



ALFA-EJA
Brasil



QUADERNO
de atividades

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A VIDA EM

PLENITUDE

Cadernos Temáticos-Conceituais
Volume 2

Caderno de Atividades

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E A VIDA
EM PLENITUDE**

Reinaldo Matias Fleuri

São Paulo,
julho de 2026

Realização



**INSTITUTO
PAULO FREIRE**
Instituto de Educação e
Direitos Humanos Paulo Freire

Parceria



PETROBRAS

Projeto ALFA-EJA Brasil

Realização | Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire

Parceria | Petrobras, por meio do Programa Petrobras Socioambiental

Francisca Elenir Alves | **Coordenadora Geral**

Janaina M. de Abreu | **Gerente de Comunicação e Marketing**

Ângela Biz Antunes e Paulo Roberto Padilha | **Gerentes Pedagógicos**

Moacir Gadotti | **Assessor Especial**

Site www.alfaejabrasil.org.br

Redes sociais @alfaejabrasil

Cadernos Temáticos-Conceituais Caderno de Atividades

Educação de Jovens e Adultos e a Vida em Plenitude

Reinaldo Matias Fleuri | **Autor**

Janaina M. de Abreu | **Coordenadora gráfico-editorial**

Paulo Roberto Padilha | **Revisor dos originais**

Noelly Soares e Luiz C. Zeferino | **Designers gráficos**

Marcus Vinicius Magalhães | **Produtor**

Patrícia Giuffrida | **Editores de texto e revisora**

Izolina Rosa de Jesus | **Revisora de texto**

Sumário

Apresentação	5
1. Atividades após a apresentação do caderno impresso: para começar a refletir e se posicionar	6
2. Atividades após Unidade 1 – Contextualização temática	7
3. Atividades após Unidade 2 – Desafios da Educação de Jovens e Adultos	9
4. Atividades após Unidade 3 – O contexto mundial contemporâneo e a reexistência das culturas ancestrais do Bem Viver	9
5. Uma experiência de oficina pedagógica	10
5.1. O primeiro momento: tomar consciência do próprio propósito	11
5.2. O segundo momento: dialogar com o(a) outro(a) e formar grupos-pesquisadores	12
5.3. O terceiro momento: apresentar e discutir os temas construídos	12
5.4. O quarto momento: construir contextos temáticos integradores	13
5.5. Avaliação, ressignificação e continuidade	13
5.6. Considerações transitórias	14
5.7. Para refletir	14
5.8. Para agir	14
5.9. Para confluir	14
6. Técnicas educativas Freinet adequadas para fundamentar práticas de EJA: indicação de artigos	15
6.1. Texto livre, escrita da experiência e autoria	15
6.2. Roda de conversa, escuta e participação	15
6.3. Livre expressão: fala, corpo, escrita, desenho e comunicação	15
6.4. Planos individuais de trabalho e auto-organização	16
6.5. Instrumentos Freinet para alfabetização	16
6.6. Texto livre, trabalho colaborativo e imprensa escolar	16
6.7. Aula-passeio e aprendizagem situada	16
6.8. Cantos de trabalho e organização cooperativa	17
Reinaldo Matias Fleuri	18

Apresentação

Prezado(a) educador(a),

Este Caderno de Atividades, em versão digital, é um material complementar ao texto impresso do Caderno de Formação intitulado “Educação de Jovens e Adultos e a Vida em Plenitude”, volume número 2 da Série Cadernos Temáticos-Conceituais, de autoria do professor Reinaldo Matias Fleuri, produzido no contexto do Projeto ALFA-EJA Brasil, uma parceria entre o Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire e a Petrobras.

A partir dele, você poderá desenvolver atividades práticas e dinâmicas didático-pedagógicas, ao final de cada uma das três unidades do caderno impresso. Além disso, esta publicação traz uma Unidade 4 (extra), que trata de “Uma experiência de Oficina Pedagógica” desenvolvida a partir da larga experiência do professor Reinaldo Matias Fleuri.

O objetivo é oferecer subsídios práticos-teóricos, divididos em quatro momentos diferenciados e complementares entre si, que permitirá a você aprofundar, ainda mais, os fundamentos teóricos apresentados na versão impressa deste Caderno de Formação – volume número 2, com seus estudantes.

O material inclui também uma seção intitulada “Técnicas educativas Freinet” – adequadas para fundamentar práticas de EJA, com indicação de artigos que, certamente, também contribuirão para o desenvolvimento de metodologias ativas e atividades pedagógicas para melhor realizar o seu trabalho de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas.

Desejamos a você um ótimo trabalho com seus(suas) estudantes.

Gerência Pedagógica do Projeto ALFA-EJA Brasil

Professores Paulo Roberto Padilha e Ângela Biz Antunes
Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire



1. Atividades após a apresentação do caderno impresso: para começar a refletir e se posicionar



Nenhum vento será favorável a um veleiro sem plano de navegação!

Atividade de reflexão

A educação popular se faz, essencialmente, mediante o engajamento de cada pessoa na construção e condução de processos grupais. E, como na dança, cada participante só consegue interagir fluentemente com os diversos movimentos e ritmos dos parceiros e das parceiras, se mantiver seu ponto de equilíbrio, o próprio propósito de vida que o motiva a agir frente aos desafios de seu contexto. Por isso, querida leitora, querido leitor, antes de continuar, convido você a refletir.

Quais os desafios que mais me mobilizam na prática educativa?

Que experiências, propostas, procedimentos e ações tenho desenvolvido para enfrentá-los?

- *Imagine uma palavra que indique seu propósito (proposta para enfrentar seus desafios): e escreva-a em uma página.*

- *Imagine um personagem ou cenário que represente seu propósito: desenhe em outra página.*

- *Explique em duas ou três frases o significado da imagem que criou: escreva em uma terceira página.*

Tenha presente, em sua leitura e experimentação, seu propósito ancestral de vida!

Atividade de escrita

Crie um “diário de bordo” de suas experiências e aprendizagens no decorrer deste estudo e de suas práticas com a Educação de Jovens e Adultos.

Comece por relatar sua experiência de realizar o exercício acima.

Uma orientação prática para construir o próprio diário de bordo é tratá-lo como um registro regular, reflexivo e formativo da experiência, e não apenas como anotação do que aconteceu. A cada aula, encontro, estágio ou atividade, vale registrar o que ocorreu; o que mais chamou atenção, quais dificuldades, tensões ou descobertas apareceram; como você interpreta, pedagogicamente, essa experiência e o que pretende rever ou aprofundar na próxima ação. Esse uso é coerente com estudos que mostram que o diário favorece a organização do pensamento, a retomada, a sistematização e a reflexão das experiências vivenciadas, além de apoiar a análise da prática e a tomada de decisões pedagógicas (SIVIERI-PEREIRA; LOPES; SILVA, 2020; DIAS et al., 2013).

Um roteiro simples e útil pode ser este:

- 1) data e contexto da atividade;
- 2) descrição breve do vivido;
- 3) impressões, sentimentos e questões que emergiram;
- 4) análise do que a situação revela sobre ensino, aprendizagem, relações ou contexto;
- 5) possíveis encaminhamentos.

Em experiências de formação docente, o diário de bordo foi usado, justamente, para registrar impressões sobre a prática pedagógica, materiais utilizados, resposta dos(as) alunos(as), conflitos e problemas práticos, com posterior análise e encaminhamento (DIAS et al., 2013). Ao mesmo tempo, quando retomado como escrita sistemática de reflexão sobre a ação docente, o diário contribui para a construção da prática e da identidade profissional (SIVIERI-PEREIRA; LOPES; SILVA, 2020).

2. Atividades após Unidade 1 – Contextualização temática

Para continuar a refletir e dialogar



O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo.

Paulo Freire

Atividade de reflexão

Ao longo de minha trajetória, fui compreendendo a educação como uma busca compartilhada de viver, conviver e gerar vida em plenitude, a partir de experiências docentes, acadêmicas e de extensão que me ensinaram que a relação pedagógica se constitui como mútua aprendizagem. Desde as primeiras vivências no ensino superior, passando pelo diálogo com Paulo Freire, pela reflexão sobre a educação popular, pela inserção nos movimentos sociais e pela crítica aos dispositivos autoritários da escola e da universidade, fui entendendo que a formação crítica exige vinculação orgânica com as lutas populares, com seus saberes e com a construção coletiva de sentidos e práticas de transformação social.

Essa compreensão se aprofundou no trabalho com a educação intercultural, com a pedagogia cooperativa, com a noção de conversidade, com as perspectivas decolonial, não colonial e contracolonial, e com a sociopoética, em diálogo com povos originários, quilombolas, comunidades tradicionais e culturas ancestrais do Bem Viver. Nessa caminhada, fui aprendendo que educar não é ajustar indivíduos a um sistema, mas fortalecer processos de convivência, reciprocidade, complementaridade e integralidade entre os seres humanos e todos os seres da natureza. Assim, minha trajetória de pesquisa e ação educativa se constitui como busca permanente por desenvolver práticas educativas participativas que contribuam para potencializar pedagogias voltadas à vida em plenitude, mantendo-me, antes de tudo, como aprendiz da educação popular de raízes ancestrais.

Em algumas oficinas pedagógicas me identifiquei com a figura da Gaivota, que explora os limites de altitude e velocidade do voo, ou com o Beija-flor, figura do mensageiro da vida em plenitude.

Tome minha história como um convite para você narrar e registrar sua própria história de vida e de atuação educacional.

Experiência dialógica

Retome a imagem e a palavra que você escolheu para representar seu propósito de vida, no exercício da unidade anterior.

Procure colegas que tenham feito o mesmo exercício e convide alguém que tope realizar um diálogo com você, tomando como orientação o seguinte roteiro abaixo.

Ato 1 – construção do significado de um(a) personagem

- Cada interlocutor(a) observa o desenho do(a) personagem do(a) parceiro(a), em silêncio.
- Escreva sua interpretação em uma folha.
- O(a) parceiro(a) observador(a) lê sua interpretação do desenho do(a) parceiro(a).
- O(a) parceiro(a) autor(a) lê sua explicação do(a) próprio(a) personagem.
- A dupla discute a relação (identidade e diferença) entre os pontos de vista do(a) autor(a) do(a) personagem e do(a) intérprete.
- Anotar os significados semelhantes e divergentes do(a) mesmo(a) personagem.

Ato 2 – construção do significado do(a) outro(a) personagem

- O(a) outro(a) parceiro(a) observador(a) lê sua interpretação, e o(a) autor(a), sua explicação.
- Ambos conversam sobre as identidades e diferenças entre a interpretação (observador/a) e a explicação (autor/a) e buscam identificar os significados semelhantes e divergentes do(a) segundo(a) personagem.

Ato 3 – Construção da relação entre os dois(as) personagens, simbolizando a conexão entre os propósitos dos(as) coautores(as)

- Conversar sobre a relação (identidade e diferença) possível entre os dois (as duas) personagens, representantes dos propósitos de cada interlocutor(a).
- Construir, a partir dos dois (das duas) personagens, uma imagem composta.
- Elaborar, a partir da imagem composta, um verso poético.
- Desenhar a imagem composta e o verso criados em coautoria.
- Divulgar a imagem e o verso poético na rede social que vocês usam.



Registrar, em seus respectivos Diários de Bordo, esta experiência dialógica.

3. Atividades após Unidade 2 – Desafios da Educação de Jovens e Adultos

Atividade de reflexão

Para refletir

Registre em seu Diário de Bordo suas experiências de atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Para conversar

Converse com seus(suas) estudantes jovens e adultos(as) sobre a vida que essas pessoas já construíram. Que saberes carregam, que experiência de mundo trazem consigo?

Converse com seus(suas) colegas, professores e professoras de jovens e adultos(as). Compartilhem seus desafios, suas propostas e práticas que têm desenvolvido para sustentar atividades pedagógicas gratificantes, que fortaleçam a autoestima, a amorosidade, a partilha e o engajamento na construção das comunidades de vida!



Registrar, em seu Diários de Bordo, o que aprendeu na conversa com seus(suas) estudantes e colegas professores(as).

4. Atividades após Unidade 3 – O contexto mundial contemporâneo e a reexistência das culturas ancestrais do Bem Viver

Atividade de reflexão

Para refletir

Registre em seu Diário de Bordo as suas experiências, bem como as que têm ouvido de estudantes jovens e adultos, que lembram os princípios do Bem Viver.

Desafie sua criatividade e desenhe o(a) personagem que criou para representar seu propósito de vida. Imagine um cenário que indique o contexto favorável à plena vida de seu(sua) personagem. Ou seja, a metáfora das condições necessárias para a realização de seus propósitos de vida em plenitude.

Para conversar

Convide seus(suas) estudantes jovens e adultos(as), bem como seus(suas) colegas, professores e professoras mais próximos(as), a representar seus propósitos em personagens e imaginar os cenários de que necessitam para se realizarem.

Depois, juntos, componham um painel que integre os(as) personagens e os cenários que criaram.

Por fim, interpretando o painel que criaram, discutam como organizar e conduzir seus encontros e suas aulas para fazer fluir entre vocês a vida em plenitude.



Registre, em seu Diários de Bordo, o que aprendeu na leitura da unidade 3, no exercício de refletir e contextualizar seu propósito de vida, bem como na atividade de construção do painel representativo da convivência que vem tecendo com seus(suas) estudantes e colegas professores(as).

5. Uma experiência de oficina pedagógica

Diante da crise civilizatória que nos atravessa, educar implica tecer, com os sujeitos e seus territórios, processos de formação que fortaleçam a consciência crítica, a reciprocidade, a autoria coletiva e a Vida em Plenitude. Com esta convicção, compartilho o relato da proposta de oficina pedagógica que venho desenvolvendo e recriando ao longo de trinta anos de trabalho com grupos, pesquisas, processos de formação e experiências de educação popular. Em sua composição, confluem aprendizados desenvolvidos no diálogo com a pedagogia cooperativa inspirada em Freinet, com o Movimento de Cooperação Educativa, com práticas de educação popular e com experiências de formação vividas em diferentes contextos. Por isso, prefiro compreendê-la como uma proposta de oficina que articula diferentes princípios e técnicas didáticas conforme as necessidades do grupo, e não como uma receita.

A proposta de oficina foi desenvolvida através de várias experiências de formação de educadores(as), entre as quais destaco as que estão descritas e analisadas em diferentes obras. No capítulo 5 do livro “Educação intercultural e formação de professores” (Fleuri, 2022, p. 135-173), apresento o trabalho de formação de educadores(as) para a educação inclusiva realizado em 2007, focalizando as estratégias pedagógicas na perspectiva curricular intercultural e inclusiva. A partir desta referência, Kércia Figueiredo, Juliana Okawati e Hanna Teixeira analisam a experiência pedagógica decolonial realizada em 2019 (Fleuri; Okawati, 2021, p. 31-48). E, ainda, Juliana Okawati, juntamente com Cristine Saibert, Camila Domingues e Ariane Guimarães analisam a oficina realizada em 2023 na perspectiva do “Bem Viver e Educação: em Busca de um Espaço de Conversidade” (in Fleuri, coord., 2024, p. 51- 77). A releitura destes textos pode ajudar você, educadora, educador, a repensar e recriar sua prática no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As experiências educativas que configuram a metodologia da oficina pedagógica indicam uma organização didática em movimento. O trabalho pedagógico pode ser dimensionado conforme o número, o contexto e os propósitos dos(as) participantes, bem como o tempo e o espaço físico disponível. Na experiência que realizamos em 2024 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Fleuri, coord., 2025), reunimos um grupo de cerca de 50 pós-graduandos(as) e mestres(as) populares. A oficina que aqui apresentamos constituiu a primeira etapa do curso, com o

objetivo de organizar os grupos pesquisadores, mediante a realização de dois encontros presenciais de oito horas (16 horas, ao todo), em salão amplo com equipamentos móveis e versáteis. O curso completo compôs outras três etapas: dramatizações dos contextos temáticos construídos, visitação a comunidades indígenas e quilombolas, escrita coletiva de um livro (Fleuri, 2026).

O plano de atividades condensa quatro momentos formativos: (1.) a explicitação do propósito pessoal, (2.) o diálogo interpessoal e a formação de pequenos grupos pesquisadores, (3.) a apresentação e discussão dos temas construídos pelos grupos e, por fim, (4.) a elaboração de contextos temáticos integradores. Esses quatro momentos se encadeiam como etapas de um processo em que cada participante aprofunda a consciência de sua própria busca, entra em relação com a busca do(a) outro(a), descobre conexões mais amplas e, finalmente, participa da construção de um campo comum de significados.

5.1. O primeiro momento: tomar consciência do próprio propósito

A oficina começa com um gesto simples mas decisivo: o acolhimento. Ao receber as pessoas com atenção e gentileza, cria-se uma passagem entre os mundos de onde cada uma vem e a experiência cooperativa que se pretende construir. Esse momento pode assumir formas variadas: uma roda inicial, uma mesa de frutas, um café, uma partilha breve de sentimentos ou notícias, uma apresentação do encontro ou a construção do próprio crachá. O que importa é criar um ambiente de receptividade, atenção e disponibilidade para o trabalho conjunto.

Desde o início, propõe-se também uma atividade de observação e avaliação processual com três focos: a aprendizagem individual, a aprendizagem do grupo e a condução do trabalho. Cada participante é convidado(a) a observar seu próprio processo vivenciado durante a experiência educacional para avaliar, em seu íntimo, suas aprendizagens que fazem sentido para sua vida. Além disso, algumas pessoas são convidadas a assumir a tarefa de observar mais atentamente a dinâmica grupal e a condução pedagógica, registrando suas percepções para compartilhar no momento final da avaliação coletiva. Desse modo, a avaliação favorece a tomada de consciência do que está sendo vivido e se constitui como uma ferramenta de condução da atividade pedagógica cooperativa. O que potencializa o protagonismo de cada um(a) e do conjunto dos(as) participantes na condução e autoria do trabalho coletivo.

Após a abertura, o primeiro movimento da oficina se concentra em ajudar

cada pessoa a tomar consciência de seu propósito. Inspira-se na ideia de que “nenhum vento é favorável a um veleiro sem rota”. Para interagir com outras pessoas em um processo de formação, é fundamental que cada integrante tenha clareza dos seus propósitos, do que está buscando, do que deseja compreender ou transformar. Por isso, convida-se cada participante a focalizar um desafio importante de sua prática social e educativa, a imaginar uma ação possível para enfrentá-lo e a traduzir essa percepção em uma palavra-chave que possa indicar a palavra geradora de seu processo de aprendizagem. **Solicita-se que cada participante (1.) escreva em uma folha a palavra indicadora de seu propósito, (2.) desenhe em outra folha o(a) personagem que represente sua palavra geradora e (3.) explique em algumas frases o significado que atribuiu ao seu desenho. As atividades de escrita e desenho são habituais em contextos escolares.** Mas em contextos populares, menos familiarizados com caneta e papel, pode-se inventar técnicas didáticas que fazem uso de outras linguagens de comunicação tais como o teatro-imagem, a dramatização, a música etc.

Esse passo ajuda cada pessoa a construir uma primeira codificação de sua busca vital. A palavra-chave concentra o problema e o propósito; o(a) personagem, por sua vez, permite representar esse mesmo conteúdo em linguagem imagética; e a escrita indica, em linguagem discursiva, o sentido da escolha. Temos, assim, três formas complementares de expressão que podem favorecer um processo de autoidentificação, de tomada de posição e de criação de dispositivos de comunicação necessários ao trabalho educacional cooperativo.



5.2. O segundo momento: dialogar com o(a) outro(a) e formar grupos-pesquisadores

Uma vez explicitado o propósito pessoal, a oficina cria condições para o segundo movimento: o diálogo interpessoal. A passagem de um momento ao outro costuma ser feita por alguma dinâmica de animação e integração. Em algumas ocasiões, propusemos um “baile de apresentação”, com música, movimento e uma narrativa mobilizadora inspirada no Banquete, de Platão, que convida cada pessoa a buscar seu par para conversar. Essa atividade enseja a transição entre a concentração individual e a entrada em relação com o(a) outro(a), favorecendo um encontro que não seja apenas casual, mas carregado de sentido simbólico.

Com as duplas ou trios formados, cria-se um pequeno contexto teórico para orientar a atividade de diálogo. Aliás, inspirado na afirmação de Gregory Bateson (1986, p. 23), “Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado”, sempre busco narrar uma história, explicar um conceito, para contextualizar o significado da atividade pedagógica que estou propondo. Neste momento da oficina, por exemplo, tenho usado os conceitos de hermenêutica, dialética e diálogo, explicados de forma breve e acessível. A hermenêutica ajuda a compreender que estamos diante de um trabalho de interpretação do sentido do(a) outro(a); a dialética oferece um ritmo de relação entre posições, diferenças e sínteses, e o diálogo, entendido como construção de conhecimento em relação, ajuda a situar a conversa como processo de aprendizagem compartilhada. Às vezes, relaciono essas noções com os princípios do Bem Viver — relacionalidade, integridade, complementaridade e reciprocidade — para mostrar que a interação não se reduz à troca de opiniões, mas pode se tornar experiência de construção conjunta de sentidos de vida plena.

A atividade em duplas ou trios é realizada em três momentos. Primeiro, uma pessoa observa em silêncio o desenho do(a) personagem da outra e escreve sua interpretação. Depois, inicia-se a conversa: o(a) observador(a) do desenho do(a) parceiro(a) lê sua interpretação, e o(a) autor(a) lê sua própria explicação. A comparação entre os pontos de vista de leitura e autoria da imagem permite identificar convergên-

cias (que indicam o núcleo do significado representado) e as diferenças (que ampliam os sentidos da representação). Em seguida, invertem-se os papéis e se repete a conversa. Por fim, a dupla ou trio busca construir uma síntese das relações entre os dois (as duas) personagens: um brasão, um totem, ou uma figura comum, acompanhada de uma expressão verbal — um lema, uma poesia breve, ou um haikai. As produções dos grupos são expostas de alguma forma, seja penduradas em um varal coletivo, seja fixadas em um mural.

O diálogo interpessoal produz um primeiro campo temático compartilhado. Cada dupla ou trio deixa de ser apenas reunião de indivíduos e se converte em pequena unidade de investigação, em que os propósitos pessoais já se veem desafiados, ampliados e ressignificados na relação com o outro. Aqui começam a se esboçar os grupos pesquisadores como núcleos de produção de significado.

5.3. O terceiro momento: apresentar e discutir os temas construídos

Depois de um intervalo, a oficina entra no terceiro movimento: o compartilhamento ampliado das produções das duplas e a discussão dos temas que ali se configuram. Também aqui convém criar um pequeno gesto de reconcentração, seja por uma dinâmica breve, seja por uma fala introdutória que ajude a focalizar o campo de atenção do grupo. Uma rápida exposição introdutória concentra a atenção de uma plenária em semicírculo, diante do varal com as imagens e poesias criadas em coautoria.

Cada dupla apresenta, então, sua produção simbólica, que indica seus propósitos compartilhados. O grupo inteiro de espectadores(as) é convidado a uma escuta ativa, ou seja, a identificar conexões, aproximações, afinidades, tensões e diferenças entre os temas que vão surgindo. Assim, os significados elaborados anteriormente, no plano individual e depois no plano da dupla, começam a se configurar como uma rede de temas que atravessa todo o grupo. É nesse momento que se inicia propria-



mente a compreensão dos temas geradores em sua dimensão coletiva. Mais do que a justaposição de interesses individuais, cria-se um campo de significados compartilhados, construído a partir das relações entre experiências, problemas e projetos diferentes.

5.4. O quarto momento: construir contextos temáticos integradores

A quarta etapa do processo pedagógico busca consolidar, em forma cooperativa, a temática que foi se tecendo nas etapas anteriores. Depois de novo intervalo e de uma dinâmica de reconcentração, propõe-se a formação de grupos maiores: cada grupo-pesquisador (duplas ou trios) é convidado a retomar as imagens dos(as) personagens representativos(as) de seus propósitos pessoais, a imaginar as condições necessárias para a implementação de suas propostas e simbolizar essas condições em um ambiente adequado à convivência de seus(suas) personagens. Depois, sugere-se que três ou quatro duplas se reúnam em torno de painéis de papel pardo para desenhar e articular esses ambientes num cenário em que cada personagem faça sentido.

Aqui a noção de contexto integrador é ativada pela criação de cenários que articulem diferentes figuras. Sugere-se que os grupos formados em torno do painel em branco se organizem para desenhar cenários em que possam situar os(as) personagens que expressam os propósitos de cada um(a). Propõe-se desenhar os ambientes, os campos de relação, em que os propósitos singulares possam viver, se encontrar, se tensionar e se complementar. O trabalho sobre os painéis procura justamente isso: criar um fundo comum para conectar as figuras singulares. Os painéis expressam, assim, contextos temáticos integradores. Eles permitem visualizar que o sentido de cada projeto pessoal depende de um campo de relações mais amplo, no qual os diferentes propósitos podem encontrar apoio, contraponto e articulação.

Uma vez construídos, os painéis são expostos no chão ou nas paredes, e cada grupo se posiciona em torno de sua produção. O exercício interpretativo realizado antes nas duplas agora se repete entre os grupos. Um grupo observa e interpreta o pai-

nel de outro grupo autor que, em seguida, comenta, discute e explicita o que quis representar. Dessa conversa, o grupo autor é convidado a formular um título capaz de expressar o significado de seu trabalho coletivo. É assim que os temas geradores dos grupos vão sendo produzidos pela interação, interpretação, negociação de sentidos e pela tomada de consciência do que conecta os(as) participantes em torno de um campo problemático comum.

Esse processo é importante porque mostra que o grupo não se constitui como um sujeito homogêneo, separado dos indivíduos. O conjunto só existe na relação entre os elementos. O que chamamos de grupo é uma construção relacional, sustentada nas conexões entre diferentes projetos, experiências e significados gerados pelas pessoas em relação. Por isso, o contexto temático integrador não apaga a singularidade; ao contrário, oferece um campo em que ela pode se potencializar na relação com as outras pessoas.

5.5. Avaliação, ressignificação e continuidade

Essa proposta pedagógica de construção do tema gerador se encerra com um momento de avaliação, que funciona não como simples fechamento administrativo, mas como explicitação dos significados construídos. Para isso, costumo pedir que cada participante retome a palavra inicial com que havia nomeado seu propósito e, a partir da experiência vivida, escolha uma segunda palavra que expresse a ressignificação produzida durante o encontro. A comparação entre as duas palavras ajuda a perceber a evolução singular de cada pessoa. Esse gesto é importante porque mostra que o trabalho de grupo não produz homogeneização. Cada pessoa, ao interagir em grupo, parte de um ponto, entrelaça-se com os outros e chega a outro ponto ampliado e problematizado, de modo diferente, singular e original. O grupo não uniformiza; o grupo potencializa a singularidade.

Ao mesmo tempo, a avaliação busca explicitar as aprendizagens do próprio grupo enquanto grupo. Inspirado em Gregory Bateson (1986), procuro distinguir a aprendizagem individual da aprendizagem coletiva. Um grupo também aprende:

inventa estratégias, encontra soluções para impasses, descobre formas de cooperação, elabora modos novos de comunicação. Perceber essas aprendizagens coletivas é fundamental, porque elas revelam que a atividade cooperativa, ao produzir representações, cria condições para novas práticas de relação, pesquisa, escrita e produção compartilhada.

É nesse ponto que a proposta da oficina se articula com a escrita coletiva e com a publicação das produções dos grupos. Tal como nas práticas de Freinet, a vivência, a excursão, a observação do ambiente e a conversa sobre a experiência podem se desdobrar em textos, narrativas, cartas, boletins, artigos. Não se trata de escrever repetindo teorias prontas, mas de escrever a partir da reflexão sobre a própria prática, das intuições geradas pela vivência em grupo. Por isso, sempre procurei incentivar que as produções realizadas nas oficinas fossem socializadas, editadas e publicadas. Cada grupo e cada participante produz algo singular e original, justamente porque a escrita nasce da experiência vivida e da elaboração coletiva de seus significados.



5.6. Considerações transitórias

Em suma, essa oficina pode ser compreendida como um percurso de formação em quatro momentos articulados: a explicitação do propósito pessoal, o diálogo interpessoal e a formação de pequenos grupos-pesquisadores, a apresentação e a discussão dos temas construídos e a elaboração de contextos temáticos integradores. Ao longo desse percurso, o que se busca não é apenas ensinar técnicas de trabalho em grupo, mas criar condições para que cada pessoa e cada coletivo tomem consciência de seus propósitos, aprendam a dialogar, construam temas geradores e transformem a experiência vivida em reflexão, criação e proposta de ação. É por isso que a oficina, mais do que um conjunto de atividades, se apresenta como experiência pedagógica de formação, pesquisa e criação coletiva.

Juliana Okawati chamou esta proposta de atividade pedagógica de “metodologia fleuriana” (in Fleuri; Okawati, 2021, p. 31-48). Mas só concordei com esta adjetivação no sentido que Paulo Freire atribui às suas propostas pedagógicas: “Não me copiem: me reinventem”. Assim, espero que cada professora, professor de EJA, sintam-se chamados a reinventar, junto com cada grupo de jovens e adultos(as) com que vier a trabalhar, as propostas pedagógicas conhecidas para construir experiências singulares, intensas e significativas de vida em plenitude.

5.7. Para refletir

Registre em seu Diário de Bordo que atividades e técnicas didáticas sentiu vontade de experimentar em suas aulas com estudantes jovens e adultos(as).

5.8. Para agir

Vá juntando estas ideias e tente criar propostas de atividades didáticas dialógicas, cooperativas e comunitárias para cada encontro com seu grupo de estudantes jovens e adultos(as). Reserve um momento inicial da aula para acolher todos(as) os(as) participantes e um momento final para que todos(as) avaliem suas aprendizagens, bem como as aprendizagens coletivas e os atos de condução mais significativos.

5.9. Para confluir

Converse com colegas professoras e professores mais chegados(as) sobre suas experiências pedagógicas. Se sentirem o desejo, tentem planejar e experimentar propostas didáticas coerentes com suas buscas de viver em plenitude.



Registre, em seu Diários de Bordo, suas experiências pedagógicas dialógicas, cooperativas e comunitárias. Reflita sobre o que aprendeu com colegas e estudantes durante essas experiências. Identifique os principais desafios que enfrentaram. Leia e estude as obras que mais chamaram atenção ao seguir este caderno. Use esse aprendizado para planejar, junto com colegas e seus(suas) estudantes, atividades que mobilizem os encontros e as aulas, para potencializar seus propósitos de viver, conviver e gerar vida em plenitude.

6. Técnicas educativas Freinet adequadas para fundamentar práticas de EJA: indicação de artigos

6.1. Texto livre, escrita da experiência e autoria

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. **O texto livre como instrumento pedagógico na aprendizagem da escrita.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 42, n. 118, p. 242-251, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/949jGvM3hvpnGMKphFkTsmG/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

Por que é adequado para EJA?

O texto livre pode partir das memórias, histórias de trabalho, trajetórias migratórias, saberes comunitários, experiências de luta e expectativas dos(as) estudantes. É uma técnica especialmente forte para alfabetização e letramento de jovens, adultos(as) e idosos(as), pois valoriza a palavra do(a) educando(a) como ponto de partida para leitura, escrita, reescrita, debate e publicação coletiva.

6.2. Roda de conversa, escuta e participação

LIMA, Cinthia Vieira Brum. **A roda de conversa na pedagogia Freinet: espaço de escuta, diálogo e participação.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 42, n. 118, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/YGgDTnmXPQqvrCmJWqfncjD/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

Por que é adequado para EJA?

A roda de conversa dialoga muito bem com a tradição freiriana da EJA. Ela favorece escuta, problematização da realidade, construção coletiva de temas geradores, planejamento da turma e avaliação participativa. É uma técnica central para reconhecer os(as) educandos(as) como sujeitos de saber, não como receptores passivos.

6.3. Livre expressão: fala, corpo, escrita, desenho e comunicação

SCARPATO, Marta. **A livre expressão na Pedagogia Freinet.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p. 620-628, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9667. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9667>. Acesso em: 23 abril de 2026.

Por que é adequado para EJA?

A livre expressão é muito potente para estudantes que frequentemente tiveram experiências escolares marcadas por silenciamento, vergonha ou fracasso. O artigo trata de técnicas como jornal escolar, roda de conversa, imprensa escolar, correspondência interescolar e aula-passeio, todas adaptáveis à EJA como formas de expressão oral, escrita, artística, corporal e comunitária.

6.4. Planos individuais de trabalho e auto-organização

ARENA, Adriana Pastorello Buim. **Pedagogia Freinet: auto-organização e os planos individuais de trabalho.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 42, n. 118, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PkjtSxTWchsMDJVws9kTCmb/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

Por que é adequado para EJA?

Os planos individuais de trabalho são importantes porque estudantes da EJA têm ritmos, horários, trajetórias escolares e necessidades muito diferentes. Essa técnica permite combinar projetos coletivos com percursos personalizados de leitura, escrita, matemática, pesquisa e produção, favorecendo a autonomia e corresponsabilidade. O resumo do artigo explicita o foco na auto-organização e nos planos individuais de trabalho em Freinet.

6.5. Instrumentos Freinet para alfabetização

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira; LIMA, Cinthia Vieira Brum; ANJOS, Daniela Dias dos. **Pedagogia Freinet e alfabetização: a potencialidade dos instrumentos desta pedagogia para formar crianças e professores.** Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 117-133, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/124>. Acesso em: 23 abr. 2026.

Por que é adequado para EJA?

Embora o artigo tenha foco na infância e na formação docente, ele é útil para pensar a alfabetização na EJA porque trabalha com instrumentos pedagógicos Freinet que articulam produção de texto, cooperação, comunicação e autoria. Pode fundamentar práticas de alfabetização de adultos(as) baseadas em textos reais, situações vividas e produção coletiva.

6.6. Texto livre, trabalho colaborativo e imprensa escolar

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MUNHOZ, Lucianna Magri Melo; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Texto livre, trabalho colaborativo e imprensa escolar na pedagogia Freinet.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 42, n. 118, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5639/563976142005/563976142005.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2026.

Por que é adequado para EJA?

Este artigo é muito relevante porque articula três técnicas especialmente fecundas para EJA: texto livre, trabalho colaborativo e imprensa escolar. Na prática, pode inspirar a criação de jornal, boletim, mural, podcast, caderno coletivo ou publicação digital da turma, com textos sobre trabalho, território, cultura, direitos, saúde, memória e vida comunitária.

6.7. Aula-passeio e aprendizagem situada

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; et al. **Aula-passeio: uma técnica Freinet para a aprendizagem ativa.** Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/download/8040/7089/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

Por que é adequado para EJA?

A aula-passeio é particularmente adequada para uma EJA territorializada. Pode ser realizada em feiras, museus, associações comunitárias, unidades de saúde, rios, bairros, aldeias, quilombos, locais de trabalho ou espaços de memória. O artigo destaca a aula-passeio como técnica ativa, baseada na interação com o outro e com o meio, favorecendo experiências autônomas e significativas.

6.8. Cantos de trabalho e organização cooperativa

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro; LIMA, Elieuzza Aparecida de; MORAES, Tatiana Schneider Vieira de. **Técnicas Freinet e trabalho pedagógico na Educação Infantil: reflexões sobre os Cantos de Trabalho**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 444-468, jan./mar. 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.076.DS18. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29815>. Acesso em: 23 abr. 2026.

Por que é adequado para EJA?

Apesar de voltado à Educação Infantil, o artigo é útil para pensar os cantos de trabalho como organização cooperativa do espaço pedagógico. Na EJA, podem se tornar “estações de aprendizagem”: canto da leitura, canto da escrita, canto da matemática da vida cotidiana, canto da memória, canto digital, canto de pesquisa comunitária, canto de produção artística. O registro do artigo confirma que ele se dedica especificamente aos Cantos de Trabalho como técnica criada e desenvolvida por Freinet.



Reinaldo Matias Fleuri

Reinaldo Matias Fleuri é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordena a rede de pesquisas “Mover” - Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador Sênior do CNPq. Toda sua produção se encontra acessível em formato digital em www.mover.ufsc.br.

E-mail: rfleuri@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-1429>

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143>





Realização



**INSTITUTO
PAULO FREIRE**
Instituto de Educação e
Direitos Humanos Paulo Freire

Parceria



PETROBRAS