação vem se configurando em distintos países, desenvolvendo práticas que englobam população em situação de risco ou com baixa renda e situada em comunidades. Fora da Europa, destacam os Estados Unidos, particularmente, têm papel significativo, ocupando o lugar de "primeiro país a cunhar o termo educação não formal e a formular as bases teóricas a partir de levantamento de experiências práticas que já aconteciam em países periféricos – [...] -, contribuindo para a sistematização e a produção bibliográfica que circulou e circula por outros países" (FERNANDES; GARCIA, 2019, p. 506). Nesse sentido, no país mencionado, as práticas da educação não formal destinavam-se atendimento a problemáticas sociais no território estadunidense, especialmente oriundas da multicultura, consequência da imigração, que exigiam experiências educativas fora do ambiente escolar.

Nesse contexto, percebem que em determinadas situações e propostas, incumbe-se "ao campo da educação não formal o potencial para atingir alguns dos objetivos que a educação formal tem falhado em obter, ou seja, aquela é vista com a capacidade única para preencher algumas funções que são atribuídas à escolarização formal" (FERNANDES; GARCIA, 2019, p. 508). Assim, entendem que o campo da educação não-formal corre o risco de ser concebida como rival da educação formal, no que tange a qualidade e necessidade. Contudo, ressaltam que essa modalidade não tem conseguido oportunizar transformações sociais, sem uma intencionalidade anterior, podendo estar a serviço de propostas que colaboram para a transformação ou manutenção da conjuntura.

No que se refere ao a construção do campo teórico-conceitual, fundamentam-se em autores como Philip Coombs (1960), Brembeck (1976), Afonso (1989), Trilla (1996), Gohn, (1999) Assim, partindo das ideias desses pesquisadores, apresentam uma discussão acerca da conceituação da educação não formal, chamando atenção para algumas características que diferenciam esse campo, da educação formal, a partir de Brembeck, coordenador do Grupo de Estudos em Educação Não Formal, da Universidade de Michigan, o qual efetivou a sistematização de pontos importantes na área dessa educação, no que tange a estrutura, conteúdo, tempo, gratificação, local, método, participantes e função.

Destacam ainda, a publicação da Portaria n. 4, do Diário Oficial da União, que instituiu a Escola Nacional de Socioeducação (ENS), no campo da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), a fim de promover a qualificação e a profissionalização de agentes da esfera pública, que desenvolvem iniciativas de atendimento aos jovens em situação de conflito com a lei no contexto brasileiro, constituindo-se como a primeira ação visando à formação profissional, em território nacional, fora da educação formal.

Sinalizam também, que "a construção do campo da educação não formal, ora disputa ora compartilha lugares conceituais e territoriais também pleiteados pela educação social – e pela educação socicomunitária, o que amplia, diversifica e prolifera as discussões e os debates, sendo algo rico e produtivo" (FERNANDES; GARCIA, 2019, p. 514). Ou seja, a educação não formal configura-se como um campo educativo que pode dar contribuições significativas no atendimento a demandas da sociedade, a partir de propostas de atividades voltadas para situações envolvendo conflitos sociais. Nesse sentido, os educadores sociais assumem importante papel para a concretização de ações nesse campo.

Diante do exposto, vale salientar que nos periódicos de estratos Qualis A1 existe uma carência de trabalhos que versem sobre Educação não-formal e prática pedagógica, referente aos últimos cinco anos. Contudo, foram encontrados quatro artigos em revistas de estratos Qualis A4, B2 e B3, sendo elas: Espaço Pedagógico, Diversitas Journal, Educação em Foco e Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática.

Desse modo, fazendo leitura atenta dos artigos, foi possível perceber que três deles tratam de práticas pedagógicas atreladas a educação não-formal, realizadas em espaços não-formais, como ONGs, por exemplo, voltadas para a formação cidadã dos sujeitos e um artigo, discute a educação não-formal no contexto brasileiro e internacional, entretanto, não aborda sobre a prática pedagógica, porque parece que esse não é o foco, embora menciona que a educação não formal trabalha com temáticas específicas. Isso implica dizer que a prática pedagógica realizada nesse campo educativo, considera a utilização de atividades que contemplem o contexto vivido pelos sujeitos. Com isso, pode-se dizer que é pouco significativa a quantidade de trabalhos publicados nessa área. Ademais, o quadro 5, apresenta o que emergiu a partir das leituras dos artigos.

Quadro 5 – Temáticas que emergiram das leituras nos artigos selecionados

Educação não-formal	Prática Pedagógica	Outras temáticas
Ensino de ciências como possibilidade de aproximar o aluno de seu contexto Contribuição no processo de ensino e aprendizagem Formação de sujeitos enquanto cidadãos ativos Dificuldades na utilização dos espaços não-formais Ensino na perspectiva de construção da cidadania Formação de jovens para a cidadania A cidade como educadora e educanda Espaços não-formais: ONGs, movimentos sociais, associações etc., como espaços de prática pedagógica Associações comunitárias, ONGs, Igreja católica Formação voltada para o bem comum e cidadania Educação teatral Brincadeira, jogos, ludicidade Processo educativo a partir da coletividade	A aula bem planejada em espaços não formais propicia conhecimento Relação dos conteúdos teóricos com o contexto de vida dos alunos Orienta para a promoção da cidadania Instrumento de formação de aprendizagens Papel do educador social Compromisso com a formação humana e cidadã Participação popular nas decisões sobre o local onde vivem Auxilia o sujeito na tomada de consciência sobre o sistema que o cerca Uso do teatro como ferramenta pedagógica Promoção de aprendizagem por intermédio de brincadeiras (uso de brincadeiras como ferramenta educativa	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Currículo escolar Ensino de Ciências e Biologia Perspectiva interdisciplinar Referência a Paulo Freire Projeto de intervenção em comunidades Educadoras sociais Jovens periféricos Neoliberalismo Direito à cidade; A cidade enquanto espaço de lutas e disputas O papel dos movimentos sociais Terceiro Setor Colonização das Américas Introdução do teatro no Construção da Santa Casa de Misericórdia Introdução do teatro no Brasil pelos jesuítas Arte e Educação (legislação)
Diferenciação: educação formal, informal, não- formal Desenvolvimento de ações que visam a transformação social; Formação política Diferentes públicos de qualquer faixa etária Formação/educadores sociais.	Trabalha com temáticas específicas Contexto das pessoas	Referência a Paulo Freire Educação Popular Campanhas de alfabetização Educadores sociais Terceiro Setor Neoliberalismo – política neoliberal Unesco; Ausência do Estado – projeto neoliberal

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os sete artigos selecionados evidenciaram a relevância da educação não-formal no processo formativo dos sujeitos, sendo compreendida como um campo educativo que dispõe de autonomia, independência e um espaço para o desenvolvimento de uma prática pedagógica no que se refere a sua linha de ação, sem desmerecer a educação formal, considerando que essas duas modalidades têm suas especificidades. Foi pontuado, também, que outras temáticas – currículo, referência aos estudos de Paulo Freire, a posição do Estado para atender as pessoas etc. - emergiram nas produções selecionadas.

Além disso, sinalizaram que a educação não-formal se configura como uma perspectiva de educação que potencializa a formação política e cidadã dos sujeitos. E a existência de diversas experiências educativas realizadas em ONGs, voltadas para os contextos de vida de jovens e adultos, com a perspectiva de orientá-los para uma atuação crítica, criativa, consciente e reflexiva, a partir de sua realidade.

Nesses termos, considerando a importância de tal temática no contexto de formação, e entendendo que a educação não formal busca fazer uma ponte entre a dimensão da sociabilidade humana e o ensino e aprendizagem (CALIMAN, 2010), é interessante a existência de pesquisas nessa área. Isto porque, até o momento, parece haver poucos trabalhos envolvendo educação não-formal e prática pedagógica em espaços não-formais. Contudo, esses trabalhos ajudaram-nos a compreender o lugar da educação em espaço não-formal e suas especificidades, considerando a natureza e o momento em que cada estudo foi desenvolvido e a natureza do estudo realizado nesta pesquisa

No capítulo seguinte será apresentada uma discussão sobre a Doutrina Social da Igreja e a Etel como forma de situar o objeto de estudo desta pesquisa.

2 A DOUTRINA SOCIAL DA IGREJA CATÓLICA E A ETEL

Este capítulo tem como finalidade refletir sobre a Doutrina Social da Igreja Católica, mostrando como a questão social é tratada neste documento e quais os seus princípios. Além disso, será apresentada a Etel, seu histórico, estrutura de funcionamento e como a questão social é vista nesta escola.

2.1 A Doutrina Social da Igreja Católica: princípios fundamentais e relevância

A Igreja está presente na história com seus erros e acertos, buscando caminhar com os homens, dando-lhes apoio, não somente nos momentos alegres, mas, também em tempos de tribulações. Nesse sentido, a "Igreja, partícipe das alegrias e esperanças, das angústias e das tristezas dos homens, é solidária com todo homem e com toda mulher, de todo lugar e de todo tempo" (PONTIFÍCIO CONSELHO - JUSTIÇA e PAZ, 2005, p. 45).

Dessa maneira, parece que a Igreja não é/está indiferente ao que acontece na sociedade. Isto porque, "efetivamente, a sociedade – com tudo o que nela se realiza – diz respeito ao homem" (PONTIFÍCIO CONSELHO - JUSTIÇA e PAZ, 2005, p. 46). Este homem, é o que a Igreja busca alcançar. Para tanto, deve considerar o seu contexto de vida, considerando que a vida humana se concretiza numa determinada realidade, onde é possível o estabelecimento de relações sociais que, muitas vezes, são marcadas por conflitos, dificuldades de convivência e outras questões de natureza política, econômica, cultural etc.

Em razão disso, levando em conta a complexidade dessas relações, estas devem ser alicerçadas em princípios éticos, morais e valores humanos como amor, respeito, solidariedade, empatia e justiça social. Com isso, a Igreja, provavelmente, não se preocupa apenas com a dimensão da espiritualidade humana, mas, também com outras dimensões da vida, entre elas, a social.

Nesse contexto, insere-se a Doutrina Social da Igreja (DSI) ou ensinamento social, expressão que, conforme Gonçalves (2004, p. 13), "designa o conjunto de escritos e mensagens – cartas, encíclicas, exortações, pronunciamentos, declarações - que compõem o pensamento do Magistério católico a respeito da chamada questão social".

Assim, por meio desse documento, a Igreja demonstra preocupação, não apenas com o anúncio do Evangelho, visto que sua missão, como mencionado, parece ultrapassar a dimensão

espiritual, principalmente, porque, para alcançar o homem, precisa vê-lo, não de modo unilateral, mas em sua totalidade.

Nessa direção, Ribeiro, Carvalho e Oreiro (2019, p.715) abordam que:

> A Doutrina Social da Igreja (DSI) é um corpo doutrinário da Igreja Católica, constituído de orientações filosóficas e teológicas que promovem diretrizes éticas para a melhor organização econômica e política das sociedades humanas. [...] Embora tenha sido um desenvolvimento orgânico de muitos séculos, sua formalização contemporânea se deu com o Papa Leão XIII na carta encíclica Rerum Novarum, onde o sumo pontífice tratou da condição de penúria dos trabalhadores industriais, e recomendou aos Estados-nação tomarem providências para pôr freios aos excessos do capitalismo liberal de seu tempo (laissez-faire), e assim amenizar os efeitos da pobreza, da instabilidade e da penúria amplamente observadas àquela época. Com o tempo, porém, as discussões da DSI avançam, sempre acompanhando o contexto histórico, refletindo e intervindo nas discussões políticas e econômicas das diferentes épocas.

Desse modo, a DSI é um documento que se preocupa com questões de natureza social, especialmente a partir da encíclica *Rerum Novarum,* do Papa Leão XIII, (1891) no contexto da Revolução Industrial[11], denunciando os exageros cometidos pelo capitalismo e continua atuando na contemporaneidade, tendo em vista que a DSI é atualizada de acordo o surgimento de novos problemas sociais, suscitando da Igreja posicionamento e orientações que possibilite o ordenamento e organização da sociedade no que tange a economia e a política. Nessa perspectiva, conforme o referido documento:

> [...] situações e problemas referentes à justiça, à libertação, ao desenvolvimento, às relações entre os povos, à paz - nada é alheio à evangelização e esta não seria completa se não levasse em conta o recíproco apelo que continuamente se fazem o Evangelho e a vida concreta, pessoal e social do homem. Entre evangelização e promoção humana há laços profundos: laços de ordem antropológica, dado que o homem que há de ser evangelizado não é um ser abstrato, mas é sim um ser condicionado pelo conjunto de problemas sociais e econômicos [...] (PONTIFÍCIO CONSELHO - JUSTIÇA E PAZ, 2005, p. 48).

Com esse entendimento, conforme a DSI, o anúncio do Evangelho exige a correlação entre fé e vida, as quais são indissociáveis. Logo, a evangelização, missão da Igreja, não pode ser indiferente a questões de âmbito social, político, econômico, cultural, entre outros, que envolvem o homem em contextos, tempos e espaços diversos.

Assim sendo, a Igreja com a sua Doutrina Social, "se preocupa com a vida humana na sociedade, ciente de que da qualidade da experiência social, ou seja, das relações de justiça e

---

[11] Revolução Industrial iniciou-se no século XVIII, na Inglaterra, e provocou significativas transformações sociais e econômicas. Isto porque imprimiu um novo ritmo no mundo do trabalho, possibilitado pelo uso do carvão mineral como fonte de energia, trabalho assalariado, da inserção da máquina a vapor, dentre outras.

de amor que a tecem, depende de modo decisivo a tutela e a promoção das pessoas, para as quais toda comunidade é constituída" (PONTIFÍCIO CONSELHO - JUSTIÇA e PAZ, 2005, p. 55). Desse modo, a Igreja procura compreender as relações que ocorrem na sociedade, em vista do bem comum e da dignidade humana.

Nesse sentido, na sociedade, muitas vezes, a dignidade, os direitos e a harmonia entre pessoas e grupos são ameaçados por conflitos de ordem econômica, política e social, entre outros, como ocorreu por exemplo, com a Revolução Industrial, tendo em vista que os "acontecimentos ligados à revolução industrial subverteram a secular organização da sociedade, levantando graves problemas de justiça e pondo a primeira grande questão social, a questão operária, suscitada pelo conflito entre capital e trabalho" (PONTIFÍCIO CONSELHO - JUSTIÇA E PAZ, 2005, p. 59).

Diante desse contexto, a igreja se manifesta, alertando quanto a necessidade de intervir de um jeito novo, e na tentativa de responder à tal questão social. Assim, o Papa Leão XIII:

> [...] promulga a primeira encíclica social, a Rerum Novarum. Ela examina a condição dos trabalhadores assalariados, particularmente penosa para os operários das indústrias, afligidos por uma indigna miséria. A questão operária é tratada segundo a sua real amplitude: é explorada em todas as suas articulações sociais e políticas, para ser adequadamente avaliada à luz dos princípios doutrinais[12] baseados na Revelação, na lei e na moral natural (PONTIFÍCIO CONSELHO - JUSTIÇA e PAZ, 2005, p. 60).

Dessa maneira, a *Rerum Novarum* é um marco importante no que se refere a questão social, considerando que "é a primeira vez em que um documento do magistério católico se dedica integralmente à chamada questão social" (GONÇALVES, 2004, p. 22), pois em publicações anteriores, os problemas de âmbito social estiveram presentes, porém, de modo secundário, enquanto nesta encíclica, a condição social dos operários é o assunto principal da carta do Papa Leão XIII. Nessa direção, "a Encíclica *Rerum Novarum* dá início a um novo caminho: inserindo-se numa tradição plurissecular, ela assinala um nono início e um substancial desenvolvimento do ensinamento em campo social". Com isso, segundo o Pontifício Conselho - Justiça e Paz (2005), *a Rerum Novarum* tornou-se a lei básica da atividade cristã na esfera social. Para tanto:

> [...] enfrentou a questão operária com um método que se tornará '*um paradigma permanente'* para o desenvolvimento da doutrina social. [...] Toda a doutrina social poderia ser entendida como uma atualização, um aprofundamento e uma expansão do núcleo original de princípios expostos na *Rerum Novarum* (PONTIFÍCIO CONSELHO - JUSTIÇA e PAZ, 2005, p. 60, grifo autoral).

---

[12] Os Princípios doutrinais referem-se aos princípios que fundamentam a Doutrina Social da Igreja Católica, conforme o Pontifício Conselho - Justiça e Paz (2005).

Isso traduz a dinamicidade da DSI que está sempre se atualizando, atuando de acordo com o contexto vivido pela sociedade, em cada momento histórico. Essa dinâmica evidenciou-se, por exemplo, no período pós crise econômica de 1929, quando o Papa Pio XI, em razão dos quarenta anos da Rerum Novarum, promulgou a Encíclica Quadragésimo ano, em que ele "relê o passado à luz de uma situação econômica-social em que, à industrialização se ajuntara a expansão do poder dos grupos financeiros, em âmbito nacional e internacional" (PONTIFÍCIO CONSELHO - JUSTIÇA e PAZ, 2005, p. 61). Essa encíclica tentou advertir sobre o desrespeito à livre associação, confirmando a solidariedade e a colaboração como princípios para a superação das contradições sociais.

Após essa encíclica, outros documentos do pontificado foram escritos em atenção às questões âmbito social, conforme o Quadro 6.

Quadro 6: Documentos da Doutrina Social da Igreja, a partir do Pontifício Conselho - Justiça e Paz (2005)

Encíclica	Ano	Autor	Características
Mater et Magistra	1961	Papa João XXIII	"As palavras-chave são comunidade e socialização: a Igreja é chamada para construir uma autêntica comunhão" (p. 64).
Pacem in Terris	1963	Papa João XXIII,	"É a encíclica da paz e da dignidade humana" (p. 64).
Gaudium et Spes	1965	Concílio Vaticano II	"Traça o rosto de uma igreja que reflete a solidariedade" (p. 65).
Populorum Progressio	1967	Papa Paulo VI	"Traça as coordenadas de um desenvolvimento integral do homem e de um desenvolvimento solidário da humanidade" (p. 66).
Octogesima Adveniens	1971	Papa Paulo VI	Reflete sobre a sociedade pós-industrial com todos os seus complexos problemas" (p. 67).
Laborem Exercens	1981	Papa João Paulo II	"Delineia uma espiritualidade e uma ética do trabalho no contexto de uma profunda reflexão teológica e filosófica" (p. 67).
Sollicitudo Rei Socialis	1987	Papa João Paulo II	"Introduz a diferença entre progresso e desenvolvimento" (p. 67).
Centesimus Annus,	1991	Papa João Paulo II	Dela "emerge a continuidade doutrinal dos cem anos de Magistério social da Igreja" (p. 68).

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Estes documentos são considerados como as 'pedras' primordiais da caminhada da Doutrina Social da Igreja da época do Papa Leão XIII (1891) aos dias atuais e revelam que a questão social, há muito tempo, vem fazendo parte das encíclicas aprovadas e publicadas pelos Papas. Desse modo, por meio dessas encíclicas a Igreja pode posicionar-se, denunciando as realidades vivenciadas pela sociedade, especialmente, atuando em defesa dos pobres que são, muitas vezes, explorados e desconsiderados no que tange aos seus direitos.

Vale ressaltar que, esses documentos demonstram a atualização da DSI, que vai acontecendo de acordo os acontecimentos e contextos de cada época. Sendo assim, segundo Gonçalves (2004):

> [...] a DSI não é um conjunto de verdades definitivamente acabadas a serem transmitidas à posteridade. Seu conteúdo e seus métodos evoluem com os tempos. Aliás [...] A DSI nasceu num tempo em que as transformações sociais têm uma velocidade espantosa. A Igreja procura adaptar-se à evolução da história. A discussão entre doutrina e ensinamento tem aqui sua razão de ser. A palavra doutrina denota uma série de princípios fechados, definidos, dogmas imutáveis. Já o termo ensino ou ensinamento mantém seu caráter aberto, dinâmico, flexível, disposto sempre a aprofundar a compreensão dos valores de acordo com o passar do tempo (GONÇALVES, 2004, p. 43).

Isso revela o caráter dinâmico desse documento, pois, ele não é estático. Desde o início tem mostrado que não é um documento definitivo, vai sendo atualizado à medida que novos acontecimentos, problemas e conflitos sociais vão emergindo. Nesse sentido, para Gonçalves (2004), existe uma diferença entre o termo ensinamento e doutrina. Assim, o termo **ensinamento** é mais adequado do que **doutrina,** porque o primeiro dá uma conotação de flexibilidade, já o segundo dá ideia de normas estabelecidas, prontas e acabadas.

Nesse contexto, a Fratelli Tutti, publicada em 2020, é um exemplo de como a DSI se atualiza de acordo com a ocorrência dos fenômenos. Sendo assim, a Carta Encíclica escrita pelo Papa Francisco, tratando de fraternidade e a amizade social, busca contribuir para as reflexões que propiciem o combate a indiferença e atitudes que ignoram o outro. Para tanto, o Papa alerta aos homens quanto a necessidade de reagir em busca de sonhos novos de fraternidade e amizade social, que traduzam concretamente o amor, a solidariedade e o cuidado com o outro (FRANCISCO, 2020).

Nessa perspectiva, a Doutrina Social da Igreja católica fundamenta-se em princípios fundamentais, como: **I - A Dignidade da Pessoa Humana; II - A primazia do Bem Comum; III - A Destinação Universal dos Bens; IV - Da Subsidiariedade; V - Da Solidariedade, entre outros**. Tais princípios, conforme o Pontifício Conselho - Justiça e Paz (2005, p. 100), "têm um significado profundamente moral, porque remetem aos fundamentos últimos e ordenadores da vida social. Para compreendê-los plenamente, é preciso agir na sua direção, na via do desenvolvimento por eles indicado para uma vida digna do homem". Dessa forma, esses princípios sugerem uma organização social a partir de uma convivência pautada em atitudes voltadas para o bem comum.

Ressaltamos que, dos princípios da DSI mencionados, enfatizaremos dois, os quais têm relação com todos os outros princípios, como o princípio do bem comum e do princípio da

dignidade da pessoa humana. Sendo assim, o princípio do bem comum revela-se como o principal, considerando que todos os princípios da DSI estão, de alguma forma, ligados a ele, pois a finalidade da sociedade deve ser promover o bem comum das pessoas que participam dela. Nessa direção, segundo o Pontifício Conselho - Justiça e Paz (2005, p. 101) "uma sociedade que, em todos os níveis, quer intencionalmente estar no serviço do ser humano é a que propõe como meta prioritária o bem comum, enquanto bem de todos os homens e do homem todo". Assim, o bem comum deve ser a finalidade de toda sociedade organizada e constituída.

Quanto ao princípio da dignidade da pessoa humana, este tem sido cada vez mais ameaçado por diversos problemas, como a pobreza, a desigualdade social, o analfabetismo, o desemprego, a fome, a violência, entre outros fenômenos dos dias atuais. Dessa maneira, conforme Gonçalves (2004), tal realidade exige reforçar a necessidade de manter a preferência pelos pobres. Assim, "não podemos falar de dignidade humana sem falar de condições reais de vida, o que em termos concretos significa o respeito aos direitos fundamentais, tais como: alimentação, saúde, educação, trabalho, habitação, entre outros (GONÇALVES, 2004, pp. 29-30).

Diante do exposto, salientamos que a DSI, provavelmente, não pretenda apresentar soluções prontas e acabadas de como a sociedade deve ser organizada, nem mostrar fórmulas e receitas prontas para esse fim, mas tem como perspectiva a organização de uma sociedade que seja pautada em princípios norteadores, que possam contribuir para a construção de uma ordem social e política, por exemplo, que esteja em consonância com o bem comum e a dignidade da pessoa humana.

Esta perspectiva de uma sociedade fundamentada no bem comum, também é preocupação da Campanha da Fraternidade (CF). Na próxima subseção apresentamos uma discussão sobre a CF, seu histórico de origem, seus objetivos e relação com a Doutrina Social.

2.2 Campanhas da Fraternidade: histórico, finalidade e relação com a Doutrina Social da Igreja Católica

A CF é um projeto da Igreja Católica que "tem como grande objetivo despertar a solidariedade dos fiéis em relação a um problema concreto que envolve a sociedade brasileira, buscando caminhos de solução à luz do Evangelho" (CNBB, 2022, p. 10), a qual vem acontecendo há décadas, envolvendo temas relacionados por exemplo, a questões sociais, políticas e econômicas. A realização desse projeto é um mecanismo utilizado pela Igreja para o estabelecimento do diálogo com a sociedade, bem como chamar atenção da sociedade para questões de âmbito social, político, econômico, entre outros aspectos.

A CF surgiu em 1961, conforme a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 2018, p. 101), quando "três padres responsáveis pela Cáritas Brasileira[13] idealizaram uma campanha para arrecadar fundos para as atividades assistenciais e promocionais da instituição e torná-la, assim, autônoma financeiramente".

Com isso, tal atividade recebeu o nome de **Campanha da Fraternidade**, sendo realizada pela primeira vez, em Natal, no período da Quaresma[14] de 1962, contando com a participação de outras dioceses[15] e sendo apoiada financeiramente por bispos norte-americanos. Em seguida, várias outras dioceses aderiram ao projeto (CNBB, 2018).

Em nível nacional, o projeto foi lançado em 1963, "sob o impulso renovador do espírito do Concílio Vaticano II[16], em andamento na época, e realizado pela primeira vez na Quaresma de 1964. O tempo do concílio foi fundamental para a concepção, estruturação e encaminhamento da CF" (CNBB, 2018, p. 101). Desse modo, está no contexto do Concílio

---

[13] Cáritas Brasileira é um organismo da CNBB presente em 200 países, que atua na defesa dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável solidário na perspectiva de políticas públicas. Disponível em: https://www.cnbbo2.org.br/organismos/caritas/ Acesso em: 25 jun. 2022.

[14] Quaresma é considerada como "os tempos e os dias de penitência no decorrer do Ano Litúrgico (tempo da Quaresma, cada sexta-feira em memória da morte do Senhor) são momentos fortes da prática penitencial da Igreja. Estes tempos são particularmente apropriados para os exercícios espirituais, as liturgias penitenciais, as peregrinações em sinal de penitência, as privações voluntárias como o jejum e a esmola, a partilha fraterna (obras caritativas e missionárias)" (Catecismo da Igreja Católica).

[15] Diocese – É a circuncisão eclesiástica dirigida pelo bispo. Ela é também chamada de Bispado. O Código do Direito Canônico, no nº 369, afirma que a diocese é a "porção do povo de Deus confiada a um bispo". Lá existe a Cúria Diocesana, ou seja, o conjunto de organismos com os quais o bispo governa pastoralmente. Os bispos têm como investiduras o ***Anel*** (simbolizando seu casamento com a Igreja, sua Diocese) e o ***Báculo*** (lembra um "cajado" - simbolizando o pastor de sua Diocese).
Disponível em: https://www.catequisar.com.br/texto/colunas/juberto/30.htm Acesso em: 06 dez. 2022.

[16] Concílio Vaticano II "lançou a Igreja em uma rota histórica de construção de sua própria identidade no contexto do mundo moderno ambíguo, ou seja, marcado por erros e conquistas virtuosas para a humanidade. Essa tarefa tensa e criativa marcou os anos pós-conciliares e, ainda, revela suas potencialidades e defasagens em nossos dias, mesmo que cinquenta anos já se tenham passado". Concílio Vaticano II: reflexões sobre um carisma em curso / João Décio Passos. — São Paulo: Paulus, 2014. — (Coleção Comunidade e missão).

Vaticano II, buscando renovar os trabalhos pastorais da Igreja, que ocorre com o projeto da Campanha da Fraternidade.

Nesse contexto, em 1964, a CNBB, também abraçou a CF para todo o Brasil. Com isso, a CF ganhou força, principalmente com o apoio do Papa Paulo VI, que em 1970, transmitiu sua mensagem em rede nacional de rádio e televisão, no período da abertura da campanha, na Quarta-Feira de Cinzas[17], mensagem que até hoje enriquece o momento inicial da CF. Com isso, anualmente, o período da Quaresma é marcado pela abertura da Campanha da Fraternidade, trazendo um tema específico e visando atingir um determinado objetivo.

Nesse sentido, a Campanha da Fraternidade tem como objetivos permanentes:

> a. despertar o espírito comunitário e cristão no povo de Deus, comprometendo, em particular, os cristãos na busca do bem comum;
> b. educar para a vida em fraternidade, a partir da justiça e do amor, exigência central do Evangelho;
> c. renovar a consciência da responsabilidade de todos pela ação da Igreja na evangelização, na promoção humana, em vista de uma sociedade justa e solidária [...] (CNBB, 2018, p. 102).

Assim sendo, tais objetivos sugerem uma perspectiva de fomentar na sociedade a construção de atitudes solidárias e fraternas, como tentativa de enfraquecer o indiferentismo e o individualismo que marcam e caracterizam a sociedade neoliberal.

Nesse sentido, a CF vem ao longo dos anos trazendo à discussão, temas que, em sua fase inicial, contemplaram a Igreja internamente. Depois, em sua segunda fase, seu foco volta-se para a realidade social do povo, buscando despertar a consciência para a gravidade das injustiças existentes nas bases do Brasil CF (CNBB, 2018). Conforme Matos (2009):

> [...] a presença de assuntos relacionados às questões socioeconômicas do país somente ficam mais evidentes a partir da terceira fase da campanha, quando os temas passam a atingir mais diretamente as situações existenciais do povo brasileiro, dando ênfase à família e aos excluídos sociais (mulheres, negros, índios, jovens, deficientes, desempregados, etc.), sempre com o intuito de solucionar os problemas mais imediatos e abrir caminho para uma discussão em âmbito nacional, chamando atenção para que as grandes autoridades também se mobilizem em favor da solução daquelas causas (MATOS, 2009, p. 52).

---

[17] Quarta-Feira de Cinzas "é entendida pela Igreja como o início de um período de devoção marcado por orações e jejuns, como parte da penitência que todo cristão deve realizar, segundo os princípios da Igreja Católica. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/religião/por-que-quarta-feira-cinzas.htm. Acesso em: 25 jun. 2022.

Nessa direção, a terceira fase da CF foca em temas como: **Fraternidade e moradia – Onde moras? Fraternidade e política – Justiça e paz se abraçarão! Fraternidade e a educação – a serviço da vida e da esperança!** Sendo assim, nesta fase, trata-se mais especificamente de situações existenciais da sociedade brasileira (CNBB, 2018), na perspectiva de contribuir com o debate em torno de problemas sociais existentes no país, e despertar a sociedade, bem como do Estado, quanto a necessidade de desenvolver ações que amenizem tais fenômenos, tendo em vista o bem comum.

Com essa lógica, é relevante dizer que a CF estabelece relação com a Doutrina Social da Igreja Católica, uma vez que contempla em suas ações a dimensão social e fundamenta-se em princípios voltados para valores comunitários e coletivos. Ou seja, essa doutrina revela que a Igreja Católica, possivelmente, se preocupe com outras questões, para além da espiritualidade humana.

É preciso salientar que no ano de 2022, o tema da CF tem estreita ligação com a **Educação**, tratando da temática: **Fraternidade e Educação,** e tendo como lema: **Fala com sabedoria, ensina com amor,** sinalizando para uma "revisão das atitudes e busca de um caminho que promova o desenvolvimento pessoal integral, a formação para a vida fraterna e para a cidadania" (CNBB, 2021, p. 11), com a perspectiva de construir uma sociedade mais fraterna e mais humana, considerando que a educação tem papel importante na formação dos sujeitos, sendo capaz de promover mudanças e transformações sociais, econômicas, políticas e culturais. Nessa direção, conforme a CNBB (2021, p. 30), uma formação humana em sua totalidade, perpassa pelo "reconhecimento mútuo entre as realidades sociais, culturais, econômicas, nas quais cada pessoa é levada a ampliar suas competências críticas em relação às suas próprias condições reais".

Nessa lógica, a prática educativa precisa orientar-se em sentido contrário à "racionalidade técnico-utilitária" (CNBB, 2021, p. 30), preocupada com uma formação para o mercado, e caminhar no sentido de reconhecer que a educação supõe ações abrangentes e profundas que implicam um reconhecimento do espaço que os sujeitos ocupam na sociedade, da qual fazem parte (CNBB, 2021). E empenhar-se para oportunizar a construção de sujeitos crítico-reflexivos, contemplando a dimensão da vivência fraterna, solidária e comunitária. Essa perspectiva de educação voltada para o **humanismo integral** fez-se ecoar, principalmente com a pandemia da Covid-19, momento que tornou mais evidente a necessidade de uma educação preocupada em educar para a cidadania e para a vivência da comunhão (CNBB, 2021).

Nesse contexto, cabe destacar o papel da Educação Católica no Brasil, a qual busca contribuir para a efetivação de uma prática educativa que auxilie no tratamento de questões que marcam o cenário contemporâneo, como**: pobreza, saúde, conflitos, violação dos direitos humanos.** Nesses termos, as Escolas Católicas, enquanto comunidade que educada, configuram-se como espaços de encontro, da educação da pessoa humana em sua integralidade por intermédio de um projeto pedagógico fundamentado em valores cristãos, comprometido com a edificação de uma sociedade sustentável e defensora dos direitos humanos (CNBB, 2021). Em razão disso, a Campanha da Fraternidade 2022, atenta ao movimento na/da sociedade, por meio da CNBB (2021), ressalta que:

> É preciso, pois, garantir a perspectiva de que tudo está interligado e que somos chamados - igreja, governo e sociedade - a unirmos ideias, agendas e ações propositivas em prol de uma visão que tem como foco uma educação para a formação humana integral, fraterna, empática e solidária, que impacte positivamente as políticas públicas da Educação Básica Brasileira. As práticas educativas precisam ser reconhecidas por acolherem as necessidades de todas as crianças, jovens e adultos (CNBB, 2021, p. 55).

Com esse entendimento, a CF lança o olhar para uma perspectiva de educação ampla, que se compromete com a vida humana, cuidadosa com o próximo, em que o coletivo, o bem comum e a solidariedade ganhem cada vez mais espaço, em detrimento do egoísmo, do individualismo, da concorrência e da intolerância desenfreada que afetam a convivência humana. E, para além disso, vislumbra uma educação empenhada em escutar aos alunos, considerando que escutar é mais abrangente que ouvir, orienta para uma tomada de decisão.

Nesses termos, "escutar é uma condição para nossas relações, para a compreensão do que se passa, para o diagnóstico dos caminhos que devemos tomar e, especialmente, é uma condição de falar com sabedoria e ensinar com amor (CNBB, 2021, p. 20). Significa dizer, que o ato de educar envolve a escuta, a qual é primeiro passo para o acolhimento, a compreensão, a problematização e transformação da realidade. Sendo assim, é crucial uma pedagogia da escuta, capaz de romper com o modelo de pedagogias que silenciam, oprimem e alienam os alunos (CNBB, 2021). Desse modo, é fundamental uma prática educativa empenhada em escutar os sujeitos, porque é um meio para conhecer seus anseios, seus pensamentos, bem como se aproximar de seus contextos de vida.

Nessa lógica, uma educação que prioriza o diálogo e a escuta dos sujeitos, torna-se mais inclusiva, bem como propicia a aprendizagem de modo concreto, visto que eles se sentem participantes do processo de construção do saber. Partindo desse ponto de vista, vale salientar, que a CF de 2022, trata da educação enquanto direito de todos, um instrumento que oportuniza

o crescimento integral dos sujeitos, bem como sua humanização. E, "uma educação para todos requer que todos -[...]- estejam pactuados para oferecer os melhores esforços para formar pessoas maduras e com responsabilidade na construção do bem comum" (CNBB, 2021, p. 74).

Esse entendimento ressalta o papel da educação, enquanto instrumento que oportuniza a capacitação do ponto de vista crítico, bem como humana e social, baseada em princípios e valores comunitários, cidadãos e solidários.

Dessa forma, a Igreja Católica, por intermédio as CF reconhecem o lugar da educação no que tange a formação dos sujeitos, por meio de uma relação pautada no diálogo e na escuta atenta e respeitosa. Nesses termos, importa salientar que essa compreensão da educação dialoga com o paradigma progressista, considerando que o diálogo é um elemento fundamental na relação professor/aluno, capaz de oportunizar a produção do conhecimento com criticidade e autonomia para tomar decisões. Com essa lógica, a CF destaca a importância de se educar para o diálogo, por considerar "a pedagogia do diálogo" fundamental para as relações "saudavelmente humanizadas" (CNBB, 2021).

Na próxima seção apresentaremos a Etel com um breve histórico, sua estrutura e organização curricular, e buscaremos perceber se a Etel contempla em seu projeto, a perspectiva da Doutrina Social.

2.3 Escola de Teologia para Leigos: um breve histórico, estrutura e organização curricular

No século IV o imperador Constantino proclamou o Edito de Milão[18], tornando oficial o cristianismo, a religião do Império Romano. Assim, todos os que compunham o Império tornavam-se cristãos, mesmo sem o conhecimento acerca da religião adotada. Isso contribuiu para a expansão do cristianismo, tendo as atividades da Igreja sob o controle do Império, ficando nítida a hierarquia que colocava, de um lado o clero, composto pelo Papa, Cardeais, Bispos e Padres, considerados superiores, e do outro lado, os leigos,[19] vistos pela Igreja como

[18] Edito de Milão não se trata de nenhum documento especial, mas de um conjunto de cartas de Constantino e Licínio que afirmam o princípio da liberdade religiosa e, por conseguinte, dão aos cristãos pleno direito de professar sua fé "sem receio de ser incomodados". A Igreja, oficialmente reconhecida, passa a ter direitos: seus lugares de culto, destruídos ou confiscados, devem ser restituídos. As propriedades devem retornar para as mãos dos seus donos cristãos. O cristianismo fica em pé de igualdade com o paganismo, uma religião "lícita". Disponível em: https://www.bibliacatolica.com.br/historia-da-igreja/35/ Acesso em 07 dez. 2022.

[19] Leigos são aqueles encarregados por Deus do apostolado em virtude do Batismo e da Confirmação, eles têm a obrigação e gozam do direito, individualmente ou agrupados em associações, de trabalhar para que a mensagem divina da salvação seja conhecida e recebida por todos os homens e por toda a terra (Catecismo da Igreja Católica, 1998).

uma classe inferior, cabendo estes, a obediência e o oferecimento de impostos à classe dos sacerdotes, os quais eram exigentes nas cobranças como forma de manter a estrutura da Igreja, como apoio do Império (BORGES; COUTO; MIDLEJ, 2020).

Tal situação foi abalada a partir da Reforma Protestante[20], empreendida por Martinho Lutero[21], estremecendo o mundo, que no momento estava passando por profundas mudanças com a chegada da Idade Moderna. Vale dizer, que a Reforma mexeu de modo profundo com as bases e as posições da Igreja Católica que se viu encurralada, endureceu o seu discurso, ameaçando excomungar quem se opusesse aos ensinamentos da Igreja (BORGES; COUTO; MIDLEJ, 2020). Nesses termos, conforme:

> A Sagrada escritura foi tornada ainda mais um texto dos 'Padres', isto é, inacessível à população. Os ritos da Igreja Católica passaram por mudanças significativas e as normas para a vivência cristã foram endurecidas. Essas normativas provieram do Concílio de Trento, realizado de 1545 a 1563, que teve por objetivo dar respostas às revoluções da Reforma Protestante [...] Durante esse tempo, ficou mais visível a distinção entre hierarquia e laicato, sendo, pois, a primeira classe especial – compreensão herdada da união entre Igreja e Império – e a segunda, que por sinal é a maioria, relegada a uma classe inferior, obediente, e, às vezes, em um tom mais radical, 'mundana' (BORGES; COUTO; MIDLEJ, 2020, p. 51).

Isso evidencia que os leigos não tinham participação nas decisões da Igreja, cabendo-lhes apenas obedecer sem questionar. Esse entendimento perdurou até metade do século XX, quando o Papa João XXIII, convocou o Concílio Vaticano II, que transformou a história da Igreja. Desse modo, o Concílio trouxe algumas inovações que implicaram diretamente na vida do povo, tendo em vista que a Igreja sofreu grandes mudanças em sua natureza, passando a ser compreendida como único povo de Deus, em que clero e leigos são responsáveis pela missão da Igreja (BORGES; COUTO; MIDLEJ, 2020).

Com essa perspectiva, o Concílio Vaticano II foi um divisor de águas entre uma igreja hierarquizada, e uma igreja com abertura para a participação do laicato. Desse modo, o Concilio Vaticano II legitima o lugar do laicato na missão da Igreja que, de acordo com Montagnoli (2020, p. 36), em "sua definição atinge e reconhece a maioria dos fiéis, que pelo Batismo incorpora-se a Cristo em seu mistério e se tornam, a seu modo, partícipes do múnus sacerdotal,

---

[20] A Reforma Protestante foi um movimento religioso que aconteceu na Europa, século XVI, fomentado por razões políticas e religiosas. O movimento teve como principal líder Martinho Lutero, um monge alemão, que por meio de 95 teses fez várias críticas à Igreja Católica e ao Papa. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/reforma-protestante Acesso em: 04 dez. 2022.

[21] Lutero foi um monge católico que estava insatisfeito com algumas práticas e questões teológicas defendidas pela Igreja Católica. A atuação de Lutero teve como ponto de partida a divulgação das 95 teses, que rapidamente espalharam-se pela Europa e deram origem ao reformismo no seio da Igreja Católica. Da atuação de Lutero, surgiu o protestantismo. Disponível em: https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/reforma-protestante.htm Acesso em: 06 dez. 2022.

profético [...] de Cristo, sendo também, por excelência, responsáveis pela missão da Igreja". Isto posto, a formação cristã dos leigos e leigas é uma inciativa deste Concílio, por compreender a importância da participação do laicato na missão da Igreja. Nessa perspectiva, para a CNBB (2016):

> A renovação eclesiológica conciliar compreendeu o cristão leigo plenamente como membro efetivo da Igreja e não como um fiel de pertença menor ou inferior[...], O concílio nos ofereceu diretrizes teóricas e práticas sobre o significado positivo do cristão leigo, superando interpretações que o considerem como cristão de segunda categoria dentro e fora da Igreja (CNBB, 2016, p. 23).

Dessa maneira, a partir do Concílio Vaticano II, os leigos começam a ter participação ativa do mandato da Igreja, não apenas como corresponsáveis no anúncio do Evangelho, já que, parecem ser comprometidos também, com questões sociais, especialmente por entender, que a Igreja não pode ser indiferente à sociedade em qualquer parte onde estiver localizada, mas ao contrário, deve contar com o apoio e presença dos leigos e leigas, os quais são entendidos pela CNBB (2016, p. 26) como homens e mulheres "solidários e fraternos, fortes na oração, humildes no perdão, silenciosos na ação, experiências na vida mística e na espiritualidade da cruz. Com alegria e perseverança, visitam as casas, os hospitais, os presídios, as periferias, e atuam em movimentos eclesiais, sociais e políticos".

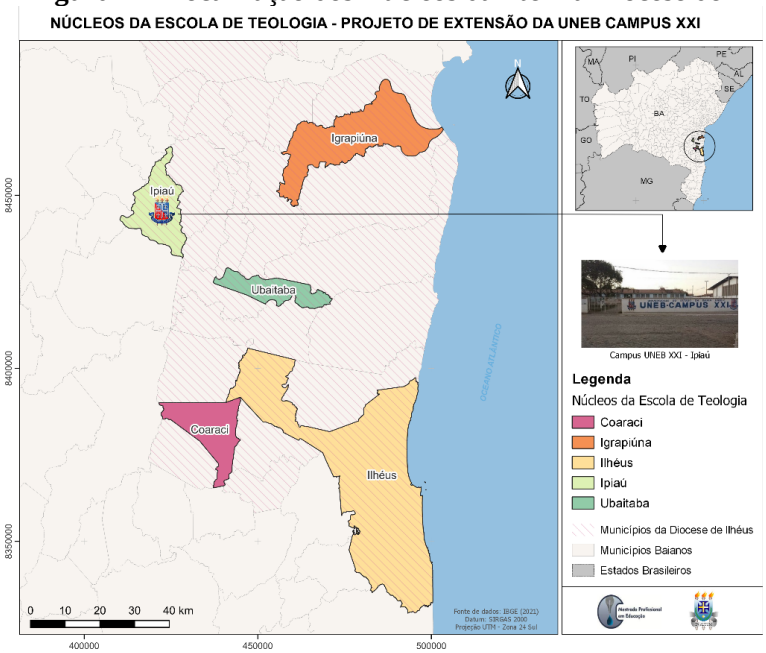
Nesse contexto, cabe mencionar que, no final da década de 1960, os países latino-americanos se encontravam marcados por grandes mudanças de âmbito social e político com as ditaduras militares, caracterizados pela pobreza. Diante disso, a Igreja busca inserir-se nesse contexto, comprometendo-se com a causa dos pobres, passando a questionar e a lutar para a transformação de tal realidade. Com isso, emergiram "novas experiências eclesiais e pastorais que deram origem à Teologia da Libertação[22] e às Comunidades Eclesiais de Base, consideradas marcos fundamentais para se compreender a Igreja no Continente" (MONTAGNOLI, 2020, p. 37).

Nesse contexto, insere-se a Etel, criada em 1988, por Dom Valfredo Tepe, então bispo da Diocese de Ilhéus, por meio do Decreto 2/1988, de 22 de setembro de 1988, a qual surgiu

[22] A Teologia da Libertação iniciou como um movimento dentro da Igreja Católica, na América Latina nos anos 1950-1960, tornou conhecida na América Latina e discutida depois da publicação do livro mais famoso do movimento, A Teologia da Libertação, em 1971 pelo padre peruano Gustavo Gutiérrez. Outros expoentes da Teologia da libertação: Leonardo Boff do Brasil, Jon Sobrino de El Salvador, e Juan Luis Segundo do Uruguai. A teologia da libertação desde os anos 1990 sofreu um forte declínio, principalmente devido ao envelhecimento de suas lideranças, e a falta de participação das recentes gerações nesse movimento. Disponível em: https://www.abiblia.org/ver.php?id=6902 Acesso em: 06 dez. 2022.

com o objetivo de “proporcionar a formação dos leigos, agentes de pastoral nas diversas áreas da cidade de Ilhéus e, também, para a formação de professores de Educação Religiosa nas escolas estaduais e municipais da cidade de Ilhéus” (MONTAGNOLI, 2020, p. 35), e vem atuando há 32 anos na Diocese de Ilhéus, sediada em Ilhéus-Bahia, abrangendo 27 (vinte e sete) municípios, em cinco deles funcionam um núcleo da Etel (Figura 1).

Figura 1 – Localização dos Núcleos da Etel na Diocese de Ilhéus



Fonte: SANTOS, Alan Azevedo, 2023

No início, a Etel funcionava apenas em Ilhéus, os seus alunos moravam em Ilhéus, e as aulas aconteciam de segunda a quarta-feira. Isso dificultava a participação de pessoas de outras cidades. Porém, com o tempo houve uma mudança no modo de funcionamento da escola, a fim de atender pessoas que moravam fora da sede da Diocese de Ilhéus. Com isso, o curso e, consequentemente, as aulas passaram a acontecer nos finais de semana, no Instituto de Teologia de Ilhéus (ITI). O apoio deste Instituto foi importante para a escola, levando em conta que os professores que davam aula na Etel, eram do ITI.

Contudo, segundo Montagnoli (2020), esse Instituto viu-se obrigado a fechar as portas por conta da falta de alunos, impactando também na Etel, com a diminuição da quantidade de alunos, já que seu corpo discente era formado apenas por alunos que residiam em Ilhéus. Com isso, o então bispo da diocese sugeriu uma mudança na estruturação da escola, a fim de possibilitar que pessoas residentes de outros municípios que fazem parte da Diocese pudessem, também, fazer o curso.

Ainda segundo Montagnoli (2020), a escola recebeu apoio financeiro junto a Conferência Episcopal dos Estados Unidos por vários anos. Nessa época, as despesas com a Etel eram divididas entre a ajuda do exterior, da própria Diocese e dos próprios alunos. Porém, a ajuda que vinha do exterior foi interrompida, gerando impacto nas finanças da escola, que teve dificuldades para se manter, já que também os alunos tiveram dificuldades para continuar participando da manutenção da escola. Isso gerou uma diminuição significativa do número de alunos. Com isso, alguns Zonais[23], hoje chamados de Foranias[24], da diocese passaram a oferecer o curso de Teologia, de forma que a escola continuava funcionando, e assim, os alunos não necessitavam ir a Ilhéus para fazerem o curso (MONTAGNOLI, 2020).

Nessa conjuntura, em 2018, no contexto dos festejos por conta dos 30 anos de criação da Etel, a Diocese de Ilhéus adota outra forma de estruturação, a partir de uma parceria com a UNEB, assinando um Acordo de Cooperação (vigente por um período de cinco anos), em solenidade pública, em 10/11/2018 e publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) de 20/11/2018, ano 103, nº 22.543, portaria nº 2.697/2018 (CARNEIRO; MARTINS; SILVA, 2022). E, conforme Montagnoli (2020, p. 46), essa parceria de cooperação com a UNEB se deu "por meio do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde, por intermédio do DCHT, Campus Ipiaú/Bahia", soerguendo a Etel ao nível de curso de extensão em Teologia.

Sendo assim, a cooperação é fruto de um pedido feito pela Etel, ao DCHT (Campus XXI – Ipiaú) por ter conhecimento das atividades desenvolvidas pelo Cepicr e, também, por compreender a relevância da Etel vincular-se à UNEB, por intermédio de um Projeto de Extensão, tendo como propósito acompanhar e certificar o curso de Teologia (CARNEIRO; MARTINS; SILVA, 2020). Partindo desse cenário, a UNEB, por intermédio do 'Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (Gepercs)', aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e reconhecido por essa instituição, está:

---

[23] Zonais da diocese de Ilhéus. Termo usado pela diocese para se referir ao grupo de paróquia que compunha cada região, zonal. Atualmente, foi substituída por Foranias.

[24] Foranias - É um grupo determinado de paróquias dentro de um Vicariato. Cada Forania é confiada a um *vigário forâneo*. Essa união de diversas paróquias mais próximas territorialmente favorece o trabalho pastoral mediante uma ação em comum. Disponível em: https://www.catequisar.com.br/texto/colunas/juberto/30.htm. Acesso em: 06 dez. 2022.

> [...] atento às questões pertinentes à religiosidade, que envolvem uma complexidade multifacetada das culturas, devido conter pesquisas que já atuam nessas áreas nos referidos departamentos, propõe a Implantação do Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental, Interinstitucional e Internacional em Culturas e Religiões (Cepicr) [...]. Essa implantação tem como finalidade executar, alocar e agregar projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas propostas para estudo nos diversos campi da Universidade do Estado da Bahia [...] (CARNEIRO; MARTINS; SILVA, 2020, p. 86).

Desse modo, o Cepicr constitui-se com um caminho possível para a concretização de ações no campo de ensino, pesquisa e extensão, abrangendo diversidades e pluralidades no âmbito cultural e religioso, com o objetivo de incentivar os sujeitos a preservação de sua cultura, bem como favorecer a compreensão acerca da pertinência do estudo das religiões no espaço acadêmico.

Sendo assim, esse Centro cria um espaço, na academia, para a realização de pesquisas, debates e reflexões sobre cultura e religião, cedendo lugar para um efetivo diálogo, envolvendo a universidade e a sociedade de maneira geral. Uma forma de resistir, visto que a religião como objeto de estudo, ainda, noa é aceita na academia. Vale salientar, que a Resolução de 1281/2017, publicada em Diário Oficial no dia 15 de julho de 2017, reconhece a criação na UNEB do Cepicr (CARNEIRO; MARTINS; SILVA, 2020).

Com essa perspectiva, o acordo entre a UNEB e a Etel, favorece a pesquisa e a investigação de fenômenos relacionados a culturas e religiões, por exemplo, fomentando uma maior abertura para o diálogo em vista da construção de relações sociais alicerçadas em atitudes de tolerância e no respeito às diferenças

Desse modo, ainda tratando da parceria, e as implicações no novo formato da Etel, vale destacar as considerações de Borges; Couto; Midlej (2020), os quais consideram que um:

> Aspecto importante nessa nova configuração é a composição de uma estrutura curricular com observância de todos os requisitos exigidos pela área acadêmica, incluindo aspectos interdisciplinares e possibilidade de intervenções nas comunidades. Sob esse aspecto, o projeto se estruturou como um curso de extensão universitária [...] (BORGES; COUTO; MIDLEJ, 2020, p. 60).

Diante disso, a Etel, a partir do estabelecimento dessa parceria, assume um formato novo, com novas orientações e responsabilidades correspondentes as exigências de um curso acadêmico.

É importante destacar, que desde 1996, seguindo a orientações da Constituição Brasileira de 1988, a LDBEN nº 9.394/1996 menciona o princípio da extensão, que juntamente com o ensino e a pesquisa são finalidades da educação superior. Assim, é uma possibilidade de “promover a extensão, aberta à população, visando a difusão das conquistas e benefícios

resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição" (BRASIL, 1996, p. 15). Nesse contexto, "a universidade pública brasileira, que tem como fim a produção de conhecimentos e sua socialização junto à sociedade, coloca a extensão universitária em condição de destaque" (SANTOS, 2020, p. 1).

Entretanto, parece que a Curricularização da extensão, ainda, desafia as instituições de ensino superior brasileiras, visto que suscita uma mudança de "suas concepções e práticas extensionistas, o currículo e o papel da universidade na sociedade". Um novo paradigma está emergindo e propondo uma:

> [...] oportunidade para reformular os processos de formação da graduação, saindo da esfera dicotomizada teoria-prática com a proposição de processos integrados de natureza interdisciplinar, político-educacional, cultural, científica e tecnológica que permitam uma interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (ALMEIDA; BARBOSA, 2019, p. 675).

Assim, entre políticas, resoluções, diretrizes, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) (BRASIL, 2014), destaca, por meio da Meta 12.7, que é necessário "assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social" (BRASIL, 2014, s/p). Em consideração a exigência do PNE, a UNEB, por meio da Resolução n. 2.193/2022 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), aprova o Regulamento das Ações de Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados por essa Universidade, publicado no Diário Oficial do Estado em 02/10/2018.

Nessa mesma direção, a UESC, instituição que oferta cursos de Programa de Pós-Graduação e Graduação e que curso o Mestrado em Educação, já aprovou uma Resolução que inclui as ações de extensão em seu currículo, ou seja, a chamada Curricularização do ensino[25].

Essa Resolução, em seu capítulo 1, que trata de Conceitos e Diretrizes da Extensão, nos artigos 1º e 2º a seguir, consideram que:

---

[25] Na UESC, instituição que oferta o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), na Resolução **CONSEPE Nº 16/2022** de 7 de julho de 2022, no **"Art. 6º** - As atividades de extensão devem corresponder ao mínimo de 10% (dez por cento) da carga horária total estabelecida nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC) de graduação".

> Art. 1°. A Extensão Universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação entre a Universidade e outros setores da sociedade, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes para a Curricularização da Extensão na UNEB, definindo princípios, fundamentos e procedimentos que serão observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação da instituição.
>
> Art. 2°. A Curricularização da Extensão parte do pressuposto de que as ações de extensão devem fazer parte do percurso acadêmico de discente, possibilitando- lhes autonomia e protagonismo para que experimentem uma formação acadêmica integral, interdisciplinar e indissociável entre ensino, pesquisa e extensão (UESC, 2022, s/p).

Sendo assim, a Curricularização da extensão universitária, configura-se como uma perspectiva ampla de educação, que articula as dimensões ensino, pesquisa e extensão, colocando a produção cientifica em diálogo com as necessidades da sociedade, tendo em vista responder às demandas dos sujeitos, no contexto em que estão inseridos, ou seja, a Curricularização aproxima academia e sociedade, contribuindo para o enfrentamento de diversos fenômenos. Nesses termos, para Pereira e Vitorini:

> A compreensão sobre a concepção de extensão universitária, no contexto atual, tem sido intensificada, tendo em vista a proposta de inseri-la como parte integrante dos currículos de graduação por meio do processo de Curricularização da extensão. Nesse sentido, não se restringe ao processo extensionista, mas a desafios que perpassam as dimensões de ensino e pesquisa, pois a proposta está relacionada diretamente a um olhar sobre as práticas de formação universitária, em sentido amplo, à concepção de educação (2019, p. 20).

Vale salientar, que a Curricularização se fundamenta no pressuposto legal da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, para além disso, tem outros preceitos, para a formação dos sujeitos, para a produção dos saberes e para a comunidade, cabendo mencionar, por exemplo, o princípio da 'função social da universidade'. Este, perpassa pela produção do conhecimento em articulação com a comunidade, de modo que possibilite a transformação da sociedade e da universidade. Para tanto, exige que a instituição leve em consideração os contextos de vida dos sujeitos envolvidos nas etapas de planejamento, execução e avaliação das ações de ensino, pesquisa e extensão (PEREIRA; VITORINI, 2019). Nesse sentido, Santos (2020), salienta o seguinte:

> [...] podemos considerar a extensão como uma ferramenta fundamental de vivência acadêmica para as questões sociais, percebendo a importância de uma atuação voltada para as necessidades da sociedade, podendo assim, romper com práticas muitas vezes descontextualizadas da realidade social, que servem apenas como cumprimento de um ritual acadêmico, podendo destoar da ação extensionista que é desenvolvida enquanto projeto acadêmico e social. E para tal, há que se estabelecer

> que a extensão precisa conjugar-se às políticas sociais e também, estar articulada com o Projeto Pedagógico da Instituição, tendo em vista que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve alicerçar-se no perfil de profissional-cidadão que se pretende formar (p. 3).

Nesse sentido, a Etel, por meio de uma parceria com a UNEB, torna-se um projeto de Extensão em Teologia para Leigos, orientando-se "pelas normas específicas da extensão universitária, de acordo com o Estatuto e Regimento da UNEB, do Estatuto da Etel, bem como do seu Regimento" (MONTAGNOLI, 2020, p. 46). Dessa forma, a Etel, a partir do Regimento Interno e do seu Estatuto, tem autonomia para organizar e estruturar suas atividades, amparada por esses documentos e em consonância com a UNEB.

Sendo assim, de acordo com o Regimento da Etel, em seu Capítulo VII, que trata da 'Estrutura Curricular', o Curso de Teologia para Leigos está estruturado em três módulos, cada um com duração de 10 meses, sendo trabalhado um por ano, perfazendo um total de três anos para a conclusão do curso (ILHÉUS, 2018). Além disso, cada módulo é composto por dez disciplinas e um Seminário Interdisciplinar. As aulas acontecem nos cinco Núcleos da diocese: Coaraci, Igrapiúna, Ilhéus, Ipiaú e Ubaitaba. E as disciplinas são organizadas para serem trabalhadas em um final de semana de cada mês, sendo que cada disciplina tem uma carga horária de 15 h/aula, assumidas por professores voluntários, dos quais muitos são padres, diáconos e leigos, formados em Teologia, Filosofia, Especialistas, e alguns têm formação em Mestrado e Doutorado.

Além da carga horária das disciplinas, no final de cada módulo, ocorre um Seminário Interdisciplinar, com carga horária de 30 horas. Nesse seminário, os alunos, a partir do I módulo, apresentam trabalhos produzidos por eles, sob a orientação de professores do curso. As temáticas trabalhadas no seminário são voltadas para o produto, como parte do Trabalho de Conclusão do Curso. Nesse sentido, os alunos contam com o apoio de um orientador, o qual faz parte do quadro de professores voluntários da Etel. A Etel também desenvolve atividades complementares, que envolvem participação em seminários e/ou encontros, congressos, colóquios, podendo ser realizadas em qualquer período letivo, inclusive na época de recesso.

Ademais, ainda segundo o Regimento da Etel, no Capítulo III, que discorre sobre a 'Estrutura Acadêmica e Administrativa, seção I, da organização e da Gestão', consta que a Etel, em sua estrutura organizacional, um coordenador e um vice coordenador em cada Núcleo, responsáveis pela gestão administrativa do curso, bem como um coordenador pedagógico, por Núcleo, responsável pela organização acadêmica, e um grupo de apoio em cada Núcleo, que é responsável pela parte de Secretaria, Tesouraria e Comunicação Social (ILHÉUS, 2018).

Quanto aos componentes curriculares estudados na Etel, apresentamos, no Quadro 7, a sua organização por módulos e a carga horária.

Quadro 7 – Estrutura Curricular da Etel

COMPONENTE CURRICULAR (MÓDULO I)	Carga Horária
Introdução à Teologia e Teologia Fundamental	15
Introdução à Sagrada Escritura	15
Antropologia Teológica	15
Metodologia Científica: Leitura e Elaboração de Texto Acadêmico	15
Pentateuco	15
Literatura Profética	15
Literatura Sapienciais	15
Sinóticos e Atos dos Apóstolos	15
Filosofia da Religião	15
Hermenêutica	15
Seminário Interdisciplinar	30
CARGA HORÁRIA TOTAL	180h
COMPONENTE CURRICULAR (MÓDULO II)	**Carga Horária**
Cartas Paulinas e Católicas	15
História da Igreja Antiga e Medieval	15
Liturgia	15
Mariologia	15
Patrística	15
Cristologia	15
Sacramentos	15
Doutrina Social da Igreja	15
Escritos Joaninos	15
Metodologia Científica: Introdução à Pesquisa	15
Seminário Interdisciplinar	30
CARGA HORÁRIA TOTAL	180h
COMPONENTE CURRICULAR (MÓDULO III)	**Carga Horária**
Moral Fundamental, Sexual e Matrimonial	15
Pneumatologia	15
Direito Canônico	15
Ética	15
História da Igreja Moderna e Contemporânea	15
Teologia da Graça	15
Eclesiologia	15
Teologia Trinitária	15
Escatologia	15
Pesquisa Orientada	15
Seminário Interdisciplinar	15
CARGA HORÁRIA TOTAL	180h
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	540h

Fonte: Projeto do curso (ETEL, 2018)

Diante o exposto, a carga horária dos componentes curriculares em cada módulo, soma um total de 180 horas, e no final dos três anos, tem-se uma carga horária de 540 horas. Esses componentes têm ementa, bibliografia básica e complementar, como por exemplo, o componente **Doutrina Social da Igreja.**

> **Ementa**
> A proclamação do Reino de Deus, por parte de Jesus Cristo nazareno: as implicações da dimensão social da fé cristã na construção de uma sociedade justa e solidária, onde a inclusão e os direitos basilares da vida humana sejam assegurados por todos.
> Explicitação do desenvolvimento da Doutrina Social da Igreja e sua índole Pastoral, o exercício da unidade entre o saber teórico bíblico-teológico e a responsabilidade social da prática eclesial, tendo em vista a eficácia de suas funções no múnus pastoral e em seus relacionamentos sociais e políticos.
> **Bibliografia básica**
> CAMACHO, Ildefonso de. Doutrina Social da Igreja - Abordagem Histórica. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
> COMPÊNDIO da Doutrina Social da Igreja. São Paulo: Paulinas, 2005.
> Concílio Vaticano II, Gaudium et Spes, Constituição Pastoral do Concílio Vaticano II, in Compêndio do Vaticano II. Petrópolis: Vozes, 2000.
> **Bibliografia complementar**
> CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, Orientações para o estudo e o ensino da Doutrina Social da Igreja na formação sacerdotal. Petrópolis: Vozes, 1989.
> DE ÁVILA, F. B. Pequena Enciclopédia de Doutrina Social da Igreja. São Paulo: Loyola, 1993.
> HERKENHOFF, J. B. Direitos humanos: a construção universal de uma utopia. Aparecida: Santuário, 1997.
> LEÃO XIII, Rerum Novarum (1891)
> PIO XI, Quadragesimo Anno (1931)
> JOÃO XXIII, Mater et Magistra (1961) e Pacem in Terris (1963).
> PAULO VI, Popolorum Progressio (1967), Octogesima Adveniens (1971) e Evangelii Nuntiandi (1975).
> JOÃO PAULO II, Laborem Exercens (1981), Sollicitudo Rei Socialis (1987) e Centesimus Annus (1991) (ILHEUS, Projeto da ETEL, 2018).

Assim, a disciplina Doutrina Social da Igreja faz parte do quadro de Componentes Curriculares da Etel. A ementa sugere um estudo e reflexão relacionada a "responsabilidade social [...] e seus relacionamentos sociais e políticos" (ILHÉUS, 2018). Contudo, lendo o seu projeto, percebemos que, até o momento, não apresenta os princípios e a perspectiva da Doutrina Social, ou seja, não menciona, por exemplo, em algum capítulo ou seção, os princípios que fundamentam essa Doutrina na sua justificativa, objetivos e proposta de curso como princípio de formação humana, social e religiosa.

Convém mencionar, que a pandemia da Covid-19 (COUTO; CARVALHO; SOUZA, 2022) impactou todos os ordenamentos sociais, não sendo diferente na Etel, que, para cuidar da saúde e das pessoas, tomou a decisão de interromper suas aulas, em atenção às orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) que, em 11 de março de 2020, nomeou como pandemia da Covid-19, doença provocada pelo 'novo coronavírus'. Posteriormente, foi publicado o

Decreto n° 19.529, de 16 de março de 2020, do governo do Estado da Bahia, suspendendo as atividades de âmbito educacional.

Com isso, o bispo diocesano de Ilhéus, Dom Mauro Montagnoli, escreveu a 'nota' 'Coronavírus', com a data de 17 de março de 2020, socializando-a com o clero, que por sua vez, divulgou em suas respectivas comunidades, também, tomou a decisão de suspender as aulas, considerando as orientações de outras instituições da sociedade. Essa situação, criou um clima de ansiedade, insegurança, incerteza e medo da não-continuidade das atividades, em suas várias esferas.

Diante dessa situação a população, em escala mundial, viu-se forçada a viver o distanciamento social. Nesses termos, a Etel, preocupada com a continuidade do processo educativo, e para que não houvesse a dispersão e a evasão dos estudantes de Teologia, buscou reinventar e refazer suas estratégias, para o retorno de suas atividades, como forma de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, porém, de modo seguro, a fim de não causar riscos à vida humana.

Diante disso, foram realizadas diversas discussões e reuniões com a gestão da Etel e da UNEB, considerando a parceria existente entre ambas. Assim, UNEB e Diocese de Ilhéus, por serem instituições que se diferenciam em termos estrutural e organizacional, naquela ocasião, fez-se necessário, a compreensão das duas lógicas de organização para planejar a realização de atividades no contexto da remoticidade. Assim sendo, a Etel em conformidade com a Uneb acompanhou a resolução desta instituição sobre a atividades remota.

Sendo assim, em meio a muitas reflexões e inseguranças, a partir de setembro do ano de 2020, iniciou-se uma série de discussões com a perspectiva de retomada de algumas atividades da Etel, porém na modalidade remota, com o apoio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com plataformas online e o compartilhamento de diversas atividades, tendo como finalidade a oferta de possibilidades para que os estudantes pudessem ter acesso aos estudos (COUTO, CARVALHO, SOUZA, 2022).

Contudo, as atividades remotas realizadas nesse período, eram de natureza complementar, como seminários, oficinas, palestras, gincana entre outras ações, contando com o apoio do Cepicr da UNEB, buscando estabelecer a relação entre o processo de constituição da autonomia e a produção do saber no decorrer das atividades realizadas (CARNEIRO; MARTINS; SILVA, 2022).

Assim, era imprescindível garantir a continuidade dos estudos, ainda que no contexto da realidade pandêmica, justificando-se, também, por compreender o processo de mudanças,

vivenciado pela sociedade, com aquisição de novos modos de comportamentos e os efeitos sociais como consequência da pandemia exigiram "a necessidade de criação de estratégias pedagógicas e metodológicas que possibilitem a continuidade dos estudos durante situações emergenciais, como a que está sendo vivenciada, sem colocar a vida em risco" (CARNEIRO; MARTINS; SILVA, 2022, p. 99).

Dessa forma, a Etel, que em 2020, já vinha desenvolvendo atividades remotas, em 2021 permaneceu com as atividades na remoticidade, porém, não realizando atividades complementares apenas, mas planejando todas as aulas nessa modalidade, com a utilização da Plataforma *Google Meet*, a partir da criação de salas virtuais, disponibilizando o link para os estudantes. Compete dizer que, apesar da expectativa dos estudantes pelo retorno às aulas presenciais, considerando o risco que isso representava, o novo bispo diocesano, Dom Giovanni Crippa, a partir da Resolução nº01 de 01/02/2022, em seu Artigo 5º, afirmou que, em consideração aos pareceres da ciência e do contexto dos municípios do território da diocese de Ilhéus, em concordância com a UNEB, Campus XXI, entendeu que as aulas na Etel, no primeiro semestre, deveriam continuar de maneira remota, até novas determinações e as aulas seriam gravadas para consulta dos alunos em outro momento.

As aulas envolvendo os componentes curriculares, permaneceram remotamente até junho de 2022, pois, a partir julho deste mesmo ano, as aulas voltaram a acontecer, de modo presencial, em todos os núcleos: Coaraci, Ubaitaba, Ilhéus, Ipiaú e Igrapiúna, sendo que, palestras e seminários, bem como o Seminário Interdisciplinar e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, continuam de modo remoto.

No próximo capítulo será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, sua caracterização, local, onde e como foi realizada, bem como os procedimentos de análise dos dados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo objetiva apresentar uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Apresenta também o local onde foi realizada, sua denominação, com quem e como, com o intuito de responder à questão de pesquisa. Está organizado em sete seções. Na primeira, apresentamos o percurso da pesquisa; a segunda, a caracterização da pesquisa; a terceira, o contexto da pesquisa; a quarta, os participantes da pesquisa; a quinta apresentamos o desenvolvimento da pesquisa; a sexta, os procedimentos para produção do material empírico e na sétima seção, apresentamos os procedimentos de análise e interpretação do material empírico.

3.1 O percurso da pesquisa

A pesquisa constitui-se como um caminho importante para a produção do conhecimento. Para tanto, utiliza-se de processos rigorosos e sistemáticos. Nesse sentido, na concepção de André (2016, p. 21), a pesquisa "dá inteligibilidade àquilo que é desconhecido na prática social. [...] Pesquisar é procurar resposta para algo que não se conhece e que é necessário conhecer. A pesquisa auxilia no esclarecimento de uma indagação, de uma dúvida". Dessa maneira, por meio da pesquisa é possível, a partir de um estudo cuidadoso e detalhado, responder a diversas indagações que surgem no cotidiano. Sendo assim, neste capítulo, apresentamos as estratégias metodológicas – de produção do material empírico e da análise deste material - utilizadas no desenvolvimento dessa investigação, especificando e detalhando seu contexto.

Enfatizamos que foram considerados todos os preceitos éticos para a realização e desenvolvimento desta pesquisa, a qual já foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos[26] da UESC. Ressaltamos que para o início da coleta de dados, os professores participantes da pesquisa já assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (ANEXO A) e autorizaram a gravação e o uso dos dados (áudios) para a análise, sendo, assim, mantida a privacidade dos participantes da pesquisa assim como a fidedignidade das informações analisadas.

[26] Esta pesquisa foi submetida à apreciação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada em 24/02/22 com o registro CAAE – 53216721.0.00005526 (ANEXO B)

3.2 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa buscou analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Etel, a fim de perceber se esta contribui para a formação humana e social. Uma investigação de abordagem qualitativa, a qual utiliza procedimentos metodológicos rigorosos, sendo cuidadosa no detalhamento de todas as fases realizadas na investigação, levando em conta que "[...] não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita" (ANDRÉ, 2013, p. 96). Assim sendo, a pesquisa qualitativa permitiu que fosse produzido dados com mais detalhes em cada etapa realizada, havendo uma maior preocupação com o processo.

Isto posto, na visão da autora, essa abordagem, além de descrever de modo claro e pormenorizado todo o trajeto percorrido para atingir os objetivos, "[...] revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Tal abordagem, conforme Chizzotti (2003), permite o compartilhamento entre sujeitos, fenômenos e espaços que são constituídos como objetos de pesquisa, permitindo extrair desta convivência os significados que, somente um pesquisador, atento e sensível, poderá interpretar e fazer a transcrição em um texto.

A pesquisa aqui proposta se caracteriza como um estudo de caso, o qual se constitui como um tipo de pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador, ao ser inserido no ambiente natural da investigação, presenciar um maior número de situações que possibilitem a obtenção de dados e elementos que serão utilizados em suas análises. Além disso, "um princípio básico nesse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Em razão disso:

> [...] os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Dessa forma, os estudos de caso consideram o ambiente da pesquisa, as situações envolvidas, as interações, as particularidades e especificidades, na perspectiva de uma compreensão mais ampla e aprofundada de determinado fato, que é indissociável de seu

contexto. Por isso, esse tipo de estudo coloca o pesquisador em contato direto com a realidade, permitindo que, a partir da vivência de tal realidade, ele possa, por meio de um trabalho rigoroso e cauteloso, atribuir significados aos fenômenos, e com isso, responder com propriedade o que está sendo investigado.

Dessa forma, "o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real" (YIN, 2001, p. 21). Sendo assim, constitui-se como uma pesquisa prática que permite a investigação de um determinado fenômeno, de uma realidade concreta de vida, não sendo possível separar o fenômeno do ambiente onde acontece.

3.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no núcleo de Coaraci-Bahia, pertencente a Etel, da Diocese de Ilhéus, a qual trabalha especificamente com pessoas que já concluíram ou não o Ensino Médio, isto é, pessoas jovens e adultas. A Etel foi criada por Dom Valfredo Tepe, com o Decreto 2/1988, de 22 de setembro de 1988, funcionando inicialmente, por vários anos na cidade de Ilhéus, posteriormente, houve a descentralização para outras cidades da Diocese de Ilhéus.

Atualmente a escola funciona em cinco Núcleos: Ipiaú, Ilhéus, Igrapiúna, Ubaitaba e Coaraci e faz parte de um Projeto de Extensão em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e DCHT/UNEB – Campus XXI – Ipiaú, por meio do Acordo de Cooperação assinado em 10/11/2018 e publicado no DOE de 20/11/2018. O Projeto de extensão está vinculado ao Cepicr/UNEB).

O referido Projeto de Extensão propõe a realização de um curso de extensão que está organizado em três módulos e acontece durante três anos. As aulas acontecem nos cinco núcleos, uma vez no mês (uma disciplina mensal) e cada uma tem uma carga horária de 15 h. No Núcleo de Coaraci as aulas acontecem no último final de semana de cada mês. Por conta da pandemia causada pelo novo coronavírus (Coronavírus Disease – Covid-19), as aulas passaram a acontecer de modo virtual pela plataforma *Google Meet*. Para organização das atividades nos Núcleos foi criado um grupo no *WhatsApp* para informações diversas entre a direção do Núcleo e os estudantes, bem como a disponibilização, com antecedência, do link para a aula.

3.4 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram sete professores que lecionaram disciplinas no terceiro módulo, os quais são acadêmicos, filósofos e teólogos que são voluntários e convidados pela coordenação do Núcleo para ministrarem as aulas.

A participação dos professores aconteceu por meio de convite e sensibilização e foi garantida a todos, que aceitaram participar da pesquisa, a possibilidade de desistir em qualquer etapa do estudo. Esses esclarecimentos foram devidamente explicitados no TCLE, apresentado aos participantes para que fosse lido, assinado e devolvido à pesquisadora.

Os participantes da pesquisa foram identificados com nomes de pássaros, uma referência à São Francisco de Assis (DIAS, 2022), reconhecido pela sua humildade, proximidade e amor pelos pássaros, os quais gostavam de ficar em sua volta, e à medida que dialogava com os pássaros, estes esticavam o pescoço, abriam as asas, o bico e o observando como se respondessem às suas palavras, sentindo-se livres para alçarem voos mais altos na construção do conhecimento sobre a religiosidade, mas também, sobre a vida, a humanidade, e a relação dos homens (o eu e o outro) na vida em sociedade. Nesse sentido, nessa pesquisa os professores receberam os nomes de pássaros, como forma de preservar a identidade dos participantes. Foram nomeados de **Bem-te-vi, Falcão, João de Barro, Sabiá, Canário, Pardal e Pombo** (Quadro 8).

Quadro 8 – Perfil dos participantes da pesquisa

Nº	Identificação	Formação	Ativ. profissional	Atividade eclesial
1	Bem te vi	Administração Doutorando	Professor Ensino Superior – Inst. pública e particular	-
2	Falcão	Filosofia	Professor Educação Básica	-
3	João de Barro	Teologia e Filosofia Mestre em Direito Canônico	Padre	Padre
4	Sabiá	Filosofia e História Mestre em Teologia Doutorado em Psicologia Social	Psicanalista Funcionário público	Padre
5	Canário	Filosofia e Teologia	Professor da Educação Básica, instituição particular	-
6	Pardal	Filosofia e Teologia	Funcionário público	Diácono Permanente
7	Pombo	Filosofia e Teologia Mestre em Teologia Moral	Professor aposentado da instituição pública	Padre

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No perfil dos participantes da pesquisa, notamos que três exercem o sacerdócio e quatro desenvolvem outras atividades profissionais, como professor (ensino superior e educação básica) e funcionário público, mas possuem uma formação acadêmica e teológica, na vida cotidiana e, também na Etel.

3.5 Desenvolvimento da pesquisa

No primeiro semestre de 2022, em consonância com a Resolução n. 2033/2020 da Uneb, que aprova a Instrução Normativa para o desenvolvimento de atividades remotas. nas aulas ainda aconteceram remotamente, assim, as ações da pesquisa foram realizadas por meio do suporte das tecnologias (telefone, e-mail, *WhatsApp,* plataforma *Google Meet*). No segundo semestre as aulas e as atividades da pesquisa aconteceram de modo presencial.

O primeiro momento da pesquisa foi a fase exploratória e teve como objetivo ler o projeto da Etel para conhecer a sua concepção, organização e dinâmica de funcionamento. O segundo momento objetivou estabelecer contato com a coordenação do curso, no Núcleo de Coaraci, para apresentar a proposta da pesquisa e solicitar o contato dos professores que foram convidados a ministrar aulas durante o ano letivo.

A seguir os professores foram convidados para serem participantes da pesquisa. Esse momento inicial foi relevante por se tratar de uma oportunidade de estabelecer uma relação pautada na sensibilização, ética, compromisso e profissionalismo.

O terceiro momento teve como objetivo o início no campo da pesquisa com os participantes. Assim, começamos a observar as aulas ministradas pelos professores e a realização das entrevistas, após as aulas. Conforme a organização do curso, a entrevista aos participantes foi agendada no momento da realização das aulas.

O quarto, teve como objetivo a leitura do material produzido, a organização e reflexão a partir da fundamentação teórica. O quinto momento, objetivou a análise do material e escrita do relatório de pesquisa considerando a questão de pesquisa e os objetivos propostos para refletir sobre a prática pedagógica dos professores na Etel.

3.6 Procedimentos para produção do material empírico

Para a efetivação da pesquisa adotamos como procedimentos para produção do material empírico os seguintes instrumentos:

a) A **Observação das aulas**, conforme Lüdke e André (1986, p. 26), é “usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Assim sendo, a observação propiciou uma aproximação

com o objeto estudado, permitindo uma compreensão mais clara sobre os posicionamentos em relação a prática pedagógica dos participantes.

Desse modo, foi elaborada uma ficha de observação, com espaço para a anotação da data e numeração para cada aula, para acompanhamento das aulas dos professores, a fim de compreender a dimensão da prática pedagógica realizada (conteúdo, desenvolvimento da aula, prática do professor, organização do conteúdo, criação de situação de reflexão com o aluno e sistematização da aula).

As aulas foram gravadas, com o consentimento do professor, considerando que as videogravações são instrumentos metodológicos na construção de material prático, que permitem "[...] registros confiáveis do trabalho de campo e de construir materiais empíricos válidos, que possam ser tomados como fonte para a compreensão de determinado fenômeno e/ou problema de pesquisa, o que determina a adoção de procedimentos e recursos" (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 251), já que proporciona condições para a percepção e a transcrição de aspectos que, talvez, não fossem fáceis de serem apreendidos com outros instrumentos.

b) **Entrevista semiestruturada** com professores que lecionaram na Etel, em 2022, a fim de compreender a prática pedagógica desenvolvida por eles. A entrevista se caracterizou como um valioso instrumento de obtenção de dados, já que "[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Assim sendo, a entrevista semiestruturada foi um instrumento que permitiu a flexibilização, onde o pesquisador se sentiu livre, não precisando seguir linearmente um esquema preestabelecido, podendo reformular perguntas, a partir do desenvolvimento da entrevista.

Com isso, conforme a organização no ano letivo em 2022 na Etel, foram entrevistados os sete professores que lecionaram as disciplinas do referido módulo. Estes assinaram o TCLE e devolveram à pesquisadora. As entrevistas foram marcadas com antecedência e aconteceram por meio da Plataforma *Google Meet*. Estas foram gravadas e transcritas posteriormente com o consentimento do entrevistado.

Com estes dois instrumentos foi possível a produção do material empírico, para leitura e análise. Assim, o material empírico emergiu das observações das aulas e das entrevistas que foram realizadas e gravadas por meio da Plataforma *Meet* e, posteriormente, foram transcritas com devido rigor e respeito pelo entrevistado, o qual foi um colaborador na investigação. Assim sendo, de acordo com Ludke e André (1986, p. 33), "na entrevista a relação que se cria é de

interação havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde". Assim, a entrevista propiciou o diálogo entre pesquisador e pesquisado, oportunizando a obtenção de dados e informações que serão utilizados para a análise. E os resultados obtidos serão socializados com os professores a fim de apresentar-lhes propostas metodológicas de como trabalhar em espaços não-formais.

3.7 Procedimentos de análise e interpretação do material empírico

A pesquisa constitui-se como um caminho importante para a produção do conhecimento. Por meio dela foi possível, a partir de um estudo cuidadoso e detalhado, responder a diversas indagações que surgiram durante seu desenvolvimento. Nesse sentido, na concepção de André (2016, p. 21) "Pesquisar é procurar resposta para algo que não se conhece e que é necessário conhecer. A pesquisa auxilia no esclarecimento de uma indagação, de uma dúvida". Nesse sentido, para a obtenção de possíveis respostas às indagações, foi fundamental a fase de produção do material empírico, pois essa fase gerou informações necessárias para tentar responder à pergunta que deu origem à pesquisa.

Depois da fase de produção do material empírico, a análise dos dados foi um momento fundamental, a qual foi realizada de modo sistemático, para não comprometer a credibilidade dos resultados. Por isso, é importante o cuidado com o tratamento dos dados para que estes possam proporcionar resultados fidedignos, que oportunizem novos conhecimentos. Nessa etapa da pesquisa ocorreu o diálogo entre o pressuposto teórico e os materiais que foram produzidos, havendo o confronto entre o que os materiais revelam e o que diz a teoria, a qual é suporte para nossas reflexões e novas aprendizagens.

Nessa direção, para análise dos nossos dados, elegemos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), com ênfase na investigação e interpretação do material e aconteceu a partir de:

> [...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1997, p. 42).

Sendo assim, essa técnica nos pareceu fundamental pois possibilitou a organização, classificação e a categorização dos conteúdos das mensagens obtidas. Com isso, conforme a autora, para a análise de dados, foi necessário seguir algumas fases, as quais são:

A **pré-análise,** a organização dos dados para a construção do *corpus* da pesquisa. Segundo Bardin (1977, p. 96-97), "o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos". Com isso, fizemos a leitura flutuante, que "consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações" (1977, p. 96). Quanto ao nosso *corpus*, este foi composto pelas transcrições das entrevistas que foram realizadas com os professores e as anotações das fichas de observação das aulas, as quais fizemos e refizemos a leitura de modo atencioso e, por diversas vezes, a fim de perceber as percepções dos professores acerca do objeto estudado.

Após a realização da **pré-análise,** iniciamos a segunda etapa, que foi a **exploração do material**, a qual "é longa e fastiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas" (BARDIN, 1977, p. 101). É importante destacar que nesta etapa, são estabelecidas: as **unidades de contexto** que, de acordo com Bardin (1977, p. 107), "serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro". E as **unidades de registro**, quer dizer, "a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base [...]. A *unidade de registro* pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis" (BARDIN, 1977, p. 104, grifo do autor), assim, permite a utilização de certos recortes como: palavra, tema, frase (BARDIN, 1977). Nesta pesquisa, definimos como **unidade de registro** o tema que, conforme Bardin (1977, p. 105), "é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". A partir desse momento, estabelecemos os eixos temáticos, que deram origem a duas categorias de análise, que foram obtidas pela articulação desses eixos.

Contudo, para chegar às categorias de análise, foi o elaborado um quadro (modelo Quadro 9) que foi preenchido com a leitura e releitura do material de pesquisa com: número, participante, corpus da pesquisa, Unidade de contexto (UC), Unidade de Registro (UR), eixos temáticos como suas particularidades e afinidades e, por fim, a categoria.

Quadro 9 – Organização do material empírico para análise

Questão da entrevista: O que você pode me dizer sobre suas aulas na Etel, referente à sua prática pedagógica?						
Nº	Participante	Corpus da pesquisa	Unidade de contexto (UC)	Unidade de registro (UR)	Eixos temáticos	Categoria
1						
2						
3						

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Esta organização foi realizada com o material produzido na entrevista e nas observações e chegamos as aproximações na categoria. Segundo os estudos realizados por Bardin (2016) e Rodrigues (2019), a seleção do *corpus* segue cinco regras, que são:

1) exaustividade – com o *corpus* da pesquisa definido – material da observação e entrevista - foi preciso refletir e considerar que nada deste material ficou de fora no momento da análise;
2) representatividade – a análise foi realizada numa amostra atendendo aos objetivos da pesquisa. Essa regra foi necessária porque tínhamos um número grande de dados;
3) homogeneidade – o material produzido na pesquisa com as entrevistas e as observações obedeceram a critérios precisos de escolha, exemplo: a pesquisa em questão buscou acompanhar a prática pedagógica do professor, assim, todo o material apresentou evidências sobre a prática pedagógica;
4) pertinência – o material produzido na pesquisa com as entrevistas e as observações foram as fontes de informação da pesquisa.
5) exclusividade – quando um trecho da fala na entrevista, ou na observação não foi classificado nas categorias de análises que emergiram do material empírico.

Na organização, o material passou pelo processo de codificação com a identificação da Unidade de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR). A UC foi um trecho da entrevista ou da aula (observação) representativo para compreender o objeto de estudo e responder à questão de pesquisa. E a UR, a unidade de significação codificada por um tema, acontecimento e/ou palavra que correspondeu ao segmento de conteúdo, visando a categorização (BARDIN, 2016).

Nesta pesquisa o Eixo Temático (RODRIGUES, 2019) constituiu-se no resultado das articulações entre as unidades de registro para formar os eixos temáticos por meio de um procedimento minucioso de interpretação (RODRIGUES, 2019), considerando o contexto da pesquisa e os estudos que a fundamentaram. Dessa forma, com o material produzido, juntamos, depois selecionamos os eixos de mesmo sentido, surgindo assim as categorias apresentadas, tendo com um exemplo o Quadro 10.

Quadro 10 – Eixos temáticos

Eixos temáticos	**Categorias**
Considerar os conhecimentos prévios dos alunos e relacionar o conteúdo com seu contexto de vida Relação professor/aluno Planejamento da aula e a prática pedagógica	A prática pedagógica e seus elementos sistematizadores para a produção do conhecimento
Relação do conteúdo com a formação humana e social Produção do conhecimento e a integralidade do sujeito	Formação humana: produção do conhecimento e a integralidade dos sujeitos

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em seguida, iniciamos a última etapa, que é o **tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação** que, de acordo Bardin (1977, p. 117), surgem por meio de uma "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos". Nesta etapa acontece dois movimentos: o inventário e a classificação.

No inventário, acontece a separação dos eixos temáticos conforme as unidades de registro para chegar às categorias. E na classificação, os eixos temáticos foram organizados em um único arquivo e eliminamos/aproximamos os eixos temáticos de um mesmo sentido até chegarmos às categorias de análise.

A organização do material permitiu chegar à categoria com uma representação e com a simplificação do material produzido de forma bruta, permitindo-nos fazer a inferência que resulta na comunicação de elementos não percebidos inicialmente.

Para o processo de categorização, as unidades de registro foram agrupadas, percebendo-se a necessidade de reagrupar mais uma vez, como: prática pedagógica e formação humana e social. Em seguida, chegamos as categorias: a prática pedagógica e seus elementos sistematizadores para a produção do conhecimento, e a formação humana: produção do conhecimento e a integralidade dos sujeitos.

No capítulo seguinte apresentamos os resultados e a análise dos dados da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DO MATERIAL PRODUZIDO NA PESQUISA

Neste capítulo será apresentado o material produzido na pesquisa com a análise e a discussão, considerando as categorias que emergiram mediante a organização, codificação e categorização, buscando estabelecer um diálogo entre o material empírico e o referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2, com a finalidade de atender ao objetivo desta pesquisa - analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Etel, na perspectiva de uma formação humana e social, bem como refletir, estudar, analisar e responder à questão de pesquisa - como a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Escola de Teologia para Leigos, pode contribuir para a compreensão da formação humana e social?

No presente capítulo, analisamos os dados da pesquisa obtidos por meio de sete entrevistas a sete professores da Etel, como também, sete observações de suas aulas. Quanto as entrevistas, estas ocorreram via Plataforma *Google Meet*, sendo agendadas com antecedência, e gravadas com a permissão dos professores. No que diz respeito as observações, quatro delas foram realizadas também pelo *Google Meet* e três presencialmente.

Para essa análise, consideramos a concepção de prática pedagógica dos professores, a concepção de prática pedagógica adotada por eles, tradicional tecnicista e/ou inovadora progressista, bem como suas perspectivas para a formação dos sujeitos.

Enfatizamos, ainda, que, nessa pesquisa, discutimos acerca da lógica neoliberal e suas implicações na formação dos sujeitos. Também, refletimos sobre o papel da educação e da prática pedagógica no processo formativo dos sujeitos, do ponto de vista crítico-reflexivo, bem como numa perspectiva humana e social.

Vale salientar também que, com esta pesquisa almejamos trazer contribuições para a prática pedagógica, não somente para professores da Etel, mas, para todos os professores que atuam na Educação Básica.

A análise está estruturada em duas categorias, que emergiram a partir do processo de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

A seguir, apresentaremos a análise dos dados, contemplando as categorias construídas a partir de elementos que emergiram dos dados, em diálogo com o referencial teórico deste trabalho. Sendo assim, o material produzido na pesquisa ajudou-nos a refletir e estudar a prática pedagógica desenvolvida em um espaço não-formal o que se revelou nas seguintes categorias: a prática pedagógica e seus elementos sistematizadores para a produção do conhecimento e formação humana e social e a integralidade dos sujeitos

4.1 A prática pedagógica e seus elementos sistematizadores para a produção do conhecimento

Nesta categoria, apresentamos aspectos relacionados a prática pedagógica dos professores da Etel, perpassando pelo seu papel no processo de formação dos sujeitos, bem como pelos elementos sistematizadores para a produção do conhecimento.

Entre esses aspectos, estão a participação (UC – Observação), a interação (UC – Observação), o diálogo (UC – Observação), os contextos de vida dos sujeitos (UC – Observação), tal como a importância de se levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos (UC – Observação), suas experiências do cotidiano (UC – Observação), que não devem ser ignorados, considerando que o processo de ensino envolve diversos elementos (FRANCO, 2016) que oportunizaram a produção do conhecimento.

Assim, a educação é uma ferramenta que possibilita a emancipação dos sujeitos para uma leitura crítica da realidade e das questões de caráter social (SANTANA, et al 2020). Nesse sentido, ela potencializa a transformação destes, tendo como perspectiva a modificação da sociedade. Implica dizer, que um ensino com criticidade permite a formação de sujeitos independentes politicamente, com capacidade de intervir em sua realidade. Por essa razão, é necessário que a educação seja comprometida com uma formação para além do mercado (PIRES; SILVA; FERREIRA, 2021), considerando que tal lógica caminha na contramão de uma formação que liberta os sujeitos.

Assim sendo, não podemos desconsiderar, a importância de uma formação comprometida com sujeitos reflexivos, nutridos, não apenas de conteúdos, mas, de valores comunitários, quer seja no espaço formal, quer no espaço não-formal. Com esse entendimento, saber que tipo de sujeito a sociedade contemporânea almeja formar (CUNHA; CUNHA; FERREIRA, 2020), como também, quais valores estão alicerçando tal formação, é fundamental, cabendo ainda, uma indagação relacionada ao tipo de pensamento que nutre as concepções de educação, ou seja, uma formação que busca capacitar para o trabalho, a partir de uma preparação tecnicista, ou uma formação que enfoque a cidadania? (PIRES; SILVA; FERREIRA, 2021), bem como os valores humanos e sociais (CNBB, 2021).

Diante disso, é importante refletir sobre o lugar da prática pedagógica nesse processo, levando em conta, que pode oportunizar a formação de sujeitos numa perspectiva crítica e emancipatória, para uma intervenção consciente na realidade. Significa dizer, que a prática pedagógica não deve restringir-se a transmissão conhecimentos, mas, fazer com que os saberes produzidos possam potencializar transformações, tanto nos sujeitos, quanto em seus contextos.

É importante salientar que a prática pedagógica abrange ações planejadas com expectativas educacionais, envolvendo processos reflexivos, permeados por uma intencionalidade, utilizando-se de elementos que podem oportunizar a sistematização e construção do conhecimento. Diferentemente, quando não compreendida pelo professor nessa lógica, a prática pedagógica poderá restringir-se apenas a um roteiro didático preestabelecido, ou um instrumento técnico a ser aplicado de modo mecânico, sem a mediação do humano, pois, não prioriza o diálogo nem a participação, e consequentemente, inibe a criticidade e a autonomia dos alunos, os quais tornam-se apenas ouvintes, sendo levados a uma postura de conformismo (BEHRENS (2011; FRANCO, 2016).

Esta é uma prática pedagógica que tem como característica a repetição. Nela, o professor por não se identificar no processo educativo dos sujeitos, põe-se à margem do que realiza, cumprindo meramente as ações definidas, sem estabelecer relações com os sujeitos envolvidos. Sendo assim, quando o trabalho é desenvolvido com essa concepção, o professor assume o papel apenas de executor do que é proposto, mas não reflete sobre o que está sendo desenvolvido, considerando que já está estabelecido o que realizar e como realizar, com isso, não procura possibilitar a produção de uma nova realidade (VEIGA, 1989).

Nesse contexto, a adoção de uma prática pedagógica fundamentada no paradigma tecnicista, possivelmente inibirá a formação de alunos críticos, autônomos, e conscientes, uma vez que não são criadas condições que possibilitem o desvelamento de sua realidade, bem como possíveis mudanças. Contrária a esse entendimento, a prática pedagógica progressista, é comprometida com a transformação social, compreendendo o aluno como aquele que participa do processo educativo, sendo capaz de construir criticamente o conhecimento, numa relação dialógica com o professor (BEHRENS, 2011).

Diante disso, considerando a importância da prática pedagógica no processo de formação dos sujeitos, tal como para a construção do conhecimento, em nossa pesquisa, buscamos analisar a prática pedagógica dos professores que atuam na Etel. Para isso, realizamos alguns questionamentos com a expectativa de perceber aspectos relacionados a prática pedagógica desenvolvida por esses professores. Assim, inicialmente, perguntamos sobre o que eles podiam dizer acerca das suas aulas na Etel, referente à sua prática pedagógica. A partir das respostas foi possível perceber alguns elementos sistematizadores para a produção do conhecimento.

Um dos primeiros elementos a destacar, é a contextualização do conteúdo (UC – Entrevista) com a vida dos alunos. Nessa perspectiva, conforme Freire (1996), o professor precisa escutar os conhecimentos socialmente construídos pelos alunos em sua vida

comunitária, bem como refletir com eles o motivo para se considerar esses saberes, e sua correlação com os conteúdos trabalhados, ou seja, na lógica freiriana, o professor deve associar o ensino dos conteúdos com a realidade concreta dos alunos.

Quanto a isso, o professor Bem-te-vi, em suas falas, demonstra considerar a relação entre contexto de vida dos alunos e ensino do conteúdo, como relatado por ele:

> *[...] eu consigo trazer o conteúdo para o contexto da vida dele e a prática dele para aula, porque se for basear no conteúdo, as vezes o conteúdo não é de conhecimento de todos, então fica difícil para que o aluno participe do conteúdo, mas quando você traz esse conteúdo, a experiência dele de vida, aí você pega a experiência dele de vida e contextualiza com os conteúdos com o qual a gente vai ministrar a aula. (Bem-te-vi)*

> *Então a gente aproveita toda essa experiência de vida para trazer dentro das aulas e isso deixa a aula muito mais rica, quando a gente traz todo esse processo do ensino aprendizado a partir de experiências e de relatos de experiências dos alunos. (Professor Bem-te-vi)*

Assim sendo, é possível inferir, que o professor se preocupa com o ensino dos conteúdos, vinculando-os com a realidade dos alunos. Para nós, essa é uma questão importante, que deve ser considerada no planejamento da aula, pois, quando o conteúdo se distancia da realidade dos alunos, deixa de fazer sentido e se torna desinteressante para eles.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que as falas de Bem-te-vi estão em consonância com sua postura em sala de aula, pois, por meio da observação das suas aulas, foi possível perceber que ele correlaciona o conteúdo trabalhado com o contexto de vida dos alunos. Isso pôde ser constatado, por exemplo, no momento que o professor dava sugestões acerca da temática do projeto de pesquisa (UC- Observação), desenvolvido pelos alunos, pois, em suas orientações buscava fazer com que eles percebessem a importância de correlacionar a temática dos seus projetos com questões vivenciadas pela sua comunidade, tendo em vista uma intervenção (UC-Observação).

A correlação dos conteúdos da disciplina com a vida dos alunos, foi mencionada apenas pelo professor Bem-te-vi. Contudo, no que tange às experiências e contextos de vida dos alunos, foi possível identificar que estes são elementos importantes nas aulas dos demais participantes, como pode ser observado a seguir, na fala do professor João de Barro:

> *Eu sempre procurei preparar e aplicar minhas aulas buscando sempre uma linguagem acessível, buscando sempre preparar textos, eu considero importante que os alunos tenham texto em mãos porque eles podem acompanhar e podem rabiscar porque é deles, podem fazer comparações, claro, com as referências bibliográficas, porque ali eles podem aprofundar os conhecimentos. (João de Barro)*

Nesse sentido, o professor João de Barro, ao valorizar a necessidade do uso de uma linguagem acessível aos alunos, aparenta considerar a realidade deles e suas particularidades. E esse entendimento é necessário, pois a prática pedagógica tem profunda relação com aspectos das diversas dimensões da realidade dos sujeitos, ou seja, é abrangente, devendo levar em consideração as especificidades e subjetividades dos alunos, bem como a construção histórica deles em suas individualidades e coletividades (FRANCO, 2016).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica não pode desvincular-se da realidade concreta dos alunos, (FREIRE, 1996), pois se assim o fizer, estará esvaziada de sentidos e significados para eles, já que não leva em consideração suas experiências vividas. Diante disso, faz-se necessário identificar quem são os sujeitos, para quem se destina tal prática, em qual contexto vivem. Dentro dessa lógica, o professor Bem-te-vi chama atenção quanto a importância de se pensar a realidade dos alunos da Etel:

> *[...] a gente tem um processo um pouquinho para se pensar na Etel, que é talvez, o foco das aulas, com o mesmo foco que a gente tem de um curso de Eja. Por que a gente pensar em Educação de Jovens e Adultos? Porque são pessoas que, as vezes estão muito tempo fora da sala de aula, e a gente tem que pensar nesse olhar, e que só quem ministrou aula no curso de jovens e adultos, o EJA, sabe quais são as dificuldades que são enfrentadas dentro de um curso. (Bem-te-vi)*

O público da Etel, como já abordamos, é constituído por jovens e adultos. Esse grupo já traz em si muitas experiências de vida, as quais, se consideradas, podem tornar as aulas mais ricas, participativas, dinâmicas, podendo facilitar a associação dos conteúdos trabalhados com a realidade dos alunos. Essa é uma questão que, pelo que parece, foi contemplada na fala do professor Bem-te-vi, pois, demonstrou um olhar diferenciado para os alunos, especialmente por se tratar de jovens e adultos, que muitas vezes, estão distantes da escola e ao retornarem, apresentam-se de modo tímido e com algumas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, no planejamento da aula, Bem-te-vi, demonstra que também leva em conta os conhecimentos prévios dos alunos, ao dizer o seguinte: "P*rimeiro ver o que ele já tem de conhecimento pré-estabelecido de pesquisa para depois a gente incorporar o conhecimento técnico científico, então, primeiro a vivência dele. (Bem-te-vi - Entrevista).*

Nas palavras de Bem-te-vi, parece que em sua prática pedagógica, ele considera os conhecimentos que os alunos já trazem para a sala de aula, para depois "incorporar o conhecimento técnico científico". Isto pode ser um indicativo de que o professor escuta os alunos, criando espaço para partilharem suas experiências (CNBB, 2021). Tal elemento

sistematizador da aula é importante, visto que pode estimular o diálogo e a interação nas aulas, como também pode dar sentido aos conteúdos trabalhados.

Nesse contexto, consideramos essencial a criação de estratégias metodológicas que oportunizem a participação dos alunos, visto que podem contribuir para a produção do conhecimento. Essa ideia nos parece ser o foco do professor João de Barro, pois, em sua fala destacou:

> *Outro aspecto que eu gosto muito é de fomentar a participação do aluno, primeiro porque me instiga a pesquisar, a pensar, enfim, a revisitar a memória, eu acho que é ruim quando o professor está em sala de aula que não tem o retorno do aluno, então eu gosto muito de instigar o aluno a participar porque também a Escola de Teologia, ela visa formar pessoas, ainda que seja propedeuticamente, mas formar o todo da pessoa, nas suas diversas dimensões, humana, espiritual, social, pública, etc. e tal. Entendeu? (João de Barro)*

Sendo assim, a fala de João de Barro indica que ele valoriza a prática pedagógica numa perspectiva dialógica (FREIRE, 1996), considerando o que diz: *"eu acho que é ruim quando o professor está em sala de aula, que não tem o retorno do aluno".* Isso pode ser percebido também, quando ele diz: "eu gosto muito é de fomentar a participação do aluno", "eu gosto muito de instigar o aluno a participar". Desse modo, as falas demonstram que ele busca ouvir os alunos, e que talvez não procure ser o centro da aula.

Nessa direção, o professor Falcão destaca que a sua metodologia:

> *[...] é basicamente um grande diálogo, uma grande conversa com a turma e eu percebi que isso tem dado certo, quando a turma tem um grau bom de reflexão, de maturidade, a gente pode apresentar mais conteúdo, mas não só conteúdo pelo número de conteúdo, mas a dinâmica de criticidade, (Falcão)*

Isso denota que Falcão prioriza escutar os alunos, parecendo estar preocupado com a realização de uma prática pedagógica dialógica (FREIRE, 1996), que leve em consideração o ponto de vista deles, criando condições para a "conversa com a turma". Ademais, ao dizer: *"quando a turma tem um bom grau de reflexão, de maturidade, a gente pode apresentar mais conteúdo",* podemos inferir que ele entende que não adianta encher os alunos de conteúdos, se não estiver havendo aprendizagem. Acreditamos que essa seja uma preocupação pertinente da parte do professor, caso contrário, correria o risco de prosseguir com o conteúdo e ignorar os alunos que ainda não tenham o amadurecimento esperado, ou até mesmo se acomodar e não buscar alternativas que permitam a todos, a produção do saber. E, para além disso, ao dizer:

“mas não só conteúdo pelo número de conteúdo”, isso significa que, possivelmente, Falcão valorize uma perspectiva crítica na abordagem dos conteúdos.

Em relação ao diálogo, ao que tudo indica, faz parte da dinâmica da aula de Falcão, pois, em observação feita em suas aulas, foi possível apreender que o professor buscou possibilitar a participação dos alunos, por meio de perguntas (UC – Observação), a qual se deu, por exemplo, no início da aula, enquanto retomava a temática que tinha sido trabalhada na aula anterior. Foi possível perceber também, que ele buscou fazer uma ponte entre os conteúdos trabalhados e a vivência concreta em comunidade, bem como instigou o pensamento crítico-reflexivo dos estudantes no tratamento de situações do cotidiano (UC – Observação). Ademais, levou em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, bem como as suas dificuldades com relação ao uso de tecnologias digitais (Plataforma *Google Meet)* no contexto da Pandemia (UC – Observação).

Nessa perspectiva, no entendimento do professor João de Barro:

> *A prática pedagógica em todos os seus âmbitos educacionais, ela é um instrumento capaz de favorecer uma relação de aluno e professor com o conhecimento, a intenção da pedagogia é essa, né? De favorecer um adentramento do receptor num conhecimento passado, mas também, o estabelecimento de uma comunicação entre aquele que passa, aquele que recebe, e a prática faz exatamente esse casamento, entre aquele que favorece o conhecimento, porque alguns conhecimentos, por causa do inconsciente coletivo, por causa da vivência coletiva das pessoas, eles de algum modo, ainda que estejam embaciado, mas, já estão lá no inconsciente das pessoas, então facilita, ele faz com que esses conhecimentos brotem, e a prática pedagógica é essa forma de poder conduzir aqueles que estão no processo formativo, assimilar e desenvolver, porque também não adiante só assimilar conteúdo, a proposta é assimilação e desenvolvimento. (João de Barro)*

Na fala do professor João de Barro, é possível dizer, que ele concebe a prática pedagógica como instrumento capaz de propiciar a relação professor/aluno. Nesse sentido, no dizer do professor, a prática pedagógica oportuniza o acesso ao conhecimento, permitindo também, que floresçam os conhecimentos prévios dos alunos. Além do mais, ao dizer “não adianta só assimilar conteúdo, a proposta é assimilação e desenvolvimento”, isto denota o cuidado do professor em propiciar ao aluno a produção do conhecimento.

No que se refere a valorização da interação professor/aluno, isto é, de grande relevância, pois, o diálogo é uma fonte objetiva da produção do conhecimento. Esta, é uma característica da prática pedagógica progressista, como defendida por Behrens (2011). Isto porque, o aprendizado por parte dos alunos ocorre, quando a eles, são oportunizadas condições para o desenvolvimento de competências e habilidades do intelecto, de modo que se tornem protagonistas e independentes na construção do conhecimento (LIBÂNEO, 1994).

Partindo desse viés, o professor João de Barro, esclarece sobre como em sua prática pedagógica busca instigar a participação dos alunos. Com isso, aborda que:

> *O professor em sala de aula, ele não é um sabedor, ele é alguém que está fazendo uma caminhada com os alunos, esse é o primeiro aspecto. O segundo aspecto, você deve conquistar o aluno. A conquista do aluno se dá entre firmeza, flexibilização, seriedade e acolhimento. É identificar os talentos na sala de aula, sempre é bom identificar os talentos, potencializá-los, podá-los quando necessário e envolver aqueles que são menos envolvidos, aqueles que ficam no canto, aqueles que são mais tímidos. Então, você tem que perguntar o que ele acha, fazer uma leitura, pedir que ele se posicione sobre algo, pedir que ele faça uma interconexão entre sua prática de vida com o conhecimento que está sendo estabelecido (João de Barro - Entrevista)*

Essas palavras do professor João de Barro, demonstram que ele compreende o professor, não como o detentor do conhecimento, mas, como um mediador (BEHRENS, 1999; 2011), e incentivador da participação dos alunos, os quais devem ser conquistados, a partir de uma postura, de um lado, firme e séria, de outro, flexível e acolhedora, por parte do professor, fazendo-se necessário ainda, a percepção das habilidades dos alunos. Com isso, para o professor João de Barro, os talentos dos alunos podem ser fortalecidos e potencializados.

É importante salientar que, ao utilizar o termo "podar", nos parece que o professor está se referindo ao fato de que, na sala de aula, alguns alunos participam das aulas e outros, participam menos, ou se silenciam. Isso revela que, talvez, o termo "podar" usado pelo professor, possivelmente signifique dar oportunidade a outros, ao invés de cortar a participação dos alunos, ou seja, ele pode estar preocupado em fazer com que, em sua prática pedagógica, sejam oportunizadas a todos os alunos, as condições para que se envolvam na aula.

Contudo, salientamos que quanto ao uso desses termos faz-se necessário extingui-los de nossa fala, uma vez que podem ser mal compreendidos, podendo ao invés de revelar uma prática dialógica, reflexiva, preocupada com a participação de todos, acenar para uma prática autoritária, opressora, silenciadora dos alunos (FREIRE, 1970; 1996).

Com relação à prática pedagógica, o professor Bem-te-vi ressalta *"a minha concepção de prática pedagógica é formativa no sentido de que você tenha um direcionamento de conteúdo, mas que você tenha uma elaboração do conhecimento". (Professor Bem-te-vi)*

> *Eu sou aquele professor que gosta das coisas bem esquematizada. Eu monto geralmente modelos, isso é ruim um pouquinho, porque pode engessar a ideia do aluno, mas quando a gente fala de jovens e adultos, se a gente não criar um modelo para as atividades, para o conteúdo, as vezes não consegue evoluir muito na questão do ensino aprendizado. (Bem te vi - Entrevista)*
>
> *Seria você conseguir conduzir modelos de ideias que já são trazidas dentro de um processo ao longo da sua vida, para uma prática esquematizada. Então, eu chamo a*

> *práxis de uma prática esquematizada. Então, eu faço o esquema com objetivos, competências e habilidades, aonde a gente vai verificar qual a habilidade que a gente precisa que aquele aluno tenha na minha disciplina. (Bem-te-vi - Entrevista)*

Nas falas de Bem-te-vi, no que tange à sua prática pedagógica, esta, no entendimento dele, envolve o conteúdo, mas perpassa também, pela produção do conhecimento. Ele salienta ainda, "que gosta das coisas bem esquematizadas", com modelos montados, o que, no seu entender, corre o risco de engessar o pensamento do aluno, ou seja, limitar e até impossibilitar a participação dos alunos na aula. Entretanto, um modelo quando apresenta uma flexibilização e possibilidade para refletir, observar e tomar decisão se constitui em uma estratégia favorável na aprendizagem e na construção do conhecimento porque sugere a reflexão, oportunidade para estabelecer relações entre o tema em estudo e outros contextos, a vida e a comunidade, bem como ajuda na tomada de decisões.

Essa é uma questão que, ao nosso ver, requer cuidado, tendo em vista que, a prática pedagógica poderá distanciar-se da perspectiva progressista, a qual alicerça-se nas mais variadas formas de diálogo, com foco na produção do conhecimento de modo crítico-reflexivo (BEHRENS, 2011).

Ademais, quando o professor chama a práxis de uma prática esquematizada, deduz-se que ele valoriza uma prática planejada, a partir de um esquema, contendo os objetivos, as competências e habilidades que ele espera que sejam alcançadas.

Além disso, em sua prática pedagógica, o professor Bem-te-vi, demonstra preocupação em considerar aquilo que os alunos trazem para a sala de aula, referentes às suas experiencias vividas, e para além disso, procura aproveitar e sistematizar o que os alunos trazem, de modo que avancem para a construção dos conhecimentos científicos, tornando-os acessível a todos.

Assim sendo, é possível deduzir que existe um cuidado por parte dos professores João de Barro e Bem-te-vi, em criar estratégias metodológicas para incentivar o envolvimento e participação dos alunos em suas aulas.

Contudo, como já abordamos, é interessante ter o cuidado com o uso de determinados termos e expressões, como por exemplo, "podar", "práxis esquematizada", "conduzir modelos", porque algumas, dependendo da situação proposta, caracterizam práticas tecnicistas que, em alguma medida, encontram-se enraizadas na prática pedagógica de muitos de nós professores. Isto, por sua vez, pode ter relação com a nossa formação que, em boa parte, aconteceu em um contexto de uma prática tecnicista, por meio de um ensino pautado em ações repetitivas e mecânicas. Nesse cenário, o aluno é visto como espectador frente à sua realidade concreta, bem como é privado de criticidade, seguindo à risca os manuais e instruções.

Ademais, foi possível perceber também, por meio das observações das aulas de Falcão que, em certa medida, havia uma preocupação em instigar a participação dos alunos nas discussões (UC – Observação). Isso aconteceu, por exemplo, quando ele, no início da aula, para retomar a temática discutida na aula anterior, fez uma pergunta para a turma, a partir da qual ouvia e escutava cada aluno, de modo que fluía o debate (UC – Observação). Essa foi uma estratégia utilizada também por Canário, pois, no seu entendimento, a participação dos alunos em suas aulas acontece:

:

> *Aí é que entra essa questão dos questionamentos, das perguntas, da interação, e, de repente, pedir que ele explique um determinado conceito que a gente acabou de ler, acabou de ver ou pedir que ele formule, por exemplo, um questionamento em relação a esse pensamento, ou que de repente ele faça uma síntese para a gente sobre aquilo que a gente acabou de ler, de repente ele comente, trazendo para um contexto atual. (Canário - Entrevista)*

Dessa maneira, as colocações de Canário indicam que o uso de perguntas é uma estratégia desenvolvida (UC – Observação) para provocar a participação dos alunos em suas aulas, considerando que o professor demonstra criar espaço em sala de aula para os alunos se posicionarem, expressando suas ideias e pensamentos.

Isso foi percebido na observação das aulas do professor, visto que proporcionou momentos de diálogo e interação com a turma por intermédio de perguntas (UC – Observação), fez um círculo em sala, buscou ouvir atentamente cada aluno em suas colocações. Além disso, em sua prática pedagógica, Canário demonstrou considerar o contexto de vida dos alunos, correlacionando o conteúdo com situações do cotidiano deles (UC – Observação).

Nesse sentido, Pombo, para motivar a participação dos alunos, em suas falas, menciona que faz um feedback, pois, para ele "*esse feedback, eu jogo e recolho para ver como é que as pessoas são capazes de compreender o que está se dizendo e depois com as suas histórias, seus exemplos, seus causos". (Pombo - Entrevista)*

Com esse entendimento, quando Pombo faz referência ao feedback parece que faz uma pergunta e espera o retorno dos alunos, a fim de saber o que eles pensam sobre o que está sendo estudado. Quanto a isso, na observação de suas aulas, foi possível perceber que o professor fez uma dinâmica por intermédio de perguntas e de uma figura, com as quais instigou a participação e interação dos alunos (UC – Observação). Além disso, propôs atividades em grupo, criou espaço para a discussão, em seguida os alunos socializaram o que foi discutido no grupo (UC – Observação). Nesse contexto, Falcão também enfatiza que:

> *[...] tenho que estar o tempo todo dialogando, aí vou percebendo pelo retorno que eles estão me dando, se está sendo compreendido, então eu adotei basicamente o diálogo e a conversa porque há um retorno imediato. (Falcão - Entrevista)*
>
> *Eu parto sempre de que nada é neutro, nem a Teologia é neutra nem a própria ciência é neutra, nada é neutro, tudo tem uma intencionalidade, então você está politicamente localizado. (Falcão - Entrevista)*

Com isso, as falas do professor Falcão indicam, de certo modo, a valorização do diálogo e da interação em suas aulas, considerando que possibilitam o retorno por parte dos alunos sobre a temática apresentada. Desse modo, parece que professor reconhece o lugar dos alunos, não como reprodutores, mas, construtores do conhecimento, sendo capazes de pensar e refletir sobre o mundo e suas diversas realidades e contextos. Nesses termos, a prática pedagógica do professor Falcão, revela a presença de elementos da perspectiva progressista, como o diálogo professor/aluno como forma de promover a produção do conhecimento (BEHRENS, 2011).

Além do mais, quando o professor infere que "nada é neutro" está sinalizando, também, que os alunos estão "politicamente" localizados e inseridos num determinado contexto, e pelo fato de fazerem parte daquela realidade, podem ter uma percepção do que ali ocorre, das contradições, injustiças e desigualdades sociais, econômicas, entre outras questões. Ou seja, eles têm potencial para pensar a "própria realidade". E nesse sentido, a mediação do professor é essencial, a partir de uma prática pedagógica que fomente a criticidade e autonomia dos alunos para a tomada de decisões, e ao invés de treinados para a adaptação e ao conformismo, sejam provocados a "pensar certo" (FREIRE,1996), e isso requer um olhar atendo, capaz de desvelar, desnudar, indagar, refletir e analisar com autonomia, o que está presente em seu cotidiano, com a perspectiva de transformá-lo, tornando-se dessa forma, construtores da própria história. Nessa perspectiva, Pombo esclarece:

> *Eu sempre trabalhei desse jeito, interagindo em oficinas, dando o conteúdo e ao mesmo tempo fazendo um feedback com o conteúdo que eu dou. Sempre nas aulas eu dava um tema hoje, e no outro dia, retomava o que a gente deu [...]. Então a minha prática pedagógica é sempre isso, mas sobretudo para interagir com o aluno, fazer o aluno assimilar a disciplina ele mesmo fazendo o seu esforço para que ele mesmo pudesse tirar dali as conclusões dos temas, dos assuntos que eram dados em sala de aula. A gente trabalha com estudo dirigido, também com pequenos grupos, assim de poucos minutos para esclarecer mais o assunto que se está dando etc., ajudando os alunos a se interagir e a poder tirar de si mesmo as respostas que ele precisa a partir dos assuntos que foram dados. (Pombo - Entrevista)*

Conforme salientado pelo professor, nos parece que existe um compromisso, em desenvolver uma prática pedagógica que valoriza a 'escuta' (CNBB, 2021), por meio da realização de atividades que podem estimular a interação, a reflexão e o pensamento crítico (UC – Observação). Isto, ao nosso ver, é importante, considerando o papel do professor nesse

processo, que é fundamental, devendo estar além da transmissão de conteúdos, mas avançar, transformando a sala de aula, num espaço onde possa se efetivar o debate, a discussão e a reflexão, de modo que oportunizem as condições para os alunos construírem o conhecimento.

Observando as aulas de Pombo, percebemos indicativos de uma prática pedagógica interativa (UC – Observação). Assim, ele fez uma dinâmica, a partir de algumas perguntas e de uma figura, bem como promoveu discussão em grupo, instigou a participação e interação dos alunos (UC – Observação). Além disso, propôs atividades em grupo, deu espaço para a discussão, em seguida os grupos socializaram suas reflexões. O professor ficou atento ao momento de realização das atividades, fez comentários sobre as colocações dos alunos (UC – Observação).

Nessa perspectiva, o uso de pergunta por exemplo, é relevante, visto que se constitui como um instrumento desafiador, capaz de propiciar diálogo, criticidade e interação, bem como desperta a curiosidade, podendo ser potencializador da construção do conhecimento. Nesse sentido, é importante que o professor, ao fazer a pergunta, ao invés de trazer a resposta pronta, crie espaço para os alunos responderem as indagações, de maneira que possam também, elaborar as suas próprias perguntas e construir seus próprios argumentos.

Por outro lado, quando o professor não valoriza as perguntas, nem escuta os alunos, poderá inibir a curiosidade deles, já que a fala está centrada no professor, num "movimento unilinear", FREIRE, 1985), em que somente o professor fala, mas, não oportuniza um retorno por parte dos alunos, com isso, a aula torna-se desinteressante, enfadonha e sem sentido para eles, e consequentemente, inviabiliza o seu protagonismo na produção do saber.

Nesse aspecto, atualmente, a reflexão, o diálogo e a crítica podem estar se distanciando das práticas educacionais, cedendo lugar para o cumprimento de cronogramas de conteúdos trabalhados numa perspectiva de atender às exigências das avaliações externas (FRANCO, 2016), que fomenta a competitividade e a concorrência desenfreada, em detrimento de um olhar crítico, por exemplo, para o próprio contexto dos alunos, o qual muitas vezes é marcado por inúmeros conflitos e dificuldades em diversos âmbitos.

Por esse ângulo, o professor Pardal revela que sua prática pedagógica tem influência da leitura de obras de Paulo Freire e de Rubem Alves, ressaltando que:

> *A experiência do cotidiano, me moldou, moldou a minha forma de lecionar, a minha forma de transmitir e comunicar com as pessoas, pensando nessa perspectiva mais inclusiva, muito mais próxima. O outro que foi, de certa forma de muita participação, foi a influência pela leitura de Paulo Freire, então eu juntei, acho que esses dois, que têm um legado muito grande no Brasil, um na área da Pedagogia da libertação, de entender que o ser humano é um sujeito que deve transformar a realidade e o outro*

> *numa área mais poética, que é Rubem Alves, na perspectiva também de que a poesia encanta e pode e sem dúvidas, eu acredito nisso, encantar e libertar o ser humano.(Pardal - Entrevista)*

> *Essa prática pedagógica envolta a desses dois teóricos, esse jeito de ser dos dois também podem fazer a mesma coisa que fizeram comigo, me deram horizonte, me fizeram esperançar, sobretudo acreditar no processo de educação enquanto transformação, então por conta disso que eu adoto essa prática pedagógica como professor. (Pardal - Entrevista)*

Sendo assim, Pardal demonstra que reconhece as contribuições dos dois autores no que se refere a sua prática pedagógica, levando em consideração que ele, parece ter mudado o seu modo de ensinar, que avançou de uma paradigma de transmissão do conhecimento para um paradigma de formação humana e social (BEHERNS, 2011; FREIRE, 1996), focando numa educação inclusiva e mais próxima do contexto dos sujeitos, visto que, para ele, os autores supracitados são defensores da educação numa perspectiva libertadora e potencializadora de transformações sociais, econômicas, políticas (BEHERNS, 2011; FREIRE, 1987; 1979), entre outras.

Ainda nesse aspecto, Pardal menciona algumas estratégias usadas por ele para provocar a participação dos alunos, principalmente os mais tímidos, os que têm dificuldade de falar ou se sentam nas últimas carteiras da sala. Assim sendo, revela:

> *Eu procuro sempre a interação, talvez a questão de trabalho em grupo, eu procuro sempre observar as pessoas porque eu sempre fui um aluno muito tímido, poucas vezes eu era observado na sala de aula, talvez seja um pouco por isso também, eu ficava sentado nas últimas carteiras. Depois resolvi sentar-me mais na frente, mas, assim, eu era pouco observado, as pessoas pouco perguntavam, eu entrava calado, saía calado. Então, eu passei a perceber quem fica numa sala calado, e essa é uma tática que eu uso, e tento interagir com a pessoa, buscá-la de uma certa forma, perguntar, instigar, entrar na vida das pessoas, porque é a única maneira que a gente tem de buscar essa interação e participação, é estar junto, é perceber o outro, o outro não é invisível, não é um número de uma caderneta que eu tenho que preencher (Pardal - Entrevista)*

Essas falas revelam indícios de que Pardal privilegia a interação dos alunos em suas aulas. Para tanto, utiliza-se de trabalhos em grupo, bem como instiga a participação dos alunos por intermédio de perguntas, a fim de envolvê-los nas discussões (UC – Observação).

Essa compreensão de Pardal parece estar presente também na observação de suas aulas, em que foi possível identificar a valorização do diálogo e interação com a turma, com ênfase em perguntas, que instigaram a participação dos alunos. Além disso, utilizou-se de textos de autores bíblicos (UC – Observação) e outros que foram enviados com antecedência para a

turma, bem como apresentou um vídeo, posteriormente propôs uma discussão a partir das impressões dos alunos acerca da temática apresentada no vídeo.

Desse modo, a prática pedagógica de Pardal, apresenta indicativos que se relacionam com em numa perspectiva reflexiva (VEIGA, 1989), visto que cria possibilidades para o debate e a discussão, considerando as colocações dos alunos. Ademais, para ele, a prática pedagógica:

> *[...] transcende aquilo que alguns teóricos dizem, eu não acredito numa educação daquilo que eu não posso viver, ela perpassa para mim pela prática. Então, minha concepção nasce disso, nasce do cotidiano das pessoas. Então, está internamente ligada a realidade de cada um, por isso não existe um plano exclusivo de aula, na Etel eu tenho essa possibilidade de dar aula, as vezes no mesmo curso, num final de semana, em três lugares diferentes, eu adoto o material, na maioria das vezes, o conteúdo, uma boa parte é mantido, eu levo sempre em consideração as pessoas que estão lá, o lugar que está lá, o chão que está lá, porque se não for para fazer as pessoas felizes, mudar a realidade das pessoas, não tem significado dar aula. (Pardal - Entrevista*)

A perspectiva de Pardal, indica que a prática pedagógica não deve estar dissociada do contexto de vida dos alunos, mas, ao contrário, o cotidiano e a realidade deles, são elementos importantes que não podem ser ignorados pelo professor. Em razão disso, para ele, o plano de aula da Etel, não é único, precisa levar em conta que os contextos dos alunos são diversos, sendo necessário considerá-los, principalmente, porque, no entendimento de Pardal, assim, não tem sentido ensinar se não for para promover a transformação da realidade dos alunos.

Nesse viés, para Freire (1996), a educação é uma maneira de intervir no mundo, a qual está para além do ensino de conteúdos, perpassa pela construção crítica do conhecimento. Sendo assim, a educação não é neutra, portanto, não deve ser *ocultadora* das realidades, ao contrário, deve contribuir para o seu desvelamento. Nessa lógica, a prática pedagógica assume importante papel, podendo contribuir para a construção de saberes, pondo os sujeitos numa postura *conscientemente crítica*, diante de suas adversidades (FREIRE, 2020).

Nesse sentido, para Sabiá, a prática pedagógica deve proporcionar a produção dos saberes, pois, conforme ele:

> *Se Pedagogia é paidós, conduzir crianças, conduzir pessoas aos saberes, o método consiste em ensinar a saber fazer, e é claro que nesse sentido, o método e a própria pedagogia pressupõem a teoria e a prática. Então, é indispensável que nessa prática pedagógica e metodológica, o saber, o conhecimento, seja, que o método e a própria pedagogia possam levar o estudante, de modo especial, no sentido acadêmico, sistemático, a ele mesmo aprender a produzir conhecimento. Porque por exemplo, se o professor, ele transmite conhecimento e transmite saber e essa transmissão, esse método, não está ajudando o aluno, o estudante a aprender também, a produzir o conhecimento por si mesmo, então isso não é método e ao mesmo tempo não é pedagogia. (Sabiá - Entrevista)*

> *Se a Pedagogia é a arte de conduzir alguém ao conhecimento, ao saber, a despertar conhecimento, então, eu penso que o mais importante num processo pedagógico metodológico é possibilitar o estudante, o estudioso, o aluno ou aluna, a ele mesmo ou a ela mesma, a aprender a produzir saber, aprender a produzir conhecimento. Se não acontecer isto, o saber foi transmitido, mas a aprendizagem não aconteceu. (Sabiá - Entrevista)*

> *Portanto, nesse sentido, a questão metodológica e pedagógica, então, eu creio que, eu como professor da Etel, tenho essa missão também essa função de conduzir, despertar o conhecimento, que o conhecimento já está ali, o desejo de conhecer, o desejo de saber já está ali. A minha função como professor da Etel é de fato despertar ou alimentar esse desejo de quem está ali com esse desejo de aprender conhecimentos para os desafios da própria vida, não é? (Sabiá - Entrevista)*

Conforme Sabiá, a prática pedagógica tem o papel de ensinar o aluno a produzir o conhecimento. Por essa razão, ele aborda que a metodologia utilizada pelo professor não deve restringir-se a transmissão do saber, quando isso ocorre, não possibilita a aprendizagem, que é o mais importante "num processo pedagógico", o que Paulo Freire chamou de 'educação bancária' (FREIRE, 1987). Além disso, ele destaca que o seu papel enquanto professor da Etel, é estimular os seus alunos na busca dos conhecimentos que poderão lhes ajudar a enfrentar os problemas do cotidiano.

Contudo, apesar de Sabiá buscar valorizar a produção do conhecimento pelo aluno, observando as suas aulas, foi possível constatar que a participação e interação dos alunos nas aulas, ocorreram de modo tímido, alguns alunos ficaram atentos à exposição do professor, mas não argumentaram, nem questionaram, algumas vezes o professor fez perguntas, não havendo retorno dos alunos, ele mesmo respondeu (UC – Observação).

Essa é uma questão importante, e requer cuidado no ato de planejar a aula, considerando que o planejamento que começa antes da aula, durante a aula e depois da aula, o que exige do professor o desenvolvimento de estratégias metodológicas que propicie o diálogo e a interação dos alunos, considerando que a prática pedagógica pode potencializar autonomia para os alunos elaborarem seus próprios argumentos, tornando-se protagonistas na construção dos saberes, como propõe a prática progressista (FREIRE, 1996; BEHRENS, 2011).

Nessa direção, um dos saberes fundamentais para a efetivação dessa prática. Em um paradigma progressista, é o entendimento definitivo por parte do professor, de que ensinar não diz respeito à transmissão de saberes apenas, mas, para além disso, perpassa pela ideia de criar oportunidades para que os educandos participem da produção do conhecimento (FREIRE, 1996), para a mudança e transformação daquela realidade.

Ainda nessa perspectiva, na compreensão de Pombo, a prática pedagógica "*ajuda o aluno a aprender a tirar de si, a se desenvolver, a poder ter uma visão de mundo, sem um tema*

determinado, mas um leque de temas que ajuda a pessoa a se descortinar, a descortinar horizonte, não é? Ver outras práticas, outros mundos". (Pombo - Entrevista)

Assim, para Pombo, a prática pedagógica tem a função de ajudar o aluno a "se descortinar" e compreender o mundo, de modo a revelar outros mundos, a partir do estudo de diversas temáticas trabalhadas em sala de aula. Com relação a isso, para Canário "*a prática pedagógica, outra coisa não é, senão aquele caminho que você vai desenvolver, percorrer, para que possa acontecer o processo de aprendizagem" (Canário - Entrevista).*

A partir da fala de Canário, é possível inferir que ele concebe a prática pedagógica como uma ação que possui vários elementos em sua constituição, entre eles a possibilidade de desenvolver estratégias com a perspectiva de proporcionar situações de aprendizagem (UC – Observação). Quanto a isso, ele ainda ressalta o seguinte:

> *Na Etel eu procuro ser mais assim um estilo socrático, de trabalhar algo muito mais livre de interação com os alunos, de usar muito a fala no sentido de expor o conteúdo e, também, de fazer provocações, de trazer para o contexto daquilo que está sendo estudado, debates, as colocações dos alunos. Então, é uma aula que eu não gosto muito dos recursos, em alguns momentos eu até uso de alguns recursos, como fazer uso de slides para dar aula, um pequeno vídeo para ilustrar, mas, no mais é uma aula muito mais voltada ali dentro de uma conversa, né. (Canário - Entrevista)*

> *[...] Eu utilizo algumas dinâmicas para envolver o aluno, por exemplo, de alguma leitura de texto, de no sentido dele, de repente incorporar algum estilo, uma forma para poder apresentar determinados textos. Então, é um estilo assim muito mais livre, muito mais leve, tendo como base, questionamentos, no sentido de provocações para que os estudantes possam assim se sentir livres para falar, para interagir, para assim participar do processo da aprendizagem, para não ficar uma coisa também só na fala do professor ou no conteúdo que está se passando. Muito mais leve, muito mais suave dentro de um processo de interação. (Canário - Entrevista)*

Nas falas do professor, é possível perceber que, em sua prática pedagógica, na Etel, ele prioriza trabalhar "algo mais livre de interação com os alunos", prefere "usar muito a fala no sentido de expor o conteúdo e, também, de fazer provocações", "é uma aula que eu não gosto muito dos recursos", "é uma aula muito mais voltada ali dentro de uma conversa" "trazendo para o contexto do que está sendo estudado". Com isso, o professor destaca que não prioriza o uso de determinados recursos didáticos, como slides e vídeos, apesar de usar as vezes, isto porque em sua aula, ele dá ênfase à conversa, a escuta.

Desse modo, podemos inferir, que Canário se preocupa em criar espaço para os alunos expressarem suas ideias, tendo o cuidado de ouvi-los (UC – Observação). Quanto ao fato de trabalhar "algo muito livre", isso poderá ter conotação de que não houve um planejamento da aula, ou algo sem sentido. E o planejamento é uma etapa importante e necessária para a concretização de uma prática pedagógica comprometida com a formação do aluno.

Ademais, quando o professor menciona "é uma aula que eu não gosto muito dos recursos", é preciso considerar que o ensino realizado em sala de aula envolve diversas circunstâncias: expectativas, formação, exige conhecimento acerca dos conteúdos, das técnicas didáticas, equipamentos, entre outros aspectos que podem instigar a interação e o diálogo entre aluno e professor (FRANCO, 2016). Sendo assim, o uso de slides, vídeos etc., poderá contribuir para enriquecer a aula, tornando-se mais participativa, dialógica, contrapondo-se a uma prática pedagógica tecnicista, que não prioriza escutar o aluno para que ele possa dizer seu ponto de vista. Ainda nessa linha, Falcão esclarece:

> *Mas eu gosto muito de ser provocativo, gosto de provocar naquilo que pode parecer aparentemente muito tolo daquilo que pergunto, óbvio ou posso provocar. Então, eu pego algumas coisas que já estão, conceitualmente, fixadas em muita gente e que a teologia acaba tendo que quebrar para reconstruir. Então, me sinto muito provocativo naquilo que o pessoal já traz de verdades fechadas, e se eu quero introduzir um conceito novo eu vou na linha de provocação. (Falcão - Entrevista).*

As palavras de Falcão demonstram que ele usa perguntas para provocar a participação da turma, especialmente na tentativa de desconstruir ideias que estão enraizadas nos alunos com a perspectiva da reflexão e de construir conhecimentos novos (UC – Observação). Nesse viés, João de Barro ressalta:

> *Eu sempre trabalhei com textos. Eu gosto de sentar e preparar os textos como se eu estivesse dando aula para o aluno né? Então, eu faço isso de forma de texto. Eu acho que isso favorece porque o aluno fica com aquele conteúdo para poder revisitar. Depois a projeção é importante porque o visual, nós aprendemos pelos sentidos também, então o auditivo e o visual e o fonético são muito importantes para o conhecimento gradativo. Então, ao menos, até então, eu tenho recebido um feedback bom em relação a essa pedagogia, acredito que funciona (João de Barro - Entrevista).*

Nessa perspectiva, Canário destaca:

> *Eu sou muito fã desses estilos, por exemplo, agora, com essas metodologias ativas. Então, você tem possibilidade de incrementar uma série de recursos e, também, de formas de conduzir. Por exemplo, como eu trabalho com Filosofia, eu utilizo muitas técnicas de leitura, dinâmicas de leituras em sala de aula, porque as vezes eu percebia que os meus alunos não liam os textos, eles não liam aquele conteúdo. Então, a partir do momento em que eu passei a utilizar dinâmicas de leitura em sala de aula e de uma forma muito interativa,* eu *percebi que a aula passou a ter um sentido diferente, que eles passaram a ler os textos em sala, mas também a comentar mais, a compreender um pouco mais e ter um resultado muito mais profícuo. (Canário - Entrevista)*

As falas de João de Barro e Canário relevam que priorizam em suas aulas o uso de texto, possivelmente como elemento sistematizador do conhecimento. Nesse sentido, João de Barro

destaca que, além de ser um recurso que os alunos podem dispor para revisar o conteúdo, propicia um retorno por parte dos alunos.

Como observado, Canário, além de valorizar o uso de textos, também demonstra ser a favor de metodologias ativas[27] porque, conforme ele, a partir dessas metodologias, isto é, as várias estratégias planejadas para as aulas e o envolvimento dos alunos (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017), pode desenvolver várias ações, como "dinâmicas de leituras", as quais ele avalia de forma positiva pelo fato de propiciar interação, porque para ele, essa dinâmica incentiva os alunos a fazerem a leitura dos textos. Com isso, quando o professor menciona que os alunos passaram a compreender e fazer comentários sobre o texto (UC – Observação), inferimos que a metodologia utilizada por ele, pode ter contribuído para tornar a aula mais participativa.

Sendo assim, entendemos que a prática pedagógica requer planejamento prévio do ensino, bem como exige acompanhamento reflexivo dos processos que envolvem a docência e a formação dos alunos, considerando também, que o planejamento, apesar de não exercer controle sobre a infinidade de aprendizagens prováveis que circundam os alunos, faz-se necessário, podendo dar direção e sentido à atividade pedagógica, sendo capaz, inclusive, de ultrapassar o planejado (FRANCO, 2016).

Partindo desse entendimento, no planejamento da aula, parece-nos relevante considerar elementos sistematizadores que são necessários para tornar a prática pedagógica eficaz, de maneira que oportunize a produção do conhecimento pelos alunos. Quanto a isso, canário aborda o seguinte acerca do planejamento da aula:

> *Olha, assim, nos meus planejamentos de aula, eu coloco sempre lá o objetivo, o que, que eu pretendo com essa aula, então eu sempre tenho nos meus planejamentos escolares, que o aluno consiga compreender o contexto, compreender a história, compreender o fato, mas ao mesmo tempo também que ele consiga fazer uma leitura dentro de uma realidade cotidiana que estamos vivendo, fazendo também como uma forma de reler no nosso contexto, na nossa vida aquilo que a gente está vendo na história e em outras áreas (Canário - Entrevista)*

---

[27] Metodologias ativas "são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento.
[...] as metodologias ativas mais conhecidas e implantadas com maior frequência nas práticas educacionais usando as TDIC, existem outras que também criam condições para que os alunos sejam mais ativos e engajados nos processos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a aprendizagem baseada na investigação" (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, 464; 467).

As falas de Canário demonstram sua intencionalidade no momento de planejamento da aula, o qual parece levar em conta alguns elementos para a concretização de sua prática pedagógica, como por exemplo, o que objetiva alcançar, o contexto histórico e a realidade dos alunos.

Ainda nesse contexto, Falcão, ao planejar a aula, leva em consideração o seguinte:

> *Então, eu planejo as minhas atividades, primeiro olhando o grau de complexidade da informação, qual o primeiro nível introdutório da fala, que conhecimentos anteriores. Eu faço uma pré-avaliação. Eu sempre tenho a leitura de imagens em alguns cursos, às vezes, quando não é leitura de imagens, algumas perguntas que não estão diretamente ligadas ao conteúdo em si, mas questões que antecedem o conteúdo em si e vão permitir ouvir o que o pessoal está pensando de forma geral. Então, tenho uma avaliação, onde estou avaliando que conteúdo que traz, que informação que traz, que terreno estou pisando. (Falcão - Entrevista)*

As palavras de Falcão evidenciam que, ao planejar a sua aula, ele considera a realização de uma pré-avaliação para identificar o que os alunos trazem para a sala de aula. Isso é um indicativo de que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como a leitura de imagens e perguntas, a fim de saber o que eles pensam sobre a temática trabalhada (UC – Observação). Quanto aos conhecimentos prévios, estes, precisam ser considerados no momento de produção de um ensino, além das experiências vividas, bem como outros diversos elementos (FRANCO, 2016).

Diante do exposto, podemos dizer, por intermédio de nossas análises, que percebemos indícios de que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Etel dialoga com o paradigma inovador progressista, uma vez que foi possível identificar na postura dos professores, uma preocupação em priorizar o diálogo entre professor/aluno, por intermédio de perguntas e provocações que instigam discussões e debates sobre diversas temáticas.

Ademais, constatamos ainda, que no planejamento da aula, os professores levam em consideração diversos elementos, como conhecimentos prévios dos alunos, contextos de vida, suas realidades concretas, além de valorizar o uso de alguns recursos didáticos como textos, slides, vídeos, e algumas estratégias metodológicas, como perguntas, trabalhos em grupo, entre outros, que podem contribuir para tornar as aulas mais participativas e interessantes.

Mediante o exposto, compreendemos que a prática pedagógica tem papel primordial no processo de formação dos sujeitos. Isto porque, pode oportunizar a leitura da realidade com criticidade, tendo em vista a sua transformação. Nesses termos, é necessário que o professor tenha clareza quanto a importância da prática pedagógica para a sistematização do conhecimento, e, para além disso, seja comprometido com uma formação do ponto de vista

crítico-reflexivo, capaz de possibilitar a produção do conhecimento pelos sujeitos, de modo autônomo.

Nesse sentido, com o material de pesquisa produzido na observação e na entrevista com os professores, foi possível notar que a prática pedagógica está marcada por elementos sistematizadores que possibilitam a aprendizagem dos alunos, como: i) público atendido – os alunos são jovens e adultos; ii) planejamento -com a contextualização dos conteúdos, diálogos e questionamentos para conhecer os alunos, organização do material para estudo e o feedback como forma de acompanhamento e avaliação da aprendizagem; iii) linguagem; iv) relação professor e aluno – mediação, diálogo, escuta e participação; v) as estratégias – aula expositiva, questionamentos, síntese da aula, oficinas, trabalho em grupo, estudo dirigido, orientações para acompanhar a aula na Plataforma *Google Meet*, leituras na aula, bem como indicação da leitura com antecedência, modelos e esquemas (os professores que desenvolvem ações teológicas iniciavam a aula com oração; e, nas aulas presenciais, a organização da sala de aula em círculo); e vi) recursos – figuras, imagens, vídeos, textos, *slides*.

Assim, estes elementos sistematizadores de uma prática pedagógica oferecem condições para refletir sobre a formação que está sendo construída, independentemente do local – educação foram e/ou educação não-formal.

4.2 Formação humana e social e a integralidade dos sujeitos

Nesta categoria, analisamos aspectos relacionados a lógica neoliberal e suas implicações na formação dos sujeitos, o papel da educação, bem como da prática pedagógica para a formação de sujeitos crítico-reflexivos. Esta lógica busca formar sujeitos para sustentar a demanda do mercado, alimentando neles, o espírito de indiferença ao outro. Além disso, nesta categoria de análise, apresentamos os elementos que foram considerados pelos professores da Etel, e que acenam para uma formação numa perspectiva humana e social, antagônica a razão neoliberal (CENCI; PETRY, 2020).

Entre esses elementos, estão a integralidade dos sujeitos, entendendo que a sua compreensão perpassa pelo ponto de vista omnilateral (SANTANA, et. al, 2020), isto porque eles são constituídos por diversas dimensões. Outro elemento a ser considerado diz respeito aos contextos de vida dos sujeitos (FRANCO, 2016), os quais, quando associados ao conteúdo estudado, fazem sentido para eles, podendo contribuir para a construção do conhecimento.

Assim, a sociedade capitalista neoliberal tem sido alimentada por uma lógica perversa, que assujeita o ser humano, pondo-o em posição de competição desenfreada, que cada vez mais fortalece o individualismo. Isto porque, em grande medida, o modo como o capitalismo está estruturado, requer sujeitos capacitados e bem-preparados, que tenham o domínio de novas tecnologias, novas línguas, novos processos produtivos, para atender a demanda do mercado de trabalho, que é rigoroso, selecionando os mais qualificados profissionalmente, ou seja, os que apresentam o perfil exigido pela empresa (CENCI; PETRY, 2020). Ademais, entre outras questões, a preocupação desse sistema é assegurar a manutenção de sua ordem social, baseada na troca desigual (GALUCH; SFORNI, 2011).

Nesse viés, a lógica do capital infunde-se nos sujeitos de tal forma, exercendo influência, não somente nas relações sociais, mas também, em todos os âmbitos da vida do ser humano. Desse modo, os sujeitos, formados com essa racionalidade, assumem uma postura de disputa e concorrência, acreditando que o outro, o oponente, é seu inimigo que precisa ser vencido, caso contrário, ele vai ocupar a sua vaga no emprego. Com isso, mediante a falta de perspectivas de emprego, a competitividade torna-se a marca dos relacionamentos entre os próprios sujeitos. Essa é uma situação que fomenta a destruição de elos sociais e, com isso, o sentido de reciprocidade entre os sujeitos, que passam a ter posturas e comportamentos indiferentes, soberbos, autossuficientes, individualistas e egoístas, em detrimento da solidariedade e da coletividade, necessárias para a construção de uma sociedade mais humana, justa e cidadã (CENCI; PETRY, 2020).

Com tal cenário, cabe uma pergunta: qual o papel da educação, bem como da prática pedagógica nesse processo, para a formação de sujeitos numa perspectiva humana e social, contrária à racionalidade neoliberal, controladora da consciência, dominadora da subjetividade e modeladora de condutas? (CENCI; PETRY, 2020). Para refletirmos acerca de tal questão, não podemos deixar de pensar qual o lugar da educação nesse processo.

A educação é um instrumento de transformação social. Assim sendo, assume um papel de relevância, podendo contribuir para a emancipação/libertação e não alienação dos sujeitos (FREIRE, 1970). Diante disso, a educação atua na contramão da lógica neoliberal, permitindo aos sujeitos desvelar as suas realidades, imprimindo nestes, outra lógica, a do bem comum. Nesse contexto, a educação pode fomentar uma formação de sujeitos crítico-reflexivos, questionadores e autônomos, denunciadores das injustiças e desigualdades sociais, impressas pela ideologia neoliberal, nutrindo-os de valores comunitários, que se oponham a tal lógica, como a solidariedade, a empatia, o respeito, entre outros.

Na contramão dessa lógica neoliberal, a educação configura-se como terreno de confronto e enfrentamento, sendo capaz de criar condições para que os sujeitos possam, não apenas perceber o que acontece em seus contextos, mas, tenham consciência, de que é possível uma intervenção.

Sendo assim, é relevante se pensar numa prática pedagógica que considere a formação humana e social, do ponto de vista omnilateral (SANTANA, et. al, 2020), isto é, que englobe os sujeitos em suas diversas dimensões, contemplando seus contextos de vida, sendo oportunizados a transformar suas realidades, bem como nelas intervir, lutando contra a reprodução dessa racionalidade neoliberal, que camufla e oculta a realidade.

Dada a importância dessas proposições, buscamos perceber na prática pedagógica dos professores que lecionam na Etel, o tipo de formação desenvolvida por eles, a fim de refletirmos se, assim, contempla uma perspectiva humana e social.

Isto se justifica, por entendermos que a prática pedagógica tem grande responsabilidade nesse processo, podendo oportunizar uma formação crítica, que favoreça a construção da autonomia, compreendendo os sujeitos enquanto produtores do conhecimento, como propõe a prática progressista, defendida por Freire (1996).

Quanto a isto, em nossa pesquisa foi possível perceber que o entendimento de Falcão dialoga com essa perspectiva, ao dizer:

> *A compreensão de sujeitos, não de professores de meramente de zero, do outro lado que vai acumular agora tudo do zero, mas nós estamos numa relação dialógica de sujeitos, da construção do conhecimento. Então, eu vejo muito Freire, principalmente aquela obra antiga, Pedagogia do Oprimido e as três primeiras páginas para mim são fundamentais ali naquele livro, quando ele vai falar do papel do educador que é desvelar, que é tirar os véus. Então eu guardo muito essas falas dele, mas uma que não me sai da cabeça é a questão do desvelar, é o estudante está desvelando a Teologia, está quebrando todos os antigos conceitos e preconceitos que vierem conforme o desvelar. (Falcão - Entrevista)*

> *[...] o conceito de prática pedagógica é esse conceito de desvelar, em qualquer espaço que eu me encontre nessa função de mediador do conhecimento. Eu me pauto muito em Freire, e outros dessa mesma linha de uma teoria crítica, onde o sujeito do conhecimento vai construindo todo esse processo. Então, para mim, não é o conteúdo, claro que o educador tem o papel de mediar, de levar, de ter um conteúdo a frente e está seguro naquilo que ele vai discutir com o seu grupo, mas que esse grupo também tem conhecimento. Cada vez que a gente entende que o outro é sujeito do conhecimento, eu tenho que estar dando alguma coisa que, ao bater no ouvido ou na leitura, com esse diálogo, vai fazer uma conexão. (Professor Falcão)*

As falas de Falcão acenam para a compreensão de que o professor é um mediador no processo de construção do conhecimento. Sendo assim, nos parece que, para ele, a prática pedagógica tem o papel de fomentar a produção dos saberes pelo aluno, tornando-o capaz de

"desvelar" o seu contexto. Em face disso, suas palavras indicam, que o professor não é o detentor do saber, pois, ao dizer, "esse grupo também tem conhecimento", "o outro é sujeito do conhecimento", denota que considera e valoriza os conhecimentos trazidos pelos alunos.

Vale ressaltar que na observação das aulas de Falcão, foi possível perceber esse olhar dele, visto que buscou o diálogo com os alunos, tendo o cuidado de ouvi-los (UC – Observação). Além disso, instigou o pensamento crítico, considerando os conhecimentos prévios e contextos de vida dos alunos, tal como aspectos da vivência em comunidade (UC – Observação).

Além disso, quando o professor menciona em sua fala, que o aluno é sujeito do conhecimento, demonstra que reconhece, que o aluno da Etel, não é um recipiente a ser preenchido com informações, como propõe a educação bancária (FREIRE, 1996), mas, ao contrário, ele pode ser instigado a pensar, a indagar, a refletir sobre as temáticas estudadas nas aulas, e nesse processo, "tirar os véus", mencionado por Falcão, perpassa pela ideia de construção de liberdade e de autonomia para retirar os "véus" do preconceito acerca da própria Teologia. E, para além disso, "tirar os véus" que dificultam enxergar o que está implícito nos contextos de vida dos sujeitos, seja da Etel e/ou de outras realidades.

Desse modo, a abordagem que o professor faz reportada à Etel, pode fazer com que as pessoas enxerguem o mundo de outra forma. Assim, apesar de ser um estudo feito com professores da Etel, e se referir aos alunos dessa escola, a concepção de "tirar os véus" vai além, o que denota a importância desse trabalho, visto que não se limita a um grupo específico de profissionais, mas, a todos que são empenhados com a educação, com a formação de pessoas. Isto posto, defendemos que as discussões aqui propostas, são necessárias para todos que pensam numa educação comprometida com o humano, ou seja, uma educação que dê condições e base para os sujeitos se emanciparem para uma atuação consciente de seu papel na transformação do seu contexto vivido, e não com a lógica do mercado.

Nesse sentido, para nós, a prática pedagógica precisa considerar os sujeitos, suas necessidades, seus contextos de vida, ou seja, uma formação a partir de outra lógica, alicerçada numa perspectiva humana, crítica, emancipatória, não alienante, que dê voz aos sujeitos. Nesse aspecto, ao ser abordado sobre sua prática pedagógica, Sabiá expõe o seguinte:

> *[...] eu procuro de fato, transmitir, possibilitar uma produção de conhecimento porque aprendizagem significa mudança de comportamento, e a pessoa, o estudante, só muda de comportamento à medida em que ele aprende e, nesse sentido, é claro, tem uma vertente que é humanizar a pessoa, possibilitar um saber que possa humanizar aquele que está estudando, no sentido de transformação da própria sociedade, da própria história, sempre tendo essa visão, porque não basta adquirir conhecimento por adquirir conhecimento. (Sabiá - Entrevista)*

> *Então, eu procuro nessa forma, que a educação, que a formação humana seja de fato uma formação que liberta, uma formação que humaniza, que diminua o preconceito, o racismo, enfim, uma educação que de fato ajude o ser humano, aquele que está ali, a ser melhor e isso, o professor tem essa função primordial, não apenas transmitir conhecimento. (Sabiá - Entrevista)*

Como se pode observar, as falas do professor denotam que a prática dele transita entre os dois paradigmas-tecnicista e progressista. Inicialmente, menciona que procura 'transmitir', e a 'mudança de comportamento' que são características do paradigma tecnicista (BEHRENS, 2011), mas avança e nos diz que, também, associa a produção do conhecimento, a sua história e a humanização dos sujeitos, ressaltando ainda, o cuidado em "possibilitar um saber que possa humanizar aquele que está estudando", de modo que esse saber, possa contribuir para a transformação da história individual, bem como da sociedade, isto porque, para ele, parece que não basta adquirir o conhecimento, se este, não for capaz de oportunizar mudanças. Estas são características do paradigma inovador – progressista (BEHRENS, 2011).

As falas do professor demonstram ainda, uma compreensão de formação humana que perpassa pela perspectiva de emancipação dos sujeitos para a tomada de consciência (FREIRE, 1987. Sendo assim, podemos inferir que para ele, o professor é um mediador, e tem um papel essencial, podendo criar condições para que ocorra a aprendizagem. Entretanto, nas observações feitas nas aulas de Sabiá, percebemos que, apesar desse entendimento trazido por ele, os alunos interagiram de modo tímido, consequentemente, a fala ficou centrada no professor (UC – Observação).

Diante disso, é importante não reproduzir uma prática pedagógica pautada na transmissão do conteúdo, mas, a produção do conhecimento, como proposto na abordagem progressista (BEHRENS, 2011), a qual configura-se como uma prática libertadora, que entende os sujeitos enquanto protagonistas na produção do saber.

Nesse terreno, vale salientar a perspectiva da formação humana visto que tem como propósito a emancipação do sujeito, compreendendo-o em sua totalidade, enquanto ser, em todas as dimensões e aspectos do seu desenvolvimento e interações com o mundo (SANTANA et al, 2019). Ou seja, uma formação que leva em conta os contextos de vida dos sujeitos, sensibilizando-os para a percepção do seu entorno e sua correlação com outros contextos, lutando para transformar sua realidade concreta. Ademais, uma formação que não objetiva aprovar para a universidade, mas focada numa preparação que seja útil para diversas áreas da vida dos sujeitos (SOUZA, 2019). Esse, ao que parece, é o entendimento de Pardal, quanto a formação que busca desenvolver em suas aulas. Desse modo, expressa que...

> *Primeiro, eu busco a questão da integração do ser humano, como nós não moramos separado do habitat, nós habitamos nele, [...] então eu busco isso quando estou dando aula, que a gente integre o ser humano como se fosse uma peça dessa casa comum. (Pardal - Entrevista)*
>
> *O que busco sempre é trazer esse ser humano para a compreensão dessa totalidade. Nós não somos uma parcela, nós não somos um pedacinho de uma máquina, que estamos anexados um no outro, para poder fazer a engrenagem rodar, somos sujeitos e como tal, habitamos de forma integral no mundo (Pardal - Entrevista)*
>
> *Apesar de ser um curso específico da Teologia, eu pretendo sempre abrir os olhos deles para as realidades mais cotidianas, mais diretas da vida: o problema do bairro, o problema da comunidade, o problema da cidade e vários outros problemas que são inerentes ao ser humano (Pardal - Entrevista)*

As falas de Pardal indicam uma percepção de ser humano em sua totalidade. Com isso, ao dizer "o que busco sempre é trazer esse ser humano para a compreensão dessa totalidade", deduzimos uma preocupação do professor, no sentido de que, o aluno se perceba como parte integrante do ambiente em que vive, e não um elemento isolado, dissociado do todo. Esse pensamento é importante, uma vez que, o ser humano não se limita a uma única dimensão, sua vida tem correlação com outros aspectos que precisam ser considerados. Em se tratando do processo de ensino e aprendizagem, bem como do tipo de formação que se quer promover, esse olhar, não pode ser ignorado.

Assim, o que Pardal aborda, está em consonância com os estudos de Freire (2001), levando em conta que na perspectiva freiriana, o ser humano é uma totalidade que não aceita ser fracionada. Significa dizer, que o ser humano é constituído por várias dimensões que estabelecem relações entre si, portanto, que para ser entendido, é relevante considerá-lo em sua integralidade.

Outrossim, quando ele diz: "apesar de ser um curso específico da Teologia, eu pretendo sempre abrir os olhos deles para as realidades mais cotidianas", entendemos que em sua prática pedagógica, Pardal considera o contexto histórico dos alunos, estendendo o olhar para além dos conteúdos propostos, bem como demonstra preocupação com uma formação crítica, que os oportunize enxergar os problemas existentes em sua realidade concreta, em vista de possíveis transformações (UC – Observação).

Quanto a isso, nas observações das aulas de Pardal percebemos que ele priorizou o diálogo, tratou de questões do cotidiano, destacou a importância da vivência fraterna e da sensibilidade no que tange as dores do outro (UC – Observação), ao invés de ser indiferente.

Ainda no que se refere à questão da compreensão do ser humano, do ponto de vista da integralidade, João de Barro salienta que:

> *A escola pensa no aluno na sua integralidade: é uma pessoa com suas marcas, com suas faltas, com suas dificuldades, com seus traumas, com seus problemas, mas que vem a nossa sala de aula. Então, o conhecimento que eu tento passar em sala de aula, contempla exatamente esses dois aspectos. (João de Barro - Entrevista)*

A partir da fala de João de Barro, é possível inferir que a sua prática pedagógica leva em consideração a realidade dos alunos, bem como suas singularidades, emoções, conflitos e dificuldades.

Assim, acreditamos que o processo de ensino não pode ser dissociado da vida concreta dos alunos, de suas histórias e vivências, sendo necessário, como já foi mencionado, considerar outras dimensões, para além da sala de aula, outros contextos. Isto posto, a prática pedagógica é abrangente, envolve múltiplos aspectos, implica considerar, desde questões relacionadas às especificidades e subjetividades à constituição da história dos sujeitos (FRANCO, 2016; VEIGA, 1989). Ainda nessa ótica, quando se trata de ensino, importa entendê-lo como um processo que envolve aspectos humanos, históricos e multidimensionais, fazendo-se presentes as dimensões humana, emocional, social, política e cultural (MIZUKAMI, 1996).

Entendida dessa forma, a prática pedagógica poderá fomentar a produção do conhecimento com autonomia, ao invés de limitar-se a ensinar conteúdo (FREIRE, 1996), sem correlacioná-lo com a vida concreta dos alunos, bem como desvinculada da esfera da reflexão e do diálogo, como também da leitura da realidade.

Partindo desse cenário João de Barro salienta o seguinte:

> *Ajudamos o aluno também a ter noções de justiça e de direitos, e para que ele entenda noções de justiça, de direito, possa no cotidiano de suas vidas, impactar nas realidades de seu entorno, onde quer que se encontre, as vezes na cidade grande, na cidade pequena, na zona rural, na área litorânea, mas onde ele estiver, que ele possa com as noções, com os conceitos assimilados na sala de aula, eles possam de fato, transformar minimamente o ambiente no qual ele se encontra (João de Barro - Entrevista)*

A fala de João de Barro demonstra um cuidado em trabalhar os conteúdos, na perspectiva de oportunizar a produção do conhecimento para uma atuação consciente no cotidiano. Ademais, denota que o professor valoriza a autonomia por parte dos alunos, para, a partir do que é discutido em sala de aula, por exemplo, ele possa pensar sua realidade (UC – Observação). Ou seja, parece que a prática pedagógica do professor busca dar sentido aos conteúdos trabalhos, de modo que os alunos percebam seu real significado e, com isso, consigam fazer a leitura de tal realidade, de modo a serem mobilizados à busca de possíveis transformações. Cabe

ressaltar que, ao observarmos as aulas de João de Barro, vimos uma preocupação dele no sentido de provocar a interação e participação crítica dos alunos (UC – Observação).

Nessa lógica, o processo educativo implica a produção de aprendizagens. Assim, o ensino somente se materializa quando são produzidas as aprendizagens, as quais são oriundas das "sínteses interpretativas" (FRANCO, 2016), realizadas pelos sujeitos nas relações dialógicas com seu ambiente.

Isto, por sua vez, perpassa por uma concepção abrangente de educação, envolvendo uma prática pedagógica, numa perspectiva crítico-reflexiva (BEHRENS, 2011), focada numa formação que possibilite fomentar a emancipação dos sujeitos para uma tomada de consciência acerca das imposições do sistema neoliberal que, como já foi mencionado, busca submetê-los a uma lógica que procura ocultar as realidades, gerar uma falsa autonomia e alimentar o espírito de competição entre as pessoas.

Quanto a essa racionalidade neoliberal, acreditamos que a prática pedagógica do ponto de vista progressista, poderá contribuir para concretização de uma formação contrária a tal razão, isto é, uma formação em que sobressaia a dimensão humana e social sobre a econômica (PENA; NUNES; KRAMER, 2018), bem como uma formação crítico-reflexiva, pautada em valores comunitários.

Assim, do ponto de vista da formação humana e social, Canário discute que...

> *[...] o objetivo primordial de um professor é humanizar, essa questão da humanização e o conhecimento, ele tem o objetivo muito específico, o estudo, o processo da aprendizagem, de nos ajudar na mudança de nosso comportamento, na mudança de nossa vida, ou seja, de gerar em nós algumas mudanças, algumas transformações (Canário - Entrevista)*

Sendo assim, na fala de Canário há indícios de que ele considera a dimensão humana em sua prática pedagógica. Ademais, ele associa humanização e conhecimento como caminho viável para potencializar a transformação da vida das pessoas.

No que diz respeito a questão da humanização, esta, não deve limitar-se ao discurso, na teoria, precisa ocorrer concretamente na realidade dos sujeitos, levando em conta que, se o mundo for humanizado, ocorrerá a humanização dos homens (FREIRE, 1979). E nesse sentido, a prática pedagógica tem papel primordial, podendo comprometer-se com uma formação para além dos conteúdos, focando numa formação que dê autonomia para que os alunos possam fazer a leitura da realidade com criticidade. Isto porque, a formação dos sujeitos exige possibilitar a construção da consciência crítica, tendo em vista o desvelamento dos porquês (CUNHA; CUNHA; FERREIRA, 2020).

Ainda nesse ponto de vista, Pombo ressalta:

> *[...] quando você joga alguma coisa para as pessoas, a própria sociedade, os próprios grupos, o mundo social vão fazendo você fazer outras reflexões. Então, você reflete a partir do que você ver, do que você sente, você chora, você pensa, do que você escuta, do que se ouve, do que você reflete, então eu acredito numa formação assim. (Pombo - Entrevista)*

A fala de Pombo demonstra situações que valorizam uma formação que priorizam ouvir e escutar os alunos. No seu entendimento, a dimensão social permite realizar diferentes reflexões, considerando o ver, o sentir e o pensar. Com isso, podemos inferir que, ao dizer, "o mundo social vai fazendo você fazer outras reflexões", parece que, para ele, a sociedade se apresenta com diversas realidades e contextos, que não podem ser ignorados, ao contrário, devem ser analisados de modo reflexivo.

A partir disso, deduzimos ainda, que Pombo busca ouvir os alunos, criando momentos para que eles se posicionem e defendam seu ponto de vista. Isso pode ser um indicativo de uma prática pedagógica, em que, o professor não centra a fala sem si, mas cria possibilidade para a conversa, a participação e o diálogo. Esse cuidado foi percebido também nas observações das aulas de Pombo, tendo em vista que ele buscou criar espaço para o debate, instigou o pensamento crítico dos alunos, bem como demonstrou preocupação com a formação de sujeitos conscientes (UC – Observação). Para nós, isso é relevante porque, uma prática pedagógica comprometida com uma formação humana e social, requer que se dê voz aos alunos, considerando-os como sujeitos produtores do conhecimento. Nessa direção, Canário destaca:

> *[...] eu procuro dar esta conotação de que o estudo, o processo da aprendizagem tem a ver com mudança de comportamento, tem a ver com nossa mudança, seja na interação social, nos nossos relacionamentos com as pessoas, mas também com o nosso compromisso com a mudança do ambiente no lugar em que a gente está, com aquelas pessoas que a gente entra em contato, mas de um modo muito maior, universal, com a própria vida humana. (Canário - Entrevista)*

A fala de Canário demonstra que ele entende o conhecimento como promotor de transformações tanto nas pessoas quanto no lugar de vivência. A mudança de comportamento mencionada por Canário sugere um processo de vivências, reflexões e transformações no comportamento das pessoas para a mudança de situações sociais. Nesse sentido, inferimos que o professor valoriza a construção da aprendizagem pelos alunos, e isso pode ser um indício da realização de uma prática pedagógica, preocupada em fomentar a produção do conhecimento. Nesse sentido, nas observações das aulas de Canário, percebemos que demonstrou preocupação

em ouvir os alunos, instigou o pensamento crítico, tratou de questões do cotidiano, associando fé e vida (UC – Observação).

Quanto a essa questão, de fato, a prática pedagógica somente tem significado se tiver a intenção de propiciar a aprendizagem, a qual se concretiza quando se toma consciência da realidade concreta (FREIRE, 1970). Sendo assim, essa tomada de consciência gera a busca por mudança. E para nós, se assim não for, será uma prática pautada em ações que priorizam a reprodução mecânica, vazia de reflexão e de diálogo. Com isso, poderá se distanciar de uma prática pedagógica inovadora/progressista, potencializadora de uma formação humana e social, crítico-reflexiva, isto é, uma formação que fomente a construção da autonomia para a tomada de decisões.

Nessa lógica, para Sabiá sua prática pedagógica baseia-se no:

> *[...] despertar nos leigos que fazem o curso da Etel, um conhecimento teológico primeiro para uma base teológica no sentido da vivência da própria fé, no sentido individual, no sentido pessoal. Mas ao mesmo tempo, que esses leigos, a partir de uma metodologia participativa, [...] que de fato possa levar eles, esses leigos cristãos a saber lidar com os desafios da sociedade atual. (Sabiá - Entrevista)*

A fala de Sabiá apresenta uma preocupação com uma formação no campo da Teologia, que possa ser suporte para os alunos enfrentarem os desafios concretos da sociedade. Além disso, o professor busca desenvolver uma prática pedagógica participativa, considerando várias dimensões da vida do ser humano, como a espiritual, política e social (UC – Observação), além dos conteúdos da apresentados na ementa.

E, ao nosso ver, uma prática pedagógica, que forme para o enfrentamento das questões sociais, é um indicativo de uma formação do ponto de vista humano e social, voltada para construção da autonomia dos alunos, com a expectativa de concretizar possíveis intervenções no local de vivência. Nesse contexto, Falcão destaca o seguinte:

> *Eu sempre tenho essa preocupação do social pelo caminho da minha formação de educador de pessoas, de ser humano, e aí trazendo a questão do social e da pessoa, que não se desvincula, não é? Pessoas, sociedade e questões políticas estão num pacote só. (Falcão - Entrevista)*

Com esse entendimento, Falcão declara que, em sua prática pedagógica, considera uma formação que abarca a dimensão social, compreendendo que “pessoas, sociedade e questões políticas estão num pacote só”, assim, no dizer dele, caminham juntas, não se separam. Desse

modo, deduzimos que a sua prática pedagógica, leva em conta o contexto social dos alunos, atrelando-o ao conteúdo da disciplina que trabalha.

Isto é importante, por entendermos que, em sala de aula, outras dimensões estão presentes, inclusive a social, a qual, quando considerada, poderá ajudar os alunos na compreensão de questões de sua realidade, como também estabelecer conexões com outras realidades.

Em face disso, compreendemos, que a formação dos alunos numa perspectiva humana e social, perpassa por uma concepção abrangente de educação, bem como de prática pedagógica, empenhada em potencializar a construção do conhecimento do ponto de vista crítico-reflexivo. E nesse processo, o professor assume o papel, não de transmissor, mas de mediador do conhecimento, a partir de uma relação dialógica, reconhecendo o lugar de protagonista dos alunos na construção do saber (FREIRE, 1996; CNBB, 2021).

Diante do exposto, podemos dizer que apesar de não identificamos nas falas dos professores da Etel, uma definição precisa, no que tange ao tipo de formação que estão promovendo, bem como que sujeito estão formando, percebemos que, das falas, emergiram indícios de alguns elementos que caracterizam a prática pedagógica do ponto de vista crítico-reflexivo, como também na perspectiva de uma formação humana e social, considerando: i) situações para instigar a discussão e o pensamento crítico e reflexivo; ii) ouvir/escutar atentamente os alunos; iii) preocupação com a formação de sujeitos conscientes e éticos; iv) relação do conteúdo com a vivência da fé, a comunidade e o próximo.

Isto, para nós, é, em grande medida, relevante, levando em conta que uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos críticos e emancipados, poderá contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, nutrida, não de princípios individualistas, competitivos, mas, de valores comunitários e coletivos, tão necessários no contexto da sociedade contemporânea, marcada por ideais contrários à formação humana e social dos sujeitos, independente de qual seja o tipo de formação na educação formal e/ou educação não-formal.

Sobre a prática pedagógica desenvolvida em um curso de extensão, em um espaço não-formal, em parceria com uma universidade pública. O material produzido na pesquisa indicou que a educação transcende a escola, que esta não é a única responsável por esse processo (CALIMAN, 2010; GHANEM; TRILLA, 2008), mas, também, envolve outros espaços (SEVERO, 2015).

O curso da Etel vem apresentando sua complexidade, por manter relações com duas instituições que têm estrutura organizacional diferente e que, a todo momento, estão aprendendo

sobre educação, religião, prática pedagógica, currículo, parceira universidade-igreja etc. Estão aprendendo que a educação não-formal é um fenômeno heterogêneo (GHANEM; TRILLA, 2008). Um outro ponto que mostra a complexidade é a condição da Curricularização da extensão na instituição do ensino superior, como possibilidade de estreitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O desenvolvimento do curso da Etel é uma 'ponte' para as universidades - UNEB e UESC – aprenderem e compreenderem que, por meio da extensão, há a produção de saberes na/com a comunidade e, assim, a função social da universidade vai se solidificando. Durante a pesquisa, foi possível perceber o lugar das duas instituições – UNEB e Diocese de Ilhéus – na produção de saberes que são acadêmicos e, assim, as vivências acadêmicas para as questões sociais estão sendo sistematizadas, rompendo com práticas descontextualizadas da realidade social. Essas aprendizagens resultaram de conversas e escutas para que pesquisadores, professores e alunos compreendessem o novo formato do curso da Etel, a partir da parceira com a UNEB, atendendo aos objetivos das duas instituições. Por exemplo, quem organiza e pensa a estrutura pedagógica, quem certifica os alunos e as condições para a certificação. (SANTOS, 2020; ALMEIDA; BARBOSA, 2019; PEREIRA; VITORINI, 2019).

Assim, os cursos que vem acontecendo por meio da educação não-formal vem se constituindo como um processo de formação e construção da cidadania das pessoas, independente da sua escolaridade (a Etel atende a um público de jovens e adultos, que já concluíram o ensino médio e superior, mas, também, a pessoas que ainda não concluíram o ensino médio) (GOHN, 2016). Uma formação que está para além dos conteúdos trabalhados na instituição escolar e que apresenta uma intencionalidade e uma articulação para a formação das pessoas (GOHN, 2016), nesse caso, uma formação teológica que, segundo o material empírico, valorizou as experiências baseadas nas realidades vividas pelos sujeitos, mas também, no cumprimento de conteúdos programados a serem estudados nas disciplinas, na carga/horária e nas atividades previstas, defendendo e propondo em todas as disciplinas uma formação de sujeitos para interagir e modificar suas realidades, provocando mudanças e transformações no seu espaço, na sua vida e no respeito ao outro (CALIMAN, 2010).

Dessa forma, os princípios da Pedagogia Social ajudaram-nos a refletir sobre o trabalho realizado e como este contribui para a construção da autonomia nos sujeitos, de modo que eles não se acomodem diante de sua realidade, priorizando e criando condições de reflexão para libertar o homem da opressão e da dominação, para viver com dignidade (CNBB, 2022), humildade e serenidade.

Nesse sentido, alguns pontos se entrelaçam com as características das duas instituições: i) o curso acontece em espaços não-formais, em locais diversos, conforme os acordos de espaço para acontecer as aulas. Em cada Núcleo o curso acontece em um final de semana durante o mês; ii) preocupa-se com a formação cidadã e teológica dos sujeitos; contudo, iii) o curso da Etel tem um projeto de curso, um currículo definido, uma intencionalidade formativa e está registrado em uma universidade pública como curso de extensão; e, por fim, iv) a lógica nas categorias espaço e tempo segue o cronograma do curso e de cada Núcleo. Os pontos iii e iv são características que não têm estreita relação com a educação não-formal (GOHN, 2010), mas que se entrelaçam com a organização das duas instituições parceiras.

Com esse entrelaçamento, o curso da Etel e, consequentemente, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores objetiva a formação de pessoas como cidadão do mundo, homens e mulheres que estão em vários espaços, e desenvolvem ações cotidianas. (

Quanto a isso, desenvolvemos ações para se pensar uma prática que considere o antes, o durante e o depois da aula, tendo como objetivo geral oportunizar o desenvolvimento da prática pedagógica de professores da Etel, tal como de outros espaços, formal ou não-formal, considerando elementos que podem contribuir para a formação humana e social dos sujeitos, tendo como referência a abordagem progressista.

A seguir, trazemos considerações com os indícios e busca de responder à questão de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

Pensar a educação enquanto condição que oportuniza a formação de sujeitos é fundamental, principalmente se for levado em conta o tipo de formação que se busca desenvolver, como também, que tipo de sujeito formar. Quanto a essa formação, atualmente, parece que há uma maior preocupação no sentido de capacitar os sujeitos para as avaliações externas, bem como capacitá-los, tendo em vista a demanda do mercado, em detrimento de uma formação com propósitos comunitários. Entretanto, em se tratando de uma formação que acontece em um espaço não-formal, que faz parte de um projeto de extensão, vinculado a uma instituição pública de ensino superior (UNEB), foi possível pensar em uma formação que atenda não apenas aos sistemas de ensino, avaliações externas e políticas neoliberais, mas, uma formação que valorize e liberte o homem da opressão e da dominação, para viver com dignidade.

Isso nos remete a uma reflexão acerca da educação enquanto processo, que não se limita a escola, mas, acontece também, em espaços não-formais, focando na formação dos sujeitos, a partir de valores coletivos, humanos e sociais. Ou seja, esse tipo de formação perpassa por uma compreensão abrangente de educação, tendo um olhar para além dos conteúdos trabalhados na instituição formal. Com isso, é interessante considerar as experiências educativas que vêm acontecendo em outros espaços, para além da escola.

Dessa forma, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Escola de Teologia para Leigos, pode contribuir para a compreensão da formação humana e social?

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Escola de Teologia para Leigos – Etel, na perspectiva de uma formação humana e social.

No que se refere a essa formação humana e social, ressaltamos que tanto a educação não-formal como a Pedagogia Social, abordadas nessa pesquisa, contemplam essa perspectiva de formação de sujeitos, considerando que ambas dialogam entre si, fundamentando-se em princípios que norteiam ações voltadas para a emancipação e a autonomia dos sujeitos, tendo em vista a transformação de seus contextos. E, para além disso, são comprometidas com uma formação cidadã, antagônica à racionalidade neoliberal, a qual fomenta a construção de sujeitos individualistas e conformados com a realidade.

No que concerne a essa perspectiva, a prática pedagógica progressista tem papel crucial. Isto porque oportuniza uma formação humana e social, que valoriza o diálogo e a participação dos alunos, tendo o professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, buscando

sempre dar-lhes voz e vez, respeitando sua história, seus contextos de vida e realidades concretas, ou seja, uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos crítico-reflexivos, autônomos e emancipados, capazes de tomar decisões. Tais elementos sistematizadores da prática pedagógica emergiram do material da pesquisa, nas observações e nas entrevistas.

Quanto as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da Etel (aqueles que desenvolvem atividades teológicas e os que desenvolvem atividades em outras funções profissionais, mas que contribuem com seus saberes/fazeres com a formação da Etel), percebemos que transitam entre a abordagem conservadora/tecnicista e a abordagem inovadora/progressista. Contudo, sobressaem elementos que se aproximam da prática pedagógica progressista e das discussões apresentadas pela CNBB que apresenta a Educação como tema da Campanha da Fraternidade em 2022, como por exemplo, o diálogo, a escuta, a participação, a interação com os alunos e o respeito ao outro. No contexto da pesquisa, percebemos uma preocupação dos professores em estabelecer uma relação de diálogo e interação com a turma, criando espaço para ouvir e escutar os alunos, de modo que eles pudessem expressar suas ideias, seus pontos de vista e, assim, refletir e relacionar os temas estudados e as realidades sociais.

Percebemos também, um cuidado dos professores (Bem-te-vi, Falcão, Canário, Pardal), em considerar os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, bem como os seus contextos de vida e realidades concretas. Isto é relevante, levando em conta que, quando esses elementos são considerados, os conteúdos trabalhados passam a fazer sentido para os alunos e contribuem para tornar as aulas mais participativas e interativas. Ademais, levar em consideração esses elementos, significa olhar para além dos conteúdos, entendendo que a vida dos alunos perpassa por diversas dimensões, as quais não devem ser desconsideradas numa prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos numa perspectiva humana e social.

Outro elemento a destacar nessa pesquisa, diz respeito ao entendimento dos sujeitos a partir de sua integralidade. Nesse viés, percebemos que alguns professores, em sua prática pedagógica, levam em consideração que a vida dos alunos envolve várias circunstâncias, não sendo possível compreendê-los a partir de um aspecto apenas. Esse olhar é importante, porque em sala de aula, outros elementos se fazem presentes, não apenas o intelecto, mas, também o emocional, o social, entre outros que influenciam a vida dos alunos.

Quanto a concepção de prática pedagógica adotada pelos professores da Etel, foi possível perceber, que alguns têm como referência o educador Paulo Freire, pelo fato dele ser defensor de uma educação dialógica, que oportunize aos sujeitos a construção do conhecimento com criticidade e autonomia, tendo em vista a emancipação para uma atuação consciente na realidade concreta.

Ainda nessa direção, foi possível perceber também, que alguns professores pesquisados, ainda, não apresentam com clareza uma concepção de prática pedagógica, identificamos um entendimento que ultrapassa o foco nos conteúdos, contemplando a produção do conhecimento.

No que tange as estratégias metodológicas utilizadas por professores que lecionam na Etel, verificamos que a maioria prioriza o uso de perguntas, com o propósito de instigar a conversa, o diálogo e a interação dos alunos, como também valorizam o trabalho em grupo, o debate e a discussão em grupo, envolvendo temáticas diversas, perpassando, inclusive pela dimensão comunitária.

Em relação a tais estratégias, julgamos imprescindível a possibilidade de o professor criar condições para que os alunos participem da aula, numa relação dialógica professor/aluno, em que o professor se percebe como mediador do conhecimento, entendendo o aluno, não como um depósito de informações, mas, um sujeito participante da construção o conhecimento, capaz de fazer a leitura da realidade, tal como intervir nela.

Com essa perspectiva, como proposições metodológicas elaboramos orientações intituladas "Orientações para prática pedagógica: uma proposta para a formação humana e social", como um dos possíveis caminhos para alcançar a perspectiva social, tendo como objetivo oportunizar o desenvolvimento da prática pedagógica de professores da Etel, bem como de outros espaços, formal ou não-formal, levando em conta, elementos que podem contribuir para a formação humana dos sujeitos, tendo como referência a abordagem progressista. Nesses termos, as referidas orientações se apresentam como proposta para se pensar a prática pedagógica, considerando o antes, o durante e o depois da aula. E, para além disso, uma proposta de prática pedagógica que indique situações para construção de uma identidade com alteridade da Etel, considerando a estrutura das duas instituições – UNEB e Diocese de Ilhéus.

De uma maneira geral, a prática pedagógica vem sendo desenvolvida considerando: i) público atendido – os alunos são jovens e adultos; ii) planejamento - com a contextualização dos conteúdos, diálogos e questionamentos para conhecer os alunos, organização do material para estudo e o feedback como forma de acompanhamento e avaliação da aprendizagem; iii)

linguagem; iv) relação professor e aluno – mediação, diálogo, escuta e participação; v) as estratégias – aula expositiva, questionamentos, síntese da aula, oficinas, trabalho em grupo, estudo dirigido, orientações para acompanhar a aula na Plataforma *Google Meet*, leituras na aula, bem como indicação da leitura com antecedência, modelos e esquemas (Os professores que desenvolvem ações teológicas iniciavam a aula com oração; e, nas aulas presenciais, a organização da sala de aula em círculo); e vi) recursos – figuras, imagens, vídeos, textos, *slides*.

E, em relação a formação humana e social foi pontuado indícios que caracterizam a prática pedagógica que ver o Homem na sua integralidade considerando: i) situações para instigar a discussão e o pensamento crítico e reflexivo; ii) ouvir/escutar atentamente os alunos; iii) preocupação com a formação de sujeitos conscientes e éticos; iv) relação do conteúdo com a vivência da fé, a comunidade e o próximo.

Diante do exposto, importa dizer que, apesar dos professores não apresentarem uma definição concisa sobre o tipo de formação que estão desenvolvendo, bem como um conceito preciso de formação humana e social, em suas práticas pedagógicas, deram pistas de uma formação nessa perspectiva, considerando que suas práticas pedagógicas buscam ouvir os alunos, propondo o diálogo e a interação, como também, um cuidado em correlacionar os conteúdos com os seus contextos de vida.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas dos professores da Etel, dialogam com a perspectiva progressista, considerando que há indicativos de uma formação do ponto de vista da criticidade, para uma atuação consciente dos alunos, em suas realidades. E, para além disso, abrange também, um olhar humano voltado para questões de caráter comunitário, da dignidade humana e do bem comum. Assim sendo, buscam uma formação oposta a lógica neoliberal, a qual é focada na capacitação de sujeitos para o mercado, nutrindo-os de sentimentos egoístas, individualistas e competitivos.

A respeito desse olhar para as questões de âmbito social, importa salientar, que a Igreja Católica, também, já propõe processos formativos que dialogam com o paradigma progressista em suas ações. Portanto, não se preocupa apenas com questões da espiritualidade, mas da vida humana em sua totalidade. Nesse contexto, a "Doutrina Social" abordada nessa pesquisa, traz em seu bojo, o olhar da Igreja Católica para a questão social, e para além disso, o que ela pensa sobre os problemas que emanam da vida em sociedade, bem como, quais princípios fundamentais devem nortear suas ações.

Sendo assim, é importante destacar, que o quadro de componentes curriculares da Etel, traz a "Doutrina Social da Igreja Católica" como disciplina no segundo módulo. Contudo, é

relevante dizer, que apesar da disciplina Doutrina Social fazer parte do currículo da Etel, encontra-se isolada no contexto, considerando que o seu projeto não contempla, por exemplo, os princípios norteadores dessa doutrina. Nesses termos, a Etel, enquanto formadora de leigos e leigas para uma atuação em suas realidades pastorais e comunitárias, precisa inserir esses princípios em seu currículo, como também, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores deve abrangê-los, considerando que esses preceitos poderão colaborar para a construção de uma sociedade mais humana, justa e fraterna.

Mediante isso, nossa expectativa com esta pesquisa é que ela contribua com a prática pedagógica, não apenas dos professores da Etel, mas, de outros professores que atuem em outros espaços de educação, seja formal ou não-formal, de modo que possa fomentar uma formação crítico-reflexiva, alicerçada em valores humanos e coletivos, em oposição a formação sob a ótica neoliberal, que alimenta os sujeitos com o espírito de competição e indiferença ao outro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sinara Monica Vitalino de; BARBOSA, Larissa Marcelle Vaz. Curricularização da Extensão Universitária no Ensino Médico: o Encontro das Gerações para Humanização da Formação. *In:* **Revista Brasileira de Educação Médica.** 43 (1 Supl 1), 2019.

ANDRÉ, Marli. Formar um professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In:* ANDRÉ, Marli. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus. 2016.

ANDRÉ, Marli. **Práticas pedagógicas na formação de professores**. (Org.). Campinas. São Paulo: Papirus, 2016.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA – Educação Contemporânea**, Salvador, v. 22. N. 40, p. 95 – 103, jul./dez. 2013.

BAHIA. Estabelece aparceria e a Cooperação entre a Escola de Teologia para Leigos (ETEL) com a Cooperação do Departamento de Ciência Humanas e Tecnologia (DCHT) Campus 21, Ipiaú, UNEB, nº 22.543, 20/11/2018. **Diário Oficial do Estado.** UNEB – Portaria nº 2.698/2018, 2018.

BAHIA, Resolução nº 1281/2017. Legitima a criação na UNEB do Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental, Interinstitucional e Internacional em Culturas e Religiões (Cepicr). **Diário Oficial do Estado**, 15 de julho de 2017.

BAHIA, **Resolução CONSEPE**, nº 2.193/22. Regulamento das ações de Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados pela UNEB, e dá outras providências. UNEB, nº 2193, 2022.

BAHIA, **Resolução CONSEPE**, UESC, nº 16/22. Regulamenta a Inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Santa Cruz. Uesc, 07 de julho de 2022.

BAHIA, Decreto nº19529, Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Bahia: **Diário Oficial do Estado**, 2020.

BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *In:* **Cadernos de Pedagogia Social,** v. 2, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização:** contribuição de Paulo Freire para a escola pública. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** Editora Brasiliense. 15ª ed., 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 dez. 2020

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/ Acesso em: 22 de jul.2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *In:* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n.1 96, set/dez, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: RJ: 5. ed. Vozes, 2011.

BORGES, Damião Conceição de Souza; COUTO, Maria Elizabete Souza; MIDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. Curso de Teologia da ETEL: história e memória. *In:* BORGES, Damião Conceição de Souza; SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da. **Pensar e construir**: experiências e vivências. Curitiba: Brazil Publishing. 2020.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. *In:* **Revista de Ciências da Educação** – UNISAL – Americana/SP, 2010.

CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia social na Itália. *In:* SOUZA NETO et al., (Org). **A Pedagogia Social.** São Paulo, 2008.

CARNEIRO, Everton Nery; MARTINS, Paulo Cézar Borges; SILVA, Sandra Célia Coelho G da; Distanciamento social, remoticidade e comunhão: o trabalho do Cepicr/Uneb e da Diocese de Ilhéus. *In:* BORGES, Damião Conceição de Souza; CARNEIRO, Everton Nery. **Entre Aproximações e Distanciamentos**: os desafios da comunhão. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

CARNEIDO, Everton Nery. **Ensino Religioso**. Política, diversidade, fenômeno religioso e práticas pedagógicas. 1ª ed. Curitiba: Casa Editorial, 2021.

CARR, Wilfred. **Una teoria para la educación:** hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996

CENCI, Angelo Vitório; PETRY, Cleriston. Para além de uma racionalidade Neoliberal: o comum e a práxis instituinte como princípios ético-formativos. *In:* **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-19, e 21291, abr./jun.2020.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação Omnilateral. Por que lutamos? *In:* **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1 p. 187-205, jan/abr. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *In:* **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 16, nº 002, Universidade do Minho Braga, Portugal, pp. 221-236, 2003.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Campanha da Fraternidade 2022. **Texto Base**. Brasília, edições CNBB, 2021.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Campanha da Fraternidade 2019. Fraternidade e Políticas Públicas: serás libertado pelo direito e pela justiça. **Texto Base**. Brasília, edições CNBB, 2018.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Campanha da Fraternidade 2022. **Fraternidade e Educação**: Fala com sabedoria, ensina com amor. Texto Base. Brasília, edições CNBB, 2021.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Cristãos leigos e leigas na Igreja e na Sociedade**- Sal da Terra e Luz do Mundo (Mt. 5, 13-14). Edições CNBB, 2016.

COUTO, Maria Elizabete Souza; CARVALHO; Luciene Rosa Santos; SOUZA, Pe. Edilson Santana. O começo das atividades em tempos de pandemia na Etel. *In:* BORGES, Damião Conceição de Souza; SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da. **Pensar e construir**: experiências e vivências. Curitiba: Brazil Publishing, 2022.

CUNHA, Niágara Vieira Soares; CUNHA, Marcel Lima; FERREIRA, Heraldo Simões. Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão. *In:* **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

DIAS, Letícia. **Por que São Francisco é padroeiro dos animais**. Disponível em: https://www.a12.com/redacaoa12/duvidas-religiosas/por-que-sao-francisco-e-padroeiro-dos-animais Acesso em: 18 jun. 2022

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In:* **Anais...** XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro, realizado em 4 de dezembro de 2014, em Caxias, MA, 2014.

FERNANDES, Renata Sieiro; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não formal no contexto brasileiro e internacional: tensões que perpassam a formulação conceitual. **Revista Espaço Pedagógico**. V. 26, n. 2, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *In:* **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, 2016.

FRANCISCO, Papa. **Fratelli Tutti*:*** Carta Encíclica sobre a fraternidade e a amizade social. Brasília: CNBB, 2020.

FREIRE. Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª edição, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

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

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 47ª ed., 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 12ª ed. 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época - v. 23)

GADOTTI, Moacyr. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. *In:* **Práxis Educativa** (Brasil). Vol. 6, núm. 1, 2011, pp. 55-66, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não - formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. *In:* **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GONÇALVES, Pe. Alfredo J. Introdução à Doutrina Social da Igreja. *In:* **Conferência Nacional dos Bispos do Brasil**. Temas da Doutrina Social da Igreja. Projeto Nacional de Evangelização: Queremos ver Jesus, Caminho, Verdade e Vida. Caderno1. Paulinas: Paulus. 1ª ed. 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. *In:* **Revista Pedagógica**. V. 18. N.39, Set/Dez, 2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos de coronavírus. *In:* **Revista Humanidades e Inovação**. V.7. n.7, 2020.

GOHN, Maria. da Glória. **Educação não-formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. – São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria. da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. *In:* **Anais...** Congresso Internacional de pedagogia social. Ano 1, março, 2006.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014. E.book.

ILHÉUS, Decreto 2/1988. **Sobre a criação da Escola de Teologia para Leigos**, 22 de setembro de 1988.

ILHÉUS, **Projeto de curso de extensão em teologia para leigos**, Diocese de Ilhéus/UNEB, 2018.

ILHÉUS. **Nota da Diocese de Ilhéus.** Ilhéus: 17 de março de 2020.

ILHÉUS, **Resolução 1/2022**. Continuação das aulas na Etel, na modalidade remota, no primeiro semestre. Ilhéus, 01 de fevereiro de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. -São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia Social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. *In:* **Anais...** IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**,** PUCPR, 2009.

MARQUES, Walter Ernesto U de. Pedagogia social: uma disciplina emergente. *In:* **Revista Presença pedagógica**. V. 10, n. 59, 2004.

MATOS, Ana Paula de. **A Doutrina Católica e sua aplicação**: Campanha da Fraternidade e a questão da terra. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Franca, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

MONTAGNOLI, Dom Mauro. 25 anos de vivência na ETEL. *In*: BORGES, Damião Conceição de Souza; SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da. **Pensar e construir**: experiências e vivências. Curitiba: Brazil Publishing. 2020.

NERY, Marina Zaidan; NATIVIDADE, Carliane Maria do Carmo; BONA, Viviane de. A cidade e a educação: um estudo sobre práticas pedagógicas e a formação cidadã. **Revista Diversitas Journal**, v. 6, n.1, 2021.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. *In:* **Revista Educação.** Coleção para Todos. Ed eletrônica, Brasília, 2007.

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. *In:* **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, 2018.

PEREIRA; Diego José Domingos; GUILARDUCI, Cláudio José. Educação e teatro: considerações pedagógicas sobre o espaço não-formal. **Revista Educação em Foco**, ano 25, n.45, 2022.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; VITORINI, Rosilene Alves da Silva. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces-Revista de extensão da UFMG**, Belo Horizonte. V. 7, n. 1. P. 01-591 jan/jun 2019.

PIRES, Maria das Graças Porto; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lucimar Gracia. Aprendizagens colhidas na perspectiva freiriana: entre saberes e diálogos da prática pedagógica. *In:* **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 47, p. 144 – 157, 2021.

PONCE, Roberto Sanz; SARMIENTO, Ángela Serrano; Bertolín, Aurelio González. La Educación para la Ciudadanía: una Urgencia educativa para el siglo XXI. *In:* **Educ. Soc**., Campinas, v. 41, 2020.

PONTIFICIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ: Compêndio da Doutrina Social da Igreja. Paulinas; tradução Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). São Paulo: Paulinas, 2005.

QUEROL, Marco Antonio Pereira; CASSANDRE, Marcio Pascoal; BUKGACOV, Yára Lúcia Mazziotti. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. *In:* **Gest. Prod**., São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, 2014.

REIS et al, 2019. Espaços não formais de educação na prática pedagógica de professores de ciências. **Revista Reamec**, Cuiabá - Mt, v. 7, n. 3, set-dez 2019.

RIBEIRO, Arthur Rizzi; CARVALHO, Ricardo da Silva; OREIRO, José Luis. A Doutrina Social da Igreja Católica, o novo desenvolvimentismo e a economia social de mercado: diálogos possíveis? *In:* **Revista de Economia Política**, vol. 39, nº 4 (157), pp. 710-735, outubro-dezembro/2019.

RODRIGUES, Márcio Urel. (Org.) **Análise de conteúdo em pesquisas qualitativas na área da educação matemática**. Curitiba: CRV, 2019.

SANTANA, et al... 2020. Educação e a formação humana: Um estudo sobre a concepção de emancipação nos espaços educacionais. **Braz. J. of Develop**., Curitiba, v. 6, n 7. p.42282-42299, jul. 2020. ISSN 2525-8761

SILVA, Sandra Célia Coelho G da; CARNEIRO, Everton Nery; MARTINS, Paulo Cézar Borges. Parceria do Cepicr/Uneb com a Etel/Diocese de Ilhéus no Projeto de Extensão em Teologia para Leigos: relato da experiência. *In:* BORGES, Damião Conceição de Souza; SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da. **Pensar e construir**: experiências e vivências. Curitiba: Brazil Publishing. 2020.

SANTOS, Joana Ribeiro dos; ROCHA, Sonia Maria Santos Pereira da; ARANTES, Érika. Redes Educativas, Currículos e imagens: conversas com o filme Os Companheiros de Mário Monicelli. *In:* **Revista de educação movimento,** ano 3, n 4, 2016.

SANTOS, Daniela Verena Neves; SILVA, Nelson Vieira da. Pensando trabalho como princípio educativo e a educação não formal como bases para uma educação omnilateral. *In:* **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020.

SANTOS, Alfredo Balduíno. **A Curricularização da extensão universitária a parir do plano nacional de Educação do Brasil:** dificuldades e possibilidades, Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade do Minho, Portugal, 2020.

SOUZA, Rita de Cássia de. Formação humana e social a partir da escola. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 577, n. 52. p. 1-21 abr/jun. 2019

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. O horizonte da Pedagogia Social: uma perspectiva de aproximação conceitual. *In:* **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12. n. 4. P. 2122 a 2137, 2017.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *In:* **Revista brasileira de estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 96. N. 224, p. 561-576, set./dez. 2015.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 26 jun. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13ª edição. Campinas. São Paulo: Papirus, 1989

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? *In:* **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed. 1998.

POSFÁCIO

Quem sou eu, Luciene, neste contexto? Terminei o magistério em 1992, e, logo em 1993, fui convidada para dar aula na mesma escola que estudei, na qual trabalho até os dias atuais. Vale salientar, que a minha formação na Educação Básica aconteceu no contexto de uma prática pedagógica conservadora/tecnicista. Sendo assim, não fui estimulada a refletir sobre o que estava sendo estudado, apenas copiava, reproduzia sem pensar e nem questionar. Contudo, sempre soube da importância da educação para a minha vida. Meu sonho era fazer uma faculdade pública, o qual, só veio se concretizar em 2006, após ser aprovada no Vestibular da UESC, no curso de Geografia. Após a conclusão desse curso, fiz uma pós em Ensino de Geografia, na mesma Universidade.

Em 2021 fui aprovada no PPGE – UESC, na linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Fazer esse mestrado foi muito significativo para mim, considerando a sua relevância, por ser um espaço que me oportunizou, por exemplo, refletir sobre práticas pedagógicas, inclusive a minha prática pedagógica. Isto é importante ainda, porque, há mais de 20 anos atuo num espaço de educação formal, onde é possível perceber muitas incompreensões, principalmente, no que tange a prática pedagógica.

Contudo, apesar de atuar num espaço formal, ao participar de um processo formativo enquanto estudante, num espaço de educação não-formal, a Escola de Teologia para Leigos – Etel, ofertado pela Igreja Católica, sobreveio a curiosidade de saber como ocorre a prática pedagógica nesse espaço.

Sendo assim, durante a pesquisa tive a oportunidade de olhar para a minha própria prática pedagógica, podendo refletir sobre a natureza da prática que estou desenvolvendo, o tipo de formação que estou promovendo, tal como, qual a minha responsabilidade nesse processo de formação dos alunos, entendendo que essa prática não deve limitar-se a seleção de conteúdos, nem restringir-se a preparação dos alunos para o bom desempenho nas avaliações externas, como Enem, por exemplo. Isto porque, a prática pedagógica abrange também, outras circunstâncias, que podem oportunizar a formação crítico-reflexiva dos alunos, bem como numa perspectiva humana e social, perpassando pelo viés de valores comunitários.

Vale salientar, que minha trajetória enquanto estudante do mestrado, além do rigor e das exigências próprias da pesquisa, não foi um processo fácil, especialmente, porque se deu num contexto da pandemia da Covid-19, em que fomos obrigados a “ficar em casa”, assistindo as aulas por intermédio de plataformas digitais. E, para além disso, fomos abalados ou porque familiares nossos tiveram a Covid-19, como minha mãe de 83 anos, por exemplo, que foi

afetada pelo vírus; ou fomos abalados emocionalmente também, com as notícias e divulgação de diversas mortes de amigos, ou pessoas conhecidas, como vizinhos etc.

Quanto a mim, não tive a Covid-19, porém, tive virose por duas vezes, me enfraqueci, desanimei, mas consegui dar continuidade ao mestrado. Com minhas orações pessoais, com o apoio de familiares, amigos e, principalmente, o de minha orientadora, a professora Drª Maria Elizabete Souza Couto, que sempre se demonstrou humana comigo, me encorajando e dizendo "Avante"! Além dessas questões, enfrentei o desafio dentro da própria academia, no que diz respeito a temática da minha pesquisa, sendo questionada por se tratar de um espaço não-formal, ligado à religião e a Igreja Católica.

Nesses termos, alguns professores discordaram da temática do projeto, por entenderem que não era relevante para o PPGE, porque, segundo eles, não trazia contribuições para a sociedade. Importa ressaltar, que essa situação mexeu muito comigo, considerando que o intuito não era tratar da religião católica, mas fazer um estudo acerca da prática pedagógica dos professores que atuam em espaço não-formal, a Etel. Contudo, com o apoio de minha orientadora e por entendermos a relevância desta pesquisa no âmbito da academia e dos espaços não-formais, bem como pelas possíveis contribuições para a melhoria da prática pedagógica, não apenas de professores da Etel, como também de outros espaços, decidimos seguir firmes na pesquisa.

Nesse período também, vivi o luto, momento muito difícil para mim. Perdi meu sobrinho e afilhado, carinhosamente chamado de Léo. A morte dele foi muito dura, me desorientou, perdi o rumo, não conseguia focar na pesquisa. A todo tempo, não conseguia parar de pensar nele, de tudo o que ele perdeu, da infância e adolescência roubada, do seu amor pelo futebol, da sua ingenuidade pelo incerto (no meu olhar), mas para ele era um caminho de negação aos conceitos estabelecidos como certos e possíveis e de como nos deixou tão cedo. Não foi fácil! Ainda dói muito! Mas, nesse tempo, pude contar com o apoio da família, dos meus colegas da turma, amigos próximos, e de alguns professores do PPGE. E aos poucos fui retornando a dinâmica da vida.

Isso para dizer, que o percurso de vida dos estudantes envolve a vida deles e a minha, para além da sala de aula, abrange outras dimensões, não apenas o intelecto, mas, também emoções, sentimentos, contextos de vida, conflitos, entre outros, que interferiram no processo de ensino e aprendizagem, por isso, não podiam ser desassociados da minha vida. Desse modo, o professor, em sua prática pedagógica, precisa ter esse olhar humano, percebendo os alunos enquanto sujeitos que têm suas particularidades e especificidades.

Nesse viés, é importante considerar o pensar freiriano, defendendo que a educação, por ser uma prática puramente humana, não pode ser entendida como uma técnica fria, desumana, que nega emoções e sentimentos, pautada puramente no intelecto (FREIRE, 1996).

ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Professor(a)

Estamos realizando uma pesquisa denominada "A prática pedagógica de professores em espaços não formais: um olhar para a Escola de teologia para leigos", do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e na oportunidade o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar. Esta pesquisa é parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação pela aluna Luciene Rosa Santos Carvalho, que conta com a orientação da Professora Dra. Maria Elizabete Souza Couto. O objetivo dessa pesquisa é analisar as contribuições da prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Escola de Teologia para Leigos – Etel, para a formação humana e cidadã em espaços não formais, no contexto da Pedagogia Social. A pesquisa pretende contribuir para a formação humana e cidadã em espaços não formais, por meio da prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Escola de Teologia para Leigos – Etel, no contexto da Pedagogia Social. Ademais, como benefícios, os professores envolvidos terão, por meio da pesquisa, a oportunidade de refletir sobre a dimensão da prática pedagógica no que se refere ao conhecimento, ao ensino, a formação do aluno e a avaliação na perspectiva social, humana e cultural. A reflexão acerca da própria prática pedagógica trará benefícios, considerando a influência direta na formação social do leigo. Sua participação consistirá em permitir de forma presencial e/ou remotamente (que seguirá todas os protocolos da Organização Mundial de Saúde OMS), a observação de suas aulas e conceder entrevista semiestruturada sobre sua prática pedagógica, para futura análise. Vale esclarecer que, em caso de persistência da pandemia (Covid 19), tanto a observação das aulas, quanto a realização da entrevista, serão adequadas ao Ensino Remoto. Ressaltamos que, a entrevista será gravada em áudio, e apenas suas falas serão citadas e analisadas ao longo do trabalho de pesquisa. Para evitar sua identificação, será utilizado um nome fictício para preservar sua identidade. Os dados serão tratados com sigilo e confidencialidade para proteger a sua privacidade. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento antes de sua conclusão, inclusive durante a observação e entrevista, e mesmo após ter assinado esse termo, sem qualquer prejuízo. Sabemos que a concessão da entrevista pode gerar constrangimento pela exposição das ideias, bem como a presença da pesquisadora em sala de aula, gerar desconforto. Para minimizar esses incômodos a pesquisadora se compromete a ser breve e objetiva, na entrevista semiestruturada, respeitando o seu tempo e disponibilidade, e também para não cansá-lo (a) e/ou atrapalhá-lo(a) em suas atividades. Também se compromete em não interferir nas aulas, mantendo-se discreta na realização da observação. Sendo responsáveis legais por esta pesquisa comprometemo-nos em manter sigilo de todos os seus dados pessoais em todas as etapas da pesquisa. Os dados serão armazenados no drive e em pendrive e depois de cinco anos serão incinerados. Informamos que você tem direito à indenização, caso sofra algum prejuízo físico ou moral decorrente desta pesquisa. Você também tem direito ao ressarcimento, se tiver gastos decorrentes desta pesquisa. Ao final da pesquisa, entregaremos uma cópia da Dissertação para divulgar os resultados da mesma. Este termo será assinado pelo participante em duas vias que deverá ser entregue ao pesquisador. Após as duas vias estarem assinadas, a pesquisadora se compromete em assinar o termo e dar uma via para o participante. Ele contém os telefones da pesquisadora responsável e da orientadora da pesquisa, tendo liberdade para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Agradecemos a sua colaboração,

Atenciosamente,

Luciene Rosa Santos Carvalho
Pesquisador Responsável – (73) 988413583
E-mail: lrscarvalho@uesc.br

Dra. Maria Elizabete Souza Couto
Orientadora – (73) 91913769
E-mail:
meilizabetesc@gmail.com

Eu, _____, aceito participar da pesquisa: "A prática pedagógica de professores em espaços não formais: um olhar para a escola de teologia para leigos" e declaro que fui devidamente informado (a) sobre minha participação na mesma bem como sobre meus direitos.

Coaraci, ___/__ _/__ _.

_____

Assinatura do participante

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

ANEXO B - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: UM OLHAR PARA A ESCOLA DE TEOLOGIA PARA LEIGOS
Pesquisador: LUCIENE ROSA SANTOS CARVALHO
Área Temática:
Versão: 4
CAAE: 53216721.0.0000.5526
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.261.027

Apresentação do Projeto:
O protocolo Caae 53216721.0.0000.5526, intitulado "A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: UM OLHAR PARA A ESCOLA DE TEOLOGIA PARA LEIGOS", sob a responsabilidade de LUCIENE ROSA SANTOS CARVALHO objetiva "analisar as contribuições da prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Escola de Teologia para Leigos – Etel, para a formação humana e cidadã em espaços não formais, no contexto da Pedagogia Social". Trata-se de um um projeto de pesquisa de Mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica PPGE, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz, contando com financiamento próprio. Para tanto, terá como locus da pesquisa a Escola de Teologia para Leigos (ETEL), no município de Coaraci, da qual participarão os 10 professores que ministrarão aula durante o ano letivo de 2022. Os dados serão coletados mediante observação e entrevistas semi-estruturadas, durante o período de 01/03/22 a 20/12/22, respeitando-se os protocolos de segurança estabelecidos para o contexto de pandemia da Covid-19 (distanciamento mínimo de um metro e meio, uso de máscaras, etiqueta respiratória etc). A pesquisa terá início em em 01/03/22 e conclusão em 20/03/2023.

Objetivo da Pesquisa:
De acordo com o apresentado no formulário Informações Básicas da Plataforma Brasil, os objetivos

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC

final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1841219.pdf	07/02/2022 22:40:06		Aceito
Outros	oficio.doc	07/02/2022 22:37:21	LUCIENE ROSA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_LUCIENE_ROSA.doc	14/12/2021 22:03:45	LUCIENE ROSA SANTOS CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR.docx	14/12/2021 22:00:37	LUCIENE ROSA SANTOS CARVALHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_anuencia.pdf	25/11/2021 16:52:19	LUCIENE ROSA SANTOS CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Luciene_Rosa.pdf	25/11/2021 16:47:48	LUCIENE ROSA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_responsabilidade.docx	05/11/2021 15:50:34	LUCIENE ROSA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Comprometimento.docx	05/11/2021 15:39:22	LUCIENE ROSA SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Luciene_Rosa.pdf	03/11/2021 10:52:57	LUCIENE ROSA SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Maria_Elizabete_Souza_Couto.pdf	03/11/2021 10:51:32	LUCIENE ROSA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br

ANEXO C - Ficha de observação das aulas

DATA_____ Observação Nº_____
Horário _____ Início _____ Término _____
Disciplina_____
Professor_____

Ações	**Anotações**	**Observações**
Organização da aula	Como começa: se fez uma oração, leitura acolhida da aula (como fez)	
Organização do conteúdo da disciplina	Começou explicando? Se fez perguntas	
Estratégias metodológicas/ recursos utilizados	Que técnica usou: usou slides, utilizou filmes, exercícios, pergunta	
Relação professor – aluno	Dialógica Se está centrada no professor Se o aluno é só o ouvinte Tipo de participação do aluno na aula	
Acompanhamento das atividades dos alunos	Como ocorre, dar devolutiva, se comenta	
Relação do conteúdo estudado e a formação humana e social	Contextualização do conteúdo (Pedagogia freiriana, a Teologia da Libertação e a Doutrina Social da Igreja)	
Relação do conteúdo com a vida, o homem e a espiritualidade	Contextualização do conteúdo (Pedagogia freiriana e a Doutrina Social da Igreja)	
Outras anotações:		

ANEXO D- Entrevista semiestruturada

Parte 1. Identificação dos participantes da pesquisa.

1) Sexo M ( ) F ( )

2. Formação _____

3. Há quanto tempo leciona na Etel _____

4) Disciplina(s) que leciona no momento _____

5) Há quantos anos é professor _____

6) Qual a sua atividade profissional _____

7) Local onde atua _____

Parte 2. Sobre a pesquisa

1) O que você pode me dizer das suas aulas na Etel:

a) Referente à sua prática pedagógica;

b) Por que você adota essa prática pedagógica?

c) Qual a sua concepção de prática pedagógica?

d) Como você faz para que os alunos participem das suas aulas?

e) Quando você planeja a sua aula, o que leva em consideração? Qual o seu objetivo?

f) Que tipo de formação humana e social você acredita estar desenvolvendo?

ANEXO E - Acordo de Cooperação que entre si celebram a Universidade do Estado da Bahia e a Diocese de Ilhéus através da Escola de Teologia para Leigos (ETEL)

DIÁRIO OFICIAL
República Federativa do Brasil - Estado da Bahia

EXECUTIVO **29**

SALVADOR, **TERÇA-FEIRA**, 20 DE NOVEMBRO DE 2018 - ANO CIII - Nº 22.543

nos termos da portaria nº. 9835, publicada no D. Oficial de 24.10.02, torna público a relação dos concluintes do Técnico Médio Subseqüente, Técnico Médio Proeja no ano de 2017, 2017.1, 2017.2, 2018 e 2018.1 neste estabelecimento de Ensino.

Técnico em Administração Integrado
Daiana Pereira de Oliveira

Técnico em Logistica Subsequente
Caroline Cruz Barreto

Técnico em Administração Proeja
Isis Luisa Pimentel Cruz, Márcia Dilma dos Santos, Roberta da Silva Santana Jesus, Jailma Oliveira Santana Silva

Técnico em Administração Subsequente
Queite Silva Pereira, Rosemeire Soares Costa, Marta Elyd Santos da Silva, Aline Arcanjo Moura, Rafael Matos de Lima

Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia - IRDEB

INSTITUTO DE RADIODIFUSÃO EDUCATIVA DA BAHIA - IRDEB
Finalistas do XVI Festival de Música Educadora FM
A Comissão Especial Julgadora deu por concluídos os trabalhos de julgamento das 50 obras selecionadas e confirmadas na primeira etapa do **XVI FESTIVAL DE MÚSICA EDUCADORA FM**, chegando a decisão de que as 14 (catorze) concorrentes finalistas são: **MÚSICAS COM LETRA**: 007 - Neila Kadhi - **Alegria Blues** - Guilherme Maia; 090 - Vitrola Baiana - **Megalodon** - Marcelo Costa, Guga Barbosa e Dino Correia; 104 - Majur - **Náufrago** - Majur; 106 - Lua - **Lar** - Lua; 139 - Da Ganja (Part. Pedro Pondé) - **Sonhos** - Da Ganja e Pedro Pondé; 183 - Marulhos - **Pixado de Azul** - Vagaluzia e Paulo Mutti; 249 - Léo Bit Bit - **Cadê Você** - Léo Bit Bit e João Paulo. **MÚSICAS INSTRUMENTAIS:** 039 - Junior Figueredo - **Pega-Pega** - Junior Figuerêdo; 081 - Thiago Pugas - **Minha Flor** - Thiago Pugas; 185 - Luã Almeida - **Hermética** - Luã Almeida; 256 - Sexteto 1 de Cada - **Transcendendo** - Fernando Miranda; 270 - Nino Bezerra - **Jenipapo** - Nino Bezerra; 282 - Reudes Nogueira & Orquestra - **Mettamboru** - Reudes Nogueira; 371 - Felipe Guedes - **Ifé** - Felipe Guedes .Salvador, 14 de novembro de 2018 FLÁVIO SILVA GONÇALVES Diretor Geral do IRDEB

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

RESUMO DE PORTARIAS: Nº 2.697/2018 - RESOLVE: Reconhecer a DANIEL DE CERQUEIRA GOES, Professor Assistente, Nível B, matrícula nº 74002154-8, lotado no Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Campus I, Salvador, a Estabilidade Econômica no Cargo Temporário de Pró-Reitor, símbolo DAS-2C, conforme Parecer Jurídico nº 1.720/2018. **2.698/2018** - Averbar, nos registros funcionais dos servidores do Quadro de Pessoal desta Universidade abaixo relacionados, o tempo de serviço prestado à Administração Pública. **2.699/2018** - O REITOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB), no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, na forma do Artigo 14, Inciso II, do Decreto nº 8.112 de 21.01.2002, observando o disposto no Inciso IX, do Artigo 37 da Constituição Federal, nos Termos da Lei nº 6677 de 26.09.1994, da Instrução nº 003 de 12/06/2001, fundamentada no Decreto nº 7.950 de 10/05/2001, consoante às normas contidas no Edital nº 085/2017, publicado no D.O.E. 22/07/2017, referente ao Processo Seletivo para o cargo de TÉCNICO DE NÍVEL SUPERIOR, para contratação sob o Regime Especial de Direito Administrativo - REDA, CONVOCA o(a) candidato(a) adiante indicado(a), de acordo com a ordem de classificação estabelecida pela portaria de homologação 2.238/2017, publicada no DOE de 11/10/2017, a comparecer no período de **20/11/2018 a 04/12/2018** à Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas/ Subgerência de Recrutamento Seleção e Movimentação (SRSM) desta Universidade, situada na Av. Ulysses Guimarães, nº 3276, Ed. CAB BUSINESS - Sussuarana, nesta Capital, no horário das 8h00 às 11h00 horas e das 13h00 às 16h00 horas portando a seguinte documentação (original e cópia): **a)** 01 Foto 3x4; **b)** Certidão de Antecedentes Criminais (Original); **c)** Carteira de Identidade; **d)** CPF; **e)** Título de Eleitor(com os últimos comprovantes de votação); **f)** Certificado de Reservista (Masculino); **g)** Certidão de Nascimento ou Casamento; **h)** Carteira de Trabalho (página que contem a foto e o verso); **i)** Número do PIS ou PASEP (Cartão de Inscrição ou outro documento que conste o número do mesmo); **j)** Diploma de conclusão do Ensino Superior e Histórico Escolar; **l)** Atestado de Vacinação e Certidão de Nascimento dos filhos de até 05 anos de Idade e Certidão de Nascimento ou Identidade para os de idade superior a 5 anos; **m)** Extrato da conta bancária ou outro documento expedido pelo Banco do Brasil que conste os Números da Agência e da Conta Corrente; **n)** Comprovante de Residência: Água, Luz ou Telefone (fixo); **o)** Declaração da Prefeitura ou do Órgão Responsável pela Linha Urbana que Circula no Município informando o valor da tarifa (só para Interior), **p)** Se possuir outro vínculo público (municipal, estadual ou federal), o candidato deve entregar declaração informando carga horária discriminada em dias e horas, em papel timbrado, assinado e carimbado pelo diretor ou responsável do setor; **q)** Exames Pré-admissionais (original): Hemograma; Glicemia; Sumário de urina; Parasitológico de fezes; Laudo de Acuidade Visual, com e sem correção (emitido por médico oftalmologista, assinado e com carimbo contendo o CRM); Raio X do tórax (PA), com laudo; Eletrocardiograma (para candidatos com idade acima de 40 anos); PSA de próstata (para homens com idade acima de 40 anos); Mamografia (para mulheres com idade acima de 40 anos); Atestado de Saúde Ocupacional - ASO, expedido por médico especialista em medicina do trabalho, atestando a aptidão física e mental do candidato. CAMPUS I - SALVADOR/ CARGA HORÁRIA: 30 horas Semanais

Nome	Inscrição	Clas.	Local de Atuação (Departamento)
ANTONIO DE CARVALHO MELO NETO	172003468	3º	Departamento de Ciências da Vida - Campus I - Salvador

GABINETE DA REITORIA, 19 de novembro de 2018.

José Bites de Carvalho
Reitor

ANEXO DE PORTARIA Nº 2.698/2018

Processo	Matrícula	Nome	Cargo/Símbolo	Órgão	Poder	Data início	Data Fim	Finalidade
0603180131007	74492889-9	RITA DE CÁSSIA CHAGAS CARVALHO	SECRETARIA ACADÊMICA, SÍMBOLO DAI-5	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB	EXECUTIVO	10.10.2003	26.06.2006	ADICIONAIS
			PROFESSOR SUBSTITUTO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB	EXECUTIVO	27.06.2007	26.02.2009	ADICIONAIS
0603180088799	74337070-0	LUCIA ALVARES PEDREIRA	AGENTE ADMINISTRATIVO	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA	EXECUTIVO	18.02.1982	01.05.1985	APOSENTADORIA, DISPONIBILIDADE E ADICIONAIS
0603180108617	74002599-0	SELMA MOTA DO CARMO	ALUNO APRENDIZ	CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO	EXECUTIVO	10.03.1980	31.12.1981	APOSENTADORIA, DISPONIBILIDADE E ADICIONAIS
0603180131376	74437803-6	ROGÉRIO SOUZA SILVA	PROFESSOR ASSISTENTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC	EXECUTIVO	05.09.2002	31.10.2005	APOSENTADORIA, DISPONIBILIDADE E ADICIONAIS
0603180126810	74003555-5	ARNAUD SOARES DE LIMA JUNIOR	TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO	SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO	EXECUTIVO	29.04.1986	01.04.1987	APOSENTADORIA, DISPONIBILIDADE E ADICIONAIS
0603180131090	74002127-1	MARIA ROJANE BARROS DE MATOS	PROFESSOR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS	EXECUTIVO	08.01.1988	14.03.1988	APOSENTADORIA, DISPONIBILIDADE E ADICIONAIS

Resumo do Acordo de Cooperação que entre si celebram a Universidade do Estado da Bahia e a Diocese de Ilhéus através da Escola de Teologia para Leigos (ETEL) OBJETO: Estabelecer a parceria e a Cooperação entre as partes com vistas a realizar a capacitação de cristãos leigos e pessoas da comunidade ingressas na Escola de Teologia para Leigos (ETEL) com a Cooperação do Departamento de Ciência Humanas e Tecnologia (DCHT) Campus 21, Ipiaú. VIGÊNCIA: 05 (cinco) anos, a partir da data de sua assinatura (10/11/2018).
José Bites de Carvalho
Reitor da UNEB

AVISO Nº 214/2018 - Convocação dos candidatos inscritos no Processo Seletivo Vestibular 2019, na modalidade de curso presencial, para comparecerem aos Estabelecimentos de Ensino, indicados nos Cartões Informativos, a fim de se submeterem às provas nas cidades sede dos Departamentos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na capital e interior. O Reitor da UNEB, no uso de suas atribuições legais e regimentais, torna público a convocação dos candidatos inscritos no Processo Seletivo Vestibular 2019, na modalidade de curso presencial, para comparecerem aos estabelecimentos de ensino, indicados nos Cartões Informativos, disponibilizados nos sites www.vestibular.uneb.br, e www.aietec.com.br, a partir do dia 26/11/2018, a fim de se submeterem às provas nas cidades sede dos Departamentos da Instituição (capital e interior), nos dias 02 e 03/12/2018. O EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 127/2018 está disponível em www. selecao.uneb.br/ editais2018. **AVISO Nº 215/2018** - O Reitor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no uso de suas atribuições legais e regimentais, reconhece a prorrogação do prazo das inscrições online e data de postagem da documentação para o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) até o dia 19/11/2018, em decorrência da paralisação dos serviços tecnológicos da UNEB, o qual interrompeu o processo de inscrição.

GABINETE DA REITORIA DA UNEB, 19 de novembro de 2018.
José Bites de Carvalho
Reitor

CÓPIA - Consulte informação oficial em www.dool.egba.ba.gov.br

APÊNDICE A- Produto educacional

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ-UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO–PPGE

LUCIENE ROSA SANTOS CARVALHO

MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO

ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma proposta para a formação humana e social

ILHÉUS – BAHIA
2023

LUCIENE ROSA SANTOS CARVALHO
MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO

ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma proposta para a formação humana e social

Produto Educacional da pesquisa A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE LECIONAM NA ESCOLA DE TEOLOGIA PARA LEIGOS: proposta para uma formação humana e social, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

ILHÉUS – BAHIA
2023

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	**4**
1	**POR QUE ORIENTAÇÕES PARA PLANEJAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA?**.....	**5**
2	**PRÁTICA PEDAGÓGICA:** algumas considerações	**5**
3	**PENSAR A PRÁTICA ... ANTES... DURANTE... DEPOIS DA AULA**.....	**8**
3.1	**Para pensar a prática ... Antes da aula**	**9**
3.2	**Pensar para oportunizar a construção do conhecimento... Durante a aula**	**13**
3.3	**Para pensar ... Depois da aula**.....	**16**
4	**PONTOS PARA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**.....	**17**
	REFERÊNCIAS.....	**18**

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

O Produto Educacional apresentado consiste em "Orientações para a Prática Pedagógica: uma proposta para uma formação humana e social", resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação -Mestrado Profissional - PPGE na Universidade Estadual de Santa Cruz, tendo como objetivo geral oportunizar o desenvolvimento da prática pedagógica de professores da Etel, bem como de outros espaços, formais ou não-formais, levando em conta, elementos que podem contribuir para a formação humana e social dos sujeitos, tendo como referência a abordagem progressista.

E como objetivos específicos: possibilitar o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos crítico-reflexivos e emancipados para a tomada de decisões; proporcionar a formação de sujeitos numa perspectiva humana e social, alicerçada em valores comunitários e coletivos.

As Orientações para a prática pedagógica estão organizadas em três seções. A primeira é intitulada “Para pensar ... antes da aula”. A segunda nomeada “Pensar para oportunizar a construção do conhecimento ... Durante a aula; e a terceira, intitulada “Para pensar ... Depois da aula” apresentam de modo breve, considerações acerca de elementos que precisam ser considerados no planejamento da aula, na perspectiva de uma prática pedagógica progressista.

Dessa forma, por compreendermos a importância da prática pedagógica no processo formativo dos sujeitos, ressaltamos a necessidade de clareza por parte do professor, quanto a sua concepção de prática pedagógica, bem como, que tipo de sujeitos formar. Nesse sentido, é importante salientar que a prática pedagógica numa perspectiva progressista pode contribuir para a formação de sujeitos crítico-reflexivos, autônomos, tal como do ponto de vista humano e social.

Isto posto, esperamos que estas orientações possam contribuir com a prática pedagógica de professores que atuam na Etel, bem como em outros espaços, tendo em vista a formação de sujeitos numa perspectiva crítica, humana e social, para uma atuação em seus contextos de vida.

As autoras

1 POR QUE ORIENTAÇÕES PARA PLANEJAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

A proposição de um produto educacional é fundamental num mestrado profissional em educação, que tem como finalidade formar profissionais da educação, considerando que poderá trazer contribuições significativas para os professores, no que diz respeito a sua prática pedagógica. Nesse sentido, essa prática precisa ser compreendida como uma possibilidade de ajudar os alunos na produção do saber com criticidade e autonomia.

Com relação a isso, a prática pedagógica progressista tem um papel importante, levando em conta que é comprometida com um processo de formação crítico-reflexiva, capaz de oportunizar a produção do conhecimento pelos alunos, os quais, quando instigados, podem desvelar os seus contextos vividos, no que tange aos fenômenos de ordem econômica, social, política, dentre outras, com a perspectiva de transformar a realidade.

Diante disso, consideramos imprescindível apresentar aos professores da Etel, bem como de outros espaços formais ou não-formais, um diário sobre a prática pedagógica, com a perspectiva de oportunizar o desenvolvimento de uma prática pedagógica, que leve em conta, elementos que podem contribuir para a formação humana dos sujeitos, tendo como referência a abordagem inovadora progressista.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: algumas considerações

A educação é um processo que pode oportunizar a formação de sujeitos crítico-reflexivos, tendo em vista uma intervenção no mundo. Nesses termos, a educação, enquanto "especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo" (FREIRE, 1996, p. 109), pode proporcionar mudanças decisivas na sociedade. Nesse sentido, possivelmente, tais mudanças poderão se concretizar por intermédio de uma educação "problematizadora" e "libertadora', que "conscientiza", "politiza" (FREIRE, 1979) e dignifique (CNBB, 2022) os sujeitos para o desvelamento de diferentes realidades.

Nessa lógica, uma prática pedagógica, do ponto de vista da abordagem progressista, é fundamental. Isto porque, esse tipo de prática, "visa à produção do conhecimento e provoca a reflexão crítica na e para a ação" (BEHRENS, 2011, p. 77). Assim sendo, oportuniza a formação de sujeitos, na perspectiva da criticidade, qualificando-os para uma leitura da realidade, que os mobiliza para uma possível transformação dos seus contextos de vida.

Ademais, importa ressaltar, que essa abordagem "caracteriza-se por um processo de busca de transformação social. Para desencadear esse processo, torna-se necessária uma educação que propicie uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora" (BEHRENS, 2011, p. 72). Com esse entendimento, a prática pedagógica na abordagem progressista, é comprometida com a transformação da sociedade, por intermédio de uma formação que fomenta a emancipação dos sujeitos, para a tomada de decisões.

Nesse contexto, é oportuno mencionar que a prática pedagógica abrange diversas ações estruturadas com propósitos educativos. Essas ações envolvem, entre outros aspectos, o planejamento prévio (FRANCO, 2016). Nesse sentido, considerando a importância da prática pedagógica no que tange a formação dos alunos, o planejamento configura-se como uma etapa essencial nesse processo, podendo dar sentido ao fazer pedagógico, que não deve ser feito avulso, nem no improviso, já que, envolve vários elementos que, se forem desconsiderados ou ignorados, poderá inviabilizar a construção da aprendizagem pelos alunos. Nessa direção, conforme Franco (2016, p. 547):

> As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos

Com essa perspectiva, a prática pedagógica envolve, não apenas o planejamento, mas outros elementos que podem possibilitar a aprendizagem. Desse modo, importa salientar também, que a prática pedagógica está para além dos conteúdos, embora eles façam parte nesse processo de aprendizagem, especialmente, quando o professor busca associá-los aos contextos de vida e realidades dos alunos. Ainda nessa direção, Franco (2016, p. 544) infere que:

> Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis. Muitas dessas circunstâncias podem induzir a boa interação e bom interesse e diálogo entre as variáveis do processo – aluno, professor e conhecimento

Dessa maneira, levando em conta que o processo de ensino envolve diversos contextos, a prática pedagógica não deve limitar-se aos conteúdos, ou ao tipo de técnica que será usada, ela ultrapassa essa ideia, é abrangente, perpassando também por aspectos da subjetividade e

singularidades dos alunos, entre outras circunstâncias que podem favorecer a produção do conhecimento. E nesse processo, o "professor progressista" tem papel crucial, levando em conta que "como educador e, também sujeito do processo, estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento" (BEHRENS, 2011, p. 73). Sendo assim, o diálogo é um elemento que deve ser prioridade na relação professor/aluno. Isto por entendermos que uma prática pedagógica dialógica torna a aula interessante e participativa, portanto, a fala não está centrada no professor.

Por outro lado, quando o professor não busca dar voz, vez e escutar os alunos, não priorizando o diálogo, é sinal que não valoriza e acredita que os alunos têm capacidade para produzir suas próprias histórias, fazer suas opções e percorrer pelos caminhos da reflexão e criticidade (BEHRENS, 2011).

Nesse sentido, quando a formação do professor se dá num contexto que não contempla o diálogo, ignorando os procedimentos que envolvem a prática dialógica e mediação, "não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática" (FRANCO, 2016, p. 545). Isto fundamenta o nosso entendimento a respeito do papel imprescindível do professor, no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto a isso, acreditamos que o professor precisa ter clareza quanto a importância de sua prática pedagógico, no que se refere a formação dos seus alunos. Essa formação, entre outros aspectos, perpassa pela opção de prática pedagógica adotada pelo professor, tal como, tem relação, ainda, com a sua postura em sala de aula. Isto é, se ele é um educador crítico, progressista, que se preocupa em fomentar a autonomia e emancipação dos alunos, com a expectativa de oportunizar a produção do conhecimento, ou se um educador tecnicista, neutro, não reflexivo, que foca na reprodução dos conteúdos, desassociados dos contextos dos alunos.

Sendo assim, é válido levar em conta que "não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente" (FREIRE, 1996, p. 96). Assim, que a prática pedagógica exige posicionamento crítico do professor, caso contrário, não poderá oportunizar a formação crítica de seus alunos, ou seja, a formação crítica dos alunos perpassa, também, pela criticidade do professor, a partir do exercício de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, emancipadora. E, para além disso, numa perspectiva humana e social (CNBB, 2022).

Partindo desse entendimento e considerando a relevância da prática pedagógica no processo formativo dos sujeitos, é fundamental e necessário que tal prática tenha um olhar para além da concepção neoliberal. Isto, porque, essa lógica, prioriza capacitar sujeitos para suprir às exigências do mercado, focando numa formação de natureza tecnicista, a qual fomenta o individualismo, a competição e a indiferença ao outro, desconsiderando, por exemplo, a subjetividade humana (CENCI; PETRY, 2020; PIRES: SILVA; FERREIRA, 2021).

Propomos, então, uma formação crítica e emancipadora, que oportunize a construção de uma sociedade alicerçada em valores comunitários, na dignidade humana, no bem comum, no respeito ao outro e que considere os sujeitos em sua integralidade, numa ótica omnilateral e que acompanhe o movimento histórico, político, social e teológico na sociedade (SANTANA et al, 2020; CNBB, 2022).

Diante do exposto, uma formação a partir desse ponto de vista, perpassa pela prática pedagógica numa perspectiva progressista, de professores progressistas, que acreditam na educação enquanto ferramenta que humaniza, liberta e emancipa os sujeitos e que também foi defendida pela CNBB (2022) quando o tema da Campanha da Fraternidade foi a Educação. Na próxima seção, trazemos alguns elementos sistematizadores do conhecimento, que consideramos em grande medida, importantes, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida em formar sujeitos numa perspectiva crítico-reflexiva, humana e social.

3 PENSAR A PRÁTICA ... ANTES ... DURANTE ... DEPOIS DA AULA

O processo de ensino é exigente, considerando que envolve formação de sujeitos, os quais podem ser instigados pelo professor, à produção do conhecimento com criticidade. Nesse sentido, “faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, pp. 26-27). Nesses termos, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre, o fazer e o pensar e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). E, “pensar certo”, ao nosso ver, perpassa por uma formação crítica e autônoma dos sujeitos, envolve ainda, oportunizar aos sujeitos a leitura da realidade.

Partindo desse entendimento, vale ressaltar que, quando se trata de uma prática pedagógica empenhada com a formação de sujeitos numa perspectiva humana e social, alguns

elementos não podem ser ignorados. Isto porque, o processo de ensino perpassa por várias situações, envolvendo não somente os conteúdos, mas outras circunstâncias.

A seguir trazemos alguns desses elementos, considerados importantes para a sistematização do conhecimento com criticidade.

3.1 Para pensar a prática ... Antes da aula

A prática pedagógica, como já foi mencionado, envolve vários elementos, portanto, não se resume apenas à seleção de conteúdos, competências e habilidades a serem alcançadas, nem às técnicas que serão utilizadas. Nesses termos, as ações que a envolvem, não devem surgir do acaso, nem de modo isolado, mas, planejadas, considerando elementos que se correlacionam e exercem influência no processo de aprendizagem dos sujeitos. Dessa forma, a prática pedagógica não deve desconsiderar em suas ações, por exemplo, a contextualização do conteúdo estudado.

Quanto a isso, apresentam-se aqui elementos fundamentais que precisam ser considerados no processo de desenvolvimento da prática pedagógica, numa perspectiva progressista, comprometia com a formação de sujeitos crítico-reflexivos, bem como do ponto de vista humano e social.

Isto posto, consideramos que algumas perguntas, no planejamento de ensino são necessárias, visto que, elas têm caráter desafiador, expressam curiosidade, delas origina-se o conhecimento. E, para além disso, as perguntas estimulam a pesquisa e a busca por possíveis respostas (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Nessa perspectiva, "[...] Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago" (FREIRE, 1996, p. 29). Isso significa que o processo do ensino exige pesquisa e investigação, podendo ser estimulado, tanto pela indagação quanto pela busca das possíveis respostas.

Nessa lógica, nessas orientações, sugerimos como primeira etapa deste planejamento, a seção intitulada "Para pensar a prática ... Antes da aula". Aqui, a princípio, cabe levar em conta, entre outras ações, algumas perguntas que poderão ajudar o professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica, no que tange ao planejamento. Assim, consideramos essa etapa muito importante, porque oportuniza ao professor, refletir sobre sua própria prática.

Entre as possíveis perguntas que podem ser feitas pelo professor, ao planejar sua aula, destacamos:

I- Sobre a minha prática:

1. Qual a minha concepção de prática pedagógica? Quem me influencia?
2. Por que eu adoto essa prática?

II- O que espero com está prática:

3. Que tipo de formação pretendo desenvolver?
4. Que tipo de sujeitos formar?

III- Com quem vou trabalhar:

5. Como conhecer meus alunos?
6. Quais estratégias vou utilizar para apreender o que eles já sabem sobre a temática?
7. Como fomentar a participação dos alunos na minha aula?
8. Como dar vez e voz aos alunos?
9. Como posso oportunizar a produção do conhecimento?

IV- Sobre os conteúdos:

10. Por que esses conteúdos são necessários para a formação?
11. Por que esses conteúdos e não outros?
12. Quem selecionou esses conteúdos?
13. A quem interessa o estudo desses conteúdos?
14. Como contextualizar esses conteúdos, em sala de aula, com os alunos?
15. Esse conteúdo contribui para a formação humana, política e social dos alunos?

V- Planejando...

16. Como começar a aula?... com uma acolhida? Quem são os alunos?
17. Começar apresentando sempre os objetivos de ensino enfatizando a importância de estudo daquele conteúdo para a formação proposta no curso
18. Escolher estratégias de ensino e recursos que favoreçam a participação e o diálogo na aula
19. Cuidar do tempo da aula e relação com os conteúdos.
20. Como avaliar?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Posterior a essa etapa, em que o professor pergunta a si mesmo, a respeito de algumas questões que envolvem a sua prática pedagógica, cabe considerar a contextualização do conteúdo estudado, com o contexto de vida do aluno. Isto se faz necessário porque o conteúdo se torna mais significativo para os alunos, quando associado aos seus contextos de vida. Ademais, essa relação do conteúdo estudado com questões que os alunos vivenciam em seu

cotidiano, oportuniza a aprendizagem. Por essa razão, a contextualização é uma condição que, ao ser usada, pode tirar o aluno da posição de expectador apático, indiferente e passivo (ALBUQUERQUE, 2019).

Partindo desse ângulo, é válido o seguinte questionamento: "por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (FREIRE, 1996, p. 30). Com isso, acreditamos que essa contextualização, poderá contribuir para a efetivação de uma prática pedagógica mais inclusiva e participativa, tal como possibilitar a construção da aprendizagem.

Com essa oportunidade, os alunos poderão perceber que os conteúdos trabalhados pelo professor, dialogam com questões de seu cotidiano, fazendo sentido estudá-los. Entendendo ainda, que poderão encontrar possíveis soluções quanto a problemas existentes em sua realidade concreta. Por outro lado, quando o conteúdo é estudado de modo dissociado desse contexto, perde sentido para os alunos, tornando a aula desinteressante.

Além disso, outro elemento a ser considerado nessa etapa, se refere aos "conhecimentos prévios dos alunos", ou seja, os conhecimentos que eles trazem para a sala de aula, como resultado de suas experiências vividas, bem como da "prática comunitária" (FREIRE, 1996). Assim, esses saberes são importantes e a prática pedagógica deve valorizar e respeitar, visto que, a partir deles, o professor poderá oportunizar aos alunos a construção do conhecimento científico.

Além disso, podem propiciar o diálogo e a interação, tornando a aula mais participativa, indicando que o professor cria condições e estratégias para escutar os alunos, respeitando seus pontos de vista. Nesse sentido, quando ele escuta, aprende também a falar com os alunos (FREIRE, 1996).

Outro elemento que julgamos necessário nessa etapa do planejamento, é o "diálogo professor/aluno", considerado uma prioridade na prática pedagógica de natureza progressista, na qual o professor é compreendido como mediador do conhecimento. Dessa forma, quando o professor cria espaço para o diálogo, é um indicativo de que ele não concentra a fala em si, mas, oportuniza a conversa, a interação, numa relação horizontal com os alunos, considerando que são capazes de produzir a sua própria história (BEHRENS, 2011).

Ainda na perspectiva dessa relação dialógica professor/aluno, a "abordagem progressista [...] Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores" (BEHRENS, 1999, p. 391). Sendo assim, o diálogo é primordial,

por intermédio dele, ocorre a aprendizagem. Além disso, pelo diálogo, o professor pode conhecer os alunos, bem como seus argumentos e ideias e, com isso, ele poderá pensar sobre as mudanças fundamentais para propiciar o crescimento dos alunos (ALBUQUERQUE, 2019).

Outro elemento que precisa ser levado em conta pelo professor em sua prática pedagógica é a "percepção do aluno enquanto sujeito do conhecimento/professor mediador". Sendo assim, ao planejar a aula, é interessante que o professor tenha esse olhar, caso contrário, sua aula poderá transformar-se num espaço de reprodução do conhecimento, já que não contempla a esfera do diálogo, nem busca dar voz aos alunos (BEHRENS, 2011).

E, ainda, o professor na abordagem progressista não impõe aos alunos os seus pontos de vista, já que, prioriza o diálogo. E, para além disso, busca ultrapassar a concepção do aluno objeto, negando todo tipo de submissão e autoritarismo, buscando, em sua prática, ser respeitoso e atento a história dos alunos, ou seja, a metodologia do professor fundamenta-se no diálogo, buscando a libertação dos sujeitos e entende a prática pedagógica em sua integralidade (BEHRENS, 2011).

Nesse contexto, destacamos nessa etapa, outro elemento que não deve ser desconsiderado pelo professor no momento de planejamento do ensino, é "a participação crítica dos alunos" na aula. Posto isto, é primordial que o professor busque instigar essa participação, porque é uma forma dos alunos expressarem seus pontos de vista, tal como produzir a aprendizagem.

Para tanto, o professor pode, por exemplo, fazer uma pergunta para os alunos e, em seguida, buscar escutar atentamente o que dizem. Esse processo de escuta é fundamental, podendo tornar a aula ainda mais participativa (CNBB, 2021). Ademais, "escutar, [...], significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro" (FREIRE, 1996). Dessa forma, a pergunta torna-se uma condição importante, podendo estimular a participação dos alunos na aula.

Mediante isso, nessa primeira etapa do desenvolvimento da prática pedagógica – de um planejamento -, apresentamos alguns elementos que o professor pode pensar para antes da aula, os quais podem oportunizar o desenvolvimento de uma prática pedagógica numa perspectiva de formação crítico-reflexiva, bem como humana e social dos sujeitos. Na próxima seção, trazemos alguns elementos que podem ser pensados para a construção do conhecimento durante a aula.

3.2 Pensar para oportunizar a construção do conhecimento ... Durante a aula

A prática pedagógica, em sua abordagem progressista, valoriza a produção do conhecimento, sempre comprometida com a formação de sujeitos, numa perspectiva crítico-reflexiva. Nesse viés, o professor tem papel crucial, podendo desenvolver estratégias metodológicas que oportunizem a produção do saber. Assim sendo, nessa etapa, trazemos alguns elementos que poderão ser utilizados pelo professor com tal expectativa.

Dessa forma, tal como na etapa anterior, no desenvolvimento da aula, o professor precisa considerar fazer algumas perguntas, como por exemplo:

I- Na aula

1. Momento da conversa inicial e da escuta
2. Apresentação do conteúdo a ser estudado, o objetivo e sua importância para a formação
3. Momento da pergunta - questionamentos sobre o conteúdo em estudo ou situações problemas relacionados ao conteúdo para apreender os conhecimentos prévios dos alunos
4. Estabelecer o diálogo na aula
5. Criar espaço para os alunos conversarem sobre aquele conteúdo (momento da escuta)
6. Promover a reflexão, a discussão e o debate sobre o conteúdo durante a aula
7. Oportunizar aos alunos a produção do conhecimento com criticidade, considerando a pergunta - os exemplos e questionamentos, tendo em vista uma formação humana e social
8. Sistematização do conteúdo estudado
9. Situações para a avaliação

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Essas questões, julgamos que são importantes, porque, como já foi salientado na etapa anterior, permite que o professor reflita sobre a sua prática, tendo como expectativa, propiciar a aprendizagem, bem como fomentar a emancipação dos alunos para uma intervenção social.

Com essa perspectiva e entendendo a importância da prática pedagógica no processo de formação dos sujeitos, bem como para a produção do conhecimento, é primordial que o olhar do professor contemple os alunos em sua integralidade, pois, eles não podem ser vistos de modo

fragmentado, separado (FREIRE, 2001), ou sob a ótica de uma dimensão apenas, mas, em sua multidimensionalidade (MIZUKAMI, 1996).

Isso implica dizer, que o contexto da sala de aula, envolve outras circunstâncias além das questões do intelecto, ou seja, abrange dimensões sociais, emocionais, políticas entre outras, que não são dissociam da vida dos alunos, fazem parte do seu cotidiano. Nesses termos, "compreender o aluno em sua integralidade", é ultrapassar essa ótica da unidimensionalidade dos sujeitos, pois, não dará conta de entendê-los. Com esse entendimento, a percepção dos alunos como seres da integralidade, poderá contribuir para a sistematização do conhecimento, portanto, a prática pedagógica precisa ser planejada e desenvolvida como possibilidade para o professor enxergar para além dos conteúdos estudados.

Outro elemento que destacamos nesse processo é a relação do conteúdo com a formação humana e social. Para nós, levar em consideração essa relação é importante, porque oportuniza a percepção crítica das realidades cotidianas com a perspectiva de transformá-las.

Isto posto, acreditamos que uma prática pedagógica, comprometida com a formação do ponto de vista humano e social, oportuniza a compreensão dos conteúdos estudados, numa perspectiva crítica, emancipatória e autônoma, de modo que os alunos sejam capazes de desvelar seus contextos, tal como transformá-los. Portanto, essa prática se configura como libertadora (FREIRE, 1987;1979), porque, permite que os alunos saiam da posição de expectador passivo, assumindo uma postura crítico-reflexiva, que lhes permitam fazer a leitura da realidade.

Vale salientar, que isso poderá se concretizar se o professor for comprometido com uma prática pedagógica inovadora, progressista, capaz de propiciar a transformação social, por meio de uma formação crítica, perpassando também, pela perspectiva humana e social. Quanto a essa formação, consideramos relevante, visto que contempla um olhar voltado, para além da racionalidade neoliberal (CENCI; PETRY, 2020), a qual empenha-se em formar sujeitos para o mercado, alimentando-os com uma lógica oposta a formação do ponto de vista crítico, tal como humano e social.

Dessa forma, a prática pedagógica precisa ser crítica, reflexiva e dialógica. E o professor deve ser um mediador, que contemple em seu olhar, a percepção dos alunos, enquanto sujeitos capazes de produzir o conhecimento. Desse modo, valoriza o uso de estratégias que possam efetivamente contribuir para o diálogo.

Nesse contexto, a pergunta, como sinalizamos na etapa anterior, é importante e precisa ser valorizada, visto que o professor poderá ouvir/escutar os alunos, perceber suas ideias e

pontos de vista, e com isso, fomentar a produção crítica do saber. Sendo assim, a pergunta é um elemento que o professor pode utilizar com a expectativa de instigar o diálogo, condição essencial no contexto da sala de aula e pode acontecer em qualquer momento da aula, feita pelo professor, mas, também, pelos alunos.

Além disso, outro elemento que pode ser considerado nessa etapa, e que destacamos na anterior, é a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos. Por meio desses saberes, que perpassam pelas experiências vividas pelos alunos, o professor pode estabelecer o diálogo e a participação, dando oportunidade para que se posicionam sobre aquele conteúdo, na aula. Sendo assim, o professor em sua prática pedagogicamente planejada, terá que aprender a colher, como elementos do ensino, os saberes oriundos "de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno" (FRANCO, 2016, p. 547). Dessa forma, tais conhecimentos trazidos pelos alunos são importantes nesse processo de ensino, devendo ser respeitados.

Diante disso, é interessante que a prática pedagógica leve em consideração os elementos mencionados nessa etapa. Eles podem contribuir para a sistematização do conhecimento com criticidade. Nesses termos, se distancia da abordagem tradicional tecnicista (BEHRENS, 2011), que se baseia numa perspectiva contrária a formação crítico-reflexiva, visto que foca na reprodução do conhecimento, inviabilizando a leitura da realidade pelos alunos.

Na última etapa, trazemos algumas considerações acerca dos elementos que julgamos importantes para se pensar depois da aula, perpassando também, por alguns questionamentos que o professor pode fazer para si mesmo, com o intuito de ajudá-lo na tomada de decisão.

3.3 Para pensar ... Depois da aula

Esta etapa, assim como as anteriores, é fundamental para o professor, no que tange ao planejamento do ensino, pois, é um momento para avaliar a prática pedagógica, ou seja, nessa fase o professor poderá fazer e/ou refazer, replanejar suas ações, entendendo que, não pode ser professor se não for capaz de perceber que sua prática não deve ser neutra, pois exige dele definição, posicionamento, decisão, ruptura e escolhas (FREIRE, 1996). Isso significa que a prática pedagógica exige reflexão e criticidade da parte do professor.

Sendo assim, requer do professor uma análise crítica constante acerca de sua prática, por intermédio da qual é possível avaliar o seu próprio fazer com os alunos "Esta avaliação crítica

da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando" (FREIRE, 1996, p. 64).

Desse modo, avaliar a prática é um meio de rever as ações, E, por que é significativo esse olhar? É importante porque gera no professor um maior comprometimento com uma prática pedagógica empenhada em promover a aprendizagem e a formação humana e social. Esse movimento propicia a construção de novas estratégias, tendo em vista oportunizar a produção do conhecimento.

E, nesse processo, é necessário que o professor considere algumas perguntas, entre elas podemos destacar as seguintes:

I – Depois da aula...
1. O que foi possível fazer?
2. O que não foi possível?
3. Que tomada de decisão para a aula seguinte?
4. Como avaliei os alunos?
5. Como (re)planejar a próxima aula?
II- Sobre a minha prática
6.As ações que desenvolvi na aula ajudaram-me a pensar a formação dos alunos?
7. As ações desenvolvidas na aula contribuem para a minha formação humana e social?
8. Como serei/estarei na próxima aula?
9. Preciso repensar minhas tomadas de decisões e encaminhamentos da aula?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Parece que depois da aula, aquela aula ainda continua. É um momento para pensar e decidir o que fazer mediante o que foi realizado. Portanto, é uma etapa necessária, considerando que o processo de ensino requer a tomada de decisão (FREIRE, 2001).

Quanto a isso, vale salientar, que nessa tomada de decisão, encontram-se dois processos no entendimento do professor: o primeiro se refere a ele enquanto profissional pensante, reflexivo, que toma decisões (antes, durante e depois da aula), julga, e produz suas próprias rotinas para realizar suas atividades com os alunos, no ato de planejar e replanejar as ações, e, por fim, aceitar que seu pensamento norteie sua conduta (ÂNGULO, 1988). Isso significa que a prática pedagógica envolve todo esse processo, perpassando por escolhas, propósitos e decisões. Nesse sentido, a prática pedagógica exige do professor uma postura crítica, caso

contrário, será uma prática repetitiva, neutra, incapaz de formar sujeitos pensantes, críticos e autônomos.

Desse modo, ao exercício da prática pedagógica requer que se considere diversas circunstâncias, as quais se apresentam como caminhos viáveis para a produção do conhecimento com criticidade. Uma prática que valorize o diálogo e a escuta, e que vislumbre uma formação de sujeitos, que ultrapasse a lógica neoliberal, como propõe a concepção progressista, reconhecida por perceber os sujeitos como construtores de sua própria história. Ou seja, uma prática capaz de formar na perspectiva humana e social, pautada em princípios que englobam o bem comum, a dignidade humana, a solidariedade, entre outros.

Mediante isso, essas orientações se apresentam como possibilidades de efetivação de uma prática comprometida com a formação emancipadora, sendo o professor um sujeito crítico, humano, sensível e acolhedor, que prioriza escutar os alunos, dando-lhes voz e vez.

4 PONTOS PARA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA...

Com essas orientações objetivamos indicar possibilidades para organização da prática pedagógica dos professores, na Etel. Essas ideias, emergiram a partir das observações das aulas observadas e dos estudos realizados sobre a prática pedagógica.

Contudo, nada é fixo e pré-estabelecido. São ideias que podem ser articuladas e (re)organizadas a partir do contexto, da formação e da disciplina que cada um leciona. É preciso considerar que a prática pedagógica suscita reflexão antes, durante e depois da aula, como condição para construir conhecimento sobre a própria pedagógica. É como se fosse uma despertar e ter a consciência sobre o que fazemos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Anaquel Gonçalves. A importância da contextualização na prática pedagógica. *In:* **Research, Society and Development**, vol. 8, n. 11, pp. 01-13, 2019.

ANGULO, Luis. Miguel. V. Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los professores. *In*: ANGULO, Luis Miguel Villar. **Conocimiento, creencias y teorias de los profesores.** Alcoy: Editorial Marfil S.A., 1988.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª ed, Petrópolis: Vozes, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *In:* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n.1 96, set/dez, 1999.

CENCI, Angelo Vitório; PETRY, Cleriston. Para além de uma racionalidade Neoliberal: o comum e a práxis instituinte como princípios ético-formativos. *In:* **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-19, e 21291, abr./jun.2020.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Campanha da Fraternidade 2022**. Fraternidade e Educação. Fala com sabedoria, ensina com amor. Texto Base. Brasília, edições CNBB, 2021.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. – 5ª. ed, São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época - v. 23)

FREIRE. Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

PIRES, Maria das Graças Porto; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lucimar Gracia. Aprendizagens colhidas na perspectiva freiriana: entre saberes e diálogos da prática pedagógica. *In:* **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 47, p. 144 – 157, 2021.

Sobre as autoras

Luciene Rosa Santos Carvalho

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Pós-graduada em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional – PPGE - UESC. Atualmente é professora efetiva no Colégio Estadual José Araújo Pereira (CEJAP) – rede estadual de ensino em Gongogi /Bahia e no Colégio Municipal João XXIII em Itapitanga-Bahia.

Maria Elizabete Souza Couto

Graduada em Pedagogia pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) (1991), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz/Universidade Federal da Bahia (UFBA- 1999) e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2005). Atualmente é professora na Universidade Estadual de Santa Cruz e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) e no Programa de pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica (PPGE). Desenvolve ações no ensino, pesquisa e extensão nas áreas da alfabetização, prática pedagógica e formação de professores.