

TRABALHOS COMPLETOS
ANAIS

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Eixo 2. Educação de Jovens e Adultos no século
XXI

ISSN 2525-9393
V.1, 2021



PAULO FREIRE
100 ANOS...

DA LEITURA DE MUNDO À
EMANCIPAÇÃO DOS POVOS!

Maria Erivalda dos Santos Torres
Ricardo Santos de Almeida
Maria Aparecida Vieira de Melo
(Orgs.)



editora
CEBRAP
PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS

**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE
EIXO 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO SÉCULO XXI**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE**
**EIXO 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO SÉCULO XXI**
16 A 19 DE SETEMBRO DE 2021
REALIZAÇÃO: CENTRO PAULO FREIRE-ESTUDOS E
PESQUISA
LOCAL: EVENTO VIRTUAL



Recife, PE
2021

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.

CEP: 50740-530

<https://www.centropaulofreire.com.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

CONSELHO EDITORIAL CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Eliete Correia dos Santos	UEPB – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inés María Fernández Mouján	Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inez Maria Fornari de Souza	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luiza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	IFAL, UFAL/NUAGRÁRIO, Prefeitura Municipal de Porto Calvo/AL e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS – TRABALHOS COMPLETOS

Maria Erivalda dos Santos Torres

Ricardo Santos de Almeida

Maria Aparecida Vieira de Melo

COMISSÃO ORGANIZADORA DO XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Coordenação geral: Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta
do CPFreire)

Anderson Fernandes (UFAPE)

Aluizio Severino de Arruda (Fórum EJA PE)

Ana Paula Abreu Moura (UFRJ)

Anair Silva Lins e Mello (SEE, AMESG/FADIMAB, CPFreire)

Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho (Fórum Piauiense de EJA-PI/
UFPI)

Cícera Maria do Nascimento (FME de Caruaru e CPFreire)

Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo (UFPE-CAA)

Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)

Eliene Amorim de Almeida (FAFIRE)

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho (UFPE-CE)

Flavia Tereza da Silva (MST)

Inez Maria Fornari de Souza (CPFreire)

José Paulino (FAFIRE)

Jozeilda Grinauria Menino (Fórum EJA/PE)

Laerte Leonaldo Pereira (UFPE - CAA)

Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFreire e UFRN)

Maria Fernanda dos Santos Alencar (UFPE-CAA)

Maria Kaliza de Arruda Pinheiro (FPEJA-RN)

Maria Lúcia de Oliveira (SINTEPE)

Maria Oliveira de Moraes (FEJA-PB)

Nelino José Azevedo de Mendonça (Poli/UPE)

Poliana Maria Farias de Arruda (CPFreire)

Ranúsia Pereira Silva (FPEJA-Sergipe/SEDUC-Sergipe)

Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA)

Ricardo Santos de Almeida (IFAL/CPFreire)

**COMISSÃO ORGANIZADORA DO XI COLÓQUIO
INTERNACIONAL PAULO FREIRE**

Rita de Cássia Lima Alves (Fórum EJA-Ceará/SME de Fortaleza)
Targelia de Souza Albuquerque (UFPE/CPFreire)
Virgínia Renata Vilar da Silva (UFPE)
Viviane de Bona (UFPE)

COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO

Coordenação: Cícera Maria do Nascimento (FME Caruaru/CPFreire)
Ana Maria Santos de Araújo (UFRN-CERES/Caicó)
Flavia Tereza da Silva (MST)
Joseane Maria dos Santos (UFRN-CERES-Caicó)
Jozeilda Grinauria Menino (Fórum EJA-PE)
Liz Araújo (Fórum Potiguar de EJA/Subcoordenadoria Estadual de
EJA)
Luciomar Vita Machado (Sindipetro-BA/Fórum Estadual de EJA-
BA)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)
Maria Kaliza de Arruda Pinheiro (FPEJA)
Maria Oliveira de Moraes (FEEJA-PB)
Marlúcia Lima de Sousa Meneses (CNDE-PI/FEJA-PI)
Ranusia Pereira da Silva (Fórum Permanente da EJA-SE/FEJA)
Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA-AL)
Rita de Cássia Lima Alves (FEJA-CE)
Verônica Medeiros Pereira (UFRN-CERES-Caicó)

COMISSÃO DE CULTURA

Flavia Tereza da Silva (MST)
Inez Maria Fornari de Souza (CPFreire)
Karla Tereza Amélia Fornari de Souza (CPFreire)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)
Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA-AL)
Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes (CPFreire)
Rita de Cássia Lima Alves (FEJA-CE)

COMISSÃO DE LIBRAS

Coordenação: Laerte Leonaldo Pereira (UFPE)

Maria Erivalda dos Santos Torres (Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas – Presidenta do CPFreire)

Intérpretes:

Adiliane Silva De Paula (UFRN)

Ana Karolina Coelho da Silva (SEDUC/PE)

Bárbara Cristina Amaral Alves de Santana (UFPE)

Bruno Vinícius Ferreira dos Santos (LABLIBRAS /UFPE)

Carlos Eduardo de Oliveira (ATILSPE)

Carlos José da Silva (LABLIBRAS /UFPE)

Cleyton Bueno Silva Costa (LABLIBRAS /UFPE)

Danilo Jatobá Santana (UFAL)

Douglas Santos Oliveira (UFG)

Eduardo Calisto dos Santos (DuCalisto / PE)

Efraim Canuto Ferreira - (ATILSPE)

Fabiola Macedo Dias (UFRN)

Fernanda Roberta de Souza Pereira (SEDUC/PE)

Irany Cristina Gonçalves da Silva (UFPE)

Izabela Araújo Carneiro Rodrigues (SEDUC / PE)

Janaina Maria da Silva (IFPE)

Jessika da Silva Garcia (CMIL /CG –MS)

José Dārley Santos do Nascimento (SEDUC/PE)

José Roniero Diodato (UFPE)

José Roniero Diodato (UFPE)

Joyce Mary Sabino Silva Moura (SEDUC / PE)

Juveirce Christiane Medeiros Ramos Condi (CMIL/CG –MS)

Kilma Karla Cavalcanti de Oliveira (SEDUC / PE)

Leandra Agostinho (DAIN / UERN)

Lucas Leonardo do Nascimento (LL Interpretações - Jaboatão / PE)

Márcio Teófilo De Assis (UFRN)

Maria Patrícia Lourenço Barros

Maridalva Varela (DAIN / UERN)

Nehemias Nasaré Lourenço (Centro de Estudos Levy / CG –PB)

Renata Cândida de Oliveira Garcia

Rita Daniely de Moura Silva (ATILSPE)

Intérpretes:

Roberta Maria de Andrade Silveira (SEDUC / PE)
Roberto Carlos Silva dos Santos (UFPE)
Rodrigo Carvalho Cavalcanti (UFRN)
Ronny Diogenes de Menezes (UFRN)
Silvana de Sá Ferreira (Itabira / MG)
Sofia Oliveira Pereira dos Anjos Coimbra da Silva (UFG)
Taanake Mathias Soares Batista (UFRN)
Thiago Cezar de Araújo Aquino (UFPE)
Thúlio Manoel Espinhara Marques (SEE/PE)
Tiago Moreira Cerqueira (UFRN)
Valdir Balbuena (CMIL/CG – MS)
Wender Paulo de Almeida Torres (Sala AEE -Rio Largo / AL)
Wilsynnara Melo Da Silva Lira (UFRN)
Yanak Ferreira Da Silva (UFRN)
Yone Regina de Oliveira Silva (SEDUC /PE)

COMISSÃO DE MONITORIA

José Paulino Peixoto Filho (FAFIRE)
Eliene Amorim de Almeida (FAFIRE)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)
Nayde Lima (CPFreire)
Poliana Arruda (CPFreire)

MONITORAS(ES)

Adeilza de Souza (FAFIRE)
Alba Flora Pereira (PPGEDUMATEC/UFPE)
Alidiane Ferreira da Silva (GRE/ Salgueiro)
Ana Carolina de Souza Ferreira (UEPB)
Ana Maria Santos de Araújo (UFRN)
Andréa Duarte da Silva (PPGE/UFPE)
Bruno César de Farias Melo (UFRPE)
Erica Caiane dos Santos Lima (FAFIRE)
Ewerton Rafael Raimundo Gomes (UEPB)
Francisco das Chagas da Paz Soares (UFPI)
Gabriele da Silva Antunes (UECE)

MONITORAS(ES)

Geysiane Felipe do Nascimento (UFPB)
Guilhermina M. Pimentel da Silveira (UECE)
Helen Kassia Barbosa Rago Pereira (FAFIRE)
 Hulda Lourenço Alves da Silva (UFPE)
 Jean Felix Borges (UEPB)
Jessica Milane Guedes Freerira (FAMAM)
Joana Vitória Gonçalves Bezerra (UFPE)
 Joana Maria Rodrigues Alves (UFPE)
 João Gabriele Pereira da Silva (UFPE)
 Joice Silva Ferraz (UEPB)
 Joseane Maria dos Santos (UFRN)
 Leandro Alexandre da Silva (UFPE)
Letícia Gabriely Fernade da Nóbrega (UFRN)
 Luciano Santo de Abreu (UFPE)
 Maria Clara Carneiro Câmara (UFRN)
 Maristela Costa Coelho (SESC/PI)
 Maria Naiara da Silva Araújo (Mulungu/CE)
 Maria Veiga Damasco de Lima (UFPE)
 Mariana Louisa O. Lima C. de Araújo (FAFIRE)
Mário dos Santos de Assis (PPGEDUMATEC/UFPE)
 Priscila Batista Ribeiro (UFRPE)
Renata Patrícia Jorge dos Santos Barbosa (FAFIRE)
 Rayssa de Moraes da Silva (UFPE)
 Samuel Lopes dos Santos (IFPB)
 Sandóelia Barbosa de Sousa (FPO/CE)
 Sirlane Freitas lacerda (UESBA/MG)
 Verônica Medeiros Pereira (UFRN)

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO DOS ANAIS E EBOOKS

Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)
 Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFreire e UFRN)

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DAS NORMAS PARA AS MESAS E COMUNICAÇÕES ORAIS

Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)

Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFReire e UFRN)
Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo (UFPE-CAA)
Maria Fernanda dos Santos Alencar (UFPE-CAA)

COMISSÃO CIENTÍFICA
COORDENAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Anderson Fernandes de Alencar Universidade Federal do Agreste
de Pernambuco - UFPE
Viviane de Bona Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE

EIXO 2 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
SÉCULO XXI

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Afonso Celso Scocuglia	Universidade Federal da Paraíba
Allan Diego Rodrigues Figueiredo	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Aluísio Wagner de Araújo Lopes	Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos - IMPARH - PMF
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Andréa Alice da Cunha Faria	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Claudia Mendes de Abreu	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Dayse Cabral de Moura	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Dilian da Rocha Cordeiro	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Eduardo Jorge Lopes da Silva	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Jaqueline Luzia da Silva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Karla Eveline Barata de Carvalho	Fórum EJA do Ceará - FEJA
Márcia Regina Barbosa	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN/CERES - Centro Paulo Freire/estudos e pesquisas
Maria Cristina de Queiroz Barbosa	Universidade Federal Fluminense - UFF
Maria Fernanda dos Santos Alencar	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Maria Joselma do Nascimento Franco	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Mirian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas
Rita de Cássia Lima Alves	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/ FEJA-CE
Romero Antonio de Almeida Silva	Universidade de Pernambuco - UPE
Sara Ingrid Borba	Universidade Federal da Paraíba - UFPB

COORDENAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DO EIXO TEMÁTICO 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI

Ana Paula Abreu Moura – UFRJ
Danielle da Mota Bastos Alves – SEE/PE
Antonio Ferreira Sobrinho - Fórum EJA/PI
Abdízia Maria Alves Barros – CEDU/UFAL/FAEJA/MAPF
Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo – UFPE
Clarice Gomes Costa – Fórum EJA/CE
Rita de Cássia Lima Alves – SEDUC/Fortaleza-SME

MONITORIA DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Elane Silvino da Silva
Maria Aline da Silva
Maria Edineide Freitas Santos Barbosa

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Colaboração, revisão e diagramação: Ricardo Santos de Almeida

Capa diagramada a partir da foto original disponível em: <https://sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2016/09/paulo-freire-4-600x300.jpg>

AUTORIZAMOS A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

A EXATIDÃO DAS REFERÊNCIAS E AS IDEIAS EXPRESSAS E/OU DEFENDIDAS NOS TEXTOS SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES DOS ARTIGOS

Copyright © 2021. Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução parcial ou total, por qualquer meio. Lei n. 9.610 de 19/02/1998 (Lei dos Direitos Autorais).

2021. Escrito e produzido no Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
Cinthya Lúcia Torres Martins Saraiva de Melo Maria Aparecida Vieira de Melo	
EJA NO SESC LER: TEMPO E ESPAÇO PARA A DISCUSSÃO ÉTNICO- RACIAL	18
Maristela Costa Coelho	
AVALIAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO NOTURNO	37
Ana Lucia Duarte Viana Gadelha Jéssika de Oliveira Viana	
O DESMONTE DA EJA NO RIO GRANDE DO SUL: IMPACTOS DA POLÍTICA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO	53
Bárbara Nicola Zandoná Ângela Bárbara Rossetto Micheli Silveira de Souza	
PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EJA	70
Cláudia Araujo dos Santos Bayeri Douglas Heliodoro Firmino da Costa Jéssica do Nascimento França Fonseca	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ESCOLA SEM PARTIDO: AVANÇOS E RETROCESSOS	87
Marlene Souza Silva	

SUMÁRIO

- OFICINA DE CRIAÇÃO LITERÁRIA: “ESCREVO PORQUE NÃO SOU SUFICIENTE”** 100
Rafael Bezerra da Silva Farias
Maria Jéssica Marques de Lima
- RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM** 117
Andréa Giglio Bottino
Sarah Oliveira de Medeiros
- É PRECISO “MUDAR A CARA DA ESCOLA”: UMA REFLEXÃO ACERCA DA NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** 130
Renato Antônio Ribeiro
- O FÓRUM EJA PERMANBUCO: O DIÁLOGO EM FREIRE COMO DISPOSITIVO DEMOCRÁTICO** 148
Nivânia Ferreira da Silva
Raphael Fontes Cloux
- DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A ANDRAGOGIA DE MALCOLM KNOWLES: CONTRIBUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE ADULTOS** 165
Mário dos Santos de Assis
- CIDADANIA, LUGAR E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): EXPERIÊNCIAS À LUZ DA REALIDADE DOS EDUCANDOS** 178
Caline Mendes de Araújo
Alexandre Sabino do Nascimento

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	198
Miriam Paulo da Silva Oliveira Rosilene Pedro da Silva Mirely Letícia da Silva Oliveira	
ALFABETIZAÇÃO COMO ATO FORMATIVO, PERMANENTE E EMANCIPATÓRIO NA EJA: APRENDIZADOS POR TODA A VIDA	214
Emanuella de Azevedo Palhares Francisco Canindé da Silva	
PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS DIFICULDADES E DESAFIOS DE ENSINAR HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	231
Maria Nilda dos Santos Souza	
A ABORDAGEM FREIREANA E O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE ROTEIROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NO CEJA ITABORAÍ	250
Daniel de Souza Santos Candido	
ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS/IDOSAS NA AMAZONIA PARAENSE E AS CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS	270
Eula Regina Lima Nascimento	

SUMÁRIO

- A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO FREIRIANO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM TEMPOS DE EXCLUSÃO SOCIAL** 295
Clarice Gomes Costa
Maria de Fátima de Lacerda
Rita de Cássia Lima Alves
- ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: O QUE DIZEM SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?** 311
Gabriela Jesus de Amorim
Cristiane Andrade Fernandes
- AS ANDARILHAGENS DE UMA ESCOLA DE EJA E O HORIZONTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS (ES)** 327
Daiane Ferreira
Elaine Correa Pereira
- AS ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES DA EJA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE** 341
Daniel Biu Correia
Maria José Gomes Cavalcante
- CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE O FUTURO DA EJA NA PERSPECTIVA FREIREANA** 357
Iêda Gomes da Silva
- A EJA COMO PRÁTICA LIBERTADORA: JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO CEJA DONANINH ARRUDA** 372
Ana Claudia Lima de Assis
Paulo George Barros Silva
Rita de Cássia Lima Alves

SUMÁRIO

DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA BREVE REFLEXÃO A PARTIR DOS ESTUDOS DA ANPED	391
Elis Aparecida Matias Faustino Franciane Sousa Ladeira Aires	
EXPERIÊNCIA DIDÁTICO METODOLÓGICA DOS CÍRCULOS DE CULTURA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NO ENSINO SUPERIOR	410
Maria Raquel Barros Lima Brennda Brasileiro da Silva Lúcio	
NOSSOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO EVENTO	427

APRESENTAÇÃO

O eixo 2 *Educação de Jovens e Adultos no Século XXI* contou com 24 trabalhos apresentados que discutiram múltiplos olhares marcados por temáticas que dialogaram com as abordagens freireanas.

Desta feita torna-se importante o processo da leitura dos escritos de Daniel de Souza Santos Candido que aborda sobre A abordagem freireana e o ensino por investigação: a construção de roteiros didáticos para o ensino de Biologia no CEJA Itaboraí, dando ênfase a curiosidade epistemológica, a pesquisa e a investigação como ações que constituem a prática pedagógica numa perspectiva dialógica e participativa.

Já os autores Ana Claudia Lima de Assis, Paulo George Barros Silva e Rita de Cássia Lima Alves teceram reflexões epistemológicas sobre A EJA como prática libertadora: a juvenilização da EJA no CEJA Donaninha Arruda, destacando a importância de práticas pedagógicas que promovem a emancipação dos jovens no CEJA, ou seja, uma educação diferenciada para os jovens que estão cada vez mais cedo nas turmas da EJA.

O pensamento reflexivo das autoras Clarice Gomes Costa, Maria de Fátima de Lacerda e Rita de Cássia Lima Alves revelam a preocupação em prol da temática: A importância do pensamento freiriano para a educação de jovens e adultos (EJA) em tempos de exclusão social, salientando sobre as dificuldades pautadas pela pandemia, agravando ainda mais a exclusão social dos sujeitos de direitos que constituem a turma da EJA.

Os autores Emanuella de Azevedo Palhares e Francisco Canindé da Silva se ocuparam em refletir sobre a alfabetização como ato formativo, permanente e emancipatório na EJA: aprendizados por toda a vida, destacando sobre o processo pedagógico de Paulo Freire que viabiliza a alfabetização, a emancipação e formação permanente dos sujeitos, por meio dos processos dialógicos da alfabetização.

Tecer reflexões sobre as andarilagens de uma escola de EJA e o horizonte da formação continuada de professoras (es) foi o que as autoras Daiane Ferreira e Elaine Correa Pereira realizaram em seus

escritos, elucidando que o processo formativo deve ser um movimento perene, sobretudo, no que tange ao ensino/aprendizagem dos estudantes que estão em constante itinerância, mediante suas vivências e experiências.

Dialogar sobre os sujeitos da EJA foi proposto pelos autores Daniel Biu Correia e Maria José Gomes Cavalcante, que se ocuparam em discorrer sobre as especificidades dos estudantes da EJA e os desafios da prática docente, ressaltando, portanto, a formação docente para uma contínua prática educativa, num movimento problematizador e dialógico.

As autoras Ana Lucia Duarte Viana Gadelha e Jéssika de Oliveira Viana fizeram a reflexão em torno da avaliação da evasão escolar na educação de jovens e adultos no ensino noturno, evidenciando que as causas e consequências em torno da EJA, mesmo sendo externas revelam a avaliação como causa interna que acomete a evasão escolar, necessitando, portanto, de estratégias pedagógicas inerentes ao combate a evasão escolar por meio da pedagogia freireana.

Pensar sobre currículo: reflexões sobre o futuro da EJA na perspectiva freireana, a autora Iêda Gomes da Silva nos propõe adentrar nas questões que perpassam a o território de poder, sobretudo, ao que concerne a modalidade da EJA, que tende a ser uma modalidade da educação básica e que carece de práticas pedagógicas diferenciadas, conforme assinalou Paulo Freire em seus escritos, primando, por seu universo vocabular, pelos conhecimentos prévios e pela contextualização.

O autor Mário dos Santos de Assis retrata a temática sobre diálogo entre a pedagogia de Paulo Freire e a andragogia de Malcolm Knowles: contribuição para educação de adultos, destacando a importância da andragogia como uma prática significativa para inserção social dos sujeitos da EJA, por meio dialógico interativo.

Já as autoras Caline Mendes de Araújo e Alexandre Sabino do Nascimento se debruçaram sobre cidadania, lugar e autonomia na educação de jovens e adultos (EJA): experiências à luz da realidade dos educandos, dando ênfase as experiências inerentes aos educandos no coletivo da EJA, a partir da categoria cidadania, lugar e

autonomia, categorias que são pensadas e trabalhadas de acordo com o seu cotidiano.

As autoras Elis Aparecida Matias Faustino e Franciane Sousa Ladeira Aires se ocuparam em tecer compreensões em torno dos desafios e práticas pedagógicas na alfabetização de jovens e adultos: uma breve reflexão a partir dos estudos da ANPED, adentrando aos documentos inerentes aos escritos da ANPED sobre as práticas pedagógicas para EJA.

Nos escritos de Marlene Souza Silva está posto sobre educação de jovens e adultos e escola sem partido: avanços e retrocessos, destacando os processos de avanços e retrocessos por meio da escola sem partido, contestando as violações sociais postas e impostas aos coletivos sociais da EJA.

O autor Renato Antônio Ribeiro dialogou sobre é preciso “mudar a cara da escola”: uma reflexão acerca da necessidade de transformação curricular na educação de jovens e adultos, dando ênfase aos aspectos curriculares que endossam as práticas pedagógicas tradicionais e meramente reprodutivista, necessitando que mudanças aconteçam no espaço escolar, no que diz respeito ao currículo.

A autora Eula Regina Lima Nascimento abordou sobre escolarização de pessoas adultas/idosas na Amazonia paraense e as contribuições freireanas, salientando as questões cotidianas que permeiam a escolarização dos sujeitos da EJAI por meio das contribuições de Paulo Freire.

As autoras Maria Raquel Barros Lima e Brennda Brasileiro da Silva Lúcio refletiram sobre experiência didático metodológica dos círculos de cultura no contexto do ensino remoto no ensino superior, partir da experiência metodológica dos círculos de cultura na perspectiva do trabalho remoto, destacando as ressignificações práticas no cotidiano escolar.

As autoras Gabriela Jesus de Amorim e Cristiane Andrade Fernandes abordaram sobre estudos sobre educação de pessoas jovens, adultos e idosos: o que dizem sobre práticas pedagógicas? Destacando as práticas pedagógicas como proponentes para o processo de alfabetização e escolarização dos sujeitos da EJAI,

fazendo jus aos pressupostos metodológicos freireano para ressignificar o fazer didático em sala de aula, sobretudo, trabalhando remotamente.

A autora Maristela Costa Coelho refletiu sobre EJA no SESC ler: tempo e espaço para a discussão étnico-racial, dar ênfase as discussões em torno da educação étnico-racial que permeia os sujeitos da EJA. Em sendo assim, torna-se preponderante promover a inclusão social dos sujeitos de direitos com sua diversidade cultural, combatendo, os preconceitos e discriminações que atravessam os espaços pedagógicos.

As autoras Bárbara Nicola Zandoná, Ângela Bárbara Rossetto e Micheli Silveira de Souza discutiram sobre o desmonte da EJA no Rio Grande Do Sul: impactos da política neoliberal na educação, contestando a política neoliberal que visa a educação como mercadoria e fomentadora da qualificação para mão de obra, em contrapartida, a prática educativa sobre as questões de inclusão social.

Os autores Nivânia Ferreira da Silva e Raphael Fontes Cloux dialogaram sobre o fórum EJA Pernambuco: o diálogo em freire como dispositivo democrático, destacam o diálogo como princípio educativo em Paulo Freire que perpassa as práticas do Fórum EJA no estado de Pernambuco.

Os autores Rafael Bezerra da Silva Farias e Maria Jéssica Marques de Lima abordaram sobre a oficina de criação literária: “escrevo porque não sou suficiente”, enfatizando que a imagem dos sujeitos da EJA é estigmatizada por causa das práticas preconceituosas, movimento que pode ser desconstruído com as práticas pedagógicas freireanas, ressignificando os modos de ensinar/aprender no contexto da EJA.

Os autores Cláudia Araujo dos Santos Bayeri, Douglas Heliodoro Firmino da Costa e Jéssica do Nascimento França Fonseca abordaram sobre práxis pedagógica na formação de docentes da EJA, sendo esta uma temática bastante recorrente, sobretudo, nos pressupostos freireanos sobre as práxis pedagógicas de forma diferenciada.

Os autores Andréa Giglio Bottino e Sarah Oliveira de Medeiros abordaram sobre recursos pedagógicos para a educação de jovens e adultos: reflexões sobre ensino e aprendizagem, ressaltando ações pedagógicas que são consideradas os recursos pedagógicos para EJA, como suporte para permear as ações didáticas por meio dos recursos que promovem a contextualização, o diálogo e a interação entre os sujeitos.

A autora Maria Nilda dos Santos Souza que dialogou sobre prática pedagógica e formação docente: um olhar reflexivo sobre as dificuldades e desafios de ensinar história na educação de jovens e adultos, nesta reflexão se faz jus ao diálogo e a formação permanente no campo da história para que os processos didáticos/pedagógicos possam ser apreendidos no espaço-tempo formativo.

A produção textual sobre Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Possibilidades em Tempos de Pandemia da Covid-19 de autoria de Miriam Paulo da Silva Oliveira, Rosilene Pedro da Silva e Mirely Letícia da Silva Oliveira, diz respeito aos aspectos didáticos que permeiam as dificuldades e possibilidades das práticas educativas no interregno da pandemia, tornando ainda mais emergente os escritos de Paulo Freire para superar as práticas tradicionais de ensino.

Neste sentido, ressaltamos que todas as produções elucidam a EJA como prática libertadora, emancipatória e interventiva que representa o espaço democrático da educação como símbolo de resistência aos cenários capitalistas que subjazem o modelo neoliberal da educação que impõe um projeto educativo baseado em currículos de competências e especificidades conforme a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e para todas as modalidades de educação.

O espaço da EJA, incluindo os idosos nas discussões da EJAI (Educação de Jovens, adultos e Idosos), é visto nos trabalhos que se seguem como um espaço de empoderamento e de construção de identidade e cidadania, cuja heterogeneidade etária é a base da tessitura do multiculturalismo que caracteriza a formação *de e para* cada sujeito da EJAI, desde o pensar nas práxis pedagógica e docente, na formação específica de professores e professoras para a EJAI, no currículo para EJAI, até as metodologias para ensino e aprendizagem

que combatem a andragogia acrítica pondo no centro da práxis educativa as concepções freireanas para uma educação crítica e dialógica sempre!

Como num círculo de cultura freireano, cada trabalho apresentado pôs, na centralidade do círculo, debates sobre diversas questões problematizadoras que compõem desafios, possibilidades, avanços e retrocessos em relação aos espaços e tempos da EJAI. Problematizações sobre evasão, formação de professores e professoras, currículo, planos, programas, pesquisas, projetos e ainda questões formativas para as relações étnico-raciais configuraram o universo das discussões do círculo de cultura do eixo 2 no XI Colóquio Internacional Paulo Freire. As discussões mostraram que a EJAI resiste sobre a bandeira da Educação Popular de Paulo Freire, numa concepção dialógica que configura a pedra angular de uma gestão educativa democrática!

Desejamos uma boa leitura deleite e emancipatória a todos e todas!

Cinthyá Lúcia Torres Martins Saraiva de Melo – UFPE/CPFreire
Maria Aparecida Vieira de Melo - UFRN/CPFreire
.Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

EJA NO SESC LER: TEMPO E ESPAÇO PARA A DISCUSSÃO ÉTNICO- RACIAL

Maristela Costa Coelho

RESUMO: O objetivo deste trabalho é intensificar a discussão étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos do Sesc Ler de São João do Piauí-PI. Utilizando-se da historicidade e da história oral, busca-se trazer a História e Cultura Afro-brasileira através de Palestras, rodas de conversa e outras atividades, com o intuito de que novos significados sejam atribuídos à identidade dos descendentes de africanos e que estereótipos sejam superados. Dada a importância do negro como agente ativo no processo de formação da sociedade brasileira, partindo da leitura de obras dos teóricos Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, entre outros lança-se as bases necessárias para o desenvolvimento deste, dentro de uma pedagogia anti-racista e libertadora. Dessa forma, respeitando e incorporando a diversidade que compõe a escola, espera-se contribuir para o fortalecimento identitário dos afrodescendentes são-joanenses alunos da EJA no Sesc Ler e para o exercício da igualdade racial.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Afrodescendentes. Étnico-racial.

INTRODUÇÃO

Discutir as relações étnico-raciais na escola é de fundamental importância na promoção da cidadania, visto que o ambiente escolar é um universo que abriga a diversidade e que estimula o pensamento crítico. A discussão em torno da questão étnico-racial impulsiona a igualdade quando possibilita ao aluno uma nova visão da história dos sujeitos e desta maneira, desperta sentimentos de respeito e solidariedade, desmistificando ideologias deturpadoras sobre cor e raça.

Com esse propósito surge a inquietação pela realização deste trabalho, tendo em vista o fato do corpo discente da Educação de Jovens e Adultos ser formada por homens e mulheres arraigados em

culturas regionais que, na sua maioria, chegam a este Centro Educacional desmotivados, com pouca ou nenhuma experiência escolar, vindos de muitos processos de exclusão, sendo provável que já tenham sofrido discriminação por sua origem étnica, trata-se de uma discussão pertinente, já que o fenômeno do racismo ainda é intrínseco na sociedade. Nilma Lino Gomes diz:

as formas como os jovens e adultos negro (s) e branco(s) lidam com o seu pertencimento étnico-racial são diversas e estão relacionadas às representações sobre o negro vividas e aprendidas na cultura, nos espaços familiares, na infância, na adolescência e nos processos educativos que se dão dentro e fora da escola (GOMES, 2011, p.89)

É através da discussão, reflexão e posicionamento crítico na perspectiva da diversidade cultural que se pretende desconstruir ideologias racistas que deturparam a imagem do povo africano e que os marginalizam e também a seus descendentes ao longo da história.

Considerando a escola como parte da organização social, segundo Munanga (2005, p.50), o preconceito e a discriminação também se mostram presentes na comunidade escolar, “envolvendo um universo composto de relações raciais e pessoais entre estudantes, professores, direção e funcionários”. Neste sentido é importante refletir: Como as relações étnico-raciais estão acontecendo no dia-dia na nossa comunidade escolar? Como a comunidade escolar lida com o pertencimento racial? Qual história do povo negro internalizamos?

Diante disso, este trabalho propõe um debate sobre as relações étnico-raciais, visando substituir o sentimento de racismo e preconceito ao povo negro, pela admiração. Especialmente também, busca evidenciar a cultura do povo afrodescendente presente neste ambiente escolar, patrimônio imaterial da cultura local.

CONTEXTO HISTÓRICO: QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL, LUTA E RESISTÊNCIA HISTÓRICA DO POVO NEGRO.

A diversidade brasileira poderia conviver harmoniosamente, não fosse a mentalidade cultivada da hierarquização eurocêntrica imposta no período colonial que disseminou a ideia de superioridade

da raça branca em detrimento das demais. A organização da sociedade deixou o negro à margem e os sentimentos de inferioridade, a aceitação do racismo, as práticas de preconceito e discriminação contra afrodescendentes no país se justificam no longo período de escravidão ao qual o negro foi submetido e pela falta de políticas públicas no processo de abolição do regime escravocrata.

Os desdobramentos do racismo no Brasil resultaram em uma desigualdade social discrepante entre negros e brancos. De acordo com Maia¹ (2017 apud Carta Capital, 2017, online) "Só alcançaremos uma equiparação salarial entre negros e brancos em 2089, 200 anos depois da abolição da escravidão no Brasil. Isso se a desigualdade continuar diminuindo no ritmo que está". E afirma "Esse é um país que convive com uma desigualdade estrutural, especialmente em relação à questão racial".

A resistência do povo negro está marcada na história, Zumbi dos Palmares representa bem a luta desse povo que de geração em geração se organiza, para vencer a opressão. Oliveira² (2013, apud CEC BA, 2013, online) diz "Eu aprendi, quando criança, que se falava em navio negreiro, escravos, como se nossa história começasse a partir dali. Não! Minha história é milenar, minhas tradições são milenares, minha ancestralidade é milenar", e afirma: "É por isso que eu digo que não sou descendente de escravos, sou descendente de pessoas que foram escravizadas".

A incansável luta desse povo tem crescido ao longo dos séculos sendo possível elencar registros³ importantes, entre

¹ Kátia Maia, diretora – executiva da Oxfam (ONG britânica, dedicada a combater a pobreza e promover a justiça social).

²Conhecida popularmente por Makota Valdina, Valdina Pinto de Oliveira é natural de Salvador BA, educadora, líder comunitária e religiosa brasileira, militante da liberdade religiosa.

³ 20 de nov- Morte de Zumbi dos Palmares; 1.710- Destruição do Quilombo dos Palmares; 1835- Revolta dos Malês na Bahia; 1835 – 1840- Cabanagem- Revolta popular no Pará; 1838 – 1841 – Balaiada –Revolta Popular no Maranhão; 1850- Lei de Eusébio Queiroz – Proibindo o tráfico de escravos 1871- Lei do Ventre Livre- Proibiu a escravidão de crianças nascidas após a Lei; 1885- Lei dos Sexagenários – Proibiu a escravidão de idosos; 1888 – Lei área proibiu a escravidão no país; 1890 – Capoeira é declarada ilegal; Disseminação de Teorias racistas no Brasil; Estímulo a imigração europeia para substituição de mão de obra escrava; 1910 Revolta da

dificuldades e conquistas. As questões raciais, a partir da segunda metade da década de 90, aceleraram-se, passando por um processo de mudanças, marcado pela aproximação entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro. Maciel (2018) fala sobre a ocupação das terras do Quilombo Saco/Curtume:

No dia 29 de junho do ano 1996 o pessoal se organizou zona rural e zona urbana encontrando o pessoal que vieram do Junco, do Riacho do Ancelmo ou Riacho dos Negros, da região de baixo reuniu todo mundo na porteira daquela propriedade e o grito de ordem foi: “Ocupar e resisti, trabalhar” à meia noite neste dia, aí a partir daí todo mundo avançou, abrimos os paus da porteira e entrou todo mundo, e quando chegamos lá o grito de ordem era “resisti e não sair” a partir daí a gente foi se organizando e criando uns grupo né, e nesse momento, quando o dia amanheceu já tava todo mundo dentro da roça aí foi que começou os conflitos. (Informação Verbal)⁴

Ainda segundo Maciel (2018) houve enfrentamento com o latifundiário que buscou reforço policial e nesse momento o grito de ordem era “resisti e não sair”. Relatando ainda que o grupo encontrou apoio na FETAG-PI (Federação dos Trabalhadores na Agricultura

Chibata 1931- criação do grupo político frente Negra brasileira; 1937- Ditadura Vargas decreta a ilegalidade da Frente Negra; 1944 – Criação do Teatro Experimental do Negro; 1951- Lei Afonso Arinos- Proibiu a discriminação racial (multa e penalidades a quem recusasse algo por preconceito de raça ou cor; 1964- desarticula a luta Política dos Movimentos Negros; 1978 – Fundação do Movimento Negro Unificado; 1985 – Lei Caó – Classifica o Racismo como crime inafiançável; 1988 – Constituição Federal reconhece a propriedade das terras aos remanescentes de Quilombos; no art 5 inc XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei; 1995 - Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida reuniu; 1996 – Reconhecimento Oficial de Zumbi dos Palmares no Panteão dos Heróis da Pátria; "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial" com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. 2002 – Primeira Lei de Cotas Raciais nas Universidades do Estado do Rio de Janeiro; 2003 – Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; – Lei inclui na rede de ensino a Disciplina de História e Cultura Afro- brasileira e africana; - Estabelecimento do dia Nacional da Consciência Negra; 2010 – Estatuto da Igualdade Racial, entre outros.

⁴ Informação fornecida por José Ferreira Maciel (primeiro presidente da Associação do Assentamento Saco Curtume) em 20/11/2018.

do Estado do Piauí), e no sindicato dos trabalhadores Rurais do município, nas pessoas dos sindicalistas Zé Domingos e Vandú. E Maciel (2018) esclarece:

Esse apoio nos organizou para enfrentar o conflito. Em 25 de julho chegou no barracão uma juíza com a polícia apresentando uma liminar de despejo, mandando que a gente desocupasse aquela área naquele momento e não teve diálogo, não teve nada... as panelas dos trabalhadores estavam todas nas tremes lá e eles chutaram, derramaram tudo. E a gente pegou as crianças e saímos para a margem da estrada e ficamos nos organizando, montamos o barracão, a FETAG dando apoio, planejando como voltar, o grito era “ocupar novamente”, e mais uma vez invadimos a área e não houve mais despejo e foi um longo processo, o proprietário foi a Brasília, mas nós também tínhamos nossos representantes. (Informação verbal)⁵

José F. Maciel disse que o processo de organização da comunidade foi demorado que somente em 2001 saiu o primeiro recurso depois da desapropriação, que apesar de todas as dificuldades, encontraram apoio, não só da FETAG e do Sindicato, mas também do pároco da cidade, Pe. Solon Correia de Aragão e do advogado Constantino Pereira, entre outras pessoas que em dado momento ajudaram na luta coletiva que resultou na concretização do sonho de 76 pessoas, que receberam uma casa para morar com suas famílias e terreno para trabalhar. Joana D’arc da Conceição, aluna do Sesc Ler discorre:

Nossa comunidade é muito organizada. Temos reuniões todo mês, a Associação consegue projetos pra nós, traz o médico, enfermeira do município para atender a gente. Lá na comunidade temos a Cozinha de Quilombo, onde o pessoal faz panelas de barro, outras coisas, faz também instrumentos da capoeira, o berimbau e outros. Porque pessoas de várias idades lutam capoeira com o mestre Tiziu. Lá o Incra faz reunião com a gente e se tiver casa desocupada o Incra

⁵ Informação fornecida por José Maciel (primeiro presidente da Associação do Assentamento Saco Curtume) em 20/11/2018.

entrega para filhos de associados que estão precisando. Informação verbal)⁶

A experiência aguerrida dos afrodescendentes assentados nas localidades Saco e Curtume⁷, alunos do Sesc Ler de São João do Piauí-PI apresenta um recorte da história de luta dos afrodescendentes em todo o Brasil, vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes, conseguem transformar a realidade em que vivem, a partir do momento que se reconhecem como sujeitos da própria história e que passam a lutar coletivamente contra a opressão e a desigualdade. Antônio Sérgio Alfredo Guimarães diz:

Os debates, no Brasil atual, sobre a política de reserva de vagas para negros, na maioria das universidades públicas, e para mulheres, nos partidos políticos, ou da reserva de terras para povos indígenas e quilombolas, são exemplos da atualidade das políticas de combate à desigualdade e de garantia da diversidade. (GUIMARAES, 2016, p 44)

Para amenizar as desigualdades sociais, o governo brasileiro adotou algumas políticas afirmativas, o sistema de cotas raciais na educação superior, que reserva vagas em instituições públicas e privadas para negros e indígenas por meio da Lei 12.711 (BRASIL, 2012) é uma delas, porém, muitas pessoas questionam a Lei das cotas, no sentido que, seria uma forma de alimentar o pensamento segregacionista, mas as mesmas existem partindo de o princípio da equidade, tratar desigualmente os desiguais para se promover a igualdade.

⁶ Informação fornecida por Joana D`arc da Conceição (pertencente ao assentamento Quilombola Saco Curtume) em 20/11/2018.

⁷ São duas localidades separadas pelo Rio Piauí, onde se localiza o Quilombo Saco/Curtume.

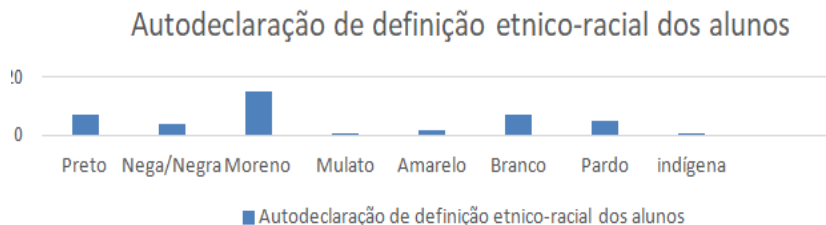
TEMPO E ESPAÇO PARA A DISCUSSÃO ÉTNICO-RACIAL, EJA SESC LER

Por meio de palestra, rodas de conversas, projeção de imagens, apresentação de roda de capoeira e entrevistas no período de comemoração do Dia da Consciência Negra⁸ buscou-se trazer de forma afirmativa a História e Cultura africana e afro-brasileira para intensificar a discussão étnico-racial e fortalecer a identidade afrodescendente entre a comunidade escolar do Sesc Ler de São João do Piauí para o enfrentamento do racismo na sociedade.

Utilizando-se do contexto histórico do tema de pesquisa e sua relação com a realidade local, propondo uma participação efetiva da pesquisadora no contato direto com o objeto de pesquisa na coleta de dados, na dinâmica da discussão e construção de material didático e pedagógico necessário, este trabalho foi realizado. Sendo que os registros de dados, depoimentos e imagens presentes neste foram devidamente autorizados.

Para análise de dados foi realizado uma pesquisa individual onde 42 alunos se dispuseram a responder o questionário, sendo três (3) jovens, trinta e dois (32) adultos e sete (7) idosos. Sobre a definição étnico-racial inicialmente foi solicitado que o aluno se auto definisse, depois, foi apresentada opções correspondentes à mesma pergunta.

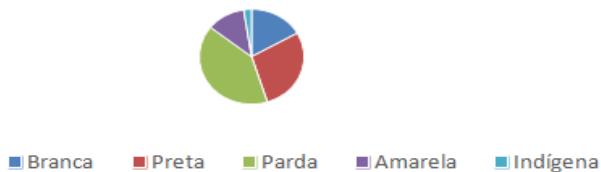
Gráfico 01 – Autodeclaração de definição étnico-racial dos alunos



⁸ 20 de novembro, oficialmente instituído em âmbito nacional mediante a lei nº 12.519/11.

Gráfico 02 – Auto identificação quanto à cor/raça

AUTOIDENTIFICAÇÃO QUANTO A COR/RAÇA



No gráfico 01, as respostas: pretos, negra/ negra, moreno, mulato e parda apontam que temos 73,8% de entrevistados afro-brasileiros dentro do corpo discente do Sesc Ler de São João do Piauí-PI. No entanto, conforme mostra o gráfico 02, ao escolher entre as alternativas indicadas, o número de negros cai para 69,04% quando se junta o número de pretos e pardos, a diferença, porém, vai para a opção amarela.

Considerou-se necessário observar aspectos socioeconômicos dos alunos entrevistados:

Gráfico 03 – Renda Familiar

Renda Familiar



Gráfico 04 – Número de pessoas que moram com o aluno

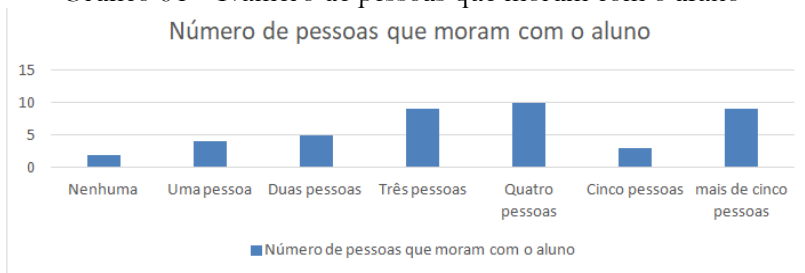
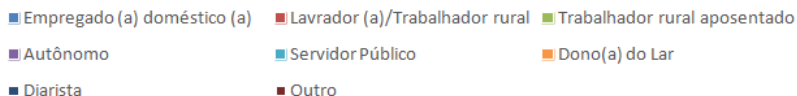


Gráfico 05 – Inserção no mundo do trabalho

Inserção no mundo do trabalho.



Quanto ao rendimento familiar (gráfico 03), temos 26,2% que sobrevivem com renda familiar inferior a um salário mínimo, 50% com um salário mínimo e 23,8% mais de um salário mínimo. Essas famílias são na maioria numerosas, conforme respostas à pergunta: Quantas pessoas moram com você? (Gráfico 04). Sobre a inserção no mundo do trabalho temos a predominância da atividade lavrador (a) /trabalhador (a) rural que somada aos aposentados (a) totalizam 57,14%, seguida de dono (a) do lar, autônomo, diarista e empregado (a) doméstica. (Gráfico 05).

Gráfico 06 – Meio de transporte utilizado para chegar ao SESC Ler
Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar no Sesc Ler?



Percebe-se (Gráfico 06) que a maioria dos alunos entrevistados utilizam o Transporte EJA do Sesc Ler para frequentar a escola, são 54,76% do total, uma parcela relevante também, 40,48% não utilizam transporte visto que moram nas proximidades do Centro. E apenas um aluno se locomove em veículo motorizado próprio e a mais um de bicicleta.

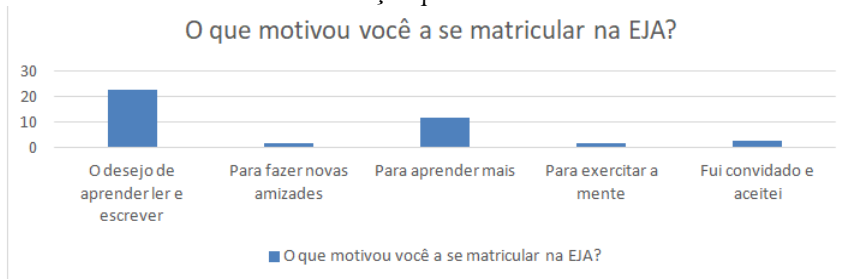
Gráfico 07 – Você teve acesso à escola regular em outras fases da vida?

Você teve acesso à escola regular em outras fases da vida?



A situação dos jovens, adultos e idosos estudantes da EJA é retratada no gráfico 07, apenas 14,29% diz ter tido acesso à escola regular em outras fases da vida, sendo que à 85,71% dessas pessoas esse direito foi violado. O gráfico 08 mostra que o desejo de aprender “a ler e escrever” é a principal motivação da matrícula desses alunos na EJA, se destacando também a opção “para aprender mais”.

Gráfico 08 – Motivação para matrícula no EJA



Os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Sesc Ler são filhos de pessoas que também na sua maioria não foram alfabetizados, somente 21,81% dos pais desses alunos foram alfabetizados (Gráfico 09). E apenas 16,67% frequentaram escola (gráfico 10).

Gráfico 09 – Seus pais foram alfabetizados?



Gráfico 10 – Seus pais frequentaram a escola?

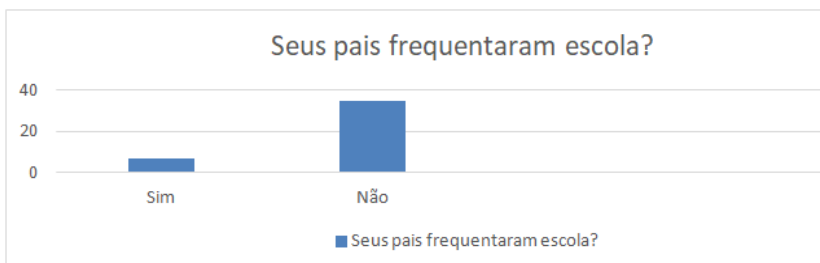
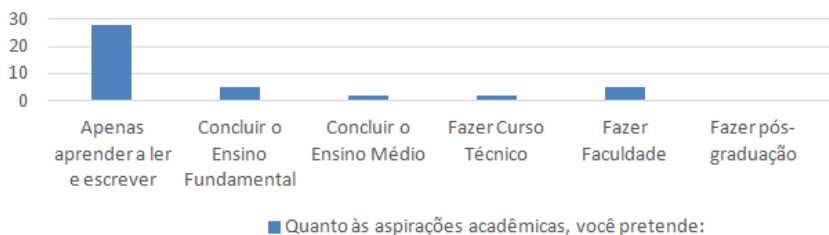


Gráfico 11 – Aspirações acadêmicas dos entrevistados

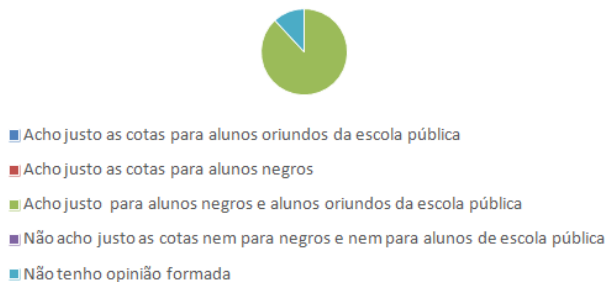
Quanto às aspirações acadêmicas, você pretende:



Muitos alunos não demonstram desejo de continuar a vida acadêmica, 66,66% revelam pretender “apenas aprender a ler e escrever”; 11,90% pretendem concluir o ensino fundamental e quantidade igual, a Universidade; uma margem de 4,76% pretende concluir o ensino médio e fazer curso técnico. Nenhum entrevistado apontou interesse por fazer pós-graduação (Gráfico 11).

Gráfico 12 – Opinião sobre sistema de cotas

Resposta sobre o sistema de cotas.



Sobre o Sistema de Cotas, 88,09% dos entrevistados são a favor das cotas para negros e para alunos oriundos de escola pública (Gráfico 12), provavelmente por sentirem na pele as injustiças provocadas pela escravidão na sociedade brasileira, pois os mesmos

são provas vivas da desigualdade social, que impossibilitou o acesso deles próprios à educação e a empregabilidade.

Gráfico 13 – Religião dos entrevistados

Sua religião é:



■ Não possui religião ■ Católico ■ Evangélico ■ Umbandista ■ Espírita ■ Testemunha Jeová ■ outra

Podemos perceber a partir do gráfico acima que religiões de matizes africanas não aparecem como opção religiosa dos entrevistados, embora muitos residam em comunidade Quilombola, o que demonstra perda de um traço identitário relevante, já que a religião foi uma das formas de conservação da identidade africana ao longo do tempo. Entre os entrevistados, a religião que mais se destaca é a católica, seguida da evangélica e ainda aparece uma porcentagem que se refere a um aluno testemunha de Jeová e outro que diz não possuir religião. Em estudo sobre as religiões afro-brasileiras e seus seguidores, Reginaldo Prandi aponta os aspectos organização e concorrência:

Fragmentada em pequenos grupos, fragilizada pela ausência de algum tipo de organização ampla, tendo que carregar o peso do preconceito racial que se transfere do negro para a cultura negra, a religião dos orixás tem poucas chances de se sair melhor na competição — desigual — com outras religiões. (PRANDI, 2003 p. 26).

A fragilidade organizacional, o preconceito, a perseguição em torno das manifestações religiosas afro-brasileiras e as incessantes investidas das igrejas cristãs resultam no silenciamento das religiões de matizes africana e na conversão de afrodescendentes ao cristianismo como se percebe com a realização deste. É importante

ressaltar que apesar do Brasil ser um país laico, a intolerância religiosa é presente, os mitos e preconceitos criados em torno dos rituais de religiões africanas tornam os adeptos da Umbanda, do Candomblé e de suas variações, vítimas de hostilização.

Os gráficos a seguir nos direcionam para as relações étnico-raciais no Sesc Ler de São João do Piauí-PI.

Gráfico 14 – Opinião sobre o preconceito racial na escola

Em relação ao preconceito racial na escola:



Gráfico 15 – Você já presenciou alguma atitude racista na escola?

Você já presenciou alguma atitude racista na escola?

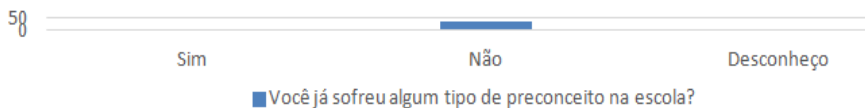


Gráfico 16 – Existe algum preconceito em sua sala de aula?

Existe algum tipo de preconceito em sua sala de aula?



Gráfico 17 – Você já sofreu algum tipo de preconceito na escola? Você já sofreu algum tipo de preconceito na escola?



A maioria dos alunos entrevistados, respondem que não existe preconceito na escola, embora 35,71% chega a afirmar que ele existe, porém seja ignorado ou velado (Gráfico 14). Destarte, é possível que o preconceito apareça disfarçado ou minimizado em forma de “brincadeiras”, nas piadas, no julgamento que se faz do outro, por exemplo. Outro dado importante está no gráfico 15: apenas 2,38% diz ter presenciado atitude racista na escola, o que corresponde a um único aluno dos entrevistados, os 97,62 % afirmam não ter presenciado atitude racista no Sesc Ler de São João do Piauí-PI. O mesmo dado vai para a pergunta seguinte, que se refere ao preconceito na sala de aula, apenas uma pessoa diz existir algum tipo de preconceito em sua sala de aula (Gráfico 16). Quando a pergunta é se o entrevistado sofreu algum tipo de preconceito na escola o número passa a ser 7,14% em detrimento de 88,10% que não sofreram nenhum tipo de preconceito e 4,76% que desconhecem tal situação (Gráfico 17).

Gráfico 18: Percepção da diferença de tratamento entre brancos e negros:

Em relação ao ambiente escolar, você percebe diferença no tratamento dado a brancos e negros?



Gráfico 19: Temas sobre racismo e preconceito com relação à pessoa negra são trabalhados em sala de aula?

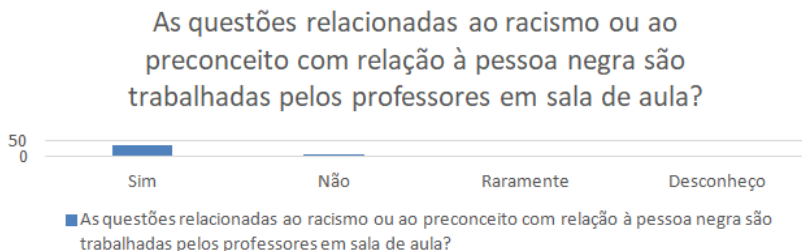


Gráfico 20: Frequência com que as questões do racismo e do preconceito são trabalhadas.

Caso a resposta da questão anterior for sim, responda com que frequência essas questões são trabalhadas.



No que se refere à percepção da diferença de tratamento entre brancos e negros 92, 86% dos entrevistados consideram que não há diferença no tratamento, 7,14 % desconhecem essa diferenciação (gráfico 18). Para 83,33% desses alunos temas sobre racismo e preconceito são tratados em sala de aula, ao tempo que 16,64% discordam (gráfico 19). Sobre a frequência em que os temas do racismo e do preconceito são trabalhados 52,38% respondem que somente em projetos e 30,95% entendem que sempre estão sendo trabalhados.

Dentre os componentes curriculares do Sesc Ler está o ensino de História, conforme o PPP⁹ (2018) o currículo contempla a diversidade cultural da sociedade brasileira, inclui o ensino da

⁹ Projeto político pedagógico da escola.

história e cultura afro-brasileira e africana, seguindo as atualizações da LDB¹⁰. Foi através da lei nº 10.639 (Brasil, 2003) que esse ensino se tornou obrigatório em toda a rede básica de educação dos países. Depois, a Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) incluiu a obrigatoriedade do estudo não apenas da História e Cultura Afro-Brasileira, mas também da História e Cultura Indígena do país. O reconhecimento da cultura e história Afro-Brasileira e Indígena por meio da aprovação das referidas leis significa um marco de fundamental importância na construção de um sistema educacional democrático no contexto das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho reconhece a força da discussão étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos do Sesc Ler de São João do Piauí-PI, a predominância de pessoas afrodescendentes entre os discentes, constatando-se que há um histórico de luta e resistência expresso na vida dessas pessoas.

Observou-se que alguns alunos têm dificuldade de se reconhecerem preto ou pardo, quando mesmo sendo notoriamente negros optaram por marcar a opção amarela, sendo também que há entre os alunos miscigenados aparentemente pardos, os que se consideraram brancos. Dessa forma, percebe-se a necessidade de se intensificar o trabalho de afirmação da História e Cultura africana e afro-brasileira para reconstrução de identidades.

Foi possível registrar também através deste, que entre os quilombolas do Saco/Curtume tradições e costumes do povo negro ainda se mantém, a capoeira apareceu como manifestação cultural, porém outros traços parecem se perder de forma significativa, no que diz respeito à religiosidade entre os entrevistados, nenhum se considerou integrante de religiões de matizes africanas.

Com este trabalho verificou-se as situações de desigualdade acumuladas na sociedade brasileira, frutos da ausência do Estado na garantia dos direitos, que impediu alunos afrodescendentes da

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96).

Educação de Jovens e Adultos a usufruir o direito à educação no passado.

Percebeu-se também, que as discussões étnico-raciais, a questão do preconceito e do racismo à pessoa negra ainda precisam ser trabalhadas com mais frequência pelos professores na sala de aula. Sendo importante ressaltar a constatação nesse estabelecimento de ensino, do respeito e igualdade no tratamento dado às pessoas brancas e negras. Todavia, o racismo é resultado de uma construção sócio-histórica e está presente na sociedade, é um assunto que precisa ser discutido para ser admitido, pois ainda existe muito conservadorismo e naturalização da desigualdade racial. Intensificar a discussão em torno das questões étnico raciais possibilita desconstruir barreiras historicamente impostas às pessoas afrodescentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 23 jul.2018.

BRASIL, Presidência da República. **LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO 2008.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm . Acesso em 24 jul 2018.

BRASIL, Presidência da República. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em 24 jul 2018.

GOMES, N.L. Educação de Jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In:* SOARES L.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 4ª edição. (Estudos em EJA). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GUIMARÃES, A. S.A. Desigualdade e diversidade: Os sentidos contrários da ação. *In:* BOTELHO, André.; SCHUWARCZ, L.M.; **Cidadania, um projeto em construção.** Minorias, Justiça e direitos.

[organizadores]. – 1ª ed. - 2ª reimpressão – São Paulo: Claro Enigma, 2016.

MAIA, Kátia. **Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil.** Carta Capital. 2017 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil> Acesso em 25 nov.2018.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola.** 2ª Edição. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, BID, UNESCO, 2005.

OLIVEIRA, V. P. **Makota Valdina - negra, candomblé e cidadania.** Disponível em: <http://www.conselhodecultura.ba.gov.br/2013/11/267/Dia-da-Consciencia-Negra-tera-Makota-Valdina-como-destaque-em-programa-da-TVE-.html> 26 nov 2018.

PRANDI, R. **As religiões afro-brasileiras e seus seguidores.** Civitas- Revista de Ciencias Sociais. V. 3, nº 1, 2003.

PPP, **Projeto Político Pedagógico Sesc Ler.** São João do Piauí, 2018.

AVALIAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO NOTURNO

Ana Lucia Duarte Viana Gadelha

Jéssika de Oliveira Viana

RESUMO: Em todo o país as estatísticas mostram altos índices de evasão escolar nas instituições públicas de educação, principalmente as relacionadas à Educação de Jovens e Adultos no ensino noturno. Nesse contexto, o objetivo do trabalho foi investigar quais as causas da evasão escolar, turno noturno, em três escolas em João Pessoa – PB. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa por meio de observações de casos da evasão escolar na EJA, com aplicação de questionários e entrevistas com alunos e professores. Como resultados destacamos que 88% dos alunos tinham atividade extraescolar, a maioria já havia abandonado a escola três vezes por desmotivação. Ainda, 76% dos alunos gostam da sua escola e os demais consideraram-na boa ou regular. Destarte, ficou evidente que o distanciamento entre o conteúdo ministrado e a realidade do aluno da EJA, a desmotivação e a insegurança em sala de aula por parte dos estudantes e professores podem ser fatores que limitam o desenvolvimento da modalidade EJA.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Ensino noturno. Evasão escolar.

INTRODUÇÃO

Em todo o país, as estatísticas mostram altos índices de evasão escolar nas instituições públicas de educação, sobretudo quando se trata de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino noturno. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, dos 9,5 milhões de alunos matriculados na modalidade da EJA 12.7% deles chegaram ao final do curso. Ou seja, uma alta taxa de evasão, afetando principalmente as turmas do período noturno (IBGE, 2019).

Várias discussões e debates têm sido realizados para encontrar as causas, os responsáveis e as possíveis medidas que podem minimizar esse problema. Muitos professores que trabalham com essa modalidade de ensino conhecem a realidade desses estudantes, no entanto, a redução da evasão nos cursos de EJA exige mais do que ações isoladas dos educadores. Esse campo exige, acima de tudo, ações integradas dos entes federados, no sentido da elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão dos estudantes que se encontram fora da faixa etária nos cursos de educação de jovens e adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, determina o dever do Estado brasileiro para com a oferta da educação pública escolar, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Sendo assim, crianças, adolescentes e jovens nessa faixa etária terão garantidos pelo Estado, o acesso à educação básica pública e gratuita (BRASIL, 1996).

Essa iniciativa, associada à destinação de recursos no orçamento da educação, especificamente para a educação de jovens e adultos, poderá resultar em redução dos índices de analfabetismo entre crianças e jovens nessa faixa etária. Ainda assim, poderá resultar na redução dos índices de evasão e repetência em cursos de EJA ofertados no turno da noite. Os elevados índices de analfabetismo ainda figuram no cenário educacional e social brasileiro, que também estão associados aos elevados índices de evasão e repetência nos cursos de EJA. Nesse sentido, a presente pesquisa visa investigar quais são as causas da evasão escolar nos cursos de EJA, turno noturno, em três escolas da rede municipal de João Pessoa – PB. Buscou-se refletir, também, sobre a proposta curricular dos cursos de EJA na rede municipal de ensino de João Pessoa e metodologias utilizadas pelos educadores para abordar os conteúdos presentes na Proposta Pedagógica da rede de ensino de João Pessoa – PB.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A educação de jovens e adultos pode ser compreendida como o processo de aprendizagem, nas instâncias da formalidade e da

informalidade, pelas quais as pessoas podem desenvolver suas capacidades e seus conhecimentos, entendendo sua realidade e sua função perante a sociedade. A EJA atinge um público que historicamente precisa de um olhar diferenciado no que diz respeito aos processos educacionais. Este processo significa que, os conteúdos, as metodologias, os processos avaliativos, as experiências escolares e extra escolares, precisam levar em consideração as especificidades desses educandos (COLAVITTO e ARRUDA, 2014).

Marco legal e histórico da EJA

Na verdade, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) somente começou a ocupar seu espaço na história da educação no Brasil a partir da década de 1930 (CUNHA, 1999). Nesse período o país começou a firmar um sistema público de educação elementar, buscando assegurar a democratização do acesso, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, de descentralização do ensino, de recursos específicos no orçamento para a educação, dentre outros. No contexto dos anos 1930 se instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos (Artigo 149 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934) (FRIEDRICH et.al, 2010). Mais adiante, na Constituição de 1937, o foco educacional passou a ser o ensino pré-vocacional e profissional. O marco de políticas voltadas à profissionalização dos jovens e adultos foi a criação, em 1947, do Serviço de Educação de Adultos (SEA), cuja finalidade era de orientar e coordenar os planos do ensino para jovens e adultos analfabetos (COLAVITTO e ARRUDA, 2014).

No período de 1965 e 1971, o governo promoveu a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Nessa época criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por iniciativa do governo federal. O MOBRAL lançou a proposta de se fazer uma alfabetização funcional de jovens e adultos, além de acabar com o analfabetismo no país em 10 anos, repassando noções de letramento, leitura, escrita e cálculo (FRIEDRICH et.al, 2010). Em 1985 o MOBRAL foi extinto e outra instituição foi criada, a Fundação

Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, denominada Fundação Educar, sendo extinta em 1990, durante o Governo de Fernando Collor de Melo.

No Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988 foram definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. A Constituição de 1988 marca grande avanço normativo ao amplificar o dever do Estado para todos que não têm escolaridade básica, independente da idade. Nesse processo destinou 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para combater o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (HADDAD, 2006).

No governo de Itamar Franco, em 1994, é publicado o documento de Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. A partir dessas iniciativas, a sociedade foi aos poucos se organizando no quesito educação, ampliando a visão de uma educação de qualidade, inclusive para a modalidade Jovens e Adultos (FRIEDRICH et.al, 2010).

A Câmara de Educação Básica (CEB) ainda, do Conselho Nacional de Educação (CNE), na sua resolução nº 01/2000, decidiu no artigo 6º que cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos. A partir dos anos 2000, um conjunto normativo-legal foi aprovado no sentido da formulação e implementação de políticas públicas voltadas à universalização da EJA, bem como da erradicação do analfabetismo (STRELHOW, 2010).

Apesar das políticas públicas implantadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), em regime de colaboração com Estados e Municípios, estas com maior intensidade a partir os anos 1990, destaca-se que a caminhada da EJA, no Brasil, foi sempre muito difícil e repleta de desafios, principalmente, pela ausência de políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino.

Evasão escolar na EJA

Um dos maiores problemas que afetam a educação escolar e, de forma especial no segmento da educação de jovens e adultos, é a evasão escolar, problema sempre presente nos debates e reflexões sobre as questões da educação pública brasileira, ao longo dos séculos XX e XXI, mais especificamente. Os índices de evasão escolar, principalmente nos cursos de EJA, encontram-se em níveis inaceitáveis, constituindo-se numa preocupação para educadores, pais, pesquisadores, governos e formuladores de políticas públicas, da sociedade brasileira e de órgãos internacionais (SANTOS, 2019).

A evasão é compreendida como a saída voluntária do aluno do ambiente e do *locus* escolar. Um dos principais motivos que levam a esta saída é o que podemos chamar de acúmulo de funções, ou seja, o estudante que não pode dedicar-se somente a função de estudante e precisa acumular a função de empregado, dono de casa, pai, mãe. Esse acúmulo de funções fica mais claro com a chegada da fase adulta e, conseqüentemente, nessa fase da vida, o número da frequência escolar é muito baixo. No que se refere a evasão escolar, Oliveira (2010) destaca que, nos cursos de EJA, a evasão escolar pode ser marcada como um abandono por um tempo determinado ou não. São muitas as razões de ordem social e principalmente econômica que contribuem para a evasão escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola.

Através deste e outros estudos já ficou provado que fatores associados diretamente a subjetividade do aluno contribuí para seu processo de evasão escolar, como por exemplo: suas capacidades, sua motivação ou até mesmo sua herança genética. Paulo Freire (2002) aponta que o ato de estudar, por si só, necessita de persistência e atenção, tendo em vista que, esse processo, se remete a uma atividade mental que está presente em todas as ações sociais e com mais potência na tarefa de resolução dos problemas de aprendizagem. Paulo Freire, entre suas inúmeras contribuições na educação, destacou-se no segmento da educação de jovens e adultos, especialmente na alfabetização desses alunos, foi ele o primeiro a

sistematizar e a experimentar um método eficaz criado exclusivamente para essa clientela

“De maneira esquemática, pode-se dizer que o Método Paulo Freire consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados: a) a investigação temática, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. b) a tematização, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido e c) a problematização, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.” (GADOTTI, 2000, p. 101).

Em 1962 Freire iniciou suas pesquisas e trabalhos voltados para o EJA, demarcando assim o nascimento da pedagogia libertadora. Na visão de Paulo Freire (1999): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”. O ponto alto dessa tendência é o diálogo estabelecido entre educador e educando, pois “para ser um ato de conhecimento, o processo de aprendizagem do adulto demanda, entre educadores e educando, uma relação de autêntico diálogo.” (FREIRE, 2002).

Desafios e perspectivas da EJA no ensino noturno

Ao longo dos anos, na convivência, quase que diária, com os estudantes desse segmento, tem-se condições de se responder, através de relatos vindos deles mesmos, quem são esses personagens. São alunos desempregados, idosos, portadores de deficiências ou trabalhadores da construção civil, empregadas (os) domésticas, garçons, cozinheiras (os), manicures, donas de casa, zeladores de edifícios, trabalhadores do comércio, trabalhadores com empregos informais, e também adolescentes, maiores de 15 anos, que não concluíram os estudos e foram transferidos para o ensino noturno por imposição da gestão da escola, para cumprimento do regulamento escolar, entre outros (MENDES et al., 2010).

Em síntese, pode-se caracterizá-los como trabalhadores em busca de formação para obter melhores oportunidades, pessoas

classificadas, pela escola, como indivíduos “fora de faixa”. Ou seja, aqueles que não puderam concluir o ensino básico em tempo regular. Geralmente, esses alunos voltam à escola para dar continuidade aos estudos, por exigências econômicas, pelas tecnológicas e pela competitividade do mercado de trabalho, para sua satisfação pessoal, para conquista de um direito violado, para o resgate de cidadania e dignidade que lhes trazem autoestima e também para conquistar a sensação de vencer barreiras da exclusão (SOARES, 2006).

Oliveira (2001) concorda que, os alunos da EJA com suas diferentes idades, possuem diferentes interesses, pois, a depender da faixa etária, as pessoas têm objetivos diferentes. Isso traz para o universo das práticas pedagógicas mudanças com relação a interesses, estímulos e modos de se aprender. Nesse sentido, este estudo buscou responder a seguinte questão: Qual a realidade do fenômeno da evasão escolar dos alunos da EJA do ensino noturno? e Quais os principais motivos que estimulam os alunos da EJA a abandonarem a escola tão facilmente? Neste estudo busca-se considerar as dificuldades socioeconômicas dos nossos alunos, além das metodologias utilizadas pelos professores dessa modalidade de ensino na sala de aula.

METODOLOGIA

Os participantes desta pesquisa foram alunos e professores da EJA do ensino noturno de três escolas públicas de João Pessoa na Paraíba. A seleção da amostra foi aleatória, considerando a disponibilidade de alunos e professores que apresentaram interesse de contribuir com a pesquisa, respondendo os questionários. Os professores e os alunos das turmas dos ciclos I, II, III e IV das três escolas públicas constituíram o universo da pesquisa (Quadro 1).

Quadro 01 – Total de alunos e professores das escolas pesquisadas. Os valores para cada ciclo mencionado referem-se ao total de alunos/total de professores por ciclo.

Escolas	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Total de alunos	Total de professores
Escola A	25/1	37/1	48/9	36/09	146	11
Escola B	22/2	40/1	42/10	31/10	135	13
Escola C	27/1	44/1	48/09	34/9	153	11

Levantamento bibliográfico

Na primeira etapa desta pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática da evasão escolar na EJA, cujas publicações em livros, artigos, revistas, jornais, dissertações, teses, entre outros, permitiram traçar o referencial teórico dessa pesquisa. Buscou-se, especificamente, no ensino noturno, bem como medidas para minimizar o quadro da evasão escolar nos cursos de educação de jovens e adultos. Em outra etapa desse trabalho, procurando torná-lo mais eficaz, analisou-se resultados de pesquisas sobre a evasão escolar na EJA publicadas pelo IBGE, pelo Ministério da Educação e Cultura, por universidades, por escolas públicas, entre outras instituições.

Coleta de dados

Para coleta de dados dessa pesquisa foram aplicados questionários semiestruturados com perguntas objetivas e subjetivas: um para professores e outro para alunos da educação de jovens e adultos do ensino noturno, com objetivo de coletar informações necessárias para investigar os motivos da evasão escolar nessa modalidade de ensino e as atuais metodologias utilizadas pelos professores com esses alunos.

O primeiro questionário foi destinado aos alunos, contendo 7 perguntas (objetivas e subjetivas) e foi aplicado para um total de 18% dos alunos das escolas pesquisadas. O segundo questionário foi aplicado com os professores, contendo 6 perguntas objetivas e subjetivas, e aplicado um total de 29% dos professores das três escolas. No total, foram aplicados 86 questionários, 76 com alunos e 10 com professores. Os indicadores para colher os dados dos questionários com os professores foram: 1 – atividade profissional; 2 – causas da evasão e quantas vezes o aluno abandonou a escola; 3 – metodologias dos professores; 4 – conteúdos trabalhados em sala de aula; 5 – recursos didáticos; 6 – TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Análise dos dados

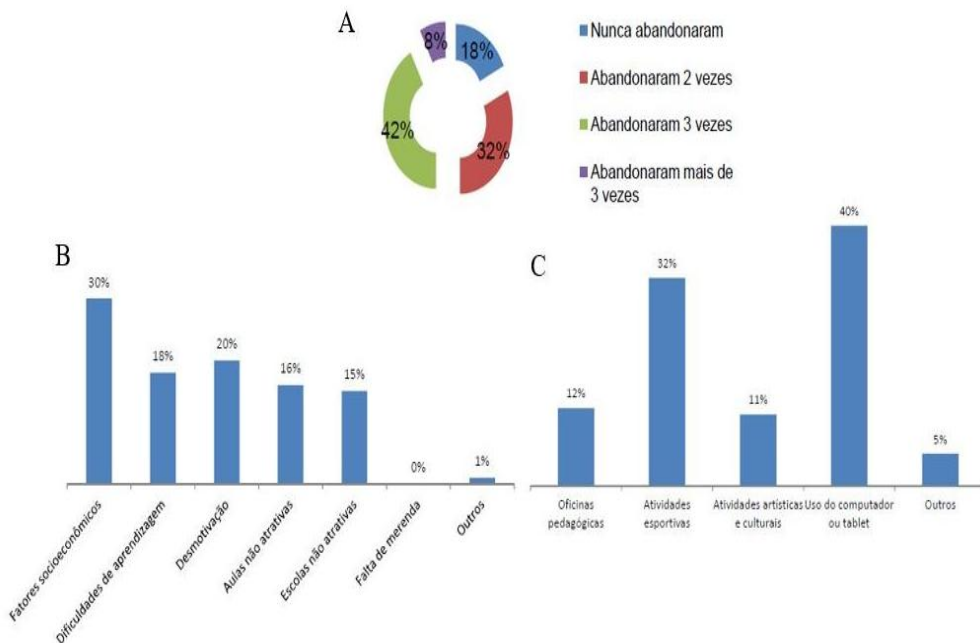
A análise dos dados coletados desta pesquisa ocorreu de forma quantitativa e qualitativa. No aspecto quantitativo sua justificativa se deve ao fato da necessidade de fazer uso da estatística para quantificar e garantir uma boa interpretação dos dados. Os dados coletados foram organizados em tabelas, depois foram calculadas as porcentagens e convertidos em gráficos. No aspecto qualitativo, optou-se pela análise de respostas subjetivas dos questionários com objetivo de uma melhor interpretação das opiniões dos pesquisados.

ANÁLISE

Dados provenientes dos alunos

Neste estudo destaca-se que há uma parcela considerável de estudantes entrevistados que se enquadra na faixa etária de alunos adultos. Portanto, são conscientes de que é preciso trabalhar, mas não deixam de dar importância aos estudos em suas vidas e lutam em busca de seu crescimento e estabilidade pessoal e profissional. Destaca-se que 88% dos alunos entrevistados trabalham ou têm outra atividade além da escola e apenas 12% são desempregados ou não desempenham outra atividade fora a escola.

Figura 1. A) Percentual de abandono na fase adulta; B) Percentual de motivos da evasão dados pelos alunos; C) Percentual de atividades que poderiam ser acrescentadas as aulas.



A partir dessa pesquisa se constatou a existência de uma grande valorização ao trabalho, cujo início se dá em virtude das necessidades socioeconômicas familiares, o que ocasiona a negação da escola como lugar onde se deve ter mais dedicação. Mesmo que esses jovens adultos sintam um forte desejo de estudar, o trabalho, o compromisso com ele e o cansaço proveniente das atividades desenvolvidas nele, inviabilizam a ida à escola levando os mesmos a abandoná-la.

Na figura 1A observa-se que dos alunos entrevistados, apenas 18% nunca abandonou a escola na fase adulta, 32% desistiram da escola duas vezes e 42% evadiram-se três vezes. A partir desses dados, constata-se, também, um fato bastante preocupante: tal

informação nos diz que depois da terceira vez em que um aluno abandona a EJA, geralmente, ele costuma desistir definitivamente da escola, tendo em vista que apenas 8% retornam à escola depois de ter abandonado-a pela terceira vez.

Verifica-se, com base na figura 1B o maior motivo da evasão escolar são os fatores socioeconômicos (30%), tais como trabalho, família, cansaço físico, violência nas proximidades da escola, residência longe da escola, etc. Os alunos não estão conseguindo frequentar a escola depois de uma dura jornada de trabalho de no mínimo 08 horas diárias. Digiácomo (2011) afirma que as causas da evasão escolar vão desde a necessidade de trabalho do aluno, como forma de complementar a renda da família, até a baixa qualidade do ensino, que desestimula aquele a frequentar as aulas.

Apesar dos dados apontarem um provável descontentamento dos alunos para com a metodologia adotada em sala de aula, as avaliações que eles fazem da escola, das aulas e também dos professores, são satisfatórias. Conforme verifica-se em nosso estudo, 76% dos alunos gostam de estudar nas escolas em que se encontram matriculados e 24% não gostam. Também foi identificado que 23% dos alunos entrevistados consideram as aulas ótimas, 40% como boas e 37% avaliam as aulas como regulares.

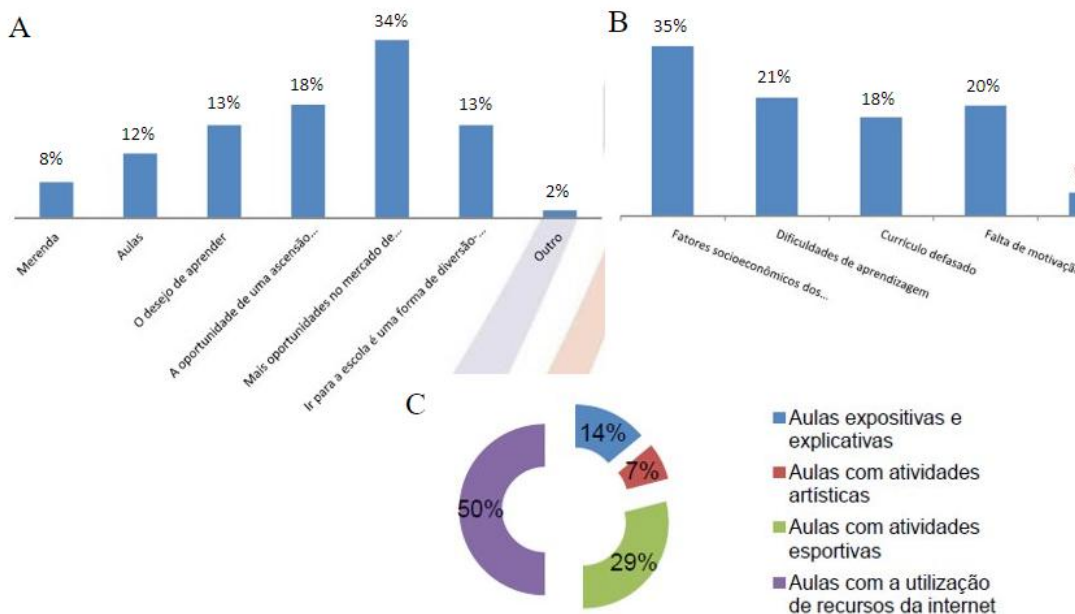
Como já foi dito, as aulas, de acordo com a teoria de Freire, devem unir dois tipos de saberes: os científicos e os do cotidiano, esses aproximam os alunos da EJA – que são repletos de saberes advindos de suas experiências e que chegam, depois do trabalho, cansados para assistir aula. Percebe-se que o alunado da EJA busca uma relação mais aprofundada das aulas com os seus interesses imediatos. Tal fato se confirma a partir das sugestões para o uso de computadores e tablets (40%) que lidera na preferência dos alunos e em segundo as atividades esportivas (32%) como uma atividade de lazer prazerosa após uma jornada cansativa de trabalho (Figura 1C).

Dados provenientes dos professores

O motivo pelo qual os alunos da Educação de Jovens e Adultos voltam para a sala de aula pode ser observado na figura 2.

Entre eles predominam o desejo de ascensão trabalhista (28%) e a busca de mais oportunidade no mercado de trabalho (34%). Também foram citados como motivação, o desejo de aprender (13%), a escola como forma de lazer e interação social (13%), as aulas ministradas na escola (12%), a merenda escolar (8%) (Figura 2A). Em todas as escolas pesquisadas (100%) a evasão existe e é grave, e em todas elas não encontramos nenhum projeto que possa combater essa evasão.

Figura 2. A) Percentual de atividades motivacionais para frequentar a escola; B) Porcentual de motivos de evasão escolar na EJA, segundo os profissionais; C) Percentual de atividades que mais agradam os alunos.



Segundo a visão do profissional de ensino do EJA (Figura 2B) os motivos da evasão escolar na EJA atribui-se a 35% por fatores socioeconomicos, 21% as dificuldades de aprendizagem, 20% a falta

de motivação para os estudos, 18% currículo defasado, além de outros motivos (6%).

Quando questionados sobre a evasão na EJA, 100% dos professores relataram desistência permanente dos alunos em sala de aula. Ainda, 100% destes profissionais responderam que a escola na qual trabalha tem algum projeto de combate à evasão escolar.

Constata-se que 60% dos professores trabalham na sala de aula com os alunos da EJA com os mesmos conteúdos e metodologias trabalhados com os alunos do ensino regular e 40% afirmam utilizarem conteúdos e metodologias diferenciadas. Por outro lado, 60% dos professores afirmaram não utilizarem dos recursos tecnológicos (internet) que a escola oferece e 40% afirmaram que usam esporadicamente, de acordo com suas necessidades.

Conforme mostra a figura 2C, apenas 7% dos alunos preferem aulas com atividades artísticas, 13% ainda valorizam e dão preferência às aulas expositivas e explicativas e 29% pedem aulas com atividades esportivas. E, como já foi citado pelos alunos, sua preferência das atividades pedagógicas são as aulas ministradas com recursos da internet (50%). Este fato pode ser justificado pela constante presença das tecnologias no cotidiano desses jovens e adultos.

A ausência deste contato dos alunos da EJA com as mídias, de forma direcionada, numa relação de ensino aprendizagem, é mais um fator que se acrescenta a uma lista de dificuldades para estes alunos na busca de ampliar suas relações sociais e profissionais. Desta maneira, o ensino voltado à EJA deve ter como meta um ensino em que os alunos possam apropriar-se destes conhecimentos e obter mais chance no processo de interação.

No entanto, como educadores, sabemos que o uso da internet e demais tecnologias são apenas ferramentas para auxiliar o aprendizado. Moran (2004) mostra que “a internet nos ajuda, mas ela sozinha não dá conta da complexidade de aprender”. O uso do laboratório de informática e sala multimídia são importantes no processo da construção de conhecimentos e aprendizado para esses alunos, o que já foi comprovado, através de diversos estudos, resultados positivos para os que utilizam deste recurso, porém a questão é saber como estes programas estão sendo escolhidos e se

estão sendo utilizados com a finalidade correta. Afinal, a ferramenta internet deve ser usada a favor do aluno, de forma que ele possa aprender seus conceitos e os utilizem na sua vida pessoal e profissional com resultados positivos intelectualmente e socialmente. No entanto, cabe ao professor escolher quais formas, programas e meios devem ser utilizados e em quais momentos estes recursos irão acrescentar alguma coisa no processo de ensino/aprendizagem.

CONCLUSÕES

Analisou-se nesta pesquisa os motivos que contribuem para a evasão escolar no ensino noturno no Brasil e, em particular, em três escolas públicas em João Pessoa – PB. Constatou-se que as razões para tal problema são as mesmas: fatores sociais, econômicos, psicológicos, culturais e políticos, se misturam elevando esses índices a valores absurdamente altos. Há que ser levado em consideração que cada aluno tem sua própria identidade, sua própria história, seus próprios referenciais, e tentar envolver todos num conteúdo atrativo e numa metodologia que o mantenha na escola, mesmo sabendo que isso não é tarefa fácil para o educador. Para muitos, a dificuldade já começa em ter que assistir às aulas depois de uma longa jornada de um trabalho, quase sempre extenuante fisicamente e que o impede, até mesmo, de chegar pontualmente às aulas. Para além do apresentado, constatou-se que as escolas da rede municipal, que compuseram a amostra desta pesquisa, possuem uma proposta pedagógica curricular e metodologias voltadas ao atendimento das exigências dos alunos da EJA mas que não resultaram em baixos índices de evasão nos cursos de EJA da rede municipal de ensino de João Pessoa – PB.

REFERÊNCIAS

Brasil. Diretrizes e bases da educação nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>.
Acesso em 21/08/2020
COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, ALMM. Educação de

juvencs e adultos (EJA): a importância da alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução—discutindo conceitos básicos**. SEED-MEC Salto para o futuro—Educação de juvenis e adultos. Brasília, p. 09-17, 1999.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **EVASÃO ESCOLAR: NÃO BASTA COMUNICAR E AS MÃOS LAVAR** (2011) Disponível em: <<https://crianca.mppr.mp.br/pagina-825.html>> Acesso em 23/08/2020.

DOS SANTOS, Dionys Moraes. Evasão escolar na EJA: estudo comparativo em uma escola da rede pública estadual de Pacatuba—CE. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 18916-18940, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDRICH, Márcia; Benite, Anna M. Canavarró; Benite, Claudio R. Machado; Pereira, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de juvenis e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de juvenis e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. 2019. Disponível em:<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em 14/06/2021.

MENDES, Aloísio Gomes; PORTO, Carloman Da Silva; PORTO, Fátima; SANTOS, Jorge Medeiros; DOS REIS, Mônica; MODES, Raquel Antunes. Evasão escolar na EJA. (2010). Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5753/1/2010_AloisioMendes_CarlomanPorto_FatimaSantos_MonicaReis_RaquelModes.pdf>. Acesso em 15/05/2021.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. José Manuel Moran, Marcos T. Masseto, Marilda Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de; EITERER, Carmem Lúcia. **Evasão escolar de alunos trabalhadores na EJA**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/5539195-Evasao-escolar-de-alunos-trabalhadores-na-eja.html>> Acesso em 15/09/2020.

SOARES, Leôncio. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun.2010.

O DESMONTE DA EJA NO RIO GRANDE DO SUL: IMPACTOS DA POLÍTICA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

Bárbara Nicola Zandoná
Ângela Bárbara Rossetto
Micheli Silveira de Souza

RESUMO: O presente trabalho aborda a temática da Educação de Jovem e Adulto (EJA). Tem como objetivo pontuar aspectos relevantes para reflexão sobre o atual cenário dos retrocessos e fechamentos de turmas da Educação de Jovens, adultos e idosos no estado do Rio Grande do Sul (RS). Como pressupostos teóricos nos embasamos principalmente em Freire (1992), Haddad e Di Pierro (2000) e Rummert (2019). Quanto à metodologia de cunho bibliográfico, numa abordagem qualitativa propomos uma breve contextualização teórica para situar os caminhos trilhados pela EJA e para esperar e sular (FREIRE, 1992) dando continuidade ao seu projeto humanizador e libertador. Desse modo, tentando resistir apesar do desmonte proposto pelo último e pelo atual governo estadual. No limite deste artigo não temos a pretensão de encontrar respostas ou esgotar o tema, mas sim contribuir para o exercício da problematização, diálogo e reflexão, numa perspectiva freireana, de algumas das múltiplas questões que influenciam direta e indiretamente a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no RS.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Neoliberalismo. Educação Pública.

INTRODUÇÃO

A EJA é uma modalidade de ensino que tem por objetivo reafirmar o direito à educação a Jovens, Adultos e Idosos. Por isso, necessita ser pensada a partir das necessidades reais dos sujeitos que a constituem a partir de um currículo pautado na perspectiva da educação ao longo da vida, visto que a educação pública de qualidade é um direito humano e, portanto, é dever do Estado garanti-la.

Os sujeitos que a constituem são tecidos pela lógica da desigualdade do capital no campo e na cidade. Diante do objetivo da EJA ser uma política afirmativa nos indagamos: Por que cada vez mais, há menos investimentos na EJA se ainda temos um enorme contingente de analfabetos em nosso país? Por que atualmente as turmas de EJA estão sendo fechadas na rede estadual do Rio Grande do Sul? Qual concepção de educação fundamenta essa prática? Que projeto de sociedade tem um governo que atua assim?

Chamou-nos atenção a política atual de reestruturação da oferta da modalidade EJA, nomeada pelo governador Eduardo Leite de “Remodelação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos” quanto ao fechamento e abandono da oferta da modalidade no estado. Segundo o Censo de 2017 havia 579 estabelecimentos de ensino estaduais com oferta de Educação de Jovens e Adultos na modalidade presencial, e outros 23 com oferta de Educação de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial (SEDUC/RS, 2017, p. 28), hoje conta apenas com 372 escolas.

Nesse sentido, o presente artigo justifica-se na medida em que é necessário atentar para o perigo de extinção que a Educação de Jovens e Adultos corre em nosso estado, portanto da diminuição de um direito da população gaúcha. Para isso, utilizamos como metodologia a pesquisa de cunho bibliográfico, numa abordagem qualitativa. A seguir apresentamos um breve panorama histórico da constituição da EJA no Brasil e traçamos algumas considerações acerca do currículo, do trabalho como eixo fundamental e de uma concepção de educação na perspectiva ao longo da vida. Assim, buscamos reafirmar o direito humano à educação.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos- EJA está garantida como um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos para sua sustentação na Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 208 sustenta que: I –

“educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1988). Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (9.394/96) trata da Educação de Jovens e Adultos no Título V, capítulo II como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental:

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

No entanto, até chegarmos à efetivação da EJA como política pública efetiva, esta passou por várias fases. No período da colonização, inicialmente, tínhamos a atuação missionária dos padres jesuítas com o ensino evangelizador para adultos indígenas e negros e o ensino humanista para filhos dos colonizadores.

No período imperial, avançou-se pouco na escolarização da maioria da população, e no caso da Educação de Jovens e Adultos menos ainda, se levado em consideração que geralmente a instrução era dedicada apenas às crianças e membros da elite. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que no período imperial alguns poucos esforços nesta área vieram das províncias através do Ato Adicional de 1834.

Com a Proclamação da República, tivemos a descentralização das ações educativas para as províncias e municípios, o que consequentemente gerou um maior distanciamento entre a educação da elite e a educação para as camadas populares do país, uma vez que junto com o processo de descentralização veio a exigência federal quanto ao investimento dos entes federados para uma melhor oferta,

assim como não era de interesse das oligarquias que a população mais pobre tivesse acesso ao conhecimento, já que não seriam mais facilmente manipulados. Embora o período da Primeira República tenha sido de efervescência de reformas educacionais, estas não passaram da proposição de ideias.

No período varguista, tem-se a atuação mais forte do papel do Estado tanto na economia quanto na educação. Juntamente com um processo de aceleração da industrialização e urbanização, tem-se políticas públicas voltadas para os direitos sociais. Foi nesse período, que pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos recebe atenção especial, já que a nova constituição de 1834 propiciou a criação de um Plano Nacional de Educação que previu o ensino primário gratuito e integral e de frequência obrigatória estendida também a adultos, além de que;

vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Diferentemente dos períodos anteriores, percebe-se a possibilidade de se investir de fato na educação de adultos a partir da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, que possibilitou o investimento de 25% dos recursos de cada auxílio num plano geral de Ensino Supletivo. Haddad e Di Pierro (2000) reforçam também que nesse período, recém-criada, a UNESCO já pedia atenção dos países quanto à educação de adultos no desenvolvimento de países considerados atrasados economicamente.

Ao passo que a expansão de direitos sociais nesse período tem relação com a forte pressão das camadas populares, principalmente de trabalhadores urbanos, organizados em sindicatos, também percebe-se o interesse governamental em destacar o Brasil como um país que estava em pleno desenvolvimento econômico sendo a educação de adultos um importante meio para esse processo.

No período que se seguiu, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser pensada sob um novo panorama. Com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, reviu-se antigas ideias e preconceitos que os educadores tinham para com o ensino de pessoas adultas. (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Essa época, em termos históricos, foi também um momento de efervescência política, cresceram movimentos populares por saúde, educação e terra. Surgiram então vários movimentos que buscaram pensar a Educação para além do ensino das letras, a educação como ato político. Merece destaque nesse sentido, o trabalho do educador Paulo Freire, os círculos de cultura e seu método de alfabetização de adultos que em 40 dias, alfabetizou mais de 300 pessoas.

Ao desenvolver esse método, Freire traz à tona uma nova concepção de alfabetização que supera a ideia de codificação e decodificação, da memorização das letras e das sílabas. Uma alfabetização crítica, que parte da linguagem dos educandos e ampliasse na leitura do mundo. A alfabetização de adultos é concebida por ele como um ato político e um ato de conhecimento e de conscientização.

[...] pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler, e conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 2011, p.29).

Este foi um marco muito importante na educação de adultos, pois finalmente as características próprias dessa modalidade começaram a ser reconhecidas. Segundo Haddad e Di Pierro (2010) à medida que o direito do cidadão ao acesso do conhecimento se une à ação conscientizadora dos grupos sociais ela passa a constituir-se como um poderoso instrumento de ação política. Portanto, a ela é atribuída a missão de resgatar e valorizar a cultura popular.

No entanto, os movimentos acima mencionados tiveram vida curta. O golpe civil-militar de 1964, gestado no contexto internacional de Guerra Fria, com a justificativa de afastar o comunismo do país, pôs fim aos movimentos democráticos e populares, assim como aos Programas de Educação recém-criados.

Líderes religiosos, militantes, estudantes e educadores foram presos, exilados ou mortos.

A visão humana e libertadora que se propôs para a Educação de Adultos, os tratando como sujeitos do processo de aprendizagem foi deixada de lado e no lugar foram propostos Programas de Alfabetização assistencialistas como a Ação Básica Cristã, promovida por evangélicos norte-americanos e o MOBREAL- Movimento Brasileiro pela Alfabetização, que nada tinha de democrático e que procurou reforçar novamente a alfabetização para a formação de mão-de-obra barata para o capital e serviu também como controle político para a manutenção da ordem no regime militar.

Ainda nesse período merece destaque a criação do Ensino Supletivo. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 116), “a Lei atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada, complementando o êxito empolgante do MOBREAL que vinha rápida e drasticamente vencendo o analfabetismo no Brasil”. Novamente a Educação de Adultos se voltava ao caráter desenvolvimentista do país, em que seu objetivo era a formação de uma força de trabalho rápida e necessária para impulsionar a economia nacional dentro do Milagre Econômico do governo Médici.

Ao final da Ditadura Militar, o período conhecido como redemocratização, propiciou de fato a abertura ao retorno de movimentos sociais e a organização da sociedade civil na luta pela ampliação dos direitos sociais, o que resultou em diversas conquistas na Constituição Cidadã de 1988, em especial a garantia da Educação de Jovens e Adultos pública, gratuita e universal sob a responsabilidade do Estado. No entanto, a efetivação desses direitos nos anos que se seguiram, à década de 1990, foi dificultada por um modelo de Estado voltado ao neoliberalismo com a diminuição no tamanho do Estado e o enxugamento da máquina pública, o que segundo Haddad e Di Pierro causaram um condicionamento na expansão do gasto social público:

As políticas de estabilização monetária e ajuste macroeconômico condicionaram a expansão do gasto social público às metas de equilíbrio fiscal, o que implicou a redefinição de papéis das esferas

central e subnacionais de governo, das instituições privadas e das organizações da sociedade civil na prestação dos serviços sociais. Consolidaram-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional. (2000, p. 124)

Ao longo do breve panorama histórico levantado, percebe-se que tanto a educação para as classes populares, como para Jovens, Adultos e Idosos como política de Estado foi na maioria dos períodos relegada a segundo plano em detrimento da educação para a elite e dos interesses capitalistas no país a favor da manutenção do status quo. Somente depois de muita luta e de muito esforço de diversos setores da sociedade é que essas transformaram-se em ações afirmativas de reparação a quem foi negado o direito de estudar. Todavia, na contramão da afirmação desse direito, o que vem ocorrendo há alguns anos e mais recentemente agora com o avanço de governos neoliberais, é o desmonte da educação pública e em especial da modalidade EJA, o que trataremos a seguir fazendo um recorte a partir da análise dos últimos dois governos no Rio Grande do Sul.

O NEOLIBERALISMO

A origem do atual modelo econômico neoliberal remonta a uma das últimas grandes crises do capitalismo. Em meados dos anos de 1970, tem-se a crise internacional do petróleo associada às quedas nas taxas de lucro, variações de produtividade, desemprego, entre outras. Esse modelo buscou romper com a antiga forma do Estado de bem-estar social, cujas bases teóricas vieram de John Maynard Keynes, surgidas para conter a recessão de 1929.

Enquanto a característica básica Keynesiana era a intervenção estatal nas atividades econômicas, regulando-as, subsidiando-as e um investimento maciço em proporcionar trabalho e renda para a população, as bases teóricas do neoliberalismo se originam nas ideias de Milton Friedman, Karl Popper e James Buchanan. Esses teóricos atribuíam à crise vivenciada a gastos excessivos com políticas sociais,

que gerava déficits orçamentários e inflação e comprometia a ordem do mercado e a liberdade individual. Nesse sentido, os serviços públicos deveriam ser privatizados e pagos por quem os utilizasse, defendia-se o Estado Mínimo, ou seja, o mínimo de intervenção estatal na sociedade.

Essas novas formas de funcionamento e reestruturação do capitalismo defendem fortemente os valores individualistas, de livre iniciativa, livre mercado, empresa privada e poder de consumo como forma de realização pessoal. Como consequência, os setores mais atingidos são aqueles que se beneficiam mais diretamente da proteção social, os trabalhadores e os setores marginalizados da sociedade. Tem-se então, a presença cada vez mais forte das grandes corporações produtivas e financeiras nos atos do Estado, o público passou a ser determinado pelos interesses privados.

A partir dos anos 80, com o advento da globalização e da revolução tecnológica, foi necessária uma reorganização do sistema produtivo e do mundo do trabalho. Tem-se observado ao longo da história, que quando há uma reorganização no mundo do trabalho referente ao sistema capitalista, o primeiro local em que se busca reorganizar para estar apto a promover essa transformação nas relações de trabalho é a escola.

Sendo assim, a escola, nas palavras de Althusser (1980) é um dos aparelhos ideológicos do Estado de maior papel dominante na sociedade, pois além de permanecer na vida dos jovens por um longo período da sua vida, é responsável pela formação ideológica delas, aquilo que é aprendido na escola, geralmente tende-se a reproduzir nas relações sociais e nas relações de poder.

Tendo em vista esse papel, a escola é extremamente visada, pois nas palavras de Althusser (1980) a partir dela pode se produzir um papel de explorado com consciência moral e cívica, de agente da exploração, saber mandar e falar aos operários, de agentes de repressão, saber mandar e obedecer sem discussão. Nesse sentido, para o neoliberalismo a escola é essencial na manutenção de sua superestrutura, por isso o controle da formação fundamental e profissionalizante tem sido um de seus objetivos.

As novas medidas econômicas atingem o sistema educacional na medida em que exigem que este se adeque aos interesses do mercado, influenciando as políticas públicas educacionais, propondo um currículo instrumental e uma educação totalmente pragmática e imediatista, causando prejuízos principalmente aos alunos das classes populares presentes nas escolas públicas espalhadas pelo país. Nessa visão, a escola é comparada a uma empresa cujo objetivo seria a produtividade, a educação passa a ser vista como um serviço e não mais como um direito e por isso, na defesa do “Estado Mínimo”, pode ser assim privatizada. Palavras ligadas ao sistema de produção capitalista como eficiência, flexibilidade, empreendedorismo, competências, começam a ser empregadas com mais força nos discursos educacionais. Segundo Trevisol e Almeida (2019, p.203),

Entender o neoliberalismo a partir do conceito empregado por Dardot e Laval (2016), de razão-mundo, nos permite que seja desenvolvida uma compreensão de como as influências do modelo produtivo capitalista se constituem na educação e, sobretudo, na escola. Não se trata apenas de compreender a influência dos princípios neoliberais a partir de uma lógica externa que se impõe sobre a escola, mas de um processo, aparentemente espontâneo, que se constitui nas relações sociais e na própria escola. Em outras palavras, são discursos práticos admitidos socialmente e que migram para o campo escolar. Então, a educação passa a organizar-se por uma racionalidade neoliberal e as escolas definem seus quadros e currículos a partir de uma cultura empresarial da competitividade, inovação e concorrência para o mercado tecnológico e global.

No Brasil, desde a década de 1990, passando pelos governos de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, o discurso da necessidade de reduzir o tamanho do Estado passou a ser recorrente. Com a promessa de crescimento do país e transformação deste em uma economia emergente e modernizada e de que nas mãos da iniciativa privada os serviços públicos teriam mais e melhores resultados deu-se início à diversas privatizações, abertura comercial e inserção do país no mercado financeiro. O que se viu mais tarde, é claro, foi o enriquecimento de uma parcela pequena da população em detrimento da pobreza, fome e sofrimento de outra.

No Rio Grande do Sul, a partir de 1994, cinco dos sete governadores foram e são adeptos do neoliberalismo. Nos governos Brito, Yeda, Sartori e agora Eduardo Leite o tamanho do Estado foi diminuído, extinguiram-se e privatizaram-se autarquias, concederam serviços públicos à iniciativa privada, extinguiram-se direitos trabalhistas, aumentaram alíquotas de impostos e flexibilizaram leis trabalhistas. A educação nesse período sofreu com cortes de verbas, congelamentos e parcelamentos de salários dos educadores, precarização do serviço docente, fechamento de escolas e pouco investimento na área pedagógica, abrindo espaço, é claro, para a entrada de grupos privados na educação. Os únicos governos que procuraram fugir a essa regra foram os de Olívio Dutra e Tarso Genro.

A POLÍTICA NEOLIBERAL E O FECHAMENTO DE TURMAS DE EJA NO RIO GRANDE DO SUL

Percebe-se na atualidade, de forma significativa, a diminuição de investimentos estatais na modalidade EJA. Rummert (2019) destaca nesse sentido, no artigo Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo, diferentes ações na rede pública que exemplificam esse quadro, entre elas destacamos:

O encerramento dos turnos e de turmas dedicadas a EJA, com expressiva redução da oferta de vagas, a reestruturação para menos de seu currículo específico e/ou a redução do período presencial em até 50% da carga horária que passa a ser oferecida a distância em diversas redes públicas. [...] o não cumprimento, pelo Estado, de seu papel indutor, o que concorre significativamente para a redução da procura das redes públicas por parte de milhões de demandantes em potencial. (RUMMERT 2019, p. 389).

No estado do Rio Grande do Sul, essa política de fechamento de escolas, das turmas de EJA e a redução de oferta de vagas vem acontecendo de forma gradual desde o governo de José Ivo Sartori e tem sua continuação no governo de Eduardo Leite.

O fechamento de escolas como política governamental já havia sido iniciado no governo de José Ivo Sartori (2015- 2019). Dados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgado pelo INEP em 2020, mostram que em 2015 o Estado do Rio Grande do Sul possuía 2.571 estabelecimentos de Educação Básica da Rede Estadual; em março de 2020 o número caiu para 2.410 escolas. Observa-se assim que durante o governo de José Ivo Sartori foram fechadas 94 escolas, já no período analisado pelo Censo, de 2019 a março de 2020, o Governador Eduardo Leite fechou 87 escolas. Uma média de 5,8 escolas fechadas ao mês, mas se observado o período de maior concentração dos fechamentos, de maio de 2019 a março de 2020, os números médios mensais são de 6,7 escolas fechadas mensalmente. (BALDO, 2021, p.6).

Para completar, durante a pandemia da COVID 19, o governo estadual proibiu a abertura de novas matrículas para a Educação de Jovens e Adultos nas escolas estaduais, assim como, em janeiro de 2021, na reabertura das matrículas, a situação apresentada era de que não se encontrava disponível a possibilidade de cadastros para alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Essas ações pontuais justificam-se, pois, para os governos alinhados à política neoliberal, tanto educandos como educadores não passam de apenas números. Nas palavras de Rummert (2019, p.390) “insumo econômico, a serem qualificados apenas segundo as demandas dos processos produtivos”. A educação em geral e a Educação de Jovens e Adultos passam a ser vistas não mais como uma prioridade nas políticas sociais, não mais como um direito a ser garantido e efetivado.

Na ótica neoliberal o tamanho do Estado deve ser diminuído e por isso o investimento em educação e conseqüentemente nessa modalidade é concebido como desperdício de dinheiro público. No entanto, temos consciência de que as ações de fechamento das turmas de EJA estão alinhadas ao mercado, pois o Estado deixa de oferecer e garantir esse direito, mas abre espaço para que a iniciativa privada o faça. Desencadeia-se assim de forma indireta um processo de privatização da educação.

E assim, a educação passa a atender os ditames do mercado. De uma Sociedade Democrática, do direito à educação pública e de qualidade e de uma pequena inserção na perspectiva de uma educação humanizadora voltada para a cidadania, e para a justiça social vemos essa sociedade perder espaço para outro formato de sociedade: a “sociedade do conhecimento”, centrada no “como aprender”, voltada para os interesses privados e da competitividade do mercado.

Diante da diminuição do papel do Estado na oferta de educação pública e de qualidade há abertura para que o setor privado avance na educação nacional e também na rede estadual do RS. Ou seja, a educação acaba por ser concebida na perspectiva da venda de um produto a ser consumido. Muitas pessoas jovens, adultas ou idosas na busca por melhores condições de trabalho e renda acabam por fazer uso de programas que oferecem em um curto período de tempo aulas e certificação de conclusão da educação básica.

Defendemos aqui que o direito à educação pública e de qualidade não pode reduzir-se apenas ao acesso restrito ao certificado ou a uma certificação vazia¹¹. Nesse sentido, uma das possibilidades de se efetivar um trabalho consistente e de qualidade é a partir de uma abordagem curricular que aproxime a EJA do mundo do trabalho, por meio da integração curricular entre a formação básica e a formação profissional:

O currículo integrado tem como princípios a totalidade do conhecimento, a interdisciplinaridade e a omnilateralidade de forma que os educandos trabalhadores vivenciam as condições para compreender, pensar e analisar criticamente o trabalho e o modo de produção capitalista no qual estão inseridos, conscientizando-se dessa realidade numa perspectiva crítica com vistas à transformação da realidade social, bem como tendo acesso às ferramentas de formação inicial para o exercício de uma profissão no mundo do trabalho. (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p.392).

E mais do que acesso a educação para todas e todos lutamos por uma Educação Popular que seja libertadora e conscientizadora a

¹¹ Termo utilizado por Kuenzer e citado por Rummert no texto: A educação da classe trabalhadora sob o fogo cruzado e a Pedagogia do Medo ao referir-se à prática de promoção de rearranjos escolares considerados aligeirados e precários.

partir povo, do povo e para o povo. As Escolas Itinerantes do MST (Movimento dos Sem Terra) representam bem o que a Educação Popular consegue fazer quando depois de muito lutar e resistir consegue ter o direito de ser “aceita/financiada” pelo estado para que possa prestar seu serviço a sua comunidade de origem, ainda que posteriormente tenha sido interrompida brutalmente. Sobre essas vivências Isabela Camini recupera memórias numa Carta Pedagógica¹².

Escola Itinerante foi o nome escolhido pela identidade com o Movimento Social que a reivindicava. Esse nome significa a postura pedagógica de caminhar junto, na luta. Criada, a propósito de não se fixar em lugar algum, sua estrutura física era moldável, construída e desconstruída à medida que o acampamento fosse pressionado a mudar de área. Os acampados faziam esse trabalho com destreza e determinação. Geralmente era a primeira construção feita em mutirão. Seu apreço pela escola se devia ao fato de verem seus filhos estudando na “Itinerante”, com educadores acampados. Uma escola onde o conhecimento brotava da vida, impulsionada pela necessidade da luta. [...] Seguramente, com os filhos à sua volta, garantido o aprendizado, os pais lutavam confiantes. Juntos, compartilhavam fios de sossego e apoio em momentos em que a violência do Estado opressor se tornava brutal, a ponto de verter sangue, marcar suas costas ou embaralhar os olhos pelos efeitos do gás lacrimogênio.

Nos momentos de paradas para descanso dos caminhantes, crianças e educadores escolhiam um lugar à parte, debaixo de uma árvore, no interior de um ônibus, ou ainda em algum espaço coberto, encontrado pelo caminho. [...] Pelo relato, podemos ver a contribuição de Paulo Freire à Escola Itinerante. Nas condições adversas e desafiadoras

¹² Carta Pedagógica expressão que Paulo Freire deixou cunhada nos seus últimos escritos que foram organizados, após seu falecimento, por Nita Freire que o intitulou de *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2000). Paulo Freire gostava muito de escrever em forma de cartas e a esse apreço pelo caráter comunicativo e dialógico, acrescentou o viés pedagógico encharcando seus escritos com intencionalidade, com convite e abertura ao diálogo, problematizando. Inaugurando assim, um novo gênero (ou subgênero para alguns). Mais sobre Cartas Pedagógicas pode ser encontrado no *Dicionário Paulo Freire* no verbete escrito por Adriano Vieira (2018), no livro *Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam* de Isabela Camini (2012), entre outros autores como Ana Lúcia Souza de Freitas (2020) e Fernanda Paulo (2020), Edgar Coelho (2011) que vem se dedicando a estudar e reinventar o legado de Paulo Freire através de Cartas Pedagógicas.

encontradas, não teria construído práticas educativas emancipatórias sem ter Freire como “farol pedagógico” para aquela realidade.

Obviamente, por estar imersa na luta e inspirada em Freire, essa Escola se tornou conhecida e respeitada na academia e frentes de Educação Popular, ao mesmo tempo que contestada e questionada pela burguesia, defensora da Escola Capitalista. (CAMINI, sem data, p.1-2)

Freire grande mestre da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos em toda a sua obra, mas especialmente nos livros *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1978)* e *Educação como prática da liberdade (1967)* nos dá o testemunho que é possível colocar um projeto de educação emancipatória em prática a partir das experiências realizadas em Angicos no Brasil, no Chile e em Guiné-Bissau. Experiências essas que podem orientar e orientam tantos outros projetos inspirados numa Educação Popular, numa perspectiva freireana.

A alfabetização de adultos, como a entendemos, se faz uma dimensão da ação cultural libertadora, não podendo ser, por isso mesmo, sequer pensada isoladamente, mas sempre em relação com outros aspectos da ação cultural, tomada em sua globalidade. Discuti-la significa discutir também a política econômica, social e cultural do País. (FREIRE, 1978, p.85)

Continuarmos firmes, esperando e reinventando o legado de Freire possam ser meios para sular e percorrer caminhos encharcados pela ética e resistência de quem sabe por que e para quem luta. Resistindo assim até mesmo aos desmandos da própria mantenedora quando ela não honra a promoção de educação pública e de qualidade para todas e todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto podemos considerar que é necessário fazer a denúncia frente ao descaso dos governos neoliberais em relação ao fechamento de turmas da EJA, como é o caso do Rio

Grande do Sul no intuito de discutirmos as possíveis causas para tal fato e encontrarmos alternativas que contribuam para que toda a população independente da idade tenha acesso não somente a escola, mas sobretudo ao conhecimento.

Somado a isso, compreendemos que a garantia do direito à educação de qualidade não está atrelada somente à oferta de vagas. Ela perpassa por políticas públicas afirmativas de formação de professores, pela ampla discussão do currículo da EJA e por forte investimento público nessa modalidade em articulação com a construção de uma sociedade multicultural e democrática.

Urge o enfrentamento destas políticas neoliberais por meio da clareza política na leitura do mundo, da luta e engajamento nos movimentos sociais e populares em defesa do direito à educação e reivindicação da justiça na construção do inédito-viável, porque um outro mundo, mais bonito, mais fraterno e justo é possível. (FREIRE, 1992).

O Brasil enfrenta um período difícil, doloroso de pandemia da Covid-19 e de pandemônio por conta da necropolítica defendida e adotada pelo atual governo federal. E mesmo num momento como esse resistimos, criamos e buscamos espaços escolares e não-escolares para nos nutrimos de esperança e continuarmos a sulear (FREIRE, 1992) por outro mundo possível. As celebrações e as comemorações que tomaram o país em referência ao centenário do nascimento de Paulo Freire são exemplos da força e da luta da Educação Popular. Somos muitos e não estamos sozinhos/as.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3 ed. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

BALDO, Ana Maria. **Desmonte pandêmico: o caso da EJA no Rio Grande do Sul, sob o governo de Eduardo Leite**. Brasil 247.

Publicado em 23 de março de 2021 às 08h48 e atualizado em 23 de março de 2021 às 08h51. Disponível em:

<https://www.brasil247.com/blog/desmonte-pandemico-o-caso-da-eja-no-rio-grande-do-sul-sob-o-governo-de-eduardo-leite>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 09 de maio de 2021.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

_____. **Paulo Freire e a Escola Itinerante do MST**. (Carta Pedagógica não datada)

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da Correspondência**: Paulo Freire e a Educação por cartas e livros. Brasília: Liber Livro, 2011.

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

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 51ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora**: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. 1. ed.- São Paulo: BT Acadêmica; Porto Alegre: Poiesis & Poiética Casa Publicadora, 2020.

HADDAD, Sergio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 14.

Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

MACHADO, Maria Margarida e RODRIGUES, Maria Emília de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente.

In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (orgs.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

RUMMERT, Sônia Maria. **A Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo.**

In.: Educação (Porto Alegre), v. 42, n. 3, p. 387-395, set.-dez. 2019.

SEDUC/RS. **Censo Escolar da Educação Básica 2017.** Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2017.pdf.

Acesso em: 09 de jun. de 2021.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e**

Emancipação. São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p200-222>

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas (verbete). In:

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (orgs.).

Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte:

Autêntica Editora, 2018, p. 75-76.

PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EJA

Cláudia Araujo dos Santos Bayeri
Douglas Heliodoro Firmino da Costa
Jéssica do Nascimento França Fonseca

RESUMO: O presente trabalho é fruto de uma prática pedagógica desenvolvida na disciplina “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, do curso de graduação em Pedagogia da Fundação Educacional Unificada Campo-Grandense (FEUC), no bairro de Campo Grande, cidade do Rio de Janeiro, em 2020. Tem por objetivo a reflexão e a sistematização dessa experiência coletiva com a participação dos estudantes, professoras/es convidados e docente responsável pela disciplina. Além disso, busca analisar os desafios contemporâneos da formação inicial de professores para atuação na EJA.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma prática pedagógica desenvolvida na disciplina “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, do curso de graduação em Pedagogia da Fundação Educacional Unificada Campo-Grandense (FEUC). Cujo objetivo foi estabelecer diálogos e trocas de experiências acerca da formação docente para EJA, especialmente frente aos desafios do contexto da pandemia do coronavírus.

Esta experiência se deu na articulação de professoras/es pesquisadoras/es, estudantes da graduação e o docente da disciplina supracitada. A partir dessa interlocução, foram realizados seminários temáticos no formato de rodas de conversa, por meio das quais profissionais com vasta experiência empírica, puderam apresentar pesquisas que se debruçaram sobre a concretude desta modalidade, em suas diferentes especificidades e os diversos temas que perpassam pela EJA.

Para além da exposição de uma experiência, o trabalho buscou sistematizar, analisar e refletir sobre os desafios na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. Não obstante, foi escrito pelo professor responsável pela disciplina, juntamente com as professoras e professores convidados e também por estudantes da graduação.

Paralelo à sistematização e análise da experiência realizada, buscamos refletir sobre entraves históricos na garantia de formação específica para professores e professoras nos cursos de pedagogia, bem como nas licenciaturas.

CAMINHOS À PRÁXIS

As especificidades do trabalho docente demandam, cada vez mais, formação que proporcione uma intensa articulação entre teoria e prática. Contudo, diante das desigualdades socioeconômicas, estudantes-trabalhadores dos cursos de licenciatura apresentam demasiada dificuldade para ampliação e garantia do arcabouço teórico necessário ao fazer pedagógico. Elas/es reconhecem que isso ocorre tanto pela falta de hábito da leitura, como pelo cansaço resultante da desgastante carga de trabalho em seus empregos.

Não obstante, apesar das conquistas históricas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que tange a formação de professoras/es, a garantia da formação específica para a atuação na modalidade ainda não foi conquistada. Deste modo, o currículo dos cursos de licenciatura, ainda estão sendo conquistados de maneira pontual e desarticulada.

Neste sentido, considerando as especificidades do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, bem como a não obrigatoriedade de disciplina específica para esta modalidade no currículo dos cursos de licenciatura, a importância do fortalecimento da prática pedagógica em Instituições do Ensino Superior (IES) que ofereçam tal disciplina, é estratégico para formação crítica e específica das/os futuras/os professoras/es desta modalidade.

Não à toa, sistematizar e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida numa disciplina de “Educação de Jovens e Adultos

(EJA)”, em um curso de graduação em Pedagogia, de uma instituição de ensino superior privada, demonstra as possibilidades de disputa na formação docente.

Tendo em vista os percalços evidenciados na trajetória de formação dessas/es estudantes, a atuação na disciplina supracitada na formação de futuras/os possíveis professoras/es da modalidade EJA, foi permeada pelos interesses e perspectivas políticas, econômicas, pedagógicas, ideológicas e culturais que integram a identidade do professor da disciplina. Como afirma Tardif (2002, p. 11) “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.”

À luz das contribuições de Paulo Freire que na conceituação de ensino, afirmou que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24), o programa da disciplina foi reorganizado com o acréscimo do módulo “Seminários de Temas Transversais”, no qual foi feita uma articulação com professoras/es-pesquisadoras-es com experiências teóricas e empíricas na EJA, para aproximação das/os estudantes em formação por meio de rodas de conversa.

Importante ressaltar, que as articulações foram possibilitadas/facilitadas devido as redes estabelecidas no curso de especialização do CESPEB-EJA, bem como no Fórum EJA-Rio.

Com isso, nas turmas de 2020.1 e 2020.2 foram realizadas rodas de conversa, sobre as seguintes temáticas: a) Formação de Professoras/es da EJA: da graduação à formação continuada (FERNANDES, 2020); b) A Educação de Jovens e Adultos na modalidade EaD e os impactos das TICs na EJA (COSTA, 2020); c) EJA e o Mundo do Trabalho (VENTURA, 2011); d) Gestão na EJA: perspectivas e desafios (BRAGA; SOUZA, 2020); e) Metodologias de Trabalho na EJA: alfabetização e letramento; f) Professoras/es Pesquisadoras/es: a necessária relação entre teoria e prática (LOMBARDO, 2019); g) Questões étnico-raciais na EJA (LIMA, 2020); h) Pedagogia e Movimentos Sociais; i) Juvenilização da EJA (LEMONS, 2018); e j) O uso das Tecnologias na EJA: em especial no

contexto de pandemia. A turma do primeiro semestre de 2020, contou com 50 estudantes do 7º período e 40 estudantes do 5º período, totalizando 90 estudantes. Enquanto a turma do segundo semestre constituiu-se de apenas 55 estudantes, sendo 20 do 3º período e 35 do 5º período. Essa redução de estudantes, ocorreu devido a possibilidade de retorno presencial com restrições, referentes às medidas sanitárias.

Diante disso, as rodas de conversa foram realizadas de maneira on-line, de forma síncrona pelo aplicativo ZOOM. Para além da apresentação e análise da experiência empírica das/os convidadas/os, o diálogo se deu, também, a partir das produções teóricas das/os convidadas/os. Nesse sentido, a possibilidade de interagir com as autoras e autores fomentaram ainda mais esforço e interesse das/os estudantes na leitura de suas pesquisas. Não obstante, de acordo com a estudante Jéssica Fonseca – aluna do curso de pedagogia da FEUC –, que vivenciou esta prática pedagógica

“De modo geral, meu primeiro e único contato com a modalidade foi somente durante a transposição da disciplina. Infelizmente, existe uma “padronização” no que tange a formação de pedagogos, pois muitos, erroneamente, tendem a acreditar que só há uma formação específica para docência ligada à Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais.”

Para além da módica oferta da disciplina no currículo da maioria dos cursos de licenciatura, disponibilizada como facultativa, muitas vezes a disciplina é abordada por professoras/es com pouco ou nenhum contato empírico com essa modalidade.

APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES PARA A EJA

Para guiar nossas reflexões, dialogamos com Ventura e Bomfim (2015) que produziram um importante estudo abordando o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores realizada nos cursos de licenciatura. Segundo as autoras:

... a frágil situação da formação docente inicial em EJA, em nível superior, se confunde com a da própria modalidade no Brasil. Alvo de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos não é prioritária. (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 234)

Ventura e Bomfim destacam que embora no plano formal, a Lei 9394/96 tenha findado a terminologia e a concepção de ensino supletivo estabelecido na Lei 5692/71, o mesmo não se evidencia na legislação referente à formação de professores para a educação básica, em nível superior.

O parágrafo único do artigo 61, da Lei 9394/96 apresenta os fundamentos da formação dos profissionais da educação e anuncia que os mesmos devem estar a serviço do atendimento às especificidades do exercício das atividades docentes, bem como dos objetivos “das diferentes etapas e modalidades da educação básica”.

Ainda segundos as autoras, também o Parecer 11/2000, da Câmara de Educação Básica/CNE, que originou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, traz considerações sobre as licenciaturas e sobre outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino destacando que “não podem deixar de considerar em seus cursos a realidade da EJA” (BRASIL, 2000, p. 58).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, estabelecidas pelo Parecer 9/2001, do Conselho Nacional de Educação, preveem que a formação docente se dê “em curso de licenciatura, de graduação plena, com repercussões para as disciplinas teóricas e práticas de todos os cursos que formam professores, e não apenas para a licenciatura em Pedagogia.” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 217).

Contudo, não é possível encontrar os mesmos preceitos, ou seja, a preocupação com a formação específica para docentes atuantes na EJA, quando se trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos superiores como História, Letras e Ciências Biológicas.

Formulamos o quadro abaixo, a partir da análise da grade curricular das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

UNIVERSIDADES	CURSO DE PEDAGOGIA (presencial)	LICENCIATURAS (presencial)
Universidade Federal Fluminense (UFF)	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação de Jovens e Adultos ● Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos (optativa) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tópicos Especiais em EJA
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação de Pessoas Jovens e Adultas ● Educação e Trabalho ● Estágio: EJA 	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Necessidades Especiais ● Educação e Trabalho ● Educação Popular e Movimentos Sociais
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação Matemática para Crianças, Jovens e Adultos I ● Educação Matemática para Crianças, Jovens e Adultos II ● Educação de Jovens e Adultos ● Ens. de História Aplicação Anos Iniciais do Ens. Fund de Crianças, Jovens e Adultos ● Abordagens Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação de Jovens e Adultos ● Tópicos Especiais em Educação de Adultos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	<ul style="list-style-type: none"> ● EJA, ● Práticas de EJA ● Estágio Supervisionado em EJA 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tópicos especiais em educação de jovens e adultos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	<ul style="list-style-type: none"> ● Abordagem histórico-político-social da EJA no Brasil ● Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em EJA 	<ul style="list-style-type: none"> ● Abordagens Didáticas da EJA
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	–	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação de Jovens e Adultos (Campus Caxias e Nilópolis)

Elaboração das/os autoras/es – 2021

A síntese acima revela e exemplifica a desatenção nas licenciaturas no que tange à modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Com exceção do Curso de Pedagogia, as demais licenciaturas ofertam disciplinas voltadas para a EJA somente de forma optativa; ou seja, embora habilitem docentes para atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não há garantias de que tais profissionais tenham se debruçado sobre as especificidades do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

Ventura e Bomfim (2015, p. 218) enfatizam os limites de uma formação onde não há “explicitação do seu compromisso com a educação destinada aos jovens e adultos que integram as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora”.

PRESSUPOSTOS FREIREANOS PARA PROFESSORES DA EJA

Ao referir-se ao conceito de educação para Paulo Freire, Romão declara: “(...), não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser.”. Ainda segundo Romão “(...) a educação é também dialógico-dialética, porque é uma relação entre educando, educador e o mundo (...)” (ROMÃO, 2008, p. 151)

A mesma perspectiva se dá quando o enfoque recai sobre a educação/formação de pessoas adultas. Para Freire a efetivação dessa formação só é possível através de uma concepção de educação emancipatória onde a alfabetização está para além da codificação e decodificação de palavras, mas assentada na leitura de mundo. Nesse sentido, o processo de educação de adultos consiste no “desenvolvimento crítico da leitura de mundo”.

A proposta de Paulo Freire para a educação de adultos se assenta na Educação Popular na qual, conforme Rute Baquero:

... cabe destacar compreensão da educação como um ato político; como um ato de conhecimento e não como simples transferência de conhecimento; como um ato dialógico no descobrimento rigoroso da razão de ser das coisas, a noção de uma ciência aberta às demandas populares; a importância do planejamento participativo e comunitário. (BAQUERO, 2008, p. 155)

Na obra freireana, portanto, o homem não é objeto, mas sujeito da ação educativa, o que pressupõe a participação no processo de problematização da realidade e da ação. Contudo, para que tal participação se efetive, é preciso que haja consideração e respeito ao conhecimento e à experiência dos sujeitos envolvidos no processo.

Tratando-se da Educação de Jovens e Adultos há que se destacar a importância da formação de professoras e professores respeitosos às especificidades dos sujeitos da EJA e capazes de mobilizá-los não somente para o entendimento, mas para a contestação da realidade.

Segundo Cunha (2008), docência na perspectiva freireana não se define apenas pela habilitação legal. A docência se constrói . Ou seja, é na sala de aula e na relação com estudantes que o docente se constitui.

Ao valorizar a vivência de sala de aula, contudo, Freire não abre mão da fundamentação teórica como pressuposto para a ação docente. Nas suas palavras, “(...) a responsabilidade ética, política e profissional do ensinar lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.” (FREIRE , 1995, p. 28)

Pensar a formação de professores para atuação na EJA, tanto a formação inicial quanto a continuada, requer atenção ao movimento de profissionalização e de proletarização do trabalho docente sem perder de vista os obstáculos característicos da rotina profissional: a jornada de trabalho que chega a atingir, em alguns casos, três turnos em um mesmo dia, o que dificulta sua presença na unidade escolar quando não está em sala de aula e limitando sua participação na construção de projetos/propostas de trabalho personalizadas que abarquem a realidade dos estudantes jovens e adultos trabalhadores.

REFLEXÕES DOS FUTUROS PROFESSORES/AS DA EJA **Graduando André Oliveira de Carvalho**

O relato trata as experiências proporcionadas durante as aulas da disciplina Educação de Jovens e Adultos, que integrou, no segundo semestre de 2020, a grade do curso de pedagogia das

Faculdades Integradas Campo-Grandenses, nas quais o professor Douglas Heliodoro, para ampliar e enriquecer ainda mais as análises e debates dos encontros da disciplina, convidou docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA e militam para que a modalidade seja, de fato, garantida aos sujeitos da EJA, com objetivos concretos e intencionalidades que visam oportunizar e garantir o estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira que diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Os convidados foram unânimes ao falarem da essência, propósito e peculiaridades da EJA. Encontros ricos que contaram com a presença de professores e pesquisadores do assunto, que acrescentaram muito para a formação dos graduandos e complementaram as aulas do professor da disciplina. Os especialistas compartilharam suas experiências acadêmicas, profissionais e empíricas, promovendo um ambiente confortável e propício à troca, pois permitiram a participação dos estudantes estimulando-os a refletir e se posicionar quanto as realidades da modalidade.

As conversas consolidaram o ensino e o aprendizado já consubstanciados pelo orientador por meio de artigos, filmes, bibliografias. Aprendi nelas que a EJA é um importante instrumento de resgate e oportunidade para aqueles que não conseguiram, por diversos motivos, frequentar, na época considerada socialmente própria, o espaço escolar, ou concluir alguma etapa da educação básica. Compreendi que não se trata de uma extensão de uma etapa perdida, mas sim de uma nova condição de recuperar o que não pode ser feito no passado. Discutimos acerca da migração perversa que juveniliza a Educação de Jovens e Adultos, não a fim de beneficiá-los e promover a escolarização, mas na lógica de punição devido à questões comportamentais. Entendi a importância de uma formação de professores específica, que prepare para atuar considerando a especificidade e peculiaridade de seus componentes que, na sua maioria, são excluídos ou marginalizados sociais que necessitam priorizar a sobrevivência e por isso colocam o estudo em segundo

plano. Ou são pessoas que por muitos fatores só conseguiram voltar para a sala de aula depois da idade avançada.

Observei por meio dessas reuniões que as lutas forneceram algumas conquistas, entretanto há ainda muito a se fazer para que o reconhecimento desse espaço receba o valor real de um lugar de aprendizado, de troca, de valorização do sujeito, de auto afirmação como indivíduo e protagonista social.

É necessário que seja vista como “uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos”, como afirma Arroyo (2005 apud LEMOS, 2018, p. 69). Seus frequentadores buscam recuperar algo deixado no passado; o estudo formal. Porém, agora, precisam associá-lo aos conteúdos adquiridos na trajetória de vida. Faz-se imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem atenda a esse público de forma que possa suprir anseios e objetivos já estabelecidos uma vez que procura a escola munido de uma bagagem empírica e social; e se os conhecimentos mediados não atendem as suas expectativas, torna-o frustrado e desestimulado a prosseguir.

Diante disso, é fundamental que seja garantido educação qualificada capaz de preparar o sujeito para a sociedade e para o mercado de trabalho. Pensar metodologias e garantir recursos e materiais que auxiliem nesse processo é o que garante um ensino eficaz e uma aprendizagem eficiente. O indivíduo da Educação de Jovens e Adultos normalmente é um ser já massacrado pelas circunstâncias da vida e a modalidade é a chance de modificar sua realidade.

Graduanda Jéssica do Nascimento

Em primeiro lugar, é irrefutável que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma modalidade de ensino prioriza a inserção de todos os indivíduos que por quaisquer justificativas não puderam efetivar seus estudos no tempo adequado, um direito legitimado e contemplado por diversos documentos oficiais como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000 prevê que a modalidade de ensino de Educação de Jovens e adultos tem por cunho e finalidades três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. Nesse sentido, é possível ratificar as especificidades e os desafios presentes na EJA que perpassam o âmbito educacional e envolvem questões diretamente ligadas à composição da sociedade como: a desigualdade social, racial e de gênero; a falta de políticas públicas; a desvalorização dos profissionais da educação e recursos para efetivação de uma aula de qualidade.

Além disso, os obstáculos vivenciados pelos alunos que estudam nessa modalidade, vinculam-se aos olhares e discursos precedidos por preconceitos, de modo que esse público se sinta desestimulado diariamente. Por outro lado, há professores que incentivam constantemente a busca pelo conhecimento, já que somente pela educação é possível ampliar as perspectivas. Apesar disso, a evasão continua sendo uma triste realidade na educação de modo geral, e também na EJA.

Não à toa, ainda hoje, um dos desafios da EJA é fazer com que esses discentes permaneçam firmes e prossigam com os estudos, ainda que tenham problemas relacionados à jornada dupla de trabalho, à família e às dificuldades socioeconômicas.

É válido ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos perpassa por aspectos normativo, educacional e político e por isso não se pode haver uma análise crítica sem que haja uma interpretação de como se estrutura e consolida a formação nessa modalidade.

Inicialmente, o caráter da EJA era somente voltado à alfabetização técnica de indivíduos para que se tornassem aptos a venderem sua mão de obra ao mercado de trabalho.

Após muitas lutas, e com grande contribuição de Paulo Freire e muitos outros educadores e educadoras, ampliou-se as concepções pedagógicas e superou-se o paradigma da relação hierárquica entre educador e educando, ainda que encontremos práticas autoritárias. Segundo Freire, “a Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um

encontro de sujeitos interlocutores que buscam significação dos significados.” (FREIRE, 1979, p. 69).

Enquanto aluna da graduação do curso de Pedagogia, deleitei-me ao pesquisar e sintetizar conhecimentos e produções empíricas acerca dessa modalidade de educação.

O grande desafio que nós, educadores em formação vivenciamos, diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de observação pautada na criticidade e empatia. A partir disso, acredito que poderemos contribuir para a superação de estereótipos e de abordagens metodológicas que discriminam, inferiorizam e desestimulam os sujeitos da EJA.

Meu primeiro contato com a EJA, se deu no quarto período da graduação em Pedagogia, na Fundação Educacional Unificada Campograndense. Antes, desse contato com a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, eu possuía uma visão puramente teórica e pouco aprofundada acerca da relevância e do papel social dessa modalidade.

As leituras realizadas ao longo da disciplina foram fundamentais para o conhecimento da História, dos marcos legais e de diferentes aspectos dessa modalidade.

Contudo, os ciclos de debates em conjunto com outros professores, pesquisadores e militantes da EJA, instigavam a minha turma até propiciarem um ambiente mais amplo de discussão e compreensão dessa modalidade. Essa integração proporcionou a ampliação e visualização das diferentes possibilidades e perspectivas que podem ser aplicadas no trabalho pedagógico, na gestão e até mesmo junto aos movimentos sociais em defesa da EJA.

É inimaginável a satisfação de poder pesquisar e apropriar-me de um saber pedagógico tão vasto e rico, historicamente ligado à luta e muita resistência.

O contato com profissionais da área provocou em mim um anseio grandioso pela intensificação da busca pela formação continuada e especialização na Educação de Jovens e Adultos. Discorrer sobre a EJA nas aulas despertou em mim o verdadeiro sentido do porquê e o quão essencial é a construção de um educador

lapidado e direcionado ao atendimento vinculado às “minorias” alijadas de seus direitos básicos.

Contudo, é importante ressaltar um aspecto que ainda carece de melhoria, que diz respeito a carga horária destinada à esta disciplina, posto que as demandas não foram contempladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência empírica ora explicitada, buscou superar a perspectiva descritiva de uma experiência à luz de uma análise histórica.

Nesse sentido, salientamos que a produção deste trabalho alcançou seu objetivo geral, no que tange à sistematização de uma prática pedagógica desenvolvida de forma coletiva, no bojo de uma instituição de ensino superior privada.

Assim, a partir dessa sistematização pudemos nos debruçar sobre o campo da formação de professores, com recorte da formação para a Educação de Jovens Adultos no estado do Rio de Janeiro, ainda que de forma pontual. Tendo em vista que o objeto deste trabalho foi a sistematização e análise de uma experiência empírica devidamente circunscrita.

Considerando o recorte da instituição analisada e do perfil de seus estudantes – jovens e adultos trabalhadores –, fica evidente a importância da formação específica para a EJA, tendo em vista que muitos desses estudantes são sujeitos oriundos da EJA, em seu sentido mais amplo.

Nesse sentido, o contato com professoras/es que pesquisam e atuam diretamente na EJA, ampliou significativamente o olhar sobre esta modalidade, bem como para os sujeitos da EJA. O aprofundamento proporcionado pela articulação da experiência empírica e teórica destas/es profissionais promoveu um aprendizado mais intenso, e também uma sensibilização acerca dos sujeitos envolvidos nesta modalidade – estudantes e professoras/es –.

Não obstante, de um grupo que desconhecia a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e já indicara interesse em pesquisar temas ligados à Educação Infantil, Educação Especial dentre outros,

em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), nove estudantes apontaram interesse em pesquisas relacionadas à modalidade, das quais, três estudantes já iniciaram seus trabalhos com essa delimitação.

Tendo em vista a avaliação das/os estudantes que passaram por essa experiência, juntamente com as professoras e professores que participaram das rodas de conversa, percebemos uma articulação entre teoria e prática mais potencializada pelo fato dessas/es professoras/es analisarem e sistematizarem conhecimentos advindos de sua própria prática pedagógica.

Os resultados, ainda parciais, desta experiência pedagógica apontam perspectivas relevantes na importância da articulação mais intensa entre teoria e empiria, para além do momento do estágio, muitas vezes burocratizado e simplificado numa prática apenas de observação.

Nesse sentido, consideramos que a análise e a sistematização coletiva dessa experiência, sobretudo diante da participação de estudantes da disciplina de Educação de Jovens e Adultos da referida instituição, juntamente com as/os docentes convidadas/os e com o professor da disciplina, contribuíram para a sociabilização, reflexão e construção de práticas educativas mais horizontais e de fato emancipatórias.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. MEC, UNESCO, RAAB. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: vozes, 2005.

BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 1ªed., 2008.

BRAGA, Simone de Souza; SOUZA, José Carlos Lima de. Currículo Praticado em EJA: quando a construção coletiva cria e viabiliza novas possibilidades. In: NICODEMOS, Alessandra (org.). **Conhecimento**

e docência: caminhos cruzados na educação de jovens e adultos.

1. Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 de 9 de junho de 2000.

Disponível

em

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/Parecer_11_2_000.pdf. Acesso em 08 de julho de 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 9/2001 de 8 de maio de 2001.**

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acessado em 02 de julho de 2021.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2018.

COSTA, Thiago Bernardes Lopes da Costa. Usos e apropriações das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos. In: NICODEMOS, Alessandra (org.). **Conhecimento e docência: caminhos cruzados na educação de jovens e adultos.** 1. Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor (ser). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 1ªed., 2008.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Os saberes que orientam a atuação dos(as) educadores(as) de EJA: da prática na teoria à teoria na prática.** In RIBEIRO, Ana de Almeida (Org.). Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares. 1. Ed. Rio de Janeiro1; Caetés, 2016.

FERNANDES, Erika Cordulino. Formação Docente: identidade e percursos formativos. In: NICODEMOS, Alessandra (org.). **Conhecimento e docência: caminhos cruzados na educação de jovens e adultos.** 1. Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

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

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEMOS, Amanda Guerra de. A “migração perversa” de jovens para a EJA – um estudo de caso. In: **Revista perspectivas em educação básica**. Rio de Janeiro, n.2, dez. 2018.

LIMA, Luciene Gomes de. **Questões sobre a Identidade Negra de Jovens e Adultos em uma Escola com PEJA: perspectivas para o empoderamento dos sujeitos**. In: NICODEMOS, Alessandra (org.). **Conhecimento e docência: caminhos cruzados na educação de jovens e adultos**. 1. Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

LOMBARDO, Bruna Nascimento Silva. **Educação de jovens e adultos no século XXI: concepções em disputa para a formação do trabalhador brasileiro no período de 2003 a 2014**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 1ªed., 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia. **Trabalho e Educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro; Niterói: Eduff, 2011.

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

VENTURA, Jaqueline e BOMFIM, Maria Inês. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31. n.02. p. 211-227. Abril-Junho, 2015

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ESCOLA SEM PARTIDO: AVANÇOS E RETROCESSOS

Marlene Souza Silva

RESUMO: O presente artigo traz algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com base nos avanços das políticas públicas, no período de 2003 a 2012, e nas ameaças de retrocessos após o golpe político midiático de 2016, com a criação do Projeto de Lei nº 867/ 2015 que instituiu o Escola Sem Partido. Nesse contexto, de ataque à educação e perda de direitos com a retirada de recursos e perseguição aos profissionais da educação das escolas básicas, dos institutos federais e universidades, a EJA reage e resiste tendo como suporte os ideários da Educação Popular, inspirada no pensamento de Freire, cujos princípios e fundamentos contribuem para a negação e enfrentamento da tese defendida pelo Escola Sem Partido.

Palavras-chave: EJA, políticas públicas, Escola Sem Partido, Educação Popular

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade da educação básica, surgiu nos movimentos sociais populares com a luta dos adultos trabalhadores e trabalhadoras pelo direito a educação e, desde o final dos anos de 1990 vem ocupando espaço dentro dos sistemas de ensino e, de forma resistente vem se configurando no campo de direito como afirma o Professor Miguel Arroyo (2007). Nessa trajetória de afirmação de direitos, a Educação de Jovens e Adultos sempre se manteve como um espaço aberto de aprendizagens, formação e disputa e no atual cenário político do país essa educação precisa acompanhar as transformações e refleti-las com base em sua história, seus fundamentos e seus sujeitos.

Nesse contexto, esse artigo pretende trazer algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e sua trajetória, com destaque ao ideário pedagógico baseado nos princípios da educação

popular, na contramão do Escola Sem Partido (ESP) com seus mecanismos de ações, intencionalidade e impactos na sociedade e no processo educacional. Mas, antes será preciso contextualizar essa reflexão situando a educação básica no cenário nacional e internacional para compreender que o surgimento do ESP não foi uma iniciativa isolada, mas faz parte de um conjunto de ações relacionadas as novas tendências mundiais.

É fato que a educação brasileira, atualmente, está em disputa e nesse momento especialistas, parlamentares e curiosos se utilizam de diversos meios de comunicação, com destaque da mídia digital, para expressar posicionamentos, emitir opiniões e criar ações, sobre os resultados nesses últimos 30 anos na formação dos brasileiros e das brasileiras, a começar pela Constituição Federal de 1988 que assegurou a educação como direitos de todos.

Essa movimentação está diretamente imbricada com as mudanças que estão acontecendo a nível mundial que aponta para o surgimento de uma ordem que impõe transformações estruturais e organizacionais da sociedade internacional tendo em vista a construção de outras relações políticas, econômicas, sociais, culturais e religiosas, proposta pelo sistema neocapitalista mercadológico, com base em um novo modelo produtivo financeiro acompanhado de um pacote de ações definidas pelos impérios capitalistas e disseminado para os países dependentes sob a responsabilidade dos organismos internacional do capital.

Nessa perspectiva, como parte importante na formação inicial e continuada das pessoas, a educação básica e a educação superior têm sido alvos de ataques pelos grupos internacionais e nacionais com vistas em moldá-las para atender as necessidades e prioridades do modelo produtivo em questão. Assim, uma das primeiras investidas está sendo a construção de documentos referências para a legitimação da sociedade através de pseud.- consultas populares, a exemplo do documento denominado “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” elaborado pela UNESCO em 26 de julho de 2017 e encaminhado a todos os organismos dos responsáveis pelas políticas públicas em educação básica.

No mesmo ano, em 2017, período do golpe político, midiático, parlamentar e judiciário foi elaborada no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) respaldada no documento da UNESCO para referendar todos os currículos estaduais desde a educação infantil ao ensino médio, ajustando-os às prioridades do capital mundial. Em 2018 o Estado da Bahia elaborou o documento intitulado “Currículo Bahia: currículo referencial para a educação infantil e ensino fundamental” para servir como referência para todos os 417 municípios baianos, a fim de reelaborar os seus respectivos currículos, visando “desenvolver todas as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ano a ano”. (Apresentação do Documento, p. 9)

Assim, será necessário indagar como continuar lutando pela afirmação e fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos nos estados e municípios num cenário de golpe político, midiático, parlamentar e judiciário iniciado em 2014? O que pensam e fazem os seus sujeitos, educandos e educadores, nessa atual conjuntura de negação de direitos e ataques explícitos a educação no geral? Como aprender a se reconstruir no contexto do Escola Sem Partido? É inegável o avanço dessa modalidade na legislação da educação brasileira e o que isso representou na dimensão da diversidade e reconhecimento de identidades dos sujeitos educandos trabalhadores e educadores no tocante, principalmente, às questões de gênero, raça/etnia, orientação sexual, geração e trabalho.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS AVANÇOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Depois de um longo período de retrocesso provocado pelo Golpe Militar de 1964, que resultou em 21 anos de retirada dos direitos políticos, sociais e educacionais, o Brasil, através de várias mobilizações populares retomou, gradativamente, o processo democrático que culminou com a aprovação da Constituição Nacional de 1988, que ficou conhecida como a Constituição Cidadã, pela garantia dos direitos básicos a toda a população brasileira, entre estes

o direito a educação para todos os trabalhadores e trabalhadoras que, historicamente, não tiveram acesso à escola.

Nesse período, durante a primeira década do século XXI, os países da América Latina passaram a ser governados por líderes progressistas que contribuíram para a afirmação do processo democrático. Nessa década o Brasil avançou na direção dos direitos humanos e, principalmente na educação como direito de todos. Foi nesse contexto que a Educação de Jovens e Adultos se consolidou como uma modalidade de educação básica no interior do sistema de ensino e, assim os adultos trabalhadores e trabalhadores puderam frequentar a escola e ter acesso as etapas da escolarização fundamental e média e a educação profissional associadas a sua formação humana e cidadã.

No âmbito das políticas educacionais, ferramentas relevantes foram conquistadas e jogam a favor dos que aspiram por democracia e equidade: uma lei de diretrizes e bases que preconiza a gestão democrática das escolas, a lei 10.639/2003 que preconiza o ensino de cultura e história afro-brasileira e africana na educação básica, além da adoção de cotas para acesso à educação técnica e superior em instituições públicas. (RIBEIRO, 2016, p. 7)

Essas políticas educacionais democratizaram o acesso a vários grupos que compõe a diversidade com a inclusão nas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN/ 1996) como modalidades para desenvolver a educação básica de forma específica para os indígenas, as pessoas do campo, as pessoas especiais e as pessoas jovens e adultas, com diretrizes curriculares apropriadas as suas culturas e modos diferentes de vida e trabalho. Nesse sentido, os coletivos negros, de mulheres, dos sem-terra e sem teto, dos indígenas, dos quilombolas, dos LGBTQI+ entre outros, se fortaleceram e, de forma coletiva e solidária, passaram a reivindicar um projeto de educação pública popular e emancipatória com bases em pressupostos críticos e plurais.

Assim, frente a esses avanços foi fundamental perceber o que a LDBN/1996, que assegura a gestão democrática nas escolas, diz sobre a modalidade de EJA, no Artigo 37, quando define que essa

educação é destinada àqueles e aquelas que não estudaram na idade “apropriada” e, portanto, deve-se levar em consideração suas condições de vida, cultura e de trabalho. Frente a essas conquistas e a continuidade do processo democrático foram criadas outras iniciativas de fortalecimento dessa estrutura como a Lei 10.639/2003 que preconiza o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e as Políticas Afirmativas com a criação do Sistema de Cotas para oportunizar o acesso à educação superior. Essas valiosas contribuições dos movimentos negros brasileiros se somaram a educação das pessoas jovens e adultas trabalhadoras, na sua grande maioria formada por negros e negras, possibilitando o acesso a uma parcela significativa nos espaços dos institutos federais e das universidades. Essas medidas foram de suma importância no combate ao machismo patriarcalista e ao racismo institucional e estrutural.

Diante desses avanços democráticos, Carreira (2014) aponta várias políticas públicas que favoreceram a Educação de Jovens e Adultos, no período de 2003 a 2012, e chama atenção para a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) como mecanismo institucional que deu visibilidade a agenda da EJA fortalecendo suas políticas no interior dos sistemas públicos de ensino. Dessa forma, as políticas foram se concretizando no interior das instituições educacionais, a começar pela inclusão dessa modalidade no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); Programa Brasil Alfabetizado (PBA); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA); o Plano Nacional de Educação (PNE); a criação do Plano de Ações Articulada (PAR); Programa Nacional do Livro Didático (PLDEJA); o reconhecimento da EJA em vários programas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como o direito a alimentação, transporte, biblioteca escolar e acessibilidade.

Para acompanhar o desenvolvimento dessas políticas, a partir de 2002 surgiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos em todos os estados brasileiros e distrito federal e em seguida a criação da Comissão Nacional da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CENAEJA). Portanto, a criação dos Fóruns com a

realizações de encontros regionais (EREJA) e nacionais (ENEJA) têm sido fundamental para a efetivação das políticas e melhoria da educação das pessoas jovens, adultas e idosas nos sistemas estaduais e municipais, e hoje, segundo Silva (2016) esses Fóruns de EJA do Brasil se constituem em espaços abertos para mobilizar, acompanhar e avaliar as políticas de educação de jovens e adultos pelo seu caráter informal e pouco institucional o que contribui para pensar a escolarização básica de forma ampliada, uma vez que agregam em sua composição as instituições governamentais e a sociedade civil organizada em movimentos sociais populares.

Todas essas políticas educacionais da EJA, a partir de 2014, foram perdendo a qualidade social, algumas sendo extintas devido ao congelamento por vinte anos dos recursos públicos com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que resultou na diminuição dos financiamentos para a efetivação dos serviços básicos essenciais. Essa medida repercutiu negativamente a partir do ano de 2017 quando iniciou a retirada de direitos essenciais atingindo principalmente o direito ao trabalho, a educação e a saúde. Nesse período os órgãos centrais do poder, o executivo, o legislativo e o judiciário, comprometidos com os organismos internacionais do capital financeiro, elaboraram e aprovaram políticas públicas de caráter neoliberais causando retrocessos e ameaças ao processo democrático do país. Entre essas políticas está a disseminação no meio social e educacional do Escola Sem Partido.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ESCOLA SEM PARTIDO

Mesmo sabendo que a educação pública brasileira sempre foi um desafio constante na busca de uma qualidade social para as classes populares e trabalhadoras, o que o país está vivendo nos últimos três anos supera qualquer estimativa admissível no campo político, social, econômico e educacional. Ainda que a ideia de colônia com atitudes colonizadoras persista no comportamento da classe dominante do país, as medidas até agora tomadas pelos atuais governantes são estereotipadas do ponto de vista da humanização e da cidadania.

As políticas aprovadas no campo educacional, o Escola Sem Partido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e o Future-se colocam as escolas básicas e as universidades em um não lugar, com a exclusão de estudantes, desqualificação dos docentes e exploração dos terceirizados demonstrando o quanto são perversas e contrárias ao desenvolvimento humano e ao processo democrático construído nas três últimas décadas.

No conjunto dessas políticas educacionais, se destaca o Escola Sem Partido como objeto de reflexão, pelo fato de ter acirrado um extenso debate sobre a educação e o significado da escola e da universidade para a sociedade, como instâncias formadoras e construtoras de conhecimentos. O Escola Sem Partido aparece no cenário nacional no ano de 2004 com o propósito de chamar a atenção sobre o uso da educação para fins políticos, ideológicos e partidários e nesse sentido, Frigotto(2017) afirma que,

[...] a organização Escola Sem Partido se apresenta como um “movimento” e como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. Sua atuação tem como principal suporte um site que funciona como um meio de veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como “práticas de doutrinação”, que seriam identificáveis em aula, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades de materiais escolares e acadêmicos.

Assim, inicialmente, o Escola Sem Partido assumiu um formato de movimento para atrair estudantes e pais de todos os níveis de ensino, básico e universitário, disponibilizando um site que veiculava ideias sistemáticas sobre procedimentos de vigilância e denúncia sobre o que os seus organizadores entendiam como práticas de doutrinação presentes nas aulas e existentes nos livros, materiais didáticos e nos programas formativos para docentes e discentes. Anos depois, o que se intitulava de “movimento”, mas possuía uma coordenação centralizada que comandava todos os participantes,

assumiu o seu verdadeiro sentido político com a revelação da verdadeira intencionalidade, e em 2015 foi publicado o Projeto de Lei nº 867/2015 intitulado Programa Escola Sem Partido.

Dessa forma, torna-se oportuno entender esse Programa com base do que representa quando enfatiza o “Sem Partido” o que na verdade já se originou tomando partido por uma suposta neutralidade no ato educativo. Assim, para esclarecer essa questão Gadotti (2016) pontua que essa escola “sem” é também uma escola “com”, uma escola com propósitos bem definidos quando se propõe a formar indivíduos para aceitar de forma indiferente políticas antissociais, política que se baseia numa cultura da indiferença, individualista em relação a pobreza. Esse Projeto reforça veementemente a meritocracia tão cultuada pelo sistema capitalista e nega a construção do sujeito coletivo que se forma no contexto da realidade social.

Diante dessa constatação e considerando os fundamentos do ESP ficou evidente a disputa ideológica. Essa política visa eliminar as ideologias que contradizem o significado do seu projeto de educação, embora procure passar a ideia de que não tem ideologia. Porém, como bem disse Frei Beto (2016, p.66) a ideologia é os óculos para encarar a realidade, é esse conjunto de ideias incutidas em nossa cabeça que fundamentam nossos valores e motivam as nossas atitudes. Então, como se trata de disputas ideológicas, de diferentes visões de mundo, entre grupos historicamente situados que lutam por ideais políticos contrários, é necessário o posicionamento com base no lugar de pertencimento.

E é desse lugar de pertencimento que devemos analisar o Programa Escola Sem Partido, perceber a ideologia que embasa seus pressupostos, para compreender a relação entre educação e sociedade e avaliar a sua tese central que se baseia na neutralidade da educação. Nesse sentido Giroto (2016, p. 70) chama a atenção:

[...] Na história da educação, essa relação tem se mostrado evidente. No entanto, há, nas últimas décadas, uma lógica discursiva que visa difundir a ideia de uma educação neutra, supostamente desvinculada de um projeto de sociedade e de interesses de diferentes ordens. Tratar-se-ia, portanto de educação com finalidade única de dotar os indivíduos de conhecimentos, conteúdos, competências e habilidades,

também concebidas como neutras, para que os mesmos possam se inserir no mundo.

Embora a história tenha mostrado a evidência da relação entre educação e sociedade, existe atualmente uma tentativa de implantação de uma lógica contrária de difundir a ideia de uma educação neutra dissociada de um projeto de sociedade com interesses adversos. Uma educação capaz de dotar o indivíduo de conhecimentos, conteúdos, competências e habilidades supostamente neutras para inserir-se no mundo. Essa é a lógica que fundamenta o Escola Sem Partido. Uma lógica que se adéqua as leis mercadológicas e, por isso, deve eliminar todos os conhecimentos gerados do fazer crítico-reflexivo que possibilitem os questionamentos sobre as relações estabelecidas na vida em sociedade.

Nesse contexto, o Programa Escola Sem Partido não pode ser discutido somente nas escolas e universidades, pelos educadores e educandos, mas é necessário envolver toda a sociedade, uma vez que tomou uma dimensão política que inclui valores, atitudes que já estavam enraizados no imaginário social e estão sendo reforçados por parlamentares, religiosos, acadêmicos e magistrados adeptos dessa política. O Programa, segundo Frigotto (2016) mostra uma nítida preocupação com as discussões no processo formativo que problematizem as concepções políticas e socioculturais e econômicas hegemônicas, principalmente as que se referem às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, assim como críticas ao capitalismo e a educação conservadora.

É nesse cenário que a Educação de Jovens e Adultos está inserida, modalidade que traz na sua raiz histórica a luta pelo direito a educação de adultos trabalhadores e trabalhadoras fundamentada pelos ideários da educação popular. Assim, as palavras de ordens sempre foram reagir e resistir as situações políticas ao longo do tempo na defesa de uma educação pública, democrática, popular, gratuita, laica e de qualidade social. A própria natureza dessa educação, que atende, especificamente, pessoas trabalhadoras dos grupos populares, contraria a tese do Escola Sem Partido, quando se define politicamente com quem e como fazer educação.

Se definir politicamente significa entender que toda ação educativa é um ato político, portanto não existe neutralidade na ação pedagógica, isso demonstra que sujeitos e sociedade estão interligados pelo processo dialógico, crítico e coletivo mediados pela realidade objetiva. Com esse entendimento se percebe a importância da Educação Popular no enfrentamento das ideias do Escola Sem Partido. Esse enfrentamento se dará através da utilização na ação educativa dos seus princípios baseados na valorização da cultura e dos saberes populares, no desenvolvimento de ações coletivas, no diálogo crítico com a realidade e no fortalecimento de atitudes solidárias. Nessa perspectiva Freire (2005, p. 100) reforça a importância do diálogo como formação humana.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencido de que a sua visão do mundo, que se manifesta de várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou pregar no deserto.

As reflexões de Freire sobre o diálogo na Educação Popular enfatizam que a visão de mundo não deve ser imposta e se manifesta de várias formas pelos sujeitos porque pensam a partir da realidade objetiva, assim, a ação educativa não pode dispensar o conhecimento crítico. Esse princípio contraria totalmente a tese do Escola Sem Partido que se baseia numa prática semelhante a “prática bancária” quando prega a antidialogicidade, a indiferença, o individualismo e a manipulação. Diante dessa ameaça do Escola Sem Partido, o posicionamento político é fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da educação básica tem compromisso com os educandos e educadores de buscar o conhecimento, como chama atenção Arroyo (2017) para além das aprendizagens de letramento e numeramento, mas avançar para recuperar a radicalidade da EJA como tempos de garantia do direito a educação, formação humana e recuperar a humanidade roubada pela segregação e opressão a que são submetidos.

Nesses tempos de retrocessos, de implantação do medo, nos impulsionam a buscar a radicalidade das pedagogias emancipatórias, em especial a Educação Popular inspirada em Freire, como instrumentos capazes de combater o Escola Sem Partido e de renovar a esperança e resistir, com ousadia, por acreditar que as escolas e as universidades são lugares de aprendizagens, de conflitos, de descobertas, de diversidade e de liberdade de expressão, portanto, se constituem em espaços democráticos essenciais na formação coletiva de pessoas.

CONCLUSÕES FINAIS

A sociedade brasileira está sofrendo os efeitos gerados pelo golpe político midiático de 2017 que resultou na implantação de mecanismos produzidos pelo Programa Escola Sem Partido para atingir a educação e os espaços mais prejudicados estão sendo as escolas, os institutos federais e as universidades pelos cortes de verbas e ataques constantes por fomentarem a dinamicidade da produção científica, convivência democrática com o acolhimento a diversidade. Nesse processo a educação, os professores e os estudantes passaram a ser hostilizados pela classe burguesa brasileira que sempre defendeu o projeto do capital mundial hegemônico assumindo uma postura antidemocrática e antipopular.

Assim, os avanços conquistados, através de políticas sociais e educacionais, estão sendo retirados e substituídos por outras políticas que representam retrocessos e negação de direitos a maioria dos trabalhadores/as brasileiros/as. São perceptíveis os avanços que a Educação de Jovens e Adultos alcançou em uma década e como nos últimos cinco anos esses avanços foram desaparecendo por falta de recursos e hoje essa modalidade está ameaçada de aumentar a ofertada em 70% como ensino a distância. Mas a EJA pela história de resistência e de enfrentamento sempre superou os desafios políticos impostos ao longo dos tempos, pela sua origem na Educação Popular.

E a Educação Popular como pedagogia que promove a emancipação, através da prática coletiva e dialógica representa uma grande estratégia de enfrentamento às ideias veiculadas pelo Escola

Sem Partido, por declarar-se favorável, politicamente, a educação dos grupos populares composta pelos trabalhadores/as. Nesse sentido Gadotti (2016) considera a conscientização fundamental para o processo de organização social e empoderar os empobrecidos é organizá-los, e para isso precisa de formação política. Isso significa que para enfrentar a situação política que o país está passando será urgente e necessário a politização pela educação.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA assessoria, pesquisa e informação (Org.) **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

BETO, Frei. **“Escola Sem Partido”?** In AÇÃO EDUCATIVA assessoria, pesquisa e informação (Org.) **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARREIRA, Denise. **Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa**. In Jr, Roberto C. HADDAD, Sérgio. RIBEIRO, Vera M. **A EJA em xeque**. São Paulo: Global, 2014

CIAVATTA, Maria. **Resistindo aos dogmas do autoritarismo**. In FRIOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017

COSTA, Claudia B. MACHADO, Maria Margarida (orgs) **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2017

EVELINE, Algebaile. **Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve**. In FRIOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A gênese das teses da escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação.** In FRIOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017

GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã frente ao “Escola Sem Partido”.** In AÇÃO EDUCATIVA assessoria, pesquisa e informação (Org.) A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GIROTTTO, Eduardo. **Um ponto na rede: “Escola Sem Partido” no contexto da escola do pensamento único.** In AÇÃO EDUCATIVA assessoria, pesquisa e informação (Org.) A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

NORA, Krawczyk (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis.** Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018

SILVA, Marlene Souza. **Escolarização básica no chão da escola: o olhar reflexivo dos egressos.** Dissertação de Mestrado. UNEB: Salvador, 2016

RIBEIRO, Vera Masagão. **Apresentação.** In AÇÃO EDUCATIVA assessoria, pesquisa e informação (Org.) A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

OFICINA DE CRIAÇÃO LITERÁRIA: “ESCREVO PORQUE NÃO SOU SUFICIENTE”

Rafael Bezerra da Silva Farias
Maria Jéssica Marques de Lima

RESUMO: O artigo em questão é um relatório de experiência acerca da oficina de criação literária “escrevo porque não sou suficiente”, ministrado pelo educador popular Fael Bezerra, a pedido da coordenadora da Escola Dois Irmãos, "nome da autora" na cidade de Buíque-PE em 2019. A metodologia deste trabalho é embasada na pesquisa qualitativa e bibliográfica. Nosso referencial teórico é guiado por o pensamento freireano (1896; 2004), que nos possibilita entender a relevância de uma educação emancipadora. Assim também tecer teoria e prática educacional dentro de uma perspectiva onde os seus sujeitos sejam protagonistas e construtores de seus conhecimentos. O cenário aqui nos elevará ao debate crítico do pensar à alfabetização por outros vieses. Concluímos que o trabalho desenvolvido foi uma experiência positiva, compreendendo que além de ensinar, aprendemos, uma relação de troca como tanto fala o educador Paulo Freire, sendo neste espaço a literatura ferramenta indispensável para o fluxo das transformações vívidas na sociedade, elencando uma nova Educação de Jovens e Adultos (E.J.A).

Palavras-chaves: Oficina de literatura, Formação humana, EJA, Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O trabalho a ser apresentado é um relato de experiência sobre a oficina de criação literária: “Escrevo porque não sou suficiente”, ocorrido entre os dias 26 à 29 de agosto de 2019 no Assentamento Dois Irmãos, Buíque-PE.

O público-alvo foram os estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA- CAMPO), modalidade destinada à população do campo em parceria com os movimentos sociais do

campo, aqui o MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

A participação do poeta e educador popular, Fael Bezerra, aconteceu a convite na época da coordenadora da escola Municipal João Bezerra de Brito (escola anexo), educadora "nome da autora"¹³, além do incentivo aos educandos e as educandas a participarem dos quatro dias da oficina, das 19h às 21h.

O objetivo deste trabalho foi o de socializar os resultados alcançado na oficina com os educandos e as educandas e com as professoras que também participaram. Nesse sentido, guiado por livro do Carlos Lyra (1996) "Às Quarenta horas de Angico: uma experiência pioneira de educação", e do educador pernambucano Paulo Freire (1896; 2004), foram os livros base para nosso trabalho. A partir da palavra gerado, música, surgiram outras, como exemplo "planta, terra, política, animal e poema", ou seja, segundo Lyra (1996) "Um conjunto de palavras simples é escolhido: são palavras geradoras, com fonemas básicos" (p.153)

A relevância deste trabalho está em trabalhar a literatura como estratégia pedagógica importante para a formação humana, assim como, para a emancipação dos educandos e educandas por meio da arte, especificamente literária, no qual possibilitou versar a partir da literatura de denúncia dos acontecimentos vividos no decorrer da vida. Conforme Schwartz (2012) "é preciso nos dedicar a pensar, específica e detalhadamente, sobre quais as intervenções didáticas que podem ser planejadas e que contribuam para que todos os alunos e alunas aprendam a ler e a escrever" (p. 21).

Esse trabalho se configura em ter uma experiência literária de observar que "a educação como ato político desenraiza padrões culturais estabelecidos de educar, esses na sua maioria não representam a diversidade cultural dos grupos existentes." (LIMA, 2020, p. 77). Assim dialoga com seus sujeitos frente as suas realidades, enxergando o campo como cenário multicultural, onde podemos nos deparar com infinitas formas de refletir e ler o mundo.

¹³ Hoje "nome da autora" é professora da escola

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Primeiro encontro da oficina:

A oficina de criação literária: “Escrevo porque não sou suficiente”, o público-alvo foram estudantes da EJA campo da cidade de Buíque-PE. Só foi possível acontecer, por convite da coordenadora da escola "nome da autora", além disso, o incentivo aos educandos e educandas a participarem.

O primeiro dia de oficina foi de apresentação, tanto o mediador educador popular Fael Bezerra, como deles e delas como educandos e educandas e o acordo pedagógico. É importante frisar que na oficina participaram as três turmas: Anos Iniciais, a turma ainda está aprendendo ler, os Anos Finais, que já sabem codificar as palavras e o Ensino Médio, essa turma já sabe lê e escrever, o que já mostra uma desenvoltura mais solta para apresentação. A metodologia que escolhemos foi a freireana, ou seja, a partir da “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p.09), que verificamos nas vivências relatadas por alguns educando e educanda, e pudermos trabalhar com a proposta da emancipação humana a partir da literatura.

Para compreender a história da nossa literatura e de como desdobrar os nossos saberes mediante a educação campesina, utilizamos livros do sociólogo Antônio Candido, *Início da Literatura Brasileira* (1999), *Literatura e Sociedade* (2006), *Alfabetização de Jovens e Adultos* (2012) e *Dicionário da Educação do Campo* (2012). Ao escolher como metodologia o formato freireano, a palavra geradora que surgiu foi música, então dialogamos sobre ela, até descobrirmos a existência de um cantor profissional na turma do Médio, fomentamos para que o mesmo se apresentasse no dia seguinte com uma música que ele compôs e outra que alegrasse a oficina.

Segundo encontro da oficina:

O segundo dia, foi mais tranquilo em relação ao primeiro dia, pois os educandos e educandas já sabiam o que aconteceria, uma vez que foi dialogado com cada um e uma toda o planejamento sobre a oficina. Conduzimos o segundo dia conforme a palavra geradora surgiu primeiro encontro.

Abrimos com o resgate de atividades que aconteceu no dia anterior, a história da literatura e a literatura na relação humana, depois o educando da escola do assentamento Dois Irmãos, conhecido por Val cantou cinco músicas, conforme foi dialogado no dia anterior. E a partir daí fizemos um remorado: Por que a música está tão perto da literatura e porque é importante a necessidade literária na existência?

Foi o encontro de produção também, o primeiro dia para produzir, o dia do frio na barriga, entretanto de alegria ao vê-los produzindo, construindo letra por letra até formar palavra, palavra por palavra, até formar frase e daí formar o poema. Como a oficina foi para as três turmas como citado anteriormente, já sabíamos da dificuldade de algumas pessoas na questão da escrita.

Então foi necessário voltar o olhar para oralidade, para que acontecesse a produção. Os grupos foram formados com quem codifica a palavra e com aqueles que estão em processo de letramento, assim as produções foram se desenvolvendo na coletividade.

Ao final do segundo dia, foram recolhidos os poemas produzidos pelos estudantes, foi percebido o quanto a literatura é importante na vida e na sobrevivência de um povo. Ao ler e interpretar, percebemos a visão de mundo que cada uma pessoa carrega dentro de si e por muitas vezes é deixado de lado.

Terceiro encontro da oficina:

Terceiro dia começou com um poema, mística de abertura conforme aconteceu nos outros dias, após a mística, foram direcionados para pintura. A pintura não estava no planejamento pedagógico, porém surgiu na oficina a necessidade de fazê-la, então

incluímos a pintura dentro de uma abordagem dialógica freireana. O que foi uma experiência divertida e reveladora, pois o desenho deixou nítida as características das pessoas que ali se fizeram presentes e o qual foi bastante comovedor. Alguns educandos e educandas que produziram desenhos ligados ao seu território e sua perspectiva de mundo, ali nos pareceu bastante nítido o sentimento de pertencimento.

Contudo houve uma produção que chamou atenção, feito por um participante da oficina, que produziu um boi cor de rosa, com brilho prata e um cavalo cor de rosa escuro.

O autor dos desenhos parecia ter entorno de 56 anos de idade, sentimos uma sensação da negação da infância, imaginamos que ele iniciou no trabalho muito cedo, ou seja, exploração da mão de obra infantil¹⁴, sendo assim não teve oportunidade de terminar seus estudos “normais”.

A pintura também é arte e através não só dela, mas de tudo que aconteceu nestes dias podemos perceber o quanto é importante a arte na vida dos seres humanos.

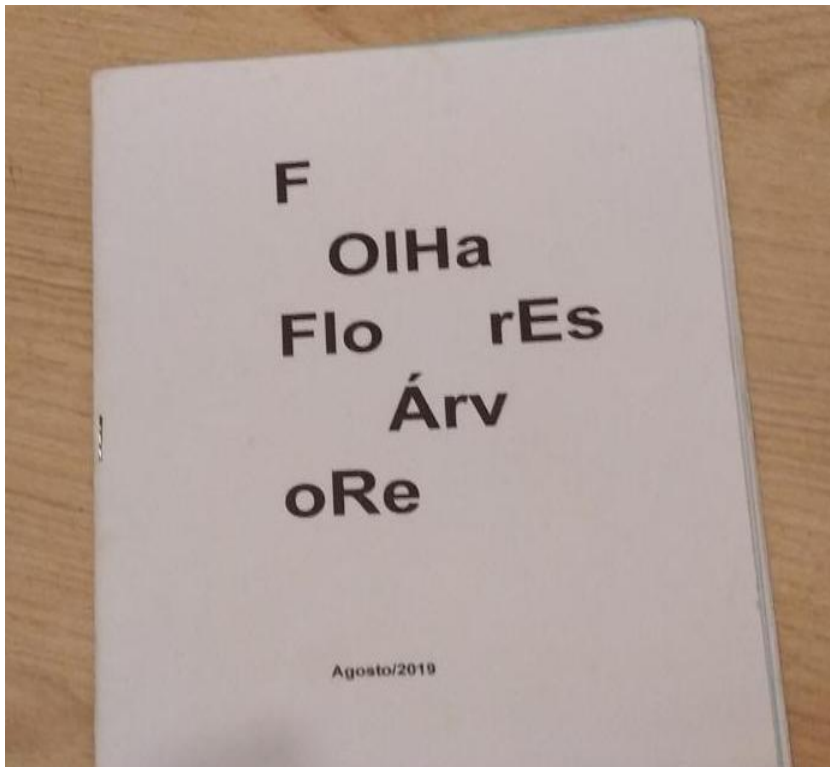
Quarto encontro da oficina, sarau:

O quarto dia, foi de comemoração, pois para a oficina acontecer, foram necessárias duas horas de estrada, dentro de uma kombi que levava as professoras e pegava os e as educandos e educandas em casa, aqueles e aquelas que moravam na zona rural de Buíque-PE. Realizamos um sarau de comemoração aos objetivos alcançados, junto com todas as pessoas colaboradoras desse momento. Foram entregues os materiais produzidos durante os três dias, desde a teoria à prática, formando a práxis. A certeza que a oficina deu certo, veio por meio de frases, versos e poemas, reunidos

¹⁴ Por mais que exista a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que versa proibição sobre a exploração de mão de obra infanto-juvenil, programa e projeto de conscientização da população acerca dos males que o trabalho infantil faz a criança e adolescente, ainda assim, infelizmente hoje em dia o trabalho infantil continua fazendo vítimas. Imaginemos na década de 1970 que o governo não tinha preocupação sobre a exploração das crianças e adolescentes sobre o trabalho infanto-juvenil.

todos na produção de um livreto intitulado: *F Olha Flo rEs Árv oRes*, palavras-chave que surgiram em um poema da educanda Lucinha.

Fonte. I



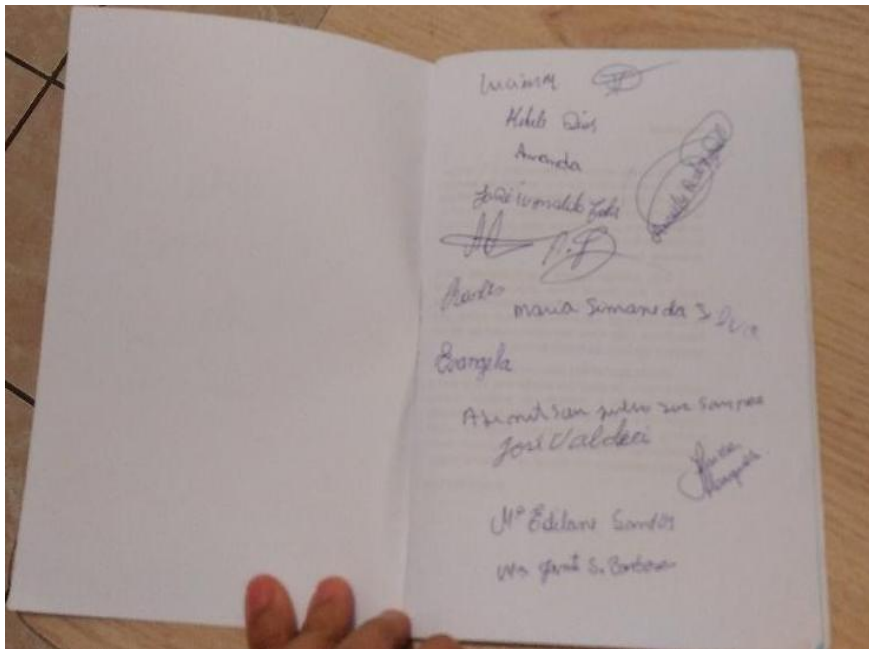
(Foto: Livreto Flo res Árv oRe)

O livreto tem um prefácio, 22 (vinte e duas) páginas, sendo 20 (vinte) poemas e a ficha técnica em agradecimento, com os nomes dos estudantes autores deste.

Ficamos felizes em saber que a semente chamada palavra que foi plantada, foi colhida em formato de poesia, eles e elas recitaram seus poemas em grupo ou individual. O sorriso no rosto de cada

peessoa ao pegar seu livreto refletiu na excelência do trabalho realizado por tantas mãos. Abaixo uma foto com a assinatura dos educandos e educandas autores/as:

Fonte:II



(Foto: Livreto com autógrafos dos educandos e das educandas)

O cantor Val, educando, da escola Dois Irmãos, fez um relato de como começou a compor, sua vivência de mundo como artista, além de cantar para gente ouvir e apreciar suas músicas. O resultado da produção do livreto os deixou admirados. A oficina também recebeu uma convidada ilustre, amiga e poeta da escola, Dona Iraci, que recitou alguns poemas escritos por ela.

A participação de Dona Iraci e do cantor Val, foram importantes para fortalecimento dos vínculos entre escola e

comunidade. Os saberes desenvolvidos por essas pessoas que residem no município, e os saberes que a escola trabalha.

Alguns estudantes participaram apenas no primeiro dia da oficina e o resultado da escrita do livreto fez com se sentissem tristes por não verem seus nomes representados numa produção literária. Esse momento nos mostrou a importância de desenvolver junto com os estudantes produções nas quais se vejam como autores e reconheçam seus saberes.

Aqui podemos notar também uma resistência da professora alfabetizadora da escola, que nos demonstrou não acreditar na construção e participação dos seus estudantes na oficina. Havendo então um impasse e um número menor de seus estudantes no processo, os mesmos acabaram sendo incentivados a não participarem de algo que a prática bancária da docente acabou por limitar o desempenho de sua turma. Salientando que é esse o tipo de relação que a escola moderna não deve configurar mais. Este comportamento subsidia a aprendizagem, nos levando a época em que memorizar era sinônimo de aprender.

A participação do corpo docente é base essencial para o desenvolvimento desta relação. Em uma experiência nunca vivida naquele espaço até então, era importante o apoio e o se permitir de todos os envolvidos. Os discentes sentem-se seguros quando seus mestres e mestras colaboram de modo significativo. A resistência ao novo é sempre desafiadora e por vezes necessárias, com ela também nos aperfeiçoamos e construímos pontes para uma jornada educacional que respeite a equidade.

Mística da mandala:

Desde o primeiro dia, até o último, a mandala foi sendo construída. No primeiro dia construída pelos educadores e ela estava composta por livros e bandeiras, já no segundo dia os educandos e educandas acrescentaram outros elementos a partir da educanda Quitéria que trouxe frutas, o educando Val que trouxe flores e o educando Valdecir que levou romã.

Fonte: III



(Foto: Mandala)

Terceiro dia, trouxeram outros elementos. Até o dia do sarau (4º dia), todos acrescentaram um pouco de si para enfeitar a mandala. Em uma composição de plantas, sementes dos roçados simbolizando as produções locais, respeito e empatia colocados em círculo. Assim a mandala que se iniciou com livros teve uma imensidão de representatividades dos personagens que formaram essa história, nos ensinando sobre humanização.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO:

Pensar a Educação de Jovens e Adultos do campo numa perspectiva freireana, é desenvolver e devolver aos seus sujeitos e sujeitas uma oportunidade que desde a infância é violada. É o fazer-se construtor/a diretamente atuante de uma educação que lhes foi negada e que ainda compõem um cenário que distancia o seu protagonismo, resultado da ausência das políticas públicas. É

importante conceber que esta educação move pessoas que em boa parte vivem ou viveram a vida no campo. De acordo com Gadotti, “não existe tempo ou espaço próprio para a aprendizagem, à aprendizagem está em todo lugar e é preciso aprender sempre” (GADOTTI, 2000, p.250).

Tendo em vista que a Educação Campesina tem suas vertentes na Educação Popular, dentro dos Movimentos Sociais do Campo e Sindicais é notório observar que estas trabalharão em união para que a escola seja um lugar igualitário, capturando a formação humana como ferramenta principal de dissolução do saber. Para Caldart et al (2012):

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING, CERIOLE E CALDART, 2002, p. 19).

Compreender o trabalho aqui como ferramenta pedagógica de aprendizagem, nos leva a pensar em um mundo onde possamos dialogar com os saberes, onde pessoas estão em estado de transformação sempre e que o objetivo é criar enredos que se entrelacem em sua composição. Conforme Schwartz (apud VASCONCELLOS,1994 :34) “O conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme, e com isto seja capaz de transformar a realidade. Esta é a educação que interessa: formar novos mestres e não Eternos discípulos [...]”.

O desafio é constante e ininterrupto, não cabe mais neste lugar o retrocesso. A natureza humana é desafiadora. A escola de jovens e adultos do campo nos mostra em sua diversidade o quanto somos inconclusos e o quanto nos somamos. Na visão de Schwartz (2012):

Os sujeitos estão constantemente tentando traduzir, interpretar, entender/ explicar, compreender o mundo, construindo assim esquemas de interpretação da realidade. Estes esquemas não têm início determinado, vão depender das experiências vivenciadas e se originam por sucessivas diferenciações e articulações com esquemas

anteriores. O conhecimento é sempre provisório e os esquemas se manifestam através de hipóteses incompletas sobre o objeto. (SCHWARTZ, 2012, p. 40)

É importante trazer aqui que a escola que estes jovens e adultos frequentam por vezes acaba por estagnar no tempo, seja por falta de recursos apropriados, seja por objeção do corpo pedagógico- desde suas diretrizes à sua base- seja por colocar essa educação às margens da sociedade. Assim transformando-a em um espaço que acaba por não atender a vivência de mundo que estes trazem na bagagem. Os protagonistas desta história necessitam ter empatia pelo campo, pelos povos camponeses, pelos movimentos sociais do campo e sindicais. A educação do campo interage com a essência da coletividade, o social, a vida e o humano. Na visão de Paulo Freire (2014): “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (FREIRE, p. 77). A educação necessita de embasamento no sentido da vida dos sujeitos e em seus contextos e valores sociais. Refletir sobre as questões que permeiam seus mundos e que constituem sua historicidade. Assim nos alerta Aquino (2015): “Perante a sua liberdade, a pessoa torna-se, portanto, em última instância, responsável pela constituição do seu ser no mundo” (AQUINO, p. 16). Tendo compreendido sua existência como ato e ser político em formação o sujeito terá autonomia para se posicionar frente os desafios educacionais existentes em sua jornada. Conforme Aquino apud Frankl (2015): “Mais do que nunca, a educação há de ser educação para a responsabilidade. Ser responsável é ser seletivo, possuir capacidade para escolher” (FRANKL, 1990, p. 19).

Nessa perspectiva é válido lembrar que a realidade da educação do campo não é nova, tem sua história e seu debate em meados de 1998 em Goiás na cidade de Luziânia, na “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo” assim nos mostram seus documentos e debates para a inclusão desta educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal. A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão.

Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (LDB- Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96).

O campo é um território de muito saber, grandes experiências e com um multiculturalismo ímpar, o direito à educação constitui um caminho logo e que ainda hoje falha com seus camponeses e camponesas, mas que também nos mostram conquistas significativas por essas escolas campesinas, levantando-se para os enfrentamentos e articulações para que esta seja “Direito do povo e dever do Estado.”

Ao dialogar com a educação do campo pensamos como um diálogo educativo literário é de imensa importância no protagonizar de pessoas que vivem na pele suas liturgias. De acordo com Lima (2020) “A literatura é primordial no processo de evolução de uma comunidade, em suas diferentes manifestações”(p. 74).

Com isso, Lima apud Cândido (2020, p. 74): “A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma “comunicação” (CÂNDIDO,1995, p. 146).

METODOLOGIA

Para fundamentação do nosso texto faremos referência ao educador popular pernambucano Paulo Freire e a pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo (2001). Nesse sentido, segundo Freire (1987) realça a importância de uma metodologia a partir da pedagogia da problematização:

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1987, p.56).

O trabalho tem por desenvolvido metodólogo qualitativa e bibliográfica, que segundo Minayo (2001) ressalta a importância da pesquisa bibliográfica quando afirma “Podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seus horizontes de interesse” (MINAYO, 2001, p. 20).

Além dessas considerações, podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos (MINAYO, 2001, p. 20).

O artigo em questão tem “Dada a especificidade dos instrumentos de abordagem qualitativa, julgamento conveniente nos termos” (MINAYO, 2001, p.31), a abordamos também a pesquisa bibliográfica, pois nos auxilia a desenvolver de forma crítica o trabalho, nesse sentido, vamos referenciar pesquisadores e pesquisadoras da educação de Jovens e Adultos.

Aqui também destacamos o círculo de cultura como ferramenta pedagógica em nosso processo de construção, colocando a atualidade de Freire sempre dentro do nosso contexto de trabalho, tendo uma

sala de aula de fazedores de história e construtores do esperar, assim “não há nem jamais houve prática educativa em espaço e tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis” (FREIRE, 1992, p.78).

Afirmando nesta construção o compromisso com a ética educacional em consonância com o sentido da vida e sua existência no pertencimento de se ver humano e com empatia a vivência do outro. De acordo com Freire (1992) “O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar o meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los.” (FREIRE, 1992, p.78).

ANÁLISE DO RESULTADO DA OFICINA

O resultado da oficina desenvolvida nos quatro dias, fez-nos compreender a importância de trazer as experiências vivenciadas pelos estudantes como saber reconhecido e valorizado no âmbito da escola, mas também o de deixar com aqueles(as) que participaram o resultado físico, no nosso caso foi o livreto, construído com as mãos de todas as pessoas que se fizeram presentes na oficina.

Fonte: IV



(Foto: Sarau)

É de relevância apontar que a oficina quem fez foram os educandos e educandas, a oficina foi se desenvolvendo a partir deles e delas, só direcionamos para que não saísse do planejamento pedagógico. Todas as pessoas que participaram contribuíram para realização da oficina, assim tendo voz e vez no resultado da oficina.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como intuito aproximar a relação existente na Educação de jovens e adultos do campo, em uma construção dialógica por meio de práticas que valorizem o território camponês. Território que por muitos ainda se faz marginalizado dentro da sociedade. A realidade que produz esta educação tem como foco a prática social, a consciência necessária de mudança e a urgência da literatura como ferramenta emancipadora. A proposta da oficina foi um ato de valorização ao que melhor podemos ter do outro que assim como nós, está em constante formação. A inclusão que aparentemente se apresentou como desafiadora, nos movimentou ao desconhecido, que logo em seguida nos acalantou, nos dando a certeza que o alinhar a pedagogia problematizadora (1987).

Trazemos então para a contribuição deste trabalho a reflexão literária como elemento transformador de histórias e configurador da dimensão existente entre o saber popular, a troca e a empatia. A cultura está intrínseca em todos nós, é algo que nos baseia e acompanhada por toda a existência. Aqui nos aproximamos de sua compreensão para regar campos. É natural dos seres humanos a sede do aprender. Esse trabalho nos mostra como uma pedagogia emancipadora desconstrói e constrói alicerces que atuam diretamente no modo de vida do outro. Percebemo-nos sem borrões frente a práxis pedagógica, fortalecendo vínculos, potencialidades e conflitos humanos.

Descobrimos como as contradições sociais podem ser perturbadoras, como o sistema pode nos desanimar e como positivamente podemos ser mediadores de um processo no qual o próprio estudante conduz. A cultura, a leitura de mundo e os desafios

da aprendizagem são fios condutores fundamentais para formação humana. Estar em uma posição de igualdade facilita a comunicação, é inteligente compreender esse papel e agir com amorosidade didática. Despir-se do que não agrega, alimenta-se do inquietante, questionando o exercício remoto da escola bancária que até aqui tem servido de exclusão (FREIRE,2004).

Concluímos que o trabalho desenvolvido foi uma experiência positiva e relevante, principalmente para nós que nos fazemos docentes em formação em cada ação educativa que participamos, compreendendo que além de ensinar aprendemos, uma relação de troca como tanto fala o educador popular pernambucano Paulo Freire. Assim analisamos que nossos corpos e mentes estão em infinita(des) construção.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Thiago A. Avellar de. **Sentido da vida e valores no contexto da educação: uma proposta de intervenção à luz do pensamento**. Coleção ética e valores – São Paulo: Paulinas, 2015.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. Int: **Dicionário da Educação do Campo**/ Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDIDO, Antônio. **Iniciação a Literatura**: resumo para principiantes/ Antônio Candido. – 3. ed. – São Paulo: Humanistas /FFLCH/ USP,1999.

CANDIDO, Antônio. **Sociedade e Literatura**. 9Ed. Ouro Azul. Rio de Janeiro -2006.

CARVALHO, Cristiene. **Educar é um ato político: educação do campo e seus princípios.** / Cristiene Adriana Silva Carvalho, Alexandre Fraga de Araújo (organizadores) 1. ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam/ Paulo Freire - São Paulo: autores Associados: Cortes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Ed. Paz e Terra S/A. São Paulo. 2004.

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

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

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LYRA, Carlos. **Quarenta Horas de Angicos:** uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez. 1996.

MANAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEC, Portal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 13. de mar de 2002. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192 > Acesso em 30/06/2021.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática** / Suzana Schwartz. – 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

Andréa Giglio Bottino
Sarah Oliveira de Medeiros

RESUMO: As propostas de Paulo Freire contribuem, na contemporaneidade, para a modificação das práticas pedagógicas tradicionais, possibilitando a percepção de que o espaço educativo pode e deve ser democrático promovendo, assim, transformações sociais. O presente artigo, de abordagem bibliográfica, apresenta como tema a importância da utilização de recursos pedagógicos diversos e adequados na Educação de Jovens e Adultos. O papel do docente se mostra fundamental diante de tal cenário, visto que o professor é o responsável pela escolha dos instrumentos didático-pedagógicos. As aulas voltadas para o público da EJA precisam abranger necessidades educacionais específicas, contudo, ainda vigora uma cultura de infantilização dos jovens e adultos presentes nessa modalidade, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que gera uma série de resultados negativos, como altos índices de evasão escolar.

Palavras-Chave: Recursos Pedagógicos. EJA Educação. Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos, também conhecida como EJA é uma modalidade de ensino que contempla todos os níveis da Educação Básica, ou seja, é destinada às pessoas que não tiveram acesso ou possibilidade de dar continuidade aos estudos na idade apropriada. Neste sentido, a EJA torna-se uma dívida social por estar reparando as lacunas que foram estabelecidas no decorrer da escolarização dos cidadãos com base nos princípios de equidade postos na legislação. A Educação de Jovens e Adultos tem uma importância na sociedade contemporânea, pois visa garantir o acesso

de pessoas com idades mais avançadas a escola atendendo, em sua maioria, a camada popular, ou seja, aqueles que por motivos diversos não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade considerada mais adequada.

Existe uma diversidade de turmas na EJA. Muitos aprendizes são trabalhadores de diversos setores, como também são pessoas idosas, donas de casa, e até mesmo demonstrando dificuldades de aprendizagem. Muitos já foram excluídos da escola, outros foram evadidos ou até mesmo sem nenhum contato anterior com a escola. De acordo com Brasil (1934) um dos princípios fundamentais da Constituição Federal visa erradicar a pobreza e a marginalização, assim como, reduzir as desigualdades sociais e regionais. Neste cenário, para muitos, matricular-se e retornar à escola representa não só uma conquista pessoal e profissional, como também uma possibilidade de ascensão.

Diante do exposto acima, a EJA ainda se torna uma problemática, exigindo reflexões sistemáticas. Surgem debates acerca de inclusão social, alfabetização, cidadania, letramento, visões de mundo e uma demanda de outras questões, principalmente a respeito da formação docente. Lecionar para jovens e adultos requer do professor da EJA algumas qualidades, além de muitas responsabilidades que, necessitando constantemente de uma formação integral voltada para a conscientização.

O exercício do magistério nesta modalidade demanda um planejamento específico para que se estabeleça uma aprendizagem positiva, além de considerar a diversidade, a afetividade, o respeito, a autoestima, a troca de saberes e as perspectivas de futuro que os estudantes trazem para a sala de aula.

Este estudo de abordagem bibliográfica apresenta como tema a importância da utilização de recursos diversos e adequados na Educação de Jovens e Adultos. O papel do docente se mostra fundamental diante de tal cenário, visto que o professor é o responsável pela escolha dos instrumentos pedagógicos. As aulas voltadas para o público da EJA precisam abranger necessidades educacionais específicas, contudo, ainda vigora uma cultura de infantilização dos jovens e adultos presentes nessa modalidade,

principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que gera uma série de resultados negativos, como altos índices de evasão escolar.

RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Existem muitos métodos e práticas pedagógicas que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Dentre tais práticas, a utilização de recursos pedagógicos como instrumentos para mediar a aprendizagem e motivar a construção do conhecimento através de trocas dialógicas mostra-se efetiva e até mesmo indispensável para que não só aprender, mas também ensinar sejam atividades prazerosas que auxiliam os indivíduos no desenvolvimento de práticas cidadãs e participação social consciente.

Na Educação de Jovens e Adultos, recursos pedagógicos são naturalmente escassos. Além da escassez, o público desta modalidade não conta com materiais adequados às suas particularidades e necessidades, o que descaracteriza a realidade dos educandos e favorece a evasão escolar. Nesse sentido, a atuação do professor que leciona para a EJA torna-se um fator determinante para que as práticas pedagógicas voltadas para essa modalidade continuem reproduzindo um modelo excludente ou sejam ressignificadas com ludicidade e sentido.

Mesmo diante de novas tecnologias, avanços pedagógicos e metodológicos, a Educação de Jovens e Adultos permanece em um processo desgastante de sucateamento. Em 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, também conhecida como BNCC (Brasil, 2018), documento normativo que determina o que é necessário, essencialmente, ser desenvolvido no processo de aprendizagem dos alunos ao longo de todas as etapas da Educação Básica, porém com exceção da EJA, sendo excluída neste documento oficial, mesmo sendo considerado um dos mais relevantes para a estruturação de uma educação de excelência, limita-se a dizer que o que for considerado para o Ensino Fundamental regular deve aplicar-se também à Educação de Jovens e Adultos.

Fica evidenciado que a BNCC (Brasil, 2018) distancia completamente suas diretrizes e objetivos das especificidades do público da EJA. Diversos estudos comprovam a necessidade de um ensino diferenciado e distinto para essa modalidade de ensino, porém as políticas governamentais seguem propagando a exclusão e promovendo a evasão escolar por meio da desvalorização da educação popular. De acordo com Moraes, Cunha e Voigt (2019) a elaboração de um currículo não pode submeter os alunos da EJA aos mesmos conteúdos e metodologias encontrados nas salas regulares das quais muitos evadiram no passado (p. 13). Faz-se necessária uma mudança emergente e efetiva que contemple a subjetividade e respeite a história de cada estudante.

Segundo Kleiman (2010) pesquisas voltadas para a EJA revelam a necessidade de que a escola faça uma ruptura com o currículo tradicional para proporcionar “experiências de acesso, circulação e dinamização das práticas de letramento para a vida social, experiências híbridas quanto aos valores locais e aqueles universais valorizados e legitimados pela escola.” (KLEIMAN, 2010, p. 394). Nesse sentido, as práticas pedagógicas construtivistas oportunizam experiências que favorecem os alunos do ponto de vista social, cognitivo e econômico, proporcionando o acesso à cultura letrada.

Para Di Pierro (2017) a pouca procura pela modalidade Educação de Jovens e Adultos ocorre pela precariedade e inadequação da oferta curricular para a EJA, considerada pouco atraente. Segundo a autora, isso ocorre “devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos.” (DI PIERRO, 2017, p. 10). Nesse sentido, torna-se emergente diversas ações objetivando modificar a organização das atividades educativas, precisando ser contextualizadas ao público da EJA.

As reflexões e discussões no que tange à EJA continuam em aberto nas diversas instâncias educacionais. É evidente que além de orientações curriculares, é preciso que se ampliem os olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos, considerando o desenvolvimento de

uma educação de qualidade para contemplar às pluralidades e desejos dos jovens e adultos que se encontram na escola. Esse espaço precisa valorizar o aprendizado, a evolução pessoal, profissional e social.

PERSPECTIVAS SOBRE O CONCEITO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

O termo *recursos pedagógico* é, na maioria das vezes, atrelado às tecnologias digitais, multimídias e materiais como jogos, brinquedos e livros didáticos. No entanto, as autoras Eiterer e Medeiros (2010) analisam o conceito de recursos pedagógicos a partir de uma perspectiva ampliada para além da materialidade dos recursos, tecendo relações entre espaços, ações e objetos que podem contribuir para os processos educativos.

A partir da necessidade de apontar o que conferiria a um material ou estratégia seu caráter pedagógico, Eiterer e Medeiros (2010) citando o Dicionário Aurélio (2004) afirmam que o termo *recurso* tem por definição *meio de resolver um problema; remédio; auxílio*, enquanto o termo *pedagógico* remete a finalidades educativas e informativas (p 1). Nesse contexto, as autoras compreendem que:

[...] identificamos os materiais de natureza pedagógica em si mesma, ou seja, aqueles criados especificamente para esse fim e aqueles que, apesar de não terem sido criados visando tal função, podem vir a adquirir o caráter pedagógico nos diferentes processos educativos. Recurso pedagógico, nesse sentido, é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela. (EITERER e MEDEIROS, 2010, p. 1)

Dito isto, é possível reiterar que a distinção de um recurso pedagógico está também vinculada à ação docente. A partir do planejamento, o professor mobiliza meios para que os discentes alcancem os objetivos educacionais, e tais meios podem ter sido criados especificamente para uso pedagógico ou adaptados para atender às necessidades educacionais dos indivíduos educandos e favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Eiterer e Medeiros (2010) exemplificam como recursos de natureza pedagógica (criados especificamente para uso pedagógico) os materiais didáticos tais como livros, softwares, guias de estudo ou até mesmo os espaços da escola, tais como a quadra de esportes, o laboratório de ciências e a biblioteca. As autoras também citam exemplos para a compreensão do que seriam os recursos que não foram criados com fins pedagógicos, mas podem ser utilizados para tais, sendo eles vídeos, jornais, histórias em quadrinhos, *chats*, pesquisas e também diferentes espaços da cidade como museus, zoológicos, praças, teatros, entre outros (p. 3).

De fato, há uma infinidade de recursos pedagógicos e estratégias pedagógicas possíveis. Contudo, tratando-se da Educação de Jovens e Adultos, quase sempre é preciso fazer uma adaptação dos materiais e recursos que foram pensados para outros públicos, o que não leva em conta as experiências pessoais e profissionais dos alunos, suas visões de mundo e também suas maneiras de aprender. Neste cenário, cabe ao professor além de exigir políticas públicas que valorizem os educandos da EJA e suas especificidades, ressignificar os recursos disponíveis a ele para proporcionar uma construção de saberes através de um ensino lúdico e de qualidade.

PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA

A EJA constitui uma dívida social com aqueles a quem não foi oferecida a oportunidade de aprender na idade determinada como a ideal. Ainda assim, mesmo após conquistar espaço na educação brasileira, diante de políticas públicas voltadas à essa modalidade, o ensino permanece precário e excludente. Bottino (2012) destaca que:

A Educação de Jovens e Adultos, também denominada de EJA, é considerada uma dívida social no Brasil, uma vez que os cidadãos elegíveis a essa modalidade de ensino deveriam ter tido a oportunidade de frequentar à escola na idade apropriada e ter adquirido os conhecimentos, como também, desenvolvido as habilidades relacionadas à escolarização básica. Ser privado desse acesso representa a perda de uma ferramenta imprescindível para

uma presença significativa no convívio social contemporâneo.
(BOTTINO, 2012, p. 123)

O processo de ensino-aprendizagem está ligado ao desenvolvimento de um indivíduo. Este processo pode ser compreendido como a integração do ato educativo/instrutivo com a formação do ser social e afetivo. Tal entendimento corrobora para a ideia de que ao falar em processo de ensino-aprendizagem, fala-se da formação multilateral de um sujeito; formação esta que vai além da cognição e da lógica, contemplando também as relações socioemocionais, as convicções e valores que se agregam ao longo da vida.

No ambiente escolar, o que se constrói no decorrer do processo de ensinar e aprender não pode ser mecânico. O professor, peça-chave nesta construção, precisa conscientizar-se e qualificar-se para promover momentos de problematização e reflexão que visem a coletividade e participação dos discentes dentro da escola e em outros espaços, pois, a aprendizagem dos mesmos é a própria finalidade da educação.

É preciso conceber que uma prática docente que visa a emancipação dos aprendizes não pode configurar-se com uma figura que detém o saber e uma figura que recebe informações prontas. Libâneo (1994, p. 249) ressalta que “as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente [...]”, reforçando, portanto, o entendimento sobre a essencialidade de uma prática pedagógica que humanize o desenvolvimento dos educandos, valorizando suas pluralidades e edificando boas relações.

Outra reflexão que se atrela ao processo de ensino-aprendizagem é que partir do momento em que são feitas relações entre a realidade dos sujeitos e o currículo, a aprendizagem torna-se significativa e efetiva. Os vínculos culturais e sociais que os envolvem os educadores e educandos são de extrema relevância para a troca e mediação de saberes que resultarão no desenvolvimento pleno e multilateral do aluno. José Carlos Libâneo (1994) elucida:

Muitos assuntos da matéria não têm um vínculo direto, mas têm um efeito prático fundamental para desenvolver o pensamento teórico dos alunos. Os conhecimentos são relevantes para a vida concreta quando ampliam o conhecimento da realidade, instrumentalizam os alunos a pensarem metodicamente, a raciocinar, a desenvolver capacidade de abstração, enfim, a pensar a própria prática. Ultrapassam, portanto, o nível das coisas simplesmente práticas, para alcançar um nível de experiência e pensamento compatível com o conhecimento científico e teórico. Agir praticamente significa utilizar o poder intelectual frente às tarefas da vida, seja na escola, seja na sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 160)

Tendo em vista a Educação de Jovens e Adultos, os vínculos externos e experiências de vida podem desencadear inúmeras discussões relevantes e promover momentos de escuta e socialização, além de contribuir com o desenvolvimento da leitura e da escrita e outros aspectos cognitivos e sociais. Os alunos da EJA possuem altas expectativas em relação à sua aprendizagem e conseguem externá-las com clareza, possibilitando que o professor pense e repense sua prática pedagógica construindo junto aos discentes um processo de ensino-aprendizagem expressivo e emancipatório.

PAULO FREIRE E RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A EJA

Dentre os materiais didáticos e recursos pedagógicos relacionados à Educação de Jovens e Adultos, destacam-se as cartilhas. Durante a implantação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) no Brasil, editoras privadas tomaram a frente da produção de livros e cartilhas para o Movimento, sendo estes focados em ideais de civilismo e sucesso pessoal. Ademais, o ensino da leitura e da escrita se dava por meio de uma técnica de decodificação de palavras repetitiva e pouco eficaz.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização contava com um número significativo de recursos. Em 1969, uma campanha de alfabetização massiva foi lançada e, apesar da criação de comissões municipais, a produção de materiais era muito centralizada pelo

Governo Federal. A metodologia aplicada buscava reproduzir os procedimentos consagrados por Freire e outros educadores na década de 60, com a proposta de uma alfabetização a partir de palavras chave. Porém, por se tratar de um período ditatorial, os materiais não possibilitavam que se implicasse um sentido crítico e reflexivo nos conteúdos estudados.

Paulo Freire discordava do método aplicado através de cartilhas. Em seu livro *Ação Cultural Para a Liberdade* o autor considera que as cartilhas são um instrumento através do qual se deposita palavras no alfabetizando, limitando-lhes a possibilidade de expressar-se (p. 11). Freire também reconhece o tratamento infantilizado que os jovens e adultos recebem, colocando que as cartilhas reforçam a ideia de que tais sujeitos são passivos e inexperientes. Segundo ele:

Em geral, porém, tanto as palavras quanto os textos das cartilhas nada têm que ver com a experiência existencial dos alfabetizados. E quando o têm, se esgota esta relação ao ser expressada de maneira paternalista, do que resulta serem tratados os adultos de uma forma que não ousamos sequer chamar de infantil. Este modo de tratar os adultos analfabetos implica uma deformada maneira de vê-los – como se eles fossem totalmente diferentes dos demais. Não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando. Como seres passivos e dóceis, pois que assim são vistos e assim são tratados, os alfabetizados devem ir recebendo aquela “transusão” alienante da qual, por isto mesmo, não pode resultar nenhuma contribuição ao processo de transformação da realidade. (FREIRE, 1981, p. 12)

Ainda de acordo com Freire (1981) a alfabetização deveria ocorrer de forma dialógica, indo além da decodificação, visando a tomada de consciência dos alfabetizados. A maior necessidade era tirar os alunos da condição de ingênuos para críticos, tornando-os conscientes para que pudessem fazer parte da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda, o mesmo autor acreditava numa alfabetização sem imposição do educador sendo ele, apenas, apenas um colaborador. Buscava uma proposta de alfabetização onde o educando analfabeto se tornasse um sujeito cognoscente diante

deste processo e não apenas um mero objeto a seguir modelos para, depois, repetir frases e palavras sem nenhum sentido. E para isso, o autor pensa em palavras geradoras.

O processo de ensinar e aprender para Freire precisa acontecer por meio da colaboração entre professor e alunos. Os recursos pedagógicos são fundamentais nesta construção, e o autor não deixa de citá-los em Educação como Prática da Liberdade ao falar sobre a apresentação de palavras geradoras através de slides, cartazes ou fotogramas (p. 115). Segundo Soares (2015), Paulo Freire foi um dos primeiros autores a usar linguagem multimídia no processo de ensino-aprendizagem considerando o contexto e a localidade dos educandos. Para ele o ensino na EJA precisa transcender a mera decodificação dos fonemas para que os estudantes façam uma compreensão da realidade social que os cercam. Nesse sentido, os professores devem não só respeitar os saberes com que os educandos, em especial os das classes populares, chegam a ela – saberes construídos socialmente na prática comunitária –, mas também, [...], discutir com os estudantes a razão de ser de alguns desses saberes e a relação existente com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2000, p. 31).

O papel desempenhado pelos docentes na EJA diante da práxis pedagógica tem uma relevância primordial redirecionando concepções e conceitos em sua organização pedagógica, além de avaliar a qualidade dos recursos ou dos materiais didáticos para esta modalidade. Para Soares (2015):

O docente deve escolher entre ser óleo ou areia na engrenagem de seus alunos. Se escolher ser óleo, não se preocupará e deixará tudo andar como antes. Mas se escolher ser areia, escolherá mudar a realidade destes, fazendo os conscientes da realidade que os cercam. A escolha correta dos recursos ou materiais didáticos para esta modalidade estreitará o caminho para que isso seja alcançado. (SOARES, 2015, p.55)

As releituras que se formam a partir do pensamento freiriano conduzem a prática pedagógica para que seja uma prática capaz de desafiar o que já está posto. Portanto, é certo dizer que a docência é também se torna um desafio complexo e contínuo a partir do

momento em que o professor se dispõe a participar ativamente da luta progressista por proporcionar saberes e instrumentos que permitam aos educandos compreender e intervir na sociedade em que vivem, trabalham e se constituem como sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muita complexidade em tudo que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Assim como outras discussões pertinentes, os recursos pedagógicos para o trabalho com tal modalidade de ensino são pouquíssimos considerados, apesar do entendimento de que são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de indivíduos com qualquer idade. Trazer à tona tais reflexões é ter em vista um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para aqueles que estão aprimorando uma consciência cidadã no espaço público de educação, espaço este que deveria ofertar condições para o pleno desenvolvimento dos indivíduos como garante a legislação brasileira.

Consolidar a EJA como um direito e como uma oportunidade para acessar uma educação que antes foi negada certamente exige uma articulação que vai além da sala de aula. Há tempos são reivindicadas políticas públicas que contemplem as necessidades da Educação de Jovens e Adultos, incluindo recursos pedagógicos específicos e adequados para o trabalho com este público. É certo que além das pesquisas e debates, uma mudança sistemática e muito mais prática que teórica possibilitaria uma Educação de Jovens e Adultos de fato emancipatória e transformadora de realidades.

É possível notar que mesmo antes da ascensão da pedagogia freireana no Brasil, a educação de maneira geral e principalmente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos procura acontecer entre avanços e retrocessos. Nesse sentido, a obra de Freire fortalece ainda mais o ideal de que educar é um ato revolucionário, pois requer uma postura de reivindicação por políticas públicas que valorizem a educação pública e garantam sua qualidade e continuidade.

Diante desta caminhada de embates e lutas na área de educação, os educadores visam construir uma escola que contribua

para a concretização de uma sociedade mais igualitária, justa e humanizada. O verbo esperar precisa ser conjugado de forma ativa com ações que possam engrandecer a educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, buscar o conhecimento incessantemente e de forma participativa é de fato libertador.

Os recursos pedagógicos representam uma boa oportunidade de trabalho no exercício do magistério em classes de Educação de Jovens e Adultos, já que estes possibilitam ao docente a escolha do que é mais adequado para sua turma, levando em consideração as necessidades dos aprendizes, tornando o ensino mais significativo e prazeroso.

Os recursos pedagógicos e demais tecnologias apresentadas em atividades dinâmicas podem e devem promover autoestima, comunicação, engajamento para trocar ideias e aprender ainda mais sobre os mais diversos saberes, sejam eles estruturados ou não. Sendo assim, ao promover a reflexão a respeito da importância de recursos pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, este estudo pretendeu reiterar que materiais e espaços de qualidade para jovens e adultos são uma oportunidade de resgatar o direito de aprender que todo cidadão brasileiro possui.

O tema em questão não se esgota aqui, precisando de mais pesquisas e mais envolvimento de políticas públicas, visando uma educação de qualidade para todos, principalmente no que tange à Educação de Jovens e Adultos, tão exclusiva diante da história brasileira.

REFERÊNCIAS

BOTTINO, Andréa. Reflexões acerca do breve histórico da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. In: Andréa Giglio Bottino; Rodrigo da Costa Araújo. (Org.). **Saberes Plurais - Educação, Leitura & Escola**. 1. ed. Vila Velha: Opção, 2012, v. 1, p. 121-138.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos Do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. FEUSP. São Paulo, 2017. Disponível em:

<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/148/127/638-1>. Acesso em: 23 mai. 2021.

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. Recursos pedagógicos. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/155-1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442>. Acesso em: 23 mai. 2021.

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

MORAES, Marilei Schackow. CUNHA, Silmara dos Santos da. VOIGT, Jane Mery Richter. **Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC?**. V COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação: 29 e 30 de Outubro de 2019, Joinville/SC, Brasil. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/17236>. Acesso em: 11 mai. 2021.

SOARES, Alvina Maciel. **Recursos Didáticos na Educação de Jovens e Adultos**. Universidade Federal Fluminense, Angra dos Reis, 2015. Disponível em:

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/1391/1/Recursos%20did%C3%A1ticos%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

É PRECISO “MUDAR A CARA DA ESCOLA”: UMA REFLEXÃO ACERCA DA NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Renato Antônio Ribeiro¹⁵

RESUMO: Tendo o horizonte de transformação da sociedade pela contribuição da educação, coaduna-se com Freire (2000) acerca da necessidade de “mudar a cara da escola”. Neste contexto, empreende-se neste estudo uma reflexão acerca da “disputa curricular” na Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivando apresentar resultados preliminares da parte empírica de uma pesquisa de doutoramento que se deu em instituições que oferecem prioritariamente a EJA no estado de Goiás. A partir de entrevistas realizadas com professores e professoras investigou-se o movimento de participação docente na dinâmica da construção curricular ocorrida no contexto escolar, tomando por suporte a pedagogia freiriana. A análise prévia do discurso dos professores e professoras revela uma *subdemocratização* nas decisões curriculares e a ausência de uma concepção crítica do currículo, embora uma parte dos professores demonstre uma preocupação em organizar currículos com temas/contéudos que partam da realidade concreta dos educandos e educandas da EJA.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire.

¹⁵ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Professor atuante na Educação de Jovens e Adultos no ensino de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio) pela SEDUCE-GO e em Instituições de Ensino Superior com disciplinas de Formação de Professores; Integrante do Grupo de Pesquisa Colligat: (re)pensando a formação de professores de Ciências e Biologia e do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: rhenato@gmail.com

INTRODUÇÃO

Estamos engolfados por tempos em que o Brasil e o mundo enfrentam ainda os efeitos devastadores de uma pandemia¹⁶ que mexeram com os rumos de nossas vidas sob os mais variados aspectos. Dentre eles, o acesso e a permanência à escolarização na educação básica tornaram-se desafios grandiosos frente às desigualdades sociais que se acentuaram. Também neste ano de 2021, comemoramos o centenário de Paulo Freire, o qual está sendo rememorado e tendo seu legado “resgatado” no Brasil e no mundo. Em nosso país, o governo eleito democraticamente¹⁷ vai promovendo um desmonte da educação pública e paralelamente tentando “expurgar” a educação brasileira da influência de Paulo Freire¹⁸. Nestes tempos obscuros, é urgente *esperançar* freirianamente, pois seus escritos se tornam atuais e lúcidos no contexto em que vivemos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atende à classe trabalhadora estudante, também não ficou imune ao “desgoverno” atual nem tampouco aos efeitos da pandemia¹⁹. A modalidade permanece enfrentando uma luta histórica para atender aos educandos e educandas que retornam à escola para resgatar o direito à educação que lhes foi negado. Mas o cenário atual aponta para uma EJA cada vez mais marginalizada, subestimada e enfraquecida diante

¹⁶ A pandemia de COVID-19, causada pelo intrigante coronavírus, está instalada no mundo desde fins de 2019, com as primeiras infecções identificadas na China, de onde se espalhou para o mundo, já tendo matado mais de 580 mil pessoas só no Brasil (dados de Setembro/2021).

¹⁷ Governo de Jair Bolsonaro, presidente da república brasileira eleito para o mandato de 2019-2022.

¹⁸ No governo da atual presidência da república brasileira, Jair Bolsonaro é veementemente contra os pressupostos freirianos, criticando insistentemente todo seu legado na educação brasileira. Chamando Paulo Freire de “energúmeno” em dada ocasião, o atual presidente atribui à sua herança acadêmica o fracasso educacional brasileiro ao longo da história.

¹⁹ A pandemia acentuou as desigualdades educacionais na EJA, cujos estudantes estão enfrentando grandes desafios para manter vínculos com as instituições escolares devido às dificuldades de acesso, manuseio e permanência nos ambientes remotos mediados por tecnologias. A evasão, que na modalidade já era grande, ficou ainda mais evidente.

das políticas educacionais (ou a falta delas) que se instalam. Ainda que tal panorama predisponha a uma *desesperança* nos sujeitos presentes na modalidade, acreditamos ser possível vislumbrar os *inéditos viáveis* freirianos, assumindo que a história é uma possibilidade e não pré-determinada.

Assim, este artigo objetiva apresentar resultados preliminares da parte empírica de uma pesquisa de doutoramento²⁰ que se deu em instituições que oferecem prioritariamente a EJA no estado de Goiás, os CEJAs (Centros de Educação para Jovens e Adultos). No presente recorte, o objetivo é apresentar algumas reflexões provenientes de entrevistas realizadas com professores e professoras nas instituições supracitadas em torno do movimento de participação docente na dinâmica da construção curricular ocorrida no contexto escolar, tomando por suporte a pedagogia freiriana. Reitera-se novamente a legitimidade e atualidade de Paulo Freire como um referencial que permite repensar e vislumbrar transformações curriculares que contribuam com a mudança *da cara da escola*²¹.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Paulo Freire, ao considerar o contexto de exploração dos oprimidos pelos opressores sonha com uma educação que liberte ambos, sendo possível que estes também se humanizem, a partir de uma conscientização crítica (FREIRE, 2013). Esse processo de conscientização proposto por Freire se alia a uma educação onde o diálogo e a problematização das condições de vida da classe trabalhadora são elementos preponderantes do processo de transformação do sujeito e, consequentemente da sociedade. A

²⁰ Considerando os pressupostos freirianos, esta pesquisa mais ampla objetiva identificar os sujeitos envolvidos na construção do currículo de biologia na EJA oferecida na rede estadual de educação do estado de Goiás, apontando o *diálogo* que se estabelece neste processo.

²¹ “Mudar a cara da escola” é uma expressão presente em várias obras de Paulo Freire, correspondendo ao desejo do autor em construir uma escola mais bonita e democrática.

pedagogia crítica e a educação transformadora e libertadora (dos oprimidos) propostas por ele, onde os sujeitos educandos trabalhadores têm voz e se tornam conscientes de sua condição de explorados na sociedade, são fortes elementos ameaçadores de todo o funcionamento do sistema capitalista em que vivemos. Tal ameaça, no contexto político atual do Brasil, vem sendo combatida a ferro e fogo, a ponto de todo legado freiriano ser temido e demonizado, como já demarcado anteriormente.

Na contramão desta perspectiva e da rejeição ao teórico, se sabe que Paulo Freire é um dos autores mais citados e prestigiados em trabalhos acadêmicos em todo mundo, tendo seu legado, suas obras e sua pedagogia reconhecidos como legítimos e relevantes para as discussões pedagógicas e implementação de experiências educacionais em todos os níveis e etapas de ensino. Na EJA, considerar sua pedagogia em todo o processo de ensino aprendizagem da classe trabalhadora, especialmente na curricularização do conhecimento, faz todo o sentido. Logo, neste trabalho opta-se por utilizar Paulo Freire como o principal referencial teórico que sustente as análises do processo de curricularização na EJA oferecida pela rede estadual de educação em Goiás.

A partir das reflexões propostas neste estudo, buscamos *esperançar* uma escola mais bonita e justa pela acepção freiriana. Concordando com Freire acerca do não determinismo da história, é possível e preciso resistir frente a este cenário desumanizador e buscar na esperança ativa uma possibilidade de transformação:

o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e os adolescentes também vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha (FREIRE, 2011, p. 14).

A atualidade de sua *Pedagogia da esperança*, publicada inicialmente em 1992, nos assombra ao identificarmos exatamente o contexto histórico no qual estamos mergulhados nos tempos presentes. São tempos outros que não o tempo de Freire, mas rere seus pressupostos e recontextualizá-los frente à nossa realidade histórica nos traz vislumbres de esperança de tempos melhores. Especificamente para a educação, é preciso recuperar sua perspectiva libertadora, democrática, crítica, dialógica, transformadora, política e humanizadora, mesmo cientes de que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2020, p. 110).

Tendo o horizonte de transformação da sociedade pela contribuição da educação, coaduna-se com Freire (2000) acerca da necessidade de mudar a cara da escola. O autor, na época de sua experiência como Secretário da Educação do município de São Paulo (1989-1991) estruturava essa mudança a partir de vários aspectos como a melhoria da estrutura física e material em si das instituições escolares, a formação de professores, a gestão democrática e a construção de um currículo com a participação efetiva de toda comunidade escolar. Será destacado no presente estudo este último enfoque, ou seja, de que forma as transformações no âmbito das orientações curriculares contribuem para as transformações de toda a estrutura escolar e conseqüentemente nos aspectos qualitativos da educação.

Embora não seja considerado um “teórico” no campo curricular, Lopes e Macedo (2011, p. 34) destacam que “Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola”. A preocupação do autor com a questão curricular perpassa toda sua obra, mas referências mais explícitas ao termo encontram-se nas obras *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (de 1985) e *A educação na cidade* (de 1991).

Sendo um “território em disputa” Arroyo (2011, p. 38) afirma que há muitos “conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos. [...] Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade”. Esta perspectiva corrobora a ideia de Freire ao problematizar e criticar os conteúdos

e/ou conhecimentos escolares que perpassam o currículo. Para o autor, é preciso questionar “quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê” (FREIRE, 2011, p. 152). Neste contexto, empreende-se neste estudo uma reflexão acerca da “disputa curricular” na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Compreende-se a EJA como uma modalidade da educação básica institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/1996) que resgata a adolescentes, jovens, adultos e idosos o direito humano de acesso à escolarização e aos conhecimentos científicos produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade. A *unidade na diversidade* (FREIRE, 2011) que reúne os educandos e educandas da EJA é o fato de pertencerem à classe trabalhadora. E a estes estudantes não se pode prescindir de um currículo que supere a visão de uma educação que possa “reduzir-se ao puro treinamento técnico de que grupos de trabalhadores realmente precisam. [...] Naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem” (FREIRE, 2011, p. 183). Tal prioridade assinalada por Freire reside obviamente no domínio dos conhecimentos científicos produzidos historicamente, mas também uma “compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, [...] uma compreensão de como a sociedade funciona” (FREIRE, 2011, p. 186).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (DCN-EJA), sistematizadas no Parecer CNE/CEB nº11/2000 constituem-se num marco legal importante no campo das políticas educacionais para a modalidade, pois reconhecem que o currículo da EJA abarca um modelo pedagógico próprio, com princípios e objetivos condizentes com suas especificidades (BRASIL, 2000). Já Maurício (2020, p. 61) alerta que nas entrelinhas o documento submete as orientações curriculares segundo a ótica da “qualificação para o trabalho e a alienação, o estímulo aos processos meritocráticos, o espírito individualista e a responsabilização individual pelos êxitos e fracassos a partir da inclusão via EJA”. Desta forma, este estudo busca no legado freiriano alternativas para construções curriculares na EJA,

possibilitando atender aos interesses e especificidades da classe trabalhadora estudante.

PERCURSO METODOLÓGICO

- A partir de Paulo Freire como um referencial teórico-epistemológico-metodológico, esta pesquisa se iniciou com o movimento de revisão bibliográfica de sua obra, em busca especialmente de suas preocupações com as questões curriculares na educação escolar. Em seguida o movimento da pesquisa partiu para uma fase empírica, a qual se constituiu de entrevistas semiestruturadas com 12 professores de biologia²² nos sete CEJAs do estado de Goiás que oferecem prioritariamente a EJA. São duas instituições em Goiânia, uma em Anápolis, uma em Catalão, uma em Caldas Novas, uma em Iporá e uma em Aragarças.

- A Secretaria de Estado da Educação do estado de Goiás (SEDUC) via Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais e Gerência de Educação de Jovens e Adultos deu anuência à pesquisa e forneceu a listagem dos CEJAs em funcionamento no estado, bem como contatos telefônicos dos(as) gestores(as) das instituições. Estes foram contatados e indicaram os professores de biologia aptos a participarem da pesquisa. Os professores foram contatados via mensagem de texto/áudio pelo aplicativo *Whatsapp*® e as entrevistas foram agendadas e realizadas pela plataforma *Google Meet*® em virtude da situação de Pandemia de COVID-19 a partir de 2020 no país, o que impediu a realização das entrevistas na forma presencial. Os participantes da pesquisa foram informados das questões éticas, tendo dado seu consentimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²³.

²² Justifica-se a exclusiva inclusão de professores e professoras de biologia pela pesquisa mais ampla de doutorado que investiga especificamente o currículo de biologia na EJA do estado de Goiás.

²³ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG (Número do Parecer: 4.277.192).

- Neste recorte de pesquisa, apresentaremos apenas os resultados prévios em relação a um questionamento específico da entrevista, quer seja: *“Você já participou de algum processo de construção e organização curricular na EJA oferecida pela rede estadual de educação?”* A intenção com este questionamento é investigar se e de que forma os professores e professoras contribuem no movimento de organização curricular nas escolas de EJA e se a participação democrática dos docentes neste movimento sugerida por Freire é ponderada. Parafrazeando Freire (2011), as respostas dos professores e professoras emerge uma “experiência de desocultação da verdade”, que indica suas reais colaborações no processo de curricularização, as quais são objetos de reflexão neste estudo e que são apresentados a seguir. Os depoentes estão identificados pela sequência das entrevistas (P01, P02...P12), seguidos da identidade de gênero (M: masculino / F: feminino).

ANALISE DOS DADOS: PENSAR A TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR NA EJA A PARTIR DE PAULO FREIRE

De acordo com Serra (2017, p. 25) “um dos maiores desafios da prática docente no contexto dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a decisão sobre o conteúdo das aulas, isto é, sobre o programa a ser seguido ao longo do curso”. Ainda segundo o autor, as orientações curriculares oficiais para a modalidade não permitem direcionar o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem da classe trabalhadora estudante, numa tentativa de padronizar e uniformizar propostas curriculares, que são verticalizadas e pré-determinadas. Neste mesmo sentido, Freire e Shor (1987, p. 19) apontam que

o conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula.

Percebe-se, então, pouca democratização nas decisões que “rondam” o currículo escolar. Vejamos como os professores das sete instituições escolares goianas que oferecem exclusivamente a EJA se posicionaram acerca desta participação na organização curricular da modalidade e em seguida, retomamos as contribuições de Freire, com foco na perspectiva democrática de construção do currículo:

Já participei de encontros que levantou essa questão, oferecida pelo governo, mas nunca sai do papel. [...] as pessoas que preparam esse processo de construção, são pessoas bastante conhecedoras do assunto, eles trazem pessoas com capacidade, mas não tem resultado, isso morre, acaba, some [...] Mas existe sim esses eventos, procurando um processo de construção para esse currículo, mas ele não é efetivado não. [P01-M]

[...] quando cada um começava a dizer sobre a sua realidade, sobre o que acontece nas suas escolas; a conclusão que você chegava é que o currículo é um detalhe, é um detalhe. [...] Quando começava se discutir, se via que ia se enxugar o currículo, mais enxuto do que ele já é, porque ele já é reduzido [...] Eu sigo 80% dele. Ele tem uma lógica? Tem, tem uma lógica. Só que em cima dessa lógica eu faço um filtro, eu faço um filtro de acordo com a minha realidade, a realidade dos meus alunos. [P02-F]

[...] eu participei de alguns encontros que ia contribuir para a construção desse currículo. [...] Porque às vezes acontece que a gente tem muitos conteúdos e a gente sempre às vezes questiona isso né, que na EJA tá lá os mesmos conteúdos do ensino regular e que não há tempo hábil para tudo isso. E aí a gente teve a oportunidade de dialogar que nem sempre na EJA a gente vai ter aquele aprofundamento em todos os conteúdos, mas que o aluno também possa não ficar limitado a poucos conteúdos. Então é melhor que ele tenha uma noção de todos eles, do que ter poucos de maneira aprofundada. [P03-F]

Nenhum. Da EJA não. Eu sou parte da equipe da BNCC do Ensino Fundamental, mas da EJA eu nunca vi. [P04-M]

[...] a gente tenta sempre estar participando e a gente participou quando é chamado né, pra participar. A gente participou desses cursos, dessa participação que teve da BNCC. [P05-F]

Nunca participei nenhum dia do currículo de formação da EJA não. Eu me lembro de que participei quando começou o processo de formação pela BNCC. [P06-M]

[...] a gente não tem muito acesso a esses documentos. O que chega para a gente simplesmente isso: “olha chegou ofício tal, cumpra-se isso”. Falado, só. Ninguém vê. [...] Já participei para Ensino Fundamental, que foi nessa mudança desse currículo [referindo-se à BNCC], mas para EJA especificamente não. [P07-F]

Não. Que eu me lembre não. Eu recebi tudo pronto. [P08-M]

Que eu me lembre só uma vez que eu participei assim ajudando a tirar alguns conteúdos do planejamento, [...] que estavam em séries trocadas né? [...] Eu lembro que a gente sentou e conversou e viu onde se encaixava melhor tal conteúdo: foi só essa vez. [P09-F]

[...] vieram pessoas de outras cidades. [...] nos reunimos por área específica [...] e aí nós pegamos os conteúdos que eram enviados para nós vermos, [...] e aí deles nós fomos elencando aqueles que realmente existe a possibilidade de trabalhar pelo tempo nas aulas. E aí foi uma contribuição de todos, o que a gente achava assim, que realmente que era significativo para aquele semestre [...] Agora nós não tivemos foi retorno. Então desse trabalho que nós fizemos, ele não foi assim editado, discutido, nos enviando de forma alguma um feedback, não foi; simplesmente foi feito e a gente não viu o resultado desse trabalho. [...] a educação nos decepciona, porque a gente prepara, a gente sabe, a gente vivência e a gente não consegue mudar nada. [...] A gente não consegue fazer essa participação. [...] Aí vem um currículo pronto. Siga. E a gente tenta adaptar dentro da nossa realidade [...] Mas a gente também não pode simplesmente passar para o aluno, só passar simplesmente por passar os conteúdos de biologia: eles precisam ser significativos, então não pode ser assim. [P10-F]

tivemos várias reuniões oferecidas sempre no início do ano, várias e várias na escola, mas nunca sobre currículo. [...] nunca se tocou nesse assunto no período que eu trabalho no CEJA. [...] eu não sei se a gente

tem essa autonomia, porque a gente não sabe, a gente não é informado, aqui funciona [assim]: o coordenador, ele olha seu planejamento e quer saber se você está aplicando aquilo que está lá, aquilo que foi mandado. [...] aqui nós temos a liberdade de levar em conta as condições do aluno, mas tem que ser aquilo que estar lá no SIAP. [P11-F]

[...] às vezes [...] mudava a grade. [...] o ensino médio era três períodos, depois quatro períodos, depois voltaram para três períodos, essas mudanças. [...] e a gente tinha que seguir aquilo. [...] Então vinha o currículo pronto? Vinha. Mas a gente tentava adequar a cada turma. [...] Mas a base do currículo era a grade e aí vinha o currículo, e a grade e a gente se adequava. [...] Teve uma movimentação no currículo sim. A gente enviou mudanças, mas assim, não sei, não lembro do resultado. [P12-F]

O primeiro ponto a se destacar é a menção dos professores e professoras à BNCC – Base Nacional Comum Curricular – (identificado nas falas de P04, P05, P06 e P07) relacionando-a ao movimento de curricularização na EJA. Segundo este documento oficial, que se gaba de ter sido “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 5), a BNCC visa atingir melhores níveis de qualidade em todas as etapas da educação básica brasileira, sugerindo parâmetros e adequações para os currículos de todas as escolas públicas e privadas do país, sendo “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 5). Para Saviani (2016, p. 82), as orientações da BNCC direcionam a construção de “currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania”.

Mas afóra a polêmica de tal viés neoliberal e economicista da BNCC, fato é que o documento contribui para o “apagamento” da EJA, visto que ele não considera e/ou não institui orientações específicas para as construções curriculares da modalidade. Não se defende aqui o alinhamento da EJA à BNCC, mas a ausência de

menção à modalidade no documento constitui-se como mais um elemento que sinaliza para a subestimação de suas especificidades no campo das políticas educacionais. Podemos interpretar tal subestimação de duas formas: “por um lado, podemos entender essa escassez de orientações como uma possibilidade do exercício da autonomia docente. Por outro lado, [...] longe de fomentar a liberdade docente, promove a homogeneização dos saberes e, no caso da Educação de Jovens e Adultos, a anulação de identidades” (DOMINGUES, 2019, p. 12). Quanto à autonomia, um dos elementos centrais do legado freiriano, Freire e Shor (1987, p. 95) destacam que “esses programas padronizados dão pouca autonomia para que professores e alunos reinventem o conhecimento existente. [...] Imagine só isso: deixar legalmente o professor individual fora do processo de elaboração do conhecimento”.

Percebe-se, a partir do discurso dos professores, uma construção curricular que poderíamos considerar como *subdemocrática*, pois considera uma *pseudoparticipação* docente na curricularização, permitindo que sejam dadas contribuições. Mas estas não se concretizam nas propostas curriculares implementadas, sendo instáveis, descontinuadas ou abandonadas: “Já participei [...], mas nunca sai do papel. [...] morre, acaba, some” (P01); “simplesmente foi feito e a gente não viu o resultado desse trabalho” (P10); “a gente enviou mudanças, mas assim, não sei, não lembro do resultado” (P12). Freire (2000, p. 24) reafirma enfaticamente a necessidade do trabalho democrático na construção curricular:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacote’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático.

De fato, essa verticalidade e prescrição/instrução curricular de “iluminados” é identificada no discurso dos professores: “eles trazem pessoas com capacidade” (P01); “cumpra-se isso” (P07); “Eu

recebi tudo pronto” (P08); “Aí vem um currículo pronto. Siga” (P10); “quer saber se você está aplicando aquilo que está lá [no SIAP ²⁴], aquilo que foi mandado” (P11); “e a gente tinha que seguir aquilo. [...] Então vinha o currículo pronto? Vinha” (P12). O currículo prescrito chegando “pronto” às instituições escolares limita e/ou anula a criatividade e autonomia docente e discente, tornando o ambiente escolar controlável segundo padrões pré-estabelecidos quanto ao que vale a pena ensinar:

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social (FREIRE; SHOR, 1987, p. 21).

Outra “preocupação” dos professores e professoras entrevistados é quanto à relação Currículo da EJA e tempo de trabalho educativo: “**enxugar o currículo**, mais enxuto do que ele já é, porque ele já é reduzido” (P02); “a gente tem muitos conteúdos e a gente sempre às vezes questiona isso né, que na EJA tá lá os mesmos conteúdos do ensino regular e que **não há tempo** hábil para tudo isso” (P03); “participei assim ajudando a **tirar alguns conteúdos** do planejamento” (P09); “fomos elencando aqueles que realmente existe a possibilidade de trabalhar **pelo tempo** nas aulas” (P10). Faz parte da constituição histórica da modalidade a concepção da necessidade de aligeiramento da escolarização diante do “atraso” dos estudantes.

²⁴ SIAP – Sistema Administrativo Pedagógico – é um programa/sistema eletrônico da Secretaria da Educação de Goiás no qual os professores preenchem diários, notas e realizam seu planejamento de aula de forma “digital”. Ao realizar o planejamento das aulas, os conteúdos são “escolhidos” numa listagem já pré-determinada, distribuída por séries/bimestres/componentes curriculares. O “currículo”, no caso, compreende este rol de conteúdos/listagem de temas. Periodicamente este planejamento do professor é supervisionado/acompanhado pela Coordenação Pedagógica da unidade escolar, bem como pode ser acessado por instâncias superiores.

Logo, na construção curricular há uma seleção “aleatória” de conteúdos/conhecimentos a serem ensinados no escasso tempo disponível. Essa perspectiva é corroborada por Ventura e Oliveira (2020) ao afirmarem que a oferta de EJA e o trabalho com os conteúdos escolares historicamente constitui-se “como o resumo daquele destinado às crianças e aos adolescentes” (p. 81) sinalizando ainda uma concepção de EJA “fragmentada [...] e aligeirada em seu conteúdo e prática pedagógica, reforçando os vínculos desta modalidade com os interesses imediatistas do mercado” (p. 86).

Mas cabe problematizarmos a que/quem serve esse aligeiramento e reducionismo curricular na EJA. Considerando a EJA como um *sonho* de escolarização da classe trabalhadora estudante que não pode se reduzir a um “atalho” e/ou caminho mais fácil, podemos buscar suporte em Freire ao afirmar que “os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (FREIRE, 2014, p. 61). Quanto à “escolha” de conteúdos e sua redução quantitativa no processo de construção curricular é preciso ter “clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação” (FREIRE, 2006, p. 23). A prática educativa não pode se enveredar por um caminho em que se vai negando “qualquer intenção desveladora, a reduzem à pura transferência de conteúdos considerados como suficientes para a vida feliz das gentes. E a vida feliz é aquela que se vive na *adaptação* ao mundo sem raivas, sem protestos, sem sonhos de transformação (FREIRE, 2019, p. 44).

Mesmo diante do caráter prescritivo das orientações curriculares que chegam prontas ou que subdemocraticamente desconsideram a contribuição dos professores e professoras, estes tentam “resistir” e tentar levar em consideração as realidades concretas dos educandos e educandas: “eu faço um filtro de acordo com a minha realidade, a realidade dos meus alunos” (P02); “a gente tenta adaptar dentro da nossa realidade [...] Mas a gente também não pode simplesmente passar para o aluno, [...]: eles [*os conteúdos*] precisam ser significativos, então não pode ser assim” (P10); “temos a liberdade de levar em conta as condições do aluno” (P11); “Mas a

gente tentava adequar a cada turma” (P12). Cientes então de que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos” (FREIRE, 2020, p. 25) os professores tentam se adaptar à imposição curricular buscando significado naquilo que ensinam aos estudantes.

Freire e Shor (1987, p. 74) aprovam tal iniciativa: “os professores que se manifestam, que se organizam, ou que se desviam do currículo oficial, servem de exemplo”. Alguns docentes parecem, então, estar atentos ao seu compromisso profissional como educadores e educadoras com a prática educativa libertadora, que Freire e Faundez (2013, p. 78) assim resumem:

a questão que se coloca na recriação da educação [...] não é só a de apresentar aos educandos os conteúdos programáticos de uma forma competente, mas, competentemente também, refazer esses conteúdos com a participação das classes populares, superando-se igualmente o autoritarismo no ato de ‘entregar’ os conteúdos ao educando.

Finalizando esta análise prévia do discurso dos professores e professoras, cabe ainda problematizarmos a ideia de que “a base do currículo era a grade” mencionada pela entrevistada P12. Segundo Feitosa (2012, p. 36):

A expressão grade curricular tem uma conotação engessante, pois o substantivo grade associa o currículo a algo limitador, que inviabiliza a interação. Nesse sentido, as grades curriculares excluem os sujeitos da escolha do que querem e precisam aprender, mantendo-os “presos” e passivos, sem o exercício da autonomia e da participação.

Freire não coadunaria essa concepção de grade ao currículo escolar, pois vai de encontro à perspectiva libertadora de sua pedagogia. Um currículo aprisionado em grades não possibilita sua construção democrática, dialógica e participativa entre todos os sujeitos envolvidos com o ato de conhecer. É preciso superar tal perspectiva se quisermos de fato *mudar a cara da escola* e incorporar a participação de todos os sujeitos da EJA (estudantes, docentes, gestão e comunidade escolar) na construção de propostas curriculares para a modalidade, primando pelo diálogo, pela democracia e pela

participação ativa, estando conectadas com as realidades concretas dos educandos e educandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou algumas reflexões provenientes de entrevistas realizadas com professores e professoras de instituições goianas que oferecem a EJA em torno do movimento de participação docente na dinâmica da construção curricular ocorrida no contexto escolar, tomando por suporte a pedagogia freiriana. Concordamos com a necessidade de *mudar a cara da escola* no contexto atual e corroboramos o pressuposto freiriano de que “numa perspectiva [...] democrática e não-autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. [...] Não se democratiza a escola autoritariamente” (FREIRE, 2000, p. 25). Desta forma, verticalizar o processo de construção curricular e prescrever orientações curriculares que subestimem ou ignorem a participação de todos os sujeitos envolvidos com a modalidade significa desprezar os pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que preza pela construção democrática do currículo a partir de um trabalho coletivo e dialógico que envolva todos os atores do processo de ensino-aprendizagem.

A análise prévia do discurso dos professores e professoras revela uma *subdemocratização* nas decisões curriculares, visto que os docentes oferecem contribuições quando são chamados a participar da construção curricular. Porém, estas são subestimadas e/ou ignoradas, muitas vezes jamais chegando materializadas nas propostas de currículo que chegam prontas nas escolas de EJA e até mesmo alinhadas com a BNCC, a qual não traz direcionamentos específicos quanto à construção curricular na modalidade. Ainda permanece a concepção, por parte de alguns professores, da necessidade de um currículo enxuto e que possa ser trabalhado aligeiramente com os estudantes da EJA, visando atingir um “mínimo” de escolarização. Sob este ângulo, falta clareza e consciência do papel docente ao não problematizar *a favor de que, de quem e para que* se constrói um modelo curricular, conforme questiona Freire.

Mesmo assim, parte dos professores demonstra uma preocupação em organizar currículos com temas/conteúdos que partam da realidade concreta dos educandos e educandas da EJA, sendo-lhes significativos. Desta forma, apesar de receberem pronto um currículo oficial, os docentes são capazes de serem resistentes e implementar adaptações que atendam aos interesses dos estudantes da EJA. Por fim, cabe nos libertarmos da concepção de um currículo como grade que aprisiona a autonomia e a participação dos sujeitos que deveriam/poderiam estar envolvidos com a organização curricular na modalidade. Organizar freirianamente os currículos da EJA é um passo para que possamos *esperançar* mudanças na *cara da escola* e possibilitar a humanização dos sujeitos educandos e educandas a partir do acesso à escolarização e aos conteúdos sistematizados historicamente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DOMINGUES, Diego. Qual é o lugar da educação de jovens e adultos na base nacional comum curricular? In: AMORIM, Marcel; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019.
- FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da Mandala Curricula**. (Tese de Doutorado). São Paulo: Feusp, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 63 ed., São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** 1. ed. São Paulo, Editora Unesp, 2014.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAURÍCIO, S. S. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 2, p. 43-63, 1 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SERRA, Enio. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos em debate.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017. p. 25-52.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA; Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Enceja : Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun. 2020.

O FÓRUM EJA PERMANBUCO: O DIÁLOGO EM FREIRE COMO DISPOSITIVO DEMOCRÁTICO

Nivânia Ferreira da Silva
Raphael Fontes Cloux

RESUMO: A reflexão analítica/descritiva empreendida nesta investigação parte do discurso-enunciado diálogo em Paulo Freire como dispositivo democrático nos espaços do Fórum EJA/PE. Neste sentido, iremos por meio do procedimento metodológico da análise arqueológica do discurso de Michel Foucault (2008), através de suas etapas: mapeamento, escavação e análise/descrição comunicar os achados sobre o diálogo. Temos por finalidade analisar: como o diálogo funciona enquanto dispositivo para uma gestão escolar democrática? O objetivo geral dessa investigação é analisar o discurso sobre o diálogo em Freire para gestão escolar democrática defendida no Fórum EJA/PE. E, mais especificamente identificar os correlatos do diálogo em Freire para EJA e explicitar os achados sobre o diálogo como dispositivo democrático no campo da gestão da EJA. Os resultados dessa investigação nos possibilitam explicitar que o diálogo é a chave da gestão democrática para o Fórum EJA/PE. Por isso que no conjunto das coisas ditas e escritas assinalamos que o diálogo é crucial para o processo formativo inicial e continuado dos professores participantes do Fórum EJA/PE.

Palavras-chave: Fórum EJA/PE. Diálogo. Gestão Democrática. Educação.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica. Entretanto, para sua efetivação é preciso que seja pautada na luta dos movimentos sociais para garantia deste direito, sobretudo, porque muitas escolas da EJA vem sendo fechadas. Em combate ao fechamento das escolas para EJA, o Fórum EJA/PE cumpre uma importante função, a de dialogar sobre a efetivação da EJA na rede municipal e estadual, fazendo com que a participação dos

sujeitos coletivos de direitos seja garantida nas deliberações necessárias que se dão nos encontros dialógicos do espaço do Fórum.

Mediante a participação da comunidade escolar: professores, estudantes, coordenadores, gestores e demais sujeitos no espaço do Fórum EJA/PE os problemas percebidos no campo da EJA são problematizados e dialogados em prol de uma educação pública e de qualidade, fazendo com que a EJA saia do status de menor valor que é conferida as vezes por meio de como ela é pensada e considerada em sua efetividade, inclusive quando as escolas estão fechando as portas para EJA.

O procedimento metodológico dessa investigação é a análise arqueológica do discurso de Michel Foucault (2008), a qual melhor comunica os achados do enunciado: diálogo nos inscritos de Paulo Freire. Realizamos o mapeamento dos texto-fonte e identificamos: Ação cultural para liberdade e outros escritos (1981); Pedagogia da autonomia (1997); pedagogia do oprimido (1987); pedagogia da esperança (1992); pedagogia da indignação (2000); comunicação ou extensão (1983). Nestas fontes, o corpus analítico sobre o enunciado diálogo são mencionados com regularidade. Desta feita, ao escavarmos o que está posto por Freire sobre o enunciado diálogo, iremos explicitar os fragmentos de texto que assinalam os correlatos do diálogo, bem como a sua função enquanto dispositivo para gestão democrática escolar a ser defendida no Fórum EJA/PE. Com esta investigação, pretendemos analisar: como o diálogo funciona enquanto dispositivo para uma gestão escolar democrática? Assim como, temos por objetivo geral nessa investigação: analisar o discurso sobre o diálogo em Freire para gestão escolar democrática defendida no Fórum EJA/PE, e mais especificamente, identificar os correlatos do diálogo em Freire para EJA e explicitar os achados sobre o diálogo como dispositivo democrático no campo da gestão da EJA.

Para tanto, adentramos ao território da linguagem sobre o enunciado diálogo posto por Freire para analisarmos como ele cumpre a função enquanto dispositivo da gestão democrática escolar para EJA, sobretudo, nas problematizações que são realizadas no Fórum EJA/PE para efetivação da EJA no chão da escola.

O diálogo é crucial para estabelecer a participação efetiva dos sujeitos coletivos de direitos no espaço do Fórum EJA/PE, tendo em vista que é por meio da comunicação, da problematização e da reflexão crítica sobre a realidade, que esta pode passar por mudanças, ou seja, uma educação emancipatória e libertadora para classe trabalhadora, cuja necessita os sujeitos da EJA. Lutar em prol de uma educação pública e de qualidade é o que se propõe o Fórum EJA/PE, por isso que é um espaço de enfrentamento do status quo da EJA no estado e no município, portanto, nenhuma escola a menos! Que esta reflexão possibilite fortalecer os processos pedagógicos entorno das políticas educacionais voltadas para EJA, como formação de professores, merenda escolar, material didático, currículo e projeto político pedagógico que contemple as especificidades e particularidades da EJA.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

No conjunto das coisas ditas e escritas sobre a educação de jovens e adultos, temos o discurso jurídico enunciativo que legitima a sua efetividade, ou seja, leis, decretos, resoluções e diretrizes que se ocupam em evidenciar a emergência da educação de jovens e adultos nas mais diversas esferas da sociedade, pois é uma modalidade educacional necessária, tendo em vista que o índice de pessoas analfabetas permanece no Brasil.

Neste sentido, destacamos o que está posto na Constituição Federal de 1988 quando se refere a EJA. Em seu artigo 206 sobre os princípios, está explícito a necessidade de fazermos jus ao VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988). Este princípio corrobora para sua efetivação na modalidade educacional EJA, pois é por meio dele que o Fórum EJA/PE se consubstancia para atuar. Destacamos ainda o que está presente no artigo Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). Desta feita, a EJA deve ser garantida, tendo em vista que são os sujeitos que

não tiveram acesso que precisam ocupar a escola. Damos ênfase também ao que está posto no:

Art. 214. A lei estabelecerá o **plano nacional de educação**, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - **erradicação do analfabetismo**; II - **universalização do atendimento escolar**; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - **formação para o trabalho**; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Neste artigo temos declarado a necessidade do plano nacional de educação que se ocupe em erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e formar para o trabalho, essas finalidades são igualmente necessárias para a implementação da educação de jovens e adultos, sobretudo no que concerne ao analfabetismo, a universalização e ao trabalho. Razão pela qual a EJA deve estar integrada a educação profissional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 temos a educação de jovens e adultos implícita em dois artigos, quais são:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Tal como está enunciado na LDB, a EJA é destinada as pessoas que não tiveram acesso ou que não puderam continuar seus estudos, carecendo de oportunidades educacionais apropriadas para atender as especificidades dos jovens e adultos, tendo em vista que eles já possuem um horizonte de sentido constituído e que possuem finalidades específicas para sua escolarização, ou seja, sabem por que e para que estão estudando. É preciso, contudo que os sistemas de ensino se ocupem de tal responsabilidade em ofertar a EJA com qualidade, sobretudo, uma educação integrada a profissional, promovendo, inclusive a avaliação de conclusão do ensino fundamental e médio.

Os demais desdobramentos legais da EJA são oriundos dessas duas leis, as quais regulamentam, inclusive como deveria ser o currículo escolar para acolher a diversidade desse coletivo presente na escola. Movimento que exige professores em formação permanente. Daí o Fórum EJA/PE, cumpre esta função de promover a formação continuada dos professores, gestores, supervisores e estudantes que dialogam sobre a melhor forma de implementar a política educacional da EJA no contexto escolar.

Ao dialogarmos sobre a finalidade do Fórum EJA/PE é importante destacar como este é constituído, eis:

O Fórum é um espaço informal de educadores/professores, entidades do poder público, universidades, organizações não governamentais, movimentos sociais e entidades empresariais interessados na articulação das práticas de EJA e que, em espaço plural, se comprometam na discussão, fortalecimento e proposição de caminhos para a educação de jovens e adultos no âmbito do estado de Pernambuco (<http://forumeja.org.br/pe/node/7>, 2021).

Todas as entidades que constituem o espaço do Fórum fomentam uma ação dialógica. Por esta razão, iremos analisar o

diálogo em Freire por nos possibilitar compreender a finalidade maior do Fórum EJA/PE ao discutir, debater e problematizar as questões que circundam esta modalidade educacional.

Neste sentido, salientamos a importância do colegiado ampliado para estabelecer a gestão da EJA no campo tanto micro quanto macro de sua gestão, pois

O Colegiado Ampliado foi criado com o papel de propor, discutir, analisar e avaliar a política do Fórum EJA no âmbito de Pernambuco, tendo como referencial maior a política da EJA para o Estado. Cabe-lhe planejar as atividades do Fórum, como por exemplo, a participação do Fórum na definição da política de EJA, a articulação com outros órgãos/instituições, a organização do calendário dos encontros regionais e estadual e das reuniões do Colegiado, a definição/sugestão de critérios para a participação do Fórum nos eventos estaduais e nacionais. Sua constituição compreende o conjunto de todas as entidades que compõem a Coordenadoria Executiva e um(a) Representante dos Grupos Gestores de cada um dos 14 Fóruns Regionais de Pernambuco: Metropolitan, Litoral Sul, Mata Norte, Mata Centro, Mata Sul, Agreste Meridional, Agreste Central, Vale do Capibaribe, Sertão do Alto-Pajeú, Sertão Moxotó-Ipanema, Sertão do Médio São Francisco, Sertão do Sub-médio São Francisco, Sertão do Araripe e Sertão Central (LIMA, 2009, p. 14).

O Colegiado Ampliado cumpre a função de mapear a política do Fórum EJA em Pernambuco, dando ênfase a participação de todos que estão engajados socialmente com a implementação da política de EJA. Neste sentido, compreendemos que a gestão da EJA é educacional, por esta compor o Colegiado Ampliado.

Salientamos que iremos adentrar ao território da linguagem para escavar os enunciados posto por Paulo Freire sobre o diálogo e como este opera a função de ser um mecanismo democratizador no espaço do Fórum/EJA.

O DISCURSO-ENUNCIADO DIÁLOGO ENQUANTO DISPOSITIVO DEMOCRÁTICO

Para adentrarmos no cerne da questão do diálogo como dispositivo da gestão escolar democrática, situamos o espaço do

Fórum EJA/PE como espaço essencialmente dialógico. Por esta razão, ao mapearmos as obras de Paulo Freire, elucidamos que o diálogo está presente nas seguintes obras, escavadas e analisadas: Ação cultural para liberdade e outros escritos (1981); Pedagogia da Autonomia (1997); Pedagogia do Oprimido (1987); Pedagogia da Esperança (1992); Pedagogia da Indignação (2000); Comunicação ou Extensão (1983).

Dessas fontes, partimos da obra Ação cultural para liberdade e outros inscritos (1981) de Paulo Freire. Pois nesta obra, Freire apresenta o diálogo como processo democrático, ação que é constituinte da participação efetiva dos professores, estudantes, militantes participantes do Fórum EJA/PE, pois “o diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando e educando-educador” (FREIRE, 1981, p. 42), o engajamento social acontece quando todos podem participar ativamente. Há um alerta por Freire (1981, p. 45) sobre o diálogo enquanto selo. Assim está posto que:

Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “doxa” pode ser superada pelo “logos” fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade.

O conhecimento passa a ser construído com todos os sujeitos envolvidos no processo dialógico da problematização da realidade, por isso que a EJA passa a ser operacionalizada por meio da gestão democrática, por se compreender que todos os sujeitos nela envolvidos importa. Tendo em vista que vão percebendo que o diálogo com o povo, na ação cultural para a libertação, não é uma formalidade, mas uma condição indispensável ao ato de conhecer, se nossa opção é realmente revolucionária (FREIRE, 1981, p.115). Em Ação cultural para liberdade Freire elucidada que o diálogo é a chave para ação libertadora do conhecimento realmente revolucionário.

O Fórum EJA/PE é articulado com muitas entidades. Logo, a participação coletiva é efetiva nos encontros para dialogar sobre as questões que permeiam a EJA, como: formação de professores; material didático, financiamento, merenda escolar, fardamento e transporte escolar. Neste processo participativo por meio do Fórum se faz jus ao diálogo. Movimento este que está elucidado por Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1992, p. 34), eis:

No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas.

A ajuda mútua acontece nesse processo dialógico sobre as reais demandas que afetam a EJA e as soluções que precisam ser encontradas, em prol da implementação de sua política educacional vivenciada com a participação democrática de todos que constituem a escola, como a família, os estudantes, a comunidade escolar, sobretudo para pensar no currículo próprio desta modalidade educacional. Neste sentido, Freire (1992, 61) explica que:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial.

A essência de uma prática dialógica corrobora para que haja a significação precisa do que está sendo posto em evidência no processo

da gestão democrática tanto do ensino quanto da aprendizagem e ainda mais no que diz respeito ao objetivo do Fórum EJA/PE. Pois sabemos que os professores ocupam funções importantes e sua relação não se dá tão-somente com os alunos, mas com todos os sujeitos que constituem a comunidade escolar. Neste sentido, Freire (1992, p. 61) comunga que:

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender,* e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde.

A relação dialógica é crucial para que possamos pautar uma gestão escolar democrática. O fórum EJA/PE tem vivenciado esta relação no processo de organização do trabalho pedagógico na perspectiva micro e macro de sua gestão, pensando sobre o projeto político pedagógico da escola, o currículo, a participação dos jovens e adultos no espaço do Fórum para que o pensar autêntico entre educadores e educandos aconteça paulatinamente. Nesta perspectiva, há um alerta de Paulo Freire (1992, p. 62) sobre a prática do diálogo, pois “O diálogo, na verdade não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. Ou seja, os encontros que acontecem no Fórum EJA/PE não são ao acaso, eles têm finalidades objetivas a serem alcançadas, sobretudo, no que consiste na efetivação de uma gestão escolar democrática. Desta feita, “O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele

feita pelo educador ou educadora para os educandos (FREIRE, 1992, p. 62). Ampliando os sujeitos participantes no processo dialógico, vamos compreender que a EJA vai sendo reconfigurada por meio da compreensão de todos aqueles militantes que participam do Fórum efetivamente. Uma vez que o diálogo é um dispositivo democrático, como assinala Freire (1992, p. 70) ao dizer que “enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”. Vejam a importância do trabalho dialógico no Fórum EJA/PE por possibilitar a abertura a todas as entidades que estão participando efetivamente da pauta em prol de uma gestão democrática escolar.

Freire (1992, p. 90) declara ainda que “havia uma grande riqueza no diálogo entre os educadores nacionais e nós. As análises e as posições assumidas por eles nos provocavam, assim como nós mesmos, os coordenadores do seminário, nos engajávamos em discussões em torno de como reagíamos à reação dos educadores nacionais”. A riqueza cultural que se estabelece no diálogo faz com que todos que estejam no movimento se posicionem em prol das devidas articulações em prol da prática democrática que se constitui no duplo movimento, qual seja o da sala de aula e da implementação das políticas educacionais, como salienta Freire (1992, p. 115) ao mencionar que “o aprendizado, afinal, de que numa nova prática democrática, é possível ir ampliando os espaços para os pactos entre as classes e ir consolidando o diálogo entre diferentes. Vale dizer, ir aprofundando-se as posições radicais e superando-se as sectárias”. Por meio do Fórum EJA/PE os espaços e os pactos vão sendo ampliados a fim de que a EJA possa ser implementada com qualidade na educação básica. Pois, o diálogo corrobora para que os grupos sociais/populares possam pensar na sua historicidade, ocupando assim a posição de sujeitos cognoscíveis e não meramente objeto dessa história. Eis um Fragmento que Freire em *Pedagogia da Indignação* (2000, p. 67, grifos do autor) elucida “O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos”. A EJA por

muito tempo foi tratada com status de menor valor, o Fórum tem por função evidenciar e centralizar a EJA em seu devido lugar, o de igualmente importância da educação básica regular de ensino.

Elucidamos que Freire se ocupou sobre o diálogo com o devido aprofundamento, o qual é explicitado em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Pois, para Freire (1987, p. 11),

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito.

Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos.

A dimensão subjetiva do sujeito está pautada na perspectiva dialógica. Dando ênfase a intervenção da realidade dialogada, haja vista que ele não está fechado nele mesmo. Dito de outro modo, o diálogo promove a abertura, por ser movimento constitutivo da consciência dos sujeitos dialogantes. Assim, a consciência sobre as questões que atravessam a EJA são pautadas neste processo dialógico circular, culminando com a criação e recriação de alternativas para uma gestão escolar democrática.

Compreende-se que o diálogo cumpre a função de dar vida a própria palavra. Em sendo assim, os seres dialogantes refletem a partir da realidade em que estão inseridos, promovendo a

autenticidade no reconhecimento das demandas pautadas para EJA. Portanto, Freire (1987, p.14) assinala que:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo.

Entender que a comunicação e colaboração são atitudes que cuminam com autêntico diálogo é crucial para enunciar que o Fórum EJA/PE tem a finalidade de colaborar com a construção de uma EJA essencialmente fomentadora da consciência crítica e reflexiva dos seus participantes. Finalidade dialógica, que Freire (1987, p. 33) também comunga, ao evidenciar que “o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor”. Lutar a favor da implementação de políticas educacionais para EJA, bem como para uma gestão democrática escolar por meio do diálogo é possibilitar o posicionamento crítico e consciente de todos os sujeitos que participam do Fórum EJA/PE, tendo em vista que “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eutu. (FREIRE, 1987, p. 50). Assim, as entidades que participam do Fórum EJA/PE também estabelecem a relação que transcende o eutu.

Freire (1987, pp. 51/52) aciona o diálogo a outras virtudes, como amor, fé e humildade. Desdobramentos enunciativos que posicionam os sujeitos participantes efetivamente do Fórum EJA/PE a realizarem o devido enfrentamento, diante das especificidades que concernem as particularidades da EJA, entre elas, o mercado de trabalho e/ou a educação profissional. Eis o fragmento de texto que elucidava os desdobramentos do diálogo, a saber:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de

criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação.

O amor, a fé e a humildade são os pilares para uma relação dialógica. Pois, só é possível criar e recriar o vir a ser dos seres humanos, se estes forem serem dialogantes. Assim, a educação se ocupa em operar processos de transformação, emancipação e libertação dos sujeitos em sua condição existencial. Tendo em vista que “O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 1987, P. 84).

O diálogo corrobora para a teoria da ação, logo a práxis é crucial no processo da gestão escolar democrática. Tendo em vista que participam igualmente toda a comunidade escolar das tomadas de decisões. Desta maneira, recorre a comunicação e a colaboração, ações que fazem com que o planejamento, a articulação e os direcionamentos sejam efetivados em prol da melhor prática no chão da escola com as turmas da EJA. Neste sentido, Freire (1987, p. 104) assinala que “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” Assim sendo, rompemos com o discurso de menor status e passamos a fomentar práticas pedagógicas que corroborem com ações revolucionárias.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 42) corrobora

para o entendimento de que “o diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos”. Neste caso, o diálogo cumpre a função de despertar o grupo popular pensar na sua própria história, assim como a história da EJA, a qual se deu de forma de campanhas, ou seja, não se constitui enquanto política de estado, por isso que as metas do Plano Nacional da Educação permanecem para serem alcançadas, entre elas a universalização e a erradicação do analfabetismo.

Ao adentrar no território da linguagem e escavar sobre o discurso-enunciado nas fontes analisadas de Paulo Freire, vamos desvelando que o diálogo é fundante no processo educativo, no planejamento e na gestão democrática. Na última obra analisada, explicitamos a compreensão de Freire sobre o diálogo em *Comunicação ou Extensão* (1983).

Nesta obra, o diálogo cumpre a função de transformar a realidade. Eis um fragmento que assinala esta assertiva:

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “sêres para outro” por homens que são falsos “sêres para si”. R que o diálogo não pode travar-se numa relação antagonica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1983, p. 28).

A transformação que o diálogo opera corrobora para intervir na realidade investigada, ou seja, a situação-limite percebida no contexto da educação de jovens e adultos, por meio da intervenção dialógica se encontra a alternativa viável para solucionar o problema. Dito de outro modo, a gestão escolar democrática intervem na política educacional da EJA para que esta torne-se cada vez melhor, enquanto modalidade educacional da educação básica. Assim sendo,

os enfrentamentos que o Fórum EJA/PE realiza não é perda de tempo ou passa tempo para que os professores e professoras e toda a comunidade escolar alterne a metodologia escolar, mas é para ao fim e ao cabo problematizar a realidade em que a EJA vem sendo fomentada para que esta possa ser melhor consubstanciada em sua prática pedagógica e na sua gestão escolar. Desta maneira, Freire (1983, p. 33) assinala que “Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação”. Portanto, a finalidade do diálogo para Freire é construir conhecimento ampliado, que transforme a realidade problematizada, tal como está posto:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experiencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 1983, p.34).

O conhecimento no campo da gestão, administração, no campo técnico ou científico passa pelo crivo do diálogo, tendo em vista que emerge do problema a ser investigado em uma dada realidade, portanto, é preciso melhor compreender para nela intervir e transformar. Neste sentido, o processo dialógico permeia a produção do conhecimento para além da relação entre os seres humanos dialogantes. É interessante, entender que a função que o diálogo cumpre é de despertar o sujeito para atuar conscientemente na realidade, tal como se propõe o Fórum EJA/PE. Neste sentido, Freire (1983, p. 36) menciona que:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

A conscientização acontece por meio de uma ação individual que ocorre no coletivo, ou seja, ninguém é dono da consciência de ninguém, as pessoas vão se conscientizando por meio de sua participação dialógica, crítica e comunicativa como elucida Freire (1983, 45) ao dizer que “O que caracteriza a comunicação enquanto êste comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” por isso “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1983, 46). Portanto, a educação é um ato comunicativo que corrobora igualmente para que os sujeitos possam atuar, fazendo os enfrentamentos as injustiças sociais, a desigualdade social que permeiam a educação de jovens e adultos.

ASSINALAÇÕES CONCLUSIVAS

No conjunto das coisas ditas e escritas sobre o diálogo em Paulo Freire em suas obras analisadas compreendemos que este cumpre a função de comunicar, colaborar, efetivar a teoria da ação ao enfrentamento da situação-limite problematizada na realidade. Neste análise, demos ênfase ao diálogo enquanto dispositivo democrático, ou seja, um elemento crucial para a gestão escolar democrática da EJA, por meio do Fórum EJA/PE.

Os fragmentos de texto que assinalam os correlatos do diálogo são: comunicação, colaboração, amor, fé, humildade e encontro. Desta forma, o diálogo cumpre a função enquanto dispositivo para gestão democrática escolar a ser defendida no Fórum EJA/PE, como vimos no corpus analítico/descritivo das obras de Freire analisadas e descritas. Com esta investigação, destacamos que os desdobramentos sobre o diálogo reforçam para a prática de uma gestão escolar democrática, sobretudo no diálogo vivenciado no grupo social do Fórum EJA/PE.

O Fórum EJA/PE tem no diálogo a chave para a porta de entrada de uma gestão escolar democrática, por possibilitar a participação efetiva, crítica e consciente dos sujeitos da comunidade escolar que militam no espaço do Fórum em prol de uma educação de

jovens e adultos de qualidade na educação básica. Deste modo, destacamos que o Paulo Freire ao expor sua compreensão sobre a função do diálogo suscita de todos os educadores que estejam mais abertos ao diálogo tanto em sala de aula quanto na gestão escolar e gestão educacional, tendo em vista que a implementação da política educacional da EJA é de interesse da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros inscritos.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 7ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

LIMA, Maria Nayde dos Santos. **Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco: registros históricos.** Recife: Edição do Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco, 2009.

QUEIROGA, Andrea Della Santa. **Fórum EJA Pernambuco: Quem somos?** Disponível em: <http://forumeja.org.br/pe/node/7>. Acesso em 14 de jul de 2021.

DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A ANDRAGOGIA DE MALCOLM KNOWLES: CONTRIBUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Mário dos Santos de Assis

RESUMO: O presente estudo apresenta breves reflexões sobre a educação de adultos (EA), dialogando a proposta andragógica elaborada pelo americano Malcolm Knowles com a pedagogia defendida por Paulo Freire para educação de adultos. Com abordagem qualitativa e natureza exploratória, o estudo envolveu delineamento de coleta de dados por pesquisa bibliográfica. A pesquisa concluiu que a proposta andragógica para educação de adultos formulada por Knowles procura instrumentalizar o processo de aprendizagem do adulto, de forma acrítica e neutra diante do contexto social. A pedagogia para EA proposta por Freire se apresenta sintonizada com os valores éticos e sociais, possibilitando uma educação cidadã e emancipadora, intencionalmente posicionada para emancipação do ser humano de todas as formas de opressão. No cenário atual de significativas mudanças nos arranjos produtivos da economia decorrente dos avanços tecnológicos, impondo uma formação apequenada e diminuída dos trabalhadores, importante repensar as práticas pedagógicas para campo da EA.

Palavras-chave: Andragogia. Pedagogia emancipadora. Educação de adultos.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm alterado substancialmente o contexto sócio-econômico-cultural. No mundo do trabalho, a TDIC impõe um modelo flexível de produção de riqueza dependente da lógica do mercado (ANTUNES, 1995), muito diferenciado do que foi no início do século XX. Surge para o trabalhador a necessidade de continuar “aprendendo” ao longo de sua vida profissional, diante das constantes inovações no modo de produção capitalista.

Relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO, sobre a educação para o século XXI, conhecido por “Relatório Delors”, apresenta a necessidade da educação ao longo da vida (DELORS, 1996). Os novos arranjos produtivos impõem uma formação profissional continuada, aberta e permanentemente “aprendendo a aprender”, como forma de atender às demandas do mercado de trabalho.

As competências profissionais anteriormente desenvolvidas importarão menos, valendo mesmo o poder de adaptabilidade do trabalhador, que inclui a competência para aprender e submeter-se ao novo, dinâmico, instável e fluido mercado de trabalho (KUENZER, 2016). Nesse contexto, emerge a problematização do presente artigo: qual deve ser a base epistemológica da educação de jovens e adultos?

O estudo apresenta breves reflexões sobre a educação de adultos, dialogando a proposta andragógica elaborada pelo americano Malcolm Knowles com a pedagogia defendida por Paulo Freire para educação de adultos. A intenção é trazer ao cenário do campo da educação as tensões e aproximações do tema, propondo um olhar crítico sobre os conceitos envolvidos como forma de avançar nas discussões, sem pretender esgotá-las.

O tema assume relevância no cenário atual, no qual acontecem significativas mudanças nos arranjos produtivos da economia, decorrente do avançar de tecnologias digitais e excessiva automação na produção fabril – já denominada de Revolução 4.0 ou 3ª revolução industrial (ANTUNES, 1995; FLORIDI, 2014), que tem imposto formação apequenada e diminuída da força produtiva. (KUENZER, 2016). Exigindo dos educadores um repensar das práticas pedagógicas que estão adentrando nos espaços produtivos.

METODOLOGIA

Com abordagem qualitativa e natureza exploratória, a pesquisa tem por objetivo investigar os fundamentos teórico-conceituais da educação de adultos, a partir dos estudos elaborados por Paulo Freire e Malcolm Knowles. Desta forma, o delineamento

para coleta de dados envolveu pesquisa bibliográfica em artigos científicos e livros publicados sobre a temática.

Para Gil (2010), define-se por pesquisa bibliográfica quando a investigação científica repousa em fonte de pesquisa formada por material impresso já publicado – livros, teses, dissertações ou anais de eventos científicos.

As obras escolhidas para o aporte teórico foram os livros “The adult learner : the definitive classic in adult education and human resource development” (Knowles; HoltonIII; Swanson, 2005) e “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (Freire, 2015). A primeira obra, lançado em 2005 em homenagem póstuma ao pesquisador Knowles, com suas ideias revisitadas por corpo editorial composta por pesquisadores e continuadores do pensamento andragógico. A segunda obra, reveladora do pensamento freireano da educação em geral, inclusive para o público adulto.

DESENVOLVIMENTO

A andragogia: proposta de Knowles para educação de adultos

Nas décadas de 50/60, nos EUA o modelo de produção taylorista/fordista vivia seu esplendor pós-guerra mundial. Para manter a produção em grande escala, as linhas de montagem necessitavam trabalhadores habilitados a desenvolverem fielmente as tarefas prescritas (Malvezzi, 1999; Pilati, 2006). A incipiente psicologia industrial começava a elaborar instrumentos de aprendizagem para os programas de treinamentos nas empresas, pautados na concepção behaviorista de que o conhecimento é acumulação organizada de associações e habilidades, enfatizado no aprender-fazendo ativo e com feedback imediato (Mayes; Freitas, 2004).

Nesse contexto político e social de busca de um processo educacional que proporcionasse uma formação rápida e quantitativa de mão de obra, o educador norte-americano Malcolm Knowles apresenta um modelo transacional com as características da Educação de Adulto (EA), nominando-o de andragogia.

A base teórica formulada por Knowles para andragogia repousa na experiência de vida do adulto, em sua maturidade, na consciência de quem é e valores que o movem (Knowles; HoltonIII; Swanson, 2005).

Knowles apresenta o modelo andragógico como ideal para educação de adultos, pautando-o nos seguintes pressupostos,

- 1) Necessidade de saber, o adulto se engaja mais, e melhor, no processo de aprendizagem quando ele compreende necessidade daquele novo conhecimento. Importante explicitar a necessidade daquele conteúdo, ou proporcionar que o aluno faça uma autorreflexão em busca do significado do conteúdo a ser aprendido em sua vida.
- 2) autodireção dos aprendizes. Os alunos adultos possuem o autoconceito de serem responsáveis por suas vidas, tomando decisões próprias a esse respeito. O processo educacional para adultos deve tratá-los como capazes de autodireção.
- 3) O papel da experiência. O adulto leva para sala de aula suas experiências de vida - profissional, familiar, escolar, etc.. Importante usar técnicas que explorem as experienciais dos adultos no processo de aprendizagem, a exemplo de discussões em grupo, exercícios de simulação, resolução de problemas, atividades de ajuda entre pares, etc.,
- 4) Prontidão para aprender. Os adultos estão sempre prontos para aprender as coisas que mais tocam as suas necessidades do cotidiano.
- 5) Orientação para aprender. O contexto de aplicação da aprendizagem em situações da vida real funciona como grande orientador a que o adulto aprenda novos conhecimentos, habilidades e atitudes.
- 6) Motivação para aprendizagem. Nos adultos, o motivador mais importante para aquisição de novos conhecimentos está na pressão interna, na cobrança subjetiva dele mesmo, diante da possibilidade de aumentar a satisfação com o trabalho, a autoestima, qualidade de vida, etc.

Segundo Barros (2018), o termo andragogia remonta sua primeira aparição em 1929, no EUA, mas só volta a ter grande

importância e projeção no campo da EA no cenário americano na década de 60, a partir da publicação de Knowles.

Em decorrência do racionalismo científico presente naquele momento, Knowles clivou o termo andragogia para expressar “a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender” (KNOWLES, 1980, p.40-42; apud Barros, 2018), em contraponto à pedagogia, que para o autor estaria destinada a aprendizagem de crianças.

Para Knowles (2005), o modelo pedagógico atribui ao professor total responsabilidade pela decisão sobre o conteúdo, método, tempo e forma de avaliação da aprendizagem, partindo do pressuposto que os alunos (crianças) não estão aptos a definir essas variáveis, por falta de maturidade e autonomia.

Em contraponto ao excesso de diretivismo presente no modelo pedagógico, segundo Knowles, a proposta andragógica formulada requer que sejam consideradas no planejamento e execução das atividades de aprendizagem a experiência do aprendiz e contextualização dos novos conhecimentos.

Para o autor, a importância e força da andragogia estão em apresentar um conjunto de princípios básicos que caracterizam a aprendizagem de adultos, podendo ser aplicado a qualquer tipo de educação, envolvendo diversos propósitos - formação profissional, acadêmica, organizacional, etc.. Pontua que os princípios da andragogia não se confundem com os propósitos e objetivo da ação educacional implementada (Knowles; HoltonIII; Swanson, 2005).

Segundo Knowles, não se deveria exigir da andragogia análise crítica dos resultados sociais e objetivos do processo educacional formulado para os adultos. Afirma que a pedagogia assumiu muito das características ideológicas, enquanto a andragogia continua sendo um sistema de pressupostos. Nesse sentido (Knowles; HoltonIII; Swanson, 2005, p. 72, tradução nossa) afirma,

O modelo pedagógico é um modelo ideológico que exclui os pressupostos andragógicos. O modelo andragógico é um sistema de pressupostos que inclui os pressupostos pedagógicos. O modelo andragógico não é uma ideologia; é um sistema de conjuntos alternativos de pressupostos, um modelo transacional que fala dessas características da situação de aprendizagem. (Knowles; HoltonIII; Swanson, 2005, p. 72, tradução nossa)

Os autores ponderam que a teoria crítica, que busca no propósito da educação sempre uma mudança social, tornou-se num paradigma predominante entre os pesquisadores da educação, no que decorre uma cobrança muito forte que a andragogia assuma também esse papel.

No entanto relatam ser possível a andragogia está vinculada a uma proposta educacional para adultos com viés de mudança social. Da mesma forma, ser usada numa proposta de aprendizagem de adultos para melhorar o desempenho de uma organização, desvinculado da finalidade de mudança social. Nas duas situações, apesar de propósitos distintos, o modelo andragógico mostra-se viável ao enfrentamento da aprendizagem requerida para público adulto, segundo os autores.

A preocupação com os resultados decorrentes da educação de adultos, e o papel que andragogia deveria assumir nesse processo, já se apresentava como uma indagação para Knowles que, em livro lançado em 1990, relatava a tensão existente entre os objetivos da andragogia: melhorar o indivíduo ou a sociedade. Concluem os autores que (Knowles; HoltonIII; Swanson, 2005, p. p.205, tradução própria),

[...] os princípios andragógicos são descritores poderosos, mas incompletos, do comportamento de aprendizagem dos adultos. [...] como a maioria dos modelos, os princípios de aprendizagem andragógicos são temperados por uma série de outros fatores que afetam o comportamento de aprendizagem. (Knowles; HoltonIII; Swanson, 2005, p. p.205, tradução própria)

Das palavras de Knowles; HoltonIII e Swanson (2005), extrai-se, na essência, que não se deve exigir da andragogia análise crítica dos resultados sociais e objetivos do processo educacional formulado para os adultos, tão somente perquirir modelo transacional e características da aprendizagem.

A visão de Freire para Educação de Adultos

Enquanto as preocupações as décadas de 50/60 no hemisfério norte, em particular no EUA, era a busca pela instrumentalização do processo educacional para atender ao modelo de produção de riquezas, aqui nos trópicos a luta era por uma vida digna, liberta das relações opressoras que a estrutura social impunha à classe trabalhadora, em proveito de privilégios de poucos. Nesse momento a divisão mundial da força de trabalho já se fazia presente de forma desumanara nos países periféricos e, inclusive, no nordeste brasileiro.

No Brasil da década de 60, as contradições advindas das relações opressoras da estrutura social remetiam massa de brasileiros a uma vida invisível, descoberta de qualquer dignidade, com negação a uma existência humanizada. Para elite econômica da época não interessava uma educação conscientizadora, emancipatória. Nesse cenário, Paulo Freire cresceu tendo contato com a vida e trabalho dos camponeses e operários pernambucanos, levando-o a encontrar na educação a possibilidade de mudanças sociais.

A experiência desenvolvida na cidade de Angicos (RN) em 1963, alfabetizando trabalhadores rurais a partir de suas realidades e de seu universo vocabular, foi o começo de sua trajetória como educador. A partir daí vieram importantes obras, a exemplo da pedagogia do oprimido (1968) e pedagogia da autonomia (1996), e ações em várias partes do mundo dentro desse princípio de EA com um viés emancipador.

Freire estabeleceu uma educação problematizadora, numa constante interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O diálogo assume uma centralidade destacada na práxis freireana, na qual todos os participantes – educandos e educadores – são ativos no diálogo, gerando uma maiêutica social que constrói conhecimentos. A proposta de Freire não é apenas trabalhar questões linguísticas e cognitivas da educação, mas, sobretudo, trabalhar os referenciais históricos e sócio-existenciais do adulto (Barros, 2018).

Freire afirma a educação como uma ação humanizadora e conscientizadora, vinculada a valores de amor, afeto, ética, reciprocidade, compreensão e, sobretudo, diálogo. Apontando, ainda,

algumas competências e atitudes comportamentais para uma efetividade da atividade docente.

Destaca Freire que o processo educacional deve respeitar os saberes dos educandos, aproveitando esse conhecimento para contextualizar com os conteúdos curriculares a serem trabalhados no espaço escolar. Afirma Freire “Por que não discutir com alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)?” (Freire, 2015, p. 32).

O processo educacional para Freire é uma forma de intervenção no mundo: “Intervenção que, além do conhecimento de conteúdos bem ou mal ensinados e / ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (Freire, 2015, p. 96). A educação traz consigo uma opção político-social de se posicionar no mundo.

A proposta de educação para adultos formulada por Freire não é neutra, é pautada num impulso democrático. Segundo o autor, toda prática social não é neutra, há de se escolher uma intencionalidade para os atos da vida social, nisso também é com a educação, seja em que nível for: criança, jovens, adultos (Freire, 2015).

Freire e Knowles: um diálogo crítico

O olhar especial na educação de adultos é um ponto de aproximação entre Knowles e Freire. Converte nas duas propostas a importância da experiência de vida do educando, como ponto de partida para promoção da aprendizagem e elemento impulsionador do processo educacional, além de espaço para participação do aluno.

No entanto, são no sujeito e na finalidade do processo educacional que reside a principal tensão entre a andragogia e a pedagogia.

O sujeito que Knowles traz em sua proposta é o trabalhador, no sentido mais estrito do termo, enquanto componente de uma engrenagem produtiva que depende de suas habilidades para melhorar o desempenho fabril. Fica evidente que o modelo de EA por ele proposto é uma modelagem que atende ao capital, sintonizado

com uma produção emergente que necessita o “insumo” humano para alcançar máximo desempenho. O posicionamento político ideológico do trabalhador não faz parte da proposta andragógica de Knowles.

O sujeito presente na pedagogia de Freire é todo homem, toda mulher em sua plenitude de ação em todos os espaços sociais -, enquanto trabalhador / trabalhadora, cidadão/cidadã, que deve ser considerado e objetivado por um processo educacional. O destinatário final não é um objeto, um instrumento, mas a essência e o sujeito da ação educacional. É para e com ele / ela que o processo educacional acontece e é dirigido. A busca pelo “ser mais”, enquanto essência do humano que se buscado com a EA.

Essa diferença de sujeitos entre as propostas de Freire e Knowles também resvalar na finalidade do processo educacional.

Knowles em sua proposta andragógica, apresenta uma educação instrumental, voltado para solução de problemas e melhorias na realização de tarefas. As críticas a esta visão reducionista / instrumental do papel da educação para o público adulto, presente na proposta de Knowles, encontra ecos em vários autores. Essencialmente, a crítica recai por considerar a andragogia apenas na realização do indivíduo, desconsiderando os efeitos da educação implementada para o contexto social no qual o aprendiz está inserido, seus objetivos e finalidades.

Knowles também estaciona o conceito de pedagogia na acepção literal da palavra (ciência de ensinar crianças), reduzindo a pedagogia ao modelo pedagógico da escola clássica, na qual a educação é pensada de cima para baixo, sem considerar o contexto do aprendiz.

Concordamos com os autores que afirmam que a educação do adulto proposto pela andragogia se reduz a um ato meramente técnico-pedagógico, com adaptações às necessidades de melhoria da produção empresarial (Aranha, 2002), negando a possibilidade de uma formação ampla, que permita ao trabalhador ter acesso aos saber técnico-científico produzido pela humanidade (Aranha, 2002), dentro de uma educação onmilateral (Nosella, 2007), politécnica (Saviani, 2007). Vai de encontro ao sentido gramsciano da educação escolar, que leva o educando da anomia à autonomia (Saviani, 2007).

Para Freire, toda prática educacional não é neutra, está carregada de uma intencionalidade. A educação tem que ser problematizadora, inquietando o oprimido para que desperte nele a consciência e, com isso, leve-o a ação libertadora. A leitura da realidade social e política do aluno, visando uma intervenção consciente e emancipadora nesse contexto, é a essência da educação emancipadora da proposta de Freire.

Nesse sentido, afirma o autor (Freire, 2015, p. p.68),

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, dá o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2015, p. p.68)

O compromisso da proposta pedagógico para EA em Freire é com a vida do aluno, objetiva a alcançar a incompletude do ser humano, levando a “ser” mais cidadão, tomando consciência de sua condição histórica e nela intervir, é ter o controle de seu caminhar histórico e saber que a realidade está aberta a sua intervenção e modificação.

Não há instrumentalidade na proposta de Freire, mas uma educação voltada para uma vida plena, na qual a ética universal seja eixo do processo como prática de liberdade, e intencionalmente posicionada pela emancipação do ser humano de todas as formas de opressão.

CONCLUSÕES

O avançar das tecnologias digitais e exigências de novas formas de preparação da força produtiva para o mercado de trabalho, fez surgir a necessidade de uma educação para adulto que trabalhe sua autonomia, que vá além da aprendizagem de conhecimentos, habilidade e atitudes, mas que faça sua inserção no mundo, através do

entendimento dos problemas sociais que o cerca, munindo-o de elementos que permita transformar a realidade circundante.

A proposta andragógica formulada por Knowles para a educação de adultos, nas próprias palavras do autor, não tem a intenção da leitura crítica da realidade social, tampouco a pretensão de transformá-la. Tão somente procura instrumentalizar o processo de aprendizagem do adulto. À época de sua formulação, década de 1960, o objetivo era formação massiva de mão de obra para a crescente industrialização americana.

Nesse cenário, uma posição “neutra/instrumental” do ponto de vista filosófico, sociológico e ideológico da educação acentua ainda mais a exclusão de massas de trabalhadores da cidadania e participação em seu contexto social. No limite, exclui a cidadania do aluno adulto.

A pedagogia proposta por Freire para EA se apresenta sintonizada aos valores éticos e sociais condizentes com a atualidade, pautada na reciprocidade entre atividades voltadas à sobrevivência e a formação cidadã do aluno adulto. Possibilitando, com isso, acesso ao acervo mínimo de conhecimento para garantir a participação do adulto na dinâmica social e no exercício da plena cidadania.

Assim, ousamos defender que, no mundo complexo que vivemos, não há lugar para a andragogia formulada por Knowles. Entendemos que a pedagogia para EA proposta por Paulo Freire mantém-se atualizada e condizente ao contexto político-social da atualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

ARANHA, A. V. S. ANDRAGOGIA: avanço pedagógico ou “pedagogia de resultados” na educação profissional de alunos adultos/trabalhadores? Educação em Revista. Belo Horizonte: dez. 2002: 43-57 p. 2002.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. Educação e Pesquisa. São Paulo: 2018. v. 44 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)**. UNESCO. Paris. 1996.

FLORIDI, L. **The Fourth Revolution: How the infosphere is reshaping human reality**. Oxford: OUP Oxford, 2014. 978-0198743934.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KNOWLES, M. S.; HOLTONIII, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner : the definitive classic in adult education and human resource development** 6th ed. Elsevier Inc., 2005 2005. 0-7506-7837-2.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Reunião Científica Regional da ANPED SUL**, p. 1-22, 2016.

MALVEZZI, S. Do Taylorismo ao Comportamentalismo - 90 anos de desenvolvimento de Recursos Humanos. *In*: BOOG, G. G. (Ed.). **Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD**. 3ª ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999. cap. 2, p. 15-33.

MAYES, T.; FREITAS, S. d. Review of e-learning theories, frameworks and models. **London: Joint Information Systems Committee**, 2004.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica **Revista Brasileira de Educação**, n.34, v.12, p. 137-181, 2007.

PILATI, R. História e importância de TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. d. S., *et al* (Ed.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 8, p. 159-176.

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, n.34, v.12, p. 152-165, 2007.

CIDADANIA, LUGAR E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): EXPERIÊNCIAS À LUZ DA REALIDADE DOS EDUCANDOS

Caline Mendes de Araújo²⁵
Alexandre Sabino do Nascimento ²⁶

RESUMO: Visando tornar o processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia mais significativo para educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizou-se práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia em uma escola pública de João Pessoa, tendo como objetivo a verificação, reflexão e proposição de soluções para os problemas inerentes à realidade dos educandos. O objetivo deste estudo é apresentar os resultados dessas práticas pedagógicas que buscaram construir com os educandos uma educação problematizadora, com base nas problemáticas socioambientais cotidianas. A análise se faz à luz das discussões sobre cidadania, autonomia e lugar. Para tanto, foram realizados levantamentos e análises bibliográficas, organização, acompanhamento, registro e análise das atividades realizadas junto aos alunos, via Plataforma *Google Classroom* (interpretação textual, pesquisas na internet, leitura e análise de material cartográfico, resoluções de exercícios sobre os problemas e soluções dos mesmos, etc).

Palavras-chave: Cidadania. Lugar. Autonomia. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

No âmbito do século XXI muitas transformações, aliadas a diversas permanências, têm sido observadas/vivenciadas pela

²⁵ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Professora de Geografia da Educação Básica, lotada na Secretaria de Educação e de Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, calinemendes@gmail.com.

²⁶ Professor do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, alexandre.nascimento@upe.br.

sociedade como um todo. Na educação, por exemplo, tem se verificado a emergência de novas frentes de debates e de atuação, bem como a permanência de algumas problemáticas, como as desigualdades de acesso e permanência na educação. Nesse contexto, os educandos jovens, adultos e idosos inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são diretamente afetados, tendo em vista sua história de vida e também seu contexto atual (NICODEMOS; SERRA, 2020). Ou seja, tratam-se de sujeitos sociais que não tiveram o seu direito à educação efetivado em tempo regular e que passam ainda por muitos entraves para conseguirem que este direito seja posto em prática a título de hoje.

Aliado a esse contexto, contemporaneamente, o mundo tem vivenciado um novo e desafiador problema: a pandemia da Covid-19, e a educação foi um dos 'setores' que mais sofreu impactos com o contexto. Assim, o ano letivo de 2020 praticamente não ocorreu, ao menos não nos moldes em que a sociedade e as comunidades escolares estavam habituadas.

Diante disso, no ano de 2020, o governo do estado da Paraíba, visando dar continuidade ao ano letivo, lançou a proposta do Ensino Remoto (Portaria nº 418/2020 SECC-PB). A utilização de plataformas digitais, como *Google Classroom*, *Google Meet*, além de redes sociais como *Whatsapp* e outros mecanismos (atividades impressas) foram propostas da Secretaria de Educação²⁷ da Paraíba e utilizadas pelas escolas públicas estaduais. Estes mecanismos foram utilizados para a execução da prática pedagógica analisada no presente estudo, sobretudo a utilização da *Plataforma Google Classroom*.

Nesse sentido, juntamente com a pandemia, veio a necessidade de adaptações, por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de dinâmicas inerentes (educadores, gestores, educandos, entre outros). As desigualdades, diante disso, também foram intensificadas, pois nem todos tiveram a oportunidade de acesso à educação no formato remoto, muitos foram excluídos, por motivos diversos, mas sobretudo socioeconômicos.

²⁷ Para mais detalhes, consultar: <https://pbduca.see.pb.gov.br/>.

Assim, o texto apresentado traz um relato de experiência, no âmbito da disciplina Geografia, com alunos da Educação de Jovens e Adultos (Turma de 3º ano - Ciclo VI), em 2020, ano em que a pandemia de COVID-19 atingiu o nosso país. Vislumbrou-se, com a proposta, tentar um maior engajamento dos alunos junto aos problemas que lhes são próximos, visando corroborar uma “Geografia Cidadã” (SANTOS, 1996).

Embora a participação, por parte dos educandos, não tenha sido expressiva, em função das dificuldades mencionadas, foi possível realizar algumas propostas de atividades com aqueles que conseguiram vencer os desafios do chamado ensino remoto. Também participaram da proposta pedagógica educandos que, sem acesso às tecnologias digitais, buscavam na escola as atividades em formato impresso. No entanto, em função da pandemia (e do distanciamento social), os registros apresentados serão referentes às experiências desenvolvidas no âmbito da Plataforma Google Classroom, pois não se teve acesso a todas as produções dos alunos que não estavam na plataforma.

O objetivo do estudo ora apresentado é refletir sobre alguns dos resultados da proposta pedagógica analisada que visava que os educandos pudessem problematizar sobre o contexto em que vivem (o seu lugar), assim como que verificassem as principais problemáticas que acometem a si e aos que compartilham daquele espaço de (con)vivências. E, por fim, que os educandos, ao problematizarem sobre o que foi proposto, pudessem também, enquanto sujeitos sociais e cidadãos, pensar e propor soluções acerca do que foi por eles verificado. A análise acerca da proposta realizada se dá através das discussões teóricas sobre lugar, cidadania, autonomia, entre outras.

A cidade de João Pessoa-PB tem sido “palco” de problemas como ausência de saneamento básico, poluição, alagamentos/enchentes, entre outros, que se concentram nos locais de moradia da classe trabalhadora. Os estudantes de EJA, com os quais essa prática pedagógica foi desenvolvida, moram em sua maioria na periferia pobre da cidade, e em seu cotidiano convivem com tais problemas.

Assim, a proposta pedagógica foi pensada visando refletir com os alunos a respeito das problemáticas existentes nos espaços em que vivem, fomentando a busca da cidadania pelos mesmos, mas sem olvidar de seus “saberes de experiência feitos”, adquiridos na sua experiência sociocultural cotidiana em seus lugares. O intuito foi mediar o entendimento sobre a sua realidade seguido da proposição de soluções para as problemáticas socioambientais verificadas e vividas pelos educandos, com base em seus saberes ligados a sua vivência nas localidades.

Para Freire (1992), ensinar exige o respeito por parte dos educadores de tais saberes e vivências dos educandos. O autor considera tal respeito como ponto de partida para o conhecimento que os educandos vão construindo sobre o mundo. Dessa forma, buscou-se fomentar a reflexão acerca dos problemas mais próximos dos discentes e da sua realidade, ligadas ao seu lugar (SANTOS, 1996).

A experiência ocorreu a partir dos seguintes procedimentos didáticos e metodológicos: leitura, análise e reflexão, por parte dos discentes, sobre um texto que tratava sobre a categoria geográfica de lugar; leitura e análise de material cartográfico (mapa) de João Pessoa, para a identificação do seu lugar no contexto mais geral da cidade; resolução, reflexão e proposição de soluções a partir de questões relativas às problemáticas socioambientais urbanas presentes nos contextos em que os alunos vivem. Através da experiência relatada, foi possível fomentar o desenvolvimento de um olhar crítico e propositivo sobre a realidade por parte dos educandos.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A cidadania, para Milton Santos (1987, p. 82), “[...] se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura”. Tal aprendizado, na perspectiva de Freire (1987; 1992), se dá via “os saberes de experiência feitos” com os quais os educandos chegam à escola. Segundo o autor, esta sabedoria resulta da experiência sociocultural. Sobre esta discussão, o livro *Pedagogia da Esperança* (1992) traz o seguinte:

[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam eles crianças chegando à escola, ou jovens e adultos em centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática, na prática social de que fazem parte (FREIRE, 1992, s/p).

Na mesma linha, é recorrente nos textos de Freire a afirmação de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Neste sentido, Freire (1992) assevera:

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (FREIRE, 1992, s/p).

Cabe enfatizar a importância do contexto do educando para a leitura do seu lugar no mundo, no processo de ensino-aprendizagem. Soma-se a isso a leitura de mundo (FREIRE, 1992) do educando da EJA, hegemonicamente localizado socialmente nas classes populares. A respeito do lugar enquanto vivência, Carlos (1996, p. 26) discute: “O lugar é o mundo do vivido, é onde se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo como é produzido a existência social dos seres humanos”.

Ainda sobre a leitura de mundo do educando e o papel do lugar como mundo vivido, destaca-se, na experiência desenvolvida na escola pública, a busca de uma prática pedagógica que priorizasse a leitura de mundo do estudante na busca de identificar problemáticas no seu cotidiano que destituem sua cidadania. Tal prática vai na contramão do “ensino bancário” tão criticado por Paulo Freire, pois esse último dissocia o homem do mundo. Além do que, concebe os “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p. 40).

Conforme se vem discutindo, deve-se levar, prioritariamente, em consideração e conhecer “[...] a leitura de

mundo que vêm fazendo os grupos populares, expressa no seu discurso, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e desejos” (FREIRE, 1992, s/p), pois como afirma Freire (1987, p.44), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Para o autor, a denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos (FREIRE, 2000).

A perspectiva freireana converge com os objetivos da prática pedagógica analisada nesta pesquisa, visto que a prática buscou fomentar uma educação problematizadora e libertadora via a reflexão acerca dos problemas mais próximos dos discentes e da sua realidade, assim como um maior engajamento dos alunos junto aos problemas socioambientais que estes vivenciam em seu cotidiano e lugar de moradia. Problemas tais que causam a destituição de sua cidadania, e que podem ser enfrentados pelos mesmos a partir da sua consciência problematizadora, construída no processo de ensino-aprendizagem e para além dele.

Ainda sobre a noção de lugar, Carlos (1996, p. 20) afirma que trata-se da “[...] porção do espaço apropriável para a vida - apropriada através do corpo - dos sentidos - dos passos dos seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua”. O lugar é o espaço onde o educando faz sua leitura de mundo inicial (FREIRE, 1992) e vivencia as problemáticas sociais e ambientais tão presentes na realidade das classes populares, dos moradores das periferias. Nesse sentido, a respeito do lugar enquanto vivência, Carlos (1996, p.26) discute: “O lugar é o mundo do vivido, é onde se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo como é produzido a existência social dos seres humanos”.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) fala do aproveitamento, no processo de ensino e aprendizagem, da experiência que têm os educandos de viverem em áreas da cidade descuidadas pelo poder público, para, assim, problematizar acerca da realidade em que vivem. Tal proposta se aproxima bastante da realidade vivenciada pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos abordada neste estudo. Sobre esse aproveitamento Freire questiona:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 1996, p. 30)

Às ideias de Freire pode-se associar as abordagens de Santos (1996) que, ao escrever sobre a construção de uma Geografia Cidadã, aponta para o papel preponderante da noção de lugar e cotidiano. Analisando a relação dos homens, empresas, instituições com seu espaço dado no cotidiano, Santos (1996, p. 12) assevera: “São os pobres, são os migrantes, as minorias que são mais capazes de ver, porque mais capazes de sentir. Por conseguinte, é um equívoco imaginar que o futuro é portado pelos mais fortes. São os mais fracos, no espaço, que têm a força de portar o futuro”.

Santos (1996) corrobora a noção de que a construção de uma educação problematizadora e libertadora pode/deve se dar via a reflexão acerca dos entraves cotidianos enfrentados pelos discentes em sua realidade ou, como afirma Freire (1992), em sua localidade. Em outros termos, no processo de educação mediatizado pela relação do educando como o mundo. Santos (1996) aponta o papel político do cotidiano, quando afirma “O cotidiano é um produtor do fenômeno político na medida em que mostra como as diferenças se estabelecem aconselhando a tomada de posições” (SANTOS, 1996, p. 13).

Destaca-se a importância do fomento à autonomia dos educandos via a maior ciência dos mesmos sobre seu papel como cidadãos e sujeitos de direitos. Algo que os faça reivindicar o que Souza (2002) chama de “desenvolvimento sócio-espacial”, que difere do “desenvolvimento econômico” tão postulado. Para Souza (2002), o desenvolvimento sócio-espacial representa o desenvolvimento entendido como mudança social positiva. O conteúdo dessa mudança, todavia, não deve ser definido a priori, à revelia dos desejos e

expectativas dos grupos sociais concretos. A abordagem de Souza converge com as perspectivas de Paulo Freire e Milton Santos já esboçadas.

Para Souza (2002), somente através da conquista de certa autonomia por parte dos grupos sociais concretos, da classe trabalhadora, é que se pode chegar a tal nível de desenvolvimento. Daí o autor reflete sobre os conceitos de autonomia individual e coletiva. Para Souza (2002), a autonomia individual

[...] é a capacidade de cada indivíduo de estabelecer metas para si próprio com lucidez, persegui-las com máxima liberdade possível e refletir criticamente sobre a sua situação e sobre as condições favoráveis, sob o ângulo psicológico e intelectual, mas também instituições sociais que garantam uma igualdade efetiva de oportunidades para todos os indivíduos (SOUZA, 2002, p. 64).

Percebe-se a convergência dessa ideia com o fomento a uma educação problematizadora e libertadora de Paulo Freire, assim como com as ideias de Milton Santos, quanto à busca da cidadania, baseada na análise crítica do cotidiano. Somado a isso e na mesma linha das reflexões anteriores, para Souza (2002), a autonomia coletiva “[...] depreende não somente de instituições sociais que garantam a justiça, liberdade e a possibilidade do pensamento crítico, mas também a constante formação de indivíduos lúcidos e críticos dispostos a encarnar e defender essas instituições” (SOUZA, 2002, p. 65).

Sobre a importância da autonomia coletiva ligada ao entendimento de que os homens e mulheres são sujeitos sociais e vivem em coletividades e que compartilham desejos, problemas, sonhos etc, Freire (1981), em seu livro *Educação e Mudança*, aponta que o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade, sendo este um ser na busca constante de ser mais. Contudo, o autor assevera:

[...] Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências,

objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências. Jaspers disse: ‘Eu sou na medida em que os outros também são’ (FREIRE, 1981, p. 14).

Assim, apresentou-se alguns conceitos delineadores da prática pedagógica realizada e da concepção trazida neste estudo de uma educação libertadora e problematizadora voltada para o fomento da cidadania e autonomia dos educandos, a partir da consciência sobre si e do encontro com os outros, visando a melhoria do seu lugar de vivências, do seu lugar no mundo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de uma reflexão acerca de um relato de experiência em uma escola pública do estado da Paraíba (com discentes da Educação de Jovens e Adultos), no âmbito da disciplina Geografia. Elenca-se como procedimentos metodológicos do estudo: levantamentos e análises bibliográficas sobre a temática e temas correlatos; elaboração, aplicação, acompanhamento, análise e reflexões sobre as atividades desenvolvidas em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA); Anotações sistemáticas e assistemáticas das experiências vivenciadas no ensino remoto no ano letivo de 2020.

As experiências aqui analisadas foram realizadas com alunos da turma de 3º ano (Ciclo VI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e se referem às ações desenvolvidas no 1º bimestre do ano letivo 2020. Partindo da determinação da Secretaria de Educação da Paraíba, que lançou quatro eixos temáticos²⁸ a serem trabalhados com as turmas da Educação Básica, algumas ações foram realizadas no sentido de tentar um maior engajamento dos alunos, bem como visando evitar a tão comum evasão na Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, os eixos temáticos foram pensados e trabalhados levando em conta o contexto dos discentes, além da contribuição que pode ser dada pela Geografia, no que se refere à construção e à busca pela cidadania.

²⁸ Eixos temáticos: 1. Identidade e Autonomia; 2. Sociedade e Natureza; 3. Saúde; 4. Economia.

Inserida no contexto da 1ª Gerência Regional de Ensino (GRE 1) da Secretaria de Educação do estado da Paraíba, a escola²⁹ sobre a qual o estudo reflete funciona durante o dia como ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica, e, à noite, com turmas da EJA. Segundo dados do “Saber” (Sistema de registros de aulas, frequência e notas), a EJA, atualmente, conta com cerca de 300 alunos (as). As turmas são: Ciclo II, Ciclo III, Ciclo IV, Ciclos V e Ciclos VI (RESOLUÇÃO Nº 030/2016).

As estratégias utilizadas para a realização da prática pedagógica junto aos alunos envolveram planejamento, execução e avaliação dos resultados. Os procedimentos didáticos e metodológicos foram os seguintes: 1. Pesquisas acerca da temática (Eixo) a ser trabalhada; 2. Elaboração de atividades sobre o Eixo Temático (Identidade e Autonomia, Sociedade e Natureza, Saúde e Economia)³⁰; 3. Envio da atividade (explicação e questões) para os educandos via Plataforma Google Classroom e versão impressa, para quem não tinha acesso à Plataforma; 4. Disponibilização de um momento para tirar as dúvidas dos discentes; 5. Recepção das atividades realizadas; 6. Correção e retorno das atividades para os alunos. No tópico seguinte serão detalhadas as estratégias específicas da prática pedagógica analisada.

ANÁLISE

O presente estudo traz como foco algumas experiências (e as reflexões relativas às vivências) inseridas no ensino de Geografia, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito Eixo Temático “Identidade e Autonomia”, no 1º bimestre do ano letivo de 2020.

Inicialmente, as ações executadas referentes ao Eixo Identidade e Autonomia tiveram como objetivo refletir sobre o lugar de vivência dos educandos, as características destes lugares, e sobre as maneiras possíveis de atuações nesses espaços, de forma a contribuir com a sua melhoria, e com o exercício da cidadania. O

²⁹ Com vistas a preservar a identidade de discentes e docentes da escola, optou-se por não expor o nome da instituição.

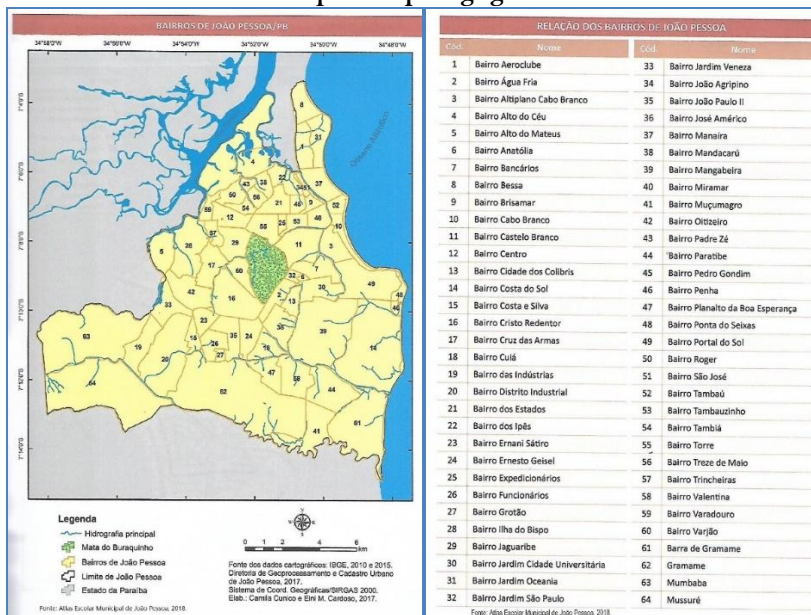
³⁰ Aqui será focado apenas o primeiro eixo temático.

lugar diz respeito ao espaço geográfico com o qual nos identificamos, possuímos familiaridade, afinidade, proximidade, apego, entre outros (CARLOS, 1996). Dessa maneira, trata-se de uma proposta de pensar o lugar de vivências, de forma engajada e propositiva (SANTOS, 1996).

No primeiro passo da prática, os alunos puderam realizar leituras sobre a categoria geográfica de lugar (CARLOS, 1996), pensar acerca do seu espaço, das suas vivências, e como a sua atuação enquanto sujeito social pode colaborar na busca por cidadania para si e para aqueles que vivem no espaço em que o educando mora (rua, bairro, localidade) (FREIRE, 1981; SOUZA, 2002). Através da leitura, interpretação e reflexão do material cartográfico (Figuras 1 e 2) que foi o segundo passo, os discentes identificaram o seu lugar de origem.

Os estudantes também relacionaram o seu lugar com o entorno e suas problemáticas, corroborando as ideias defendidas pelos autores analisados. Este foi o terceiro passo da ação que foi muito importante pois, de acordo com Freire (1996), “[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1996, p. 18). A ciência dos problemas que acometem a si, aos outros e ao espaço em que se vive é um pilar fundamental para a busca de soluções e o exercício da cidadania e da autonomia.

Figuras 1 e 2: Material cartográfico para realização da primeira parte da prática pedagógica.



Fonte: Atlas Escolar Municipal de João Pessoa, 2018.

O quarto passo da prática pedagógica foi a descrição do seu lugar a partir da leitura do material cartográfico (Figuras 1 e 2). Tal passo converge para a reflexão crítica sobre a sua situação e sobre as condições (des)favoráveis dos mesmos (SOUZA, 2002).

Figura 3: Descrição, por parte dos alunos, do lugar onde moram.

Escreva um parágrafo sobre o lugar (bairro) em que você vive, com as principais características desse espaço, indicando o nome do bairro.

54 respostas

tipos padarias ,lanchonetes, mercadinhos é um bairro que é bom viver.(mangabeira 8).

No lugar que eu vivo e no bairro Mangabeira 8 cidade verde, gosto de morar aqui por que a rua que eu moro e uma rua tranquilo calçada e sem falar da paisagem, pois eu moro em frente a mata e eu gosto muito pq sinto uma paz enorme

Bom o bairro é mangabeira 8, cidade verde, o verde se trata da quantia de árvores e natureza que se encontra nesse local, características desse bairro é o número de pessoas por ser um bairro humilde, porém .. bem populoso, próximo de grandes comércios como " Josefa Taveira", " Mangabeira Shopping".

Moro no bairro de mangabeira, é um bairro muito bom. Porém com muitos problemas de infra-estrutura e de saneamento básico, principalmente em relação as comunidades que ficam em volta do mesmo. Apesar de existir diversas classes sociais ,isso não dificulta e nem prejudica o crescimento econômico e nele há muitas possibilidades de trabalho, acesso a educação, saúde, esportes e lazer.

Mangabeira é o bairro em que moro é conhecido como um dos maiores bairro de João pessoa, também cheios de praças, farmácias, mercadinhos, mercado público, shopping e entre outras coisas

Fonte: Plataforma Google Classroom, salas do Ciclo VI (3º ANO–EJA)/Disciplina Geografia.

Observa-se que os educando fazem uma descrição do seu lugar, levando em consideração os problemas, mas também as potencialidades daquele espaço. A “escrita livre” permite esse exercício de pensar o espaço de forma geral, sem limitar as perspectivas dos educandos sobre o lugar em que vivem. É importante ressaltar que os educandos também contaram um pouco da história do bairro em que moram, que constitui-se como uma parte muito relevante da prática pedagógica desenvolvida, pois “[...] histórico como nós, o nosso conhecimento de mundo tem historicidade” (FREIRE, 1996, p. 28).

O passo seguinte foi a pesquisa, via internet, de verbetes (palavras) relacionadas ao tema trabalhado (termos pesquisados: autonomia e cidadania). A pesquisa e a busca por informações por parte dos próprios alunos auxiliaram a fortalecer a sua capacidade de pesquisador (DEMO, 2006), já que não encontraram a resposta pronta por parte da professora, mas acharam respostas as quais foram

em busca. Assim, tiveram consciência de que os resultados foram provenientes da sua busca, do seu interesse, do seu objetivo com aquela atividade, passando assim da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996).

Por fim, os alunos procederam a reflexões sobre os principais problemas que acometem seu lugar, assim como refletiram acerca das ações que os moradores poderiam realizar objetivando melhorias para os lugares onde vivem e para as pessoas que moram ali³¹. Os educandos produziram pequenos textos sobre o tema cidadania, relacionando-o ao seu lugar, apresentando possíveis soluções e ações que podem ser realizadas em busca da real cidadania e da melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem nesses espaços, dentro da perspectiva de construção de uma autonomia coletiva (SOUZA, 2002) (Figuras 4, 5, 6, 7 e 8).

Figuras 4, 5, 6, 7 e 8: Análise dos alunos acerca dos problemas encontrados no seu bairro e propostas de soluções que possam contribuir para a busca da cidadania

Agora que você encontrou o bairro em que mora, no mapa acima, e contou um pouco da história desse espaço, pense nos problemas existentes nesse bairro. Escreva abaixo um pequeno texto (dois ou três parágrafos) sobre as ações que os moradores poderiam realizar para melhorar as condições do bairro e de sua sobrevivência, em busca de cidadania. *

Apesar de ser um bairro muito calmo, a população não faz o seu papel de deixar o bairro limpo, tem gente que sabe quando a coleta de lixo passa, mas acabam jogando lixo no meio da rua.

Muita das vezes tem gente que usa a consciência e acaba limpando a sujeira que o outro faz só para não deixar o bairro sujo por conta de uma pessoa que não usa a cabeça.

³¹ Em momento posterior, houve o debate sobre os principais responsáveis por solucionar problemas que não estavam ao alcance das soluções que possam vir a ser viabilizadas pelos moradores, a exemplo do Estado.

Agora que você encontrou o bairro em que mora, no mapa acima, e contou um pouco _____ / 0 da história desse espaço, pense nos problemas existentes nesse bairro. Escreva abaixo um pequeno texto (dois ou três parágrafos) sobre as ações que os moradores poderiam realizar para melhorar as condições do bairro e de sua sobrevivência, em busca de cidadania. *

O que o pessoal do meu bairro poderia fazer era não jogar lixo na mata , nas ruas ,nas calçadas, fora que também tem ruas que não são calçadas e quando chove enche de água alaga tudo e as águas entram dentro das casas ,falta de um posto policial pra da mais segurança aos moradores e também a falta de iluminação em certos pontos do bairro como por exemplo perto da Mata .

No meu ponto de vista, acho que todos os moradores, ou se houvesse alguém que tomasse a frente do bairro com essas todas essa circunstâncias o bairro de mangabeira VII poderia ser um bairro muito melhor. Até porque isso só acontece em tempos de eleição, que os eleitores aparecem em se comprometer com bairro. Fora isso as coisas mal acontece.

Agora que você encontrou o bairro em que mora, no mapa acima, e contou um pouco _____ / 0 da história desse espaço, pense nos problemas existentes nesse bairro. Escreva abaixo um pequeno texto (dois ou três parágrafos) sobre as ações que os moradores poderiam realizar para melhorar as condições do bairro e de sua sobrevivência, em busca de cidadania. *

Mangabeira além de ser um lugar bom, também precisa de cuidados, como mais polícias nas ruas, precisa de limpeza e calçamento enfim..

As pessoas precisam também ter cuidados onde mora, nunca deixar lixos em terrenos, jogar lixos nas ruas também que pode chover e entupir a boca de lodo.

Os habitantes precisam mais se unir e combater seus próprios erros tento higiene, cuidados e proteção, sempre tendo a união.

Agora que você encontrou o bairro em que mora, no mapa acima, e contou um pouco _____ / 0 da história desse espaço, pense nos problemas existentes nesse bairro. Escreva abaixo um pequeno texto (dois ou três parágrafos) sobre as ações que os moradores poderiam realizar para melhorar as condições do bairro e de sua sobrevivência, em busca de cidadania. *

É notório que em ambos os bairros de Mangabeira e Valentina existem muitos problemas de infra-estrutura e falta de melhorias em todos os fatores que possam favorecer a população. Em relação a segurança que poderia ser reforçada, iluminação pública renovada, aumento e flexibilidades nos transportes públicos em pontos críticos de comunidades anexas à esses bairros, melhorias na pavimentação e no saneamento básico.

Os moradores podem viver em harmonia com seus vizinhos, desenvolver atividades e organizar a coleta seletiva do lixo, não jogar lixo nas ruas e nem em bueiros, evitando entupir as galerias que podem causar alguns transtornos com a chegada das chuvas, não fazer construções de barracos em encostas e nem em áreas de risco, contribuir com a conservação do patrimônio público, não desmatar e não fazer queimadas.

Agora que você encontrou o bairro em que mora, no mapa acima, e contou um pouco _____ / 0 da história desse espaço, pense nos problemas existentes nesse bairro. Escreva abaixo um pequeno texto (dois ou três parágrafos) sobre as ações que os moradores poderiam realizar para melhorar as condições do bairro e de sua sobrevivência, em busca de cidadania. *

Os moradores poderiam deixar de jogar os lixos em locais alheios, pois acaba trazendo consequências ruins para nossa saúde.

Trago também uma observação sobre a questão da corrupção, porque os próprios moradores se corrompem por muito pouco, quando na verdade, não deveriam corromper-se por nada, digo isto em relação à política.

E por último falo sobre a saúde, como dever de cidadão fiscalizar e denunciar casos de negligência, que não são poucos.

Fonte das imagens: Plataforma Google Classroom, salas do Ciclo VI (3º ANO– EJA) – Disciplina Geografia).

Ao observar as respostas dos educandos à proposta de pensarem sobre os problemas relativos ao seu lugar, nota-se que os mesmos percebem problemáticas de várias naturezas e dimensões, que vão, por exemplo, desde a questão dos resíduos sólidos (que colocam como lixo), passando por problemas com relação à preservação da vegetação nativa, até à violência e à corrupção, dentre outros. Desta feita, na prática pedagógica desenvolvida junto aos educandos da EJA, alguns dos principais problemas dos lugares de vida destes estudantes (CARLOS, 1996) foram trazidos à tona, dentro da percepção e das experiências vivenciadas por cada um deles.

É possível também verificar que os educandos refletiram não só a partir de si, mas também dos outros, numa necessária problematização sobre a urgência de se pensar e agir coletivamente em busca da cidadania. Em uma das respostas, inclusive, o respondente coloca a importância de se ter alguém que “tomasse a frente do bairro”, ou seja, esta resposta pode suscitar a reflexão da importância da participação coletiva e da representatividade por parte dos próprios moradores. Outro aluno cita a necessidades dos moradores se “reunirem mais”, corroborando esta análise.

Assim, a partir dessa experiência, os educandos puderam pensar acerca dos problemas socioambientais e da importância da população na solução de alguns desses problemas. Partiu-se, assim, do pressuposto defendido por Freire (1992) de que a localidade é o ponto de partida para o conhecimento que os educandos vão criando

do mundo, e de que os “saberes de experiência feitos” com os quais os educandos chegam à escola são muito importantes para a construção de sua cidadania.

Os resultados acima possibilitam inferir que o raciocínio geográfico pode ser desenvolvido pelos alunos através da reflexão sobre o seu espaço, seu cotidiano, trazendo além de problematizações sobre o contexto em que vivem, proposições importantes para a possível solução de problemas comuns que enfrentam no seu dia a dia, e para a luta por direitos sociais negados, ou seja, para a caminhada em direção a uma cidadania plena.

CONCLUSÕES

O processo de construção de uma educação transformadora passa, necessariamente, pela consideração da realidade em que vivem os educandos. Uma ação docente que desconsidera este aspecto está fadada a se tornar apenas uma reprodução mecânica de conteúdos ou algo similar, que Freire (1996) chamaria de “Ensino Bancário”.

Historicamente, os alunos da EJA foram postos à margem da educação no Brasil e tal dinâmica tem se intensificado durante o ensino remoto, resultante da emergência da pandemia da Covid-19 (NICODEMOS; SERRA, 2020). Está-se diante de mais uma maneira de exclusão de jovens, adultos e idosos do seu direito à educação. Nesse contexto, criar mecanismos e possibilidades que possam ir na contramão dessas históricas injustiças apresenta-se como uma das soluções possíveis, a espera de muitas outras necessárias.

Desse modo, quando instituído o ensino remoto na Paraíba e lançados os eixos temáticos a serem trabalhados nas escolas, optou-se por desenvolver uma prática pedagógica que, embora não abarcasse a todos os educandos - pois muitos ficaram de fora do processo por inúmeros motivos -, fizesse sentido e contribuísse de alguma maneira para tornar o processo de ensino-aprendizagem o mais significativo possível para aqueles educandos envolvidos nesse processo. Diante disso, abordou-se os conteúdos relativos aos eixos dentro de uma perspectiva crítica, trazendo como base teórica temáticas/conceitos como lugar, cidadania, autonomia, entre outros.

Para fomentar reflexões/ações que visem auxiliar na compreensão do lugar em que se vive, além da busca pela cidadania e pela autonomia, não basta apenas discutir sobre esses temas e conceitos de forma isolada ou mecânica. Sendo assim, reflexões/debates/ações voltadas a essas temáticas ganham um novo significado quando inseridos dentro do contexto real em que vivem os sujeitos, a exemplo do “chamamento” dos educandos a problematizarem a realidade do seu lugar, partindo dos conceitos elencados acima.

Nesse sentido, as ações aqui analisadas apresentaram-se como momentos privilegiados de reflexões/debates/ações que puderam promover a busca pela qualidade de vida das pessoas e a melhoria do espaço em que vivem. A intenção foi de caminhar na direção da tão almejada cidadania, seja ela individual ou coletiva, bem como na direção do movimento de saída da heteronomia para a autonomia (FREIRE, 1996).

Contudo, é importante registrar que alguns entraves foram encontrados no desenvolvimento das ações. Um dos primeiros que pode ser citado é a falta de acesso à internet ou às tecnologias (celular, computador, entre outros) ou ainda a falta de “manejo” dessas tecnologias por parte de alguns estudantes, o que limitou parte das ações apenas àqueles alunos que estão participando do ensino remoto. Associa-se a essa dinâmica perversa o fato de que as políticas públicas voltadas para o ensino remoto e para a Educação de Jovens e Adultos apresentaram-se como uma visível lacuna ao longo desse processo.

Conforme Freire (1996) discute, a tecnologia não deve ser divinizada ou demonizada (FREIRE, 1996), mas no contexto em que se encontra atualmente a sociedade, ou seja, diante do chamado “meio técnico-científico-informacional” (SANTOS, 1994) é inconcebível que tantos educandos ainda estejam excluídos desse meio (conforme vergonhosamente verificado com o ensino remoto). Houve, dessa maneira, o nítido ferimento do direito dos educandos a uma educação pública, gratuita e de qualidade, conforme preconizado em legislação vigente (Constituição Federal, 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

A distância física também constituiu-se como grande empecilho, pois observa-se que a presença do educador para mediação das ações junto aos educandos é uma necessidade premente no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, as ações se mostraram positivas para aqueles alunos que, mesmo no contexto do ensino remoto decorrente da pandemia da Covid-19, puderam e se propuseram a se engajar na proposta, conforme os registros apresentados.

Por fim, mesmo com todos os entraves citados, dentre outros pelos quais a sociedade brasileira de maneira geral está passando em contexto mais amplo (problemas econômicos, políticos, sociais), pode-se considerar que trabalhar os “temas” lugar, cidadania e autonomia, no contexto das aulas de Geografia, através de eixos temáticos norteadores, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das vivências dos educandos, foi uma experiência muito interessante porque frutífera.

Acredita-se, porém, que as ações teriam sido (e poderão ser) ainda mais efetivas no âmbito do ensino presencial, possibilitando a ampla participação dos educandos no processo, pois coletivamente é possível ampliar ainda mais os horizontes de possibilidades de busca pela melhoria da realidade em que se vive e por melhores condições de vida, uma vez que a esperança deve sempre ser um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem, conforme apregoado por Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1992) e ao longo da sua vida como educador.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. RJ: Paz e Terra, 2006 [1987].

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Ênio. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO PANDÊMICO: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**. V. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

PARAÍBA. **PORTARIA Nº 418/2020**. João Pessoa: Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2020.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo, Edusp. 1994.

_____. Por uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB. N.21, p. 7-14, ago., 1996.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Mudar a cidade**: Uma introdução crítica ao planejamento e a gestão urbanos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-

19

¹Miriam Paulo da Silva Oliveira

¹Rosilene Pedro da Silva

²Mirely Letícia da Silva Oliveira

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no século XXI, buscando compreender os dilemas da docência, assim como o da discência neste período pandêmico no qual ficou mais evidente a exclusão dessa modalidade de ensino. Nossa metodologia foi de cunho bibliográfico e de campo, mediada pela pesquisa quantitativa e qualitativa. É importante buscar uma pauta de luta por uma educação de qualidade e equidade para a Educação de Jovens e Adultos para que haja esperança de um futuro melhor, visto que o Brasil tem essa dívida social com esse público específico e precisamos urgentemente de políticas públicas assertivas e afirmativas que atenda aos anseios da EJA, amenizando essa desigualdade educacional.

Palavras-chave: Possibilidades. Desafios. Educação de Jovens e Adultos.

Autor¹ Miriam Paulo da Silva Oliveira, Doutoranda em Ciências da Educação- FIGS, Ms em Educação pela Universidad Polytécnica e Artística del Paraguay, Especialista em Psicopedagogia Clínica, graduada em Letras e Pedagogia.Coordenadora Municipal da Educação de Jovens e Adultos em Vicência/PE. mirampaulo@gmail.com

Co-Autor¹Rosilene Pedro da Silva, Doutoranda em Ciências da Educação-FICS, Ms em Educação-UPE- Pedagoga, Professora da EI, Coordenadora dos Anos Finais em Vicência-PE. rosilenepalmeiras@hotmail.com

Co-Autor²: Mirely Letícia da Silva Oliveira. Bacharel em Direito- Estácio do Recife. Estudante de Especialização em Direito Público- Tenente da Polícia Militar de Pernambuco. mirelyleticia95@gmail.com

INTRODUÇÃO

No primeiro tópico abordaremos a trajetória da política pública e luta pela educação de jovens e adultos (EJA), que tiveram várias nuances para chegar a se chamar de modalidade na Educação Básica, pois antes era sempre considerado um programa. Com a LDB foi normatizada como uma modalidade de ensino, que tem que ter currículo diferenciado para atender as especificidades da EJA.

No segundo tópico falaremos sobre os desafios da EJA no século XXI, que por sinal não são poucos, ainda mais no contexto de uma pandemia, que trouxe muita exclusão dos educandos e educandas da EJA. No último tópico discutimos sobre as possibilidades que temos para continuarmos uma política séria para os sujeitos da EJA. Tivemos como principais autores Freire, Gadotti, Souza, Soares dentre outros, e as leis que asseguram o ensino da EJA.

A TRAJETÓRIA DA EJA E A CONTRIBUIÇÃO DE FREIRE PARA ESSA MODALIDADE DE ENSINO

Nesse tempo de pandemia da Covid-19 a Educação de Jovens e Adultos está sendo muito difícil para essa modalidade por não ter acesso à internet, tem se tornado para os/as discentes do campo, da cidade, dos distritos e da periferia da cidade, que são incluídos através das ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas e, é isso que torna a escola com uma função social tão importante e essencial numa sociedade. A EJA desde a antiguidade luta pela inclusão e direito à educação. Vejamos a seguir um pouco dessa trajetória da luta do povo e o direito à escola.

A agricultura era à base da economia no período colonial, feita de forma rudimentar, não se necessitava de mão-de-obra instruída, apenas da força física. Dessa maneira, não havia preocupação com a condição de analfabeto; a pouca instrução era dada por motivos religiosos. A catequese e a educação institucionalizada ficaram sob responsabilidade dos jesuítas que ensinavam as primeiras letras, os “bons costumes” e a doutrina cristã. A partir do período Imperial, surgiram as primeiras iniciativas de escolarização de

adultos. As escolas funcionavam no turno da noite. Mas, essa iniciativa consolidou-se mesmo no período Republicano, no qual várias campanhas foram realizadas. Normalmente, elas eram de curta duração, sem sistematização e sem continuidade. Estas campanhas buscavam o apoio e a parceria das diferentes instâncias da sociedade civil.

Neste contexto histórico, o modelo econômico que prevalecia era sustentado por atividades produtivas nas quais as técnicas utilizadas eram tradicionais e rudimentares. O sistema político não necessitava de uma organização administrativa burocrática estruturada que exigisse um contingente de funcionários qualificados. Desse modo, os formuladores de políticas públicas e responsáveis pelas ações de educação de adultos, concebiam a alfabetização como aquisição de um sistema de código alfabético tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e da escrita. Assim, VIEIRA, 2004, nos mostra,

A princípio para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, e os índios pudessem ser catequizados, aprender o respeito às ordens, e assimilar a língua dos seus colonizadores portugueses, depois para que, pela leitura e escrita houvesse uma melhor adaptação dos trabalhadores às tarefas exigidas pelo Estado iniciando o processo de formação industrial (2004, 19).

A escolarização desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito que vive em uma sociedade letrada como a nossa. Não ter acesso à escola significa não ter acesso ao saber sistematizado, posteriormente, legitimado pelo certificado. A escola tem uma função social, política e pedagógica. É social porque compartilha com as famílias a educação de seus membros, política porque contribui na formação do cidadão e pedagógica por se tratar de um espaço privilegiado para construção dos conhecimentos.

No decorrer dos anos de 1920, teve início o processo de industrialização. Nesse processo, houve um grande interesse em alfabetizar as massas. Isso porque, primeiro, as indústrias necessitavam de pessoas instruídas para trabalhar. Segundo, pelo fato de a burguesia industrial que havia se instalado no Brasil disputar o

poder político que até então era exclusivo das oligarquias rurais. Como nessa época, os analfabetos não podiam votar, a burguesia industrial viu a alfabetização como um instrumento, uma estratégia que poderia ajudá-la a tomar o poder dos senhores rurais. E finalmente porque a elite intelectual preocupou-se mediante a constatação de que havia 85% de brasileiros analfabetos. Naquele momento histórico pelo qual passava o país, o analfabetismo era concebido pela elite intelectual, como a causa da pobreza.

A partir de revolução de 1930, do século passado, as mudanças ocorridas na política e na economia, graças ao processo de urbanização, deram lugar a uma forte preocupação com a educação. Criou-se então a possibilidade do início da consolidação de um sistema elementar de ensino no país, levando o Estado a objetivar a educação para todos. Exigiu-se do poder público a criação de um sistema de educação pública que atendesse aos jovens e adultos necessitados de instrução para trabalhar nas indústrias.

Até certo ponto o sistema adotando um guia de leitura que foi distribuído em larga escala para as escolas supletivas do país, contribuiu para a diminuição do analfabetismo no Brasil, mas o modelo até então existente foi reconhecido inadequado para atender as demandas, sociais, econômicas e culturais do país e constatou-se a importância da educação de jovens e adultos enquanto facilitadora da integração e transformação da sociedade como um todo.

Em 1958, foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação com a presença de vários educadores, entre eles, o educador pernambucano Paulo Freire. Eles apresentaram uma nova visão de educação e, conseqüentemente, de alfabetização, ou seja, um novo paradigma pedagógico.

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio norteador pode ser entendido através da seguinte frase: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Partindo dessa concepção, alfabetizar é ensinar a ler refletindo sobre o significado e o uso da palavra na vida cotidiana. Escrever não é apenas criar palavras sem dar-lhes sentido, mas expressar opiniões. Assim sendo, o alfabetizando colocar-se-á na condição de sujeito de sua própria escrita, libertando-se da alienação

imposta pela elite opressora que deseja que aquele apenas leia e escreva mecanicamente, em outras palavras, sem o teor crítico e conscientizador.

É nesse sentido que o pensamento pedagógico e filosófico Freireano inspirou os principais programas de alfabetização de adultos e de educação popular realizados no Brasil no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do Movimento de Educação de Base (MEB) criado em 1961, sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dos Centros de Cultura Popular (CCP), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham o apoio de administrações municipais.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja elaboração teve a participação daqueles grupos anteriormente mencionados, que previa a disseminação para todo o Brasil de programas de alfabetização baseados na proposta freireana. O modelo político adotado pelos militares proibiu a utilização da proposta freireana. Eles acreditavam que esta seria uma grave ameaça à ordem do país. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. O analfabetismo continuava alarmante e era visto como a vergonha nacional. Como estratégia para reverter esse quadro, o governo militar lança, em 1967, uma nova campanha nacional contra o analfabetismo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Na década de 80 difundiram-se entre os educadores brasileiros estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com base na linguística e na psicologia, que lançaram novas luzes para as práticas de alfabetização.

Em 1985 o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação EDUCAR. Esta funcionava dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Com a extinção da Fundação EDUCAR em 1990, o governo Collor de Mello, anunciou a criação do Programa Nacional de Alfabetização (PENAC), que pretendia

atendendo ao chamado da UNESCO, alfabetizar 70% da população. Este programa, no entanto, nunca realizou ações significativas e em 1996, foi elaborada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96) ressignificando a educação de jovens e adultos. Para esta lei, a educação de jovens e adultos passa a ser uma modalidade de educação básica.

Os indivíduos que não passaram pelo processo de alfabetização, deixaram de usufruir de seus direitos sociais, uma vez que não tiveram a possibilidade de ampliar as suas perspectivas sobre as experiências de seu contexto. Nesse sentido a escolarização deve cumprir sua função num universo onde as percepções de mundo e de sociedade vão sendo tecidas. Assim sendo, a escola mais uma vez mostra sua relevância enquanto instância que se caracteriza como espaço de formação humana.

Com efeito, ela possui a finalidade de ampliar as relações sociais e afetivas, passando a ser espaço de humanização, visto que os indivíduos que nela estão inseridos ao trocarem suas experiências e vivências ampliam assim a interação com outros sujeitos e desenvolvem noções de respeito à individualidade, a diversidade ampliando as suas percepções sobre o mundo e seu papel de humano na sociedade que fazem parte.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim a diversidade humana está sendo cada vez mais destacada e desvelada no espaço escolar, sendo condição imprescindível para entender como aprendemos, como percebemos o mundo e nós mesmos. Considerando esta diversidade que pensamos ser fundamental apresentamos os protagonistas deste enredo: as escolas destinadas a Educação de Jovens e Adultos.

A ideia para construção dessas escolas surge a partir do momento em que professores e pesquisadores perceberam a disparidade existente na faixa etária dos alunos que frequentavam a escola regular. Muitos estavam há mais de vinte anos afastado da sala de aula. Essa disparidade obviamente gera motivações diferentes entre os indivíduos em função da diferença de idade, dos que estão retornando aos bancos escolares, depois de muito tempo e os que estão na faixa etária regular.

Muitos alunos que frequentam a EJA (Educação de Jovens e Adultos) pelo Brasil fazem exatamente o caminho exposto acima. Cabe salientar que esse aluno é um sujeito que traz marcas da sua história pessoal e profissional, marcas estas que devem ser respeitadas e compreendidas neste processo de escolarização. Como mediadoras da EJA convivemos com esses sujeitos, suas marcas, histórias, angústias, situações e movimentos que nos propõe desafios diariamente.

De acordo com PAIVA (1987,16) a Educação de Jovens e Adultos, “vai desde a elementar (alfabetização) a conhecimento geral dado as pessoas que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar”.

Nesse sentido a Educação de Jovens e Adultos é uma educação para aquelas camadas populacionais mais pobres que não tiveram chances de ingressar em um processo de escolarização formal. Em outras palavras, significa dizer que se trata de uma educação que pretende correr contra o tempo para fornecer a essa população uma educação ampliada de cultura geral e profissional, conforme o que está explícito na LDB n° 9394/96, art. 37, pag.30.

A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (LDB 9394/96)

Vale ressaltar que a maioria dos alunos do EJA está afastada da escola há anos, o que leva a perda de algumas habilidades cognitivas usadas no espaço formal da sala de aula. Pensando dessa forma a educação de jovens e adultos, ideal para esses jovens e adultos, que são repletos de informações e conhecimentos de mundo é

uma educação baseada nos princípios de soma de trabalhar conhecimentos existentes e fazer comparativos com os conhecimentos novos, os chamados conhecimentos científicos.

Nesse contexto, o papel do professor é conhecer o nível de desenvolvimento em que se encontram estes alunos a fim de estabelecer mediações pertinentes que possibilitem o desenvolvimento desses sujeitos, com participação nas decisões da forma de existência material que se quer produzir, bem como de educação que a sustentaria, dentre outras. Assim sendo, arremata FREIRE (1987, 122), “só uma educação que tenha a conscientização como *práxis*, será capaz de formar jovens como intelectuais orgânicos para que possam travar as muitas batalhas a seu favor e de outros grupos oprimidos socialmente”.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PANDEMIA DA COVID – 19

Dentre os motivos destaca-se a necessidade de deixarem de estudar para trabalhar, as péssimas condições de vida, e, principalmente a falta de algo que os faça interessar pelos estudos, alegando que quando chegam à escola não se sentem instigados a aprender. As características e peculiaridades dos alunos da EJA trazem à tona a necessidade da interação entre professor e alunos, visando romper com os entraves relativos às relações interpessoais, e a maior participação nas atividades propostas.

GADOTTI, 2003 comenta sobre alguns dados estatísticos que demonstram o quanto é alarmante tal problema em nosso país. Segundo o autor, havia em 1996, 66,4% de analfabetos no Brasil, ou seja, esta parcela da população não havia concluído o ensino fundamental. Esse dado mostra que existe um longo caminho a ser percorrido pela educação de jovens e adultos para superar as desigualdades impostas pela falta de alfabetização. GADOTTI, 2003, p.33) reitera que alguns itens precisam ser levados em consideração ao falar da EJA. Itens estes que são considerados lições deixadas pela Conferência de Hamburgo. Entre eles estão:

1. Reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; 2. Reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; 3. Assumir o caráter público de EJA; 4. Ter um enfoque intertranscultural e transversal; 5. A importância de EJA, para a cidadania, o trabalho e a renda numa de desemprego crescente; 6. Reconhecer a importância da articulação de ações locais; 7. Reconceituar EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; 8. Reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante de EJA; 9. Fortalecer a sociedade civil; 10. Integrar EJA como uma modalidade da Educação Básica; 11. Resgatar a tradição de luta política de EJA pela democracia e justiça social; 12. Criar uma agenda própria de EJA.

Os pontos citados permeiam aquilo que poderíamos falar de uma real prática educativa na EJA. Caso todos esses aspectos fossem seguidos na íntegra os alunos teriam mais chances de obterem uma educação de qualidade. Então, a concepção de Freire para a EJA, “Educação de jovens e adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A educação é melhor percebida quando a situamos hoje como educação popular” segundo FREIRE, 1996, p.15.

No que diz respeito à base legal da EJA, na atualidade, podemos dizer que a mesma vem ganhando um aparato, que surge de acordo com SOARES (2002) na nova Constituição Brasileira de 1988, onde o art. 208 relata que “o dever do Estado com educação será efetivado mediante garantia de: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Segundo SOARES (2002, p. 12) “é um documento importante para se entenderem os aspectos da escolarização de jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente que é o da Educação de Jovens e Adultos”. Este documento pode ser considerado orientador das práticas da EJA, nos últimos tempos, pois inclui os fundamentos, as funções e as bases históricas e legais, a formação docente, as Diretrizes Curriculares de EJA e o direito à educação, considerados fundamentais para compreensão do que rege essa modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos que deve ser vivenciada, portanto, é aquela que promova a formação do ser humano em todos os seus aspectos, auxiliando no exercício do pensamento crítico, além de contribuir para a construção de novos conhecimentos dentro do contexto real da sociedade.

Então temos um desafio antes da pandemia, muitos estudantes que não tiveram sucesso na escolaridade na rede regular de ensino no fundamental de 9 anos, antes de completar o ciclo e por ter completado 15 anos ainda no 2º ciclo do fundamental e não está alfabetizado, para corrigir o fluxo, esse aluno é remanejado para a EJA, descaracterizando, portanto, a função da EJA. Veremos então, quais são as funções da EJA segundo, SOUZA, 2000. A EJA tem a função equalizadora, que segundo o autor citado:

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e Simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (SOUZA, 2000, p.26).

Diante dessa função citada, é importante compreender que não é qualquer educação que temos que oferecer aos homens e mulheres, sendo jovens, adultos e idosos, mas uma educação de qualidade, que contribua na formação humana, científica e democrática. Qualquer educação não serve para a EJA. Pois a este grupo o Brasil já tem uma dívida social. E, esse é sim um desafio da atualidade, em pleno século 21. Deve ter uma política diferenciada contemplando metodologias diferentes e que valoriza os conhecimentos dos sujeitos, problematizando as aprendizagens para que haja conflito e os estudantes se sintam desafiados a responder e se questionar sobre a construção do conhecimento que estão interagindo na escola e a finalidade dessas habilidades na prática, dessa forma trazendo uma aprendizagem significativa. Há ainda outra função da EJA, citada por SOUZA,2000. Vejamos:

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido das produções de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação. (SOUZA, 2000, p.37).

Diante desse pensamento de Souza, precisamos refletir que em pleno século 21 ainda há uma exclusão dos jovens e adultos numa sociedade de cultura digita, e eles sofrem com essa falta de acesso aos meios digitais, que é um conhecimento que todos devem ter acesso e não ficar numa educação bancária, só enchendo os estudantes de conteúdo. Em pleno século XXI, não é possível pensar numa escola que ainda não se atentou para a importância da escola na vida desses sujeitos culturais e historicamente construído, que exerce a cidadania, que trabalham e pagam impostos e no entanto, não tem uma educação com equidade e qualidade, tanto do aspecto humano, quanto do aspecto cognitivo, ser de produção e que enriquece os ricos desses país com a mão de obra barata e ao menos ser ter uma educação que respeite os saberes desses sujeitos.

AS POSSIBILIDADES DA EJA EM 2020 /2021 EM VICÊNCIA/PE

Nesse período de COVID -19 a EJA tem se reinventado, pois para esses/as estudantes, em sua grande maioria são de outra geração que aprendeu a ler o mundo de uma outra forma, conseguiu entrar no mundo do trabalho com muito esforço. Mas como vivemos numa sociedade que está imersa numa cultura digital, e nossos/as estudantes são cidadãos/ãs que vivem e aprenderam a conviver com as tecnologias, porém nem todos/as estão inseridos e também muitos/as não sabem usá-las. Os/as mais jovens conseguem usar e alguns têm acesso, porém isso é minoria.

Diante desse contexto, os/as estudantes e professores/as fizeram uma comunicação pedagógica interessante de conversar pelo celular e acertar de ir pegar as atividades nas escolas, seguindo todo

protocolo de segurança por conta da contaminação da Covid-19. Então, são entregues por semana atividades por área do conhecimento aos estudantes e eles tem um tempo maior para a entrega das atividades, essa foi uma maneira para não perder o vínculo com a escola.

Outros/as participavam de aulas online. Uma das possibilidades foram essas citadas, pois as possibilidades de acesso à internet são muito escassas. Portanto, vimos muita desigualdade social nesse período de pandemia no que se refere os/às estudantes da EJA, muitas vezes eram invisíveis, pois muitos/as se preocupam muito mais com os/as estudantes que vão ser avaliados pelas avaliações externas, que não é o caso da EJA. Então, dessa maneira vimos o quanto a EJA não se encontra com prioridade nas políticas nacionais e isso dificulta muito o progresso da EJA principalmente nas redes municipais.

Nesse período de pandemia os/as estudantes recebiam blocos de atividades e quem tinha internet teve a oportunidade de ter mais interação pelo WhatsApp, pela plataforma Meet e outros meios. Essas barreiras foram encontradas, mas os docentes não desistiram de buscar os estudantes, indo às casas, indo à escola para a entrega de atividade, e assim aconteceu o ensino remoto na EJA, vivenciando o que era possível fazer diante das dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19. Parafraseando Freire, vivendo o inédito viável, vencendo os limites existente nesses períodos de isolamento social.

METODOLOGIA

Essa pesquisa apresenta uma abordagem quantitativa e qualitativa com foco no discurso do conteúdo, pois o seu objeto será como se deu o ensino não presencial nesse período pandêmico na educação de jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação no Município de Vicência-PE, sendo um enfoque os dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Vicência e algumas falas dos estudantes presentes no Pré-fórum e no V Fórum de EJA da cidade de Vicência. A EJA acontece em 5 escolas, sendo turmas em quatro (4) distritos e turmas na sede. Com foco nesses dados faremos uma

análise crítica e também de algumas falas dos estudantes, que conforme Firestone:

A pesquisa qualitativa tem raízes em um paradigma segundo o qual a realidade é socialmente construída, se preocupa mais com a concepção do fenômeno social, segundo a perspectiva dos atores, o protótipo da pesquisa qualitativa é a etnografia, O pesquisador qualitativo fica no viés imerso no fenômeno de interesse. (1987, pag. 16 e 17).

Nesse tipo de pesquisa segue pelo viés da etnografia, é salutar escutar as pessoas e refletir sobre o universo dos dados que a pesquisa traz, refletir sobre o que eles/as pensam sobre esse tempo de ensino não presencial, na perspectiva dos atores que estão na ação direta e nas relações de ensino e aprendizagem. E também analisar os números que nos falam muito da desigualdade social que se mostrou no ano de 2020.

Então, esse artigo terá enfoque na pesquisa bibliográfica, de campo e na pesquisa ação, pois na área de ciência humana é muito importante esse tipo de abordagem.

Com o objetivo de buscar uma resposta para um problema no coletivo, que é considerando essa modalidade, enfrentar a evasão e trazer a esperança de volta aos educandos da EJA.

ACHADOS DA PESQUISA

Veremos a seguir uma tabela que revela uma realidade.

Escolas	Total de alunos	Alunos Conectados
EMJL	196	59
EMVB	74	22
EMMJ	59	33
EMER	50	23
EMBO	31	05
EMCT	21	05
TOTAL	431	197

Os dados dizem muito para nós nessa pandemia, que acentuou bastante a desigualdade social na EJA. É somente olhar a tabela da conectividade que percebemos quão excludente é a política nacional para a EJA. Por isso, que diversas instituições de prestígio em pesquisa mostram dados que houve evasão em todas modalidades e defasagem nas aprendizagens. Só que a EJA já tem um histórico de evasão há décadas, justamente porque os sujeitos da EJA têm anseios que muitas das vezes às escolas não contribuem muito, por isso evadem. Mas com certeza no ano de 2020 teve uma grande evasão, por diversos motivos: medo de pegar a doença, de não está vacinado, falta de emprego, por não ter conexão e saber usar as plataformas e outros tantos motivos. Não são desculpas e nem desinteresse, esses educandos e as educandas têm muitos interesses que ultrapassam os muros e o ensino da escola. Então a escola precisa se reinventar para conquistar os estudantes da EJA. Segundo SOUZA, 2000, afirma que a EJA tem:

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido das produções de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação. (SOUZA, 2000, p. 37).

Portanto, a escola precisa rever o projeto político pedagógico, repensar o ensino da EJA e ser uma escola propositiva no sentido de ser mais dinâmica, ter rigorosidade metódica, com eficiência e eficácia. Os docentes precisam ainda se renovar na perspectiva de agir e pedagogicamente numa relação dialógica. Os educandos da EJA precisam ser respeitados nos seus diversos saberes construídos na vida, no mundo do trabalho e na sua condição ontológica. Isso é a prova de que nem todos estudantes renovaram matrícula no ano de 2021, somente 220 renovaram. Isso só reforça os estudantes sentem a desigualdade. Uma fala do estudante da EJA “Como vou aprender sem interação com a professora e os outros amigos da sala?” “ Como aprender sem ter nenhum livro e sem a acesso à internet? Foram

algumas falas que nos inquietaram nos fóruns de EJA. Então temos que repensar as políticas para EJA, no âmbito municipal, estadual e federal. Ver as desigualdades que acontecem no âmbito da EJA, que é uma modalidade que precisa de um olhar mais específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no século XXI tem como principal desafio a falta de uma política séria e justa para a modalidade, que assegure efetivamente e com eficácia essa modalidade de ensino. Nesse tempo que estamos vivendo há um negacionismo claro e velado de que as pessoas jovens e adultas não precisam mais de escola, e os que estão no MEC propõem uma política à distância em formato de EAD (Educação à Distância). O ente federal não quer compromisso com a EJA, pois acreditam que os cursos à distância darão mais conta das necessidades dos/as estudantes. É o que contestamos, pois nos fóruns e nas pesquisas realizadas apontam que os/as estudantes da EJA querem voltar a frequentar a escola.

Sendo assim, as falas dos/as estudantes que escutamos nos diversos espaços online onde estes expressaram nos afirmam que sem a escola o contato e a interação, não são possíveis para eles aprenderem, ressaltam muito forte a falta que a escola está fazendo para todos e todas.

Os dados do IBGE 2020, apontam que já temos 14 milhões de analfabetos no Brasil, isso implica afirmar que precisamos urgentemente de uma política pública nacional para as turmas de alfabetização e a continuidade da escolaridade entre os jovens e adultos. Os municípios sem o apoio do governo federal não podem custear essa demanda, é preciso um pacto federativo para atender essas demandas da EJA e AJA (Alfabetização de Jovens e Adultos) tão injustiçadas e excluídas do processo educacional do ensino e da aprendizagem nesse país, chamado Brasil.

Mas, é preciso resistir sempre ao autoritarismo e lutar por uma educação que atendam com eficiência esses/as estudantes da EJA, seja nos fóruns municipais, estaduais, regionais e nacionais. E

assim, continuar lutando por uma pauta e ou agenda nacional que atendam os anseios dessa modalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB.9394/96
GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil**. Disponível em NAIFF, acesso em 11 de maio 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto. 2002

SOUZA, João F. **Educação de Jovens e Adultos**. Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP). Universidade Federal de PE, Centro de Educação, 2000.

OLIVEIRA, P. C. **Conscientização e liberdade na Filosofia da educação** de Paulo Freire. Tese de doutorado. Pontifician Universitaatem S. Thomae, Roma, 2002,

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PAIVA, V.P. **Educação Popular e Educação de adultos**. 5^a ed. São Paulo: Layola, 1987.

VIEIRA, Maria Clarice. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. V.1. Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ALFABETIZAÇÃO COMO ATO FORMATIVO, PERMANENTE E EMANCIPATÓRIO NA EJA: APRENDIZADOS POR TODA A VIDA

Emanuella de Azevedo Palhares
Francisco Canindé da Silva

RESUMO: Esse trabalho pesquisa consiste em discutir e articular noções sobre alfabetização, cultura escrita, formação de leitores e aprendizados por toda a vida, inserindo-as ao contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa de natureza qualitativa, ajuda na reflexão acerca da temática proposta por esse estudo, cujo diálogo teórico se estabeleceu com as pesquisadoras Paiva (2018), Kalman (2003) e Torres (2006). Evidenciou-se nesse processo, o quanto a alfabetização pode ser um processo domesticador, mecânico e tecnicista, bem como pode formar para a liberdade, a criticidade dos sujeitos no exercício da democracia, seu engajamento social e político que se organiza por meio da luta constante de quem sabe o que é ter direitos negados. Concebemos o processo de alfabetização como permanente e inacabado ato político de emancipação e de transformação humana e social, podendo ocorrer por toda a vida e em qualquer lugar, articulando-se assim à noção filosófica de aprendizados por toda a vida.

Palavras-chave: Aprendizados por toda a vida. Formação de leitores. Alfabetização. EJA.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse trabalho é resultante das discussões, reflexões e estudos realizados por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA)³² no município de Assú/RN, vinculado

³² As reuniões do Grupo acontecem uma vez por semana nas dependências físicas da UERN, especificamente na sala do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), vinculado ao Departamento de Educação, em Assú/RN. Diante do contexto de pandemia de Covid-19, as reuniões têm acontecido *online* via plataforma Google

ao Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Assú, tendo como finalidade principal discutir e articular noções acerca de alfabetização, cultura escrita, formação de leitores e aprendizados por toda a vida, no contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A motivação justificadora e impulsionadora dessa pesquisa tem em seu cerne a compreensão que temos construído a respeito da modalidade educativa de jovens e adultos, partindo da seguinte indagação: de que maneira temos entendido e significado alfabetização, cultura escrita, formação de leitores e aprendizados por toda a vida na EJA?

Pessoas jovens e adultas pouco ou não alfabetizadas têm sido vítimas de processos de exclusão e marginalização e, tradicionalmente, as políticas e programas voltadas para esses sujeitos estão fundados na ideia de erradicar o analfabetismo, conferindo aos educandos processos muito tecnicistas, elementares e domesticadores de alfabetização, de forma a controlar o que eles devem ler e como devem ler.

Entretanto, perspectivas mais democratizantes de ensino têm reivindicado uma educação de qualidade para todos, todas e todes³³, contribuindo com sua cidadania, concebendo o processo de alfabetização como ato político de emancipação e de transformação, que ocorre a todo momento da vida e em diferentes lugares.

Desse contexto, surge a necessidade de refletir como tem sido pensadas as noções de alfabetização, cultura escrita, formação de leitores e aprendizados por toda a vida, evidenciando as relações existentes entre essas noções e conhecer como elas se articulam na

Meet – serviço de comunicação, em formato de videochamadas, desenvolvido pelo Google.

³³ Incluímos ao texto o pronome todes porque compartilhamos com Freire (1992) a ideia de que mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo, uma vez que a linguagem produz um pensamento e se relaciona dialeticamente com a forma que concebemos o mundo e agimos sobre ele. O termo todes faz parte de uma linguagem mais democrática, deriva da ideia da inclusão e da diversidade de gênero. Desse modo, a substituição das vogais **A** ou **O** pela vogal **E** busca a representatividade de quem não se define, em termos de gênero, como masculino ou feminino.

Educação de Jovens e Adultos, denunciando, dessa maneira, o quanto a alfabetização pode ser domesticadora e anunciando o quanto pode formar para a liberdade, com a criticidade dos sujeitos, para a democracia, com o engajamento social e político que se organiza por meio da luta de quem sabe o que é ter direitos negados.

Para este fim, recorremos a abordagem qualitativa e ao procedimento metodológico da Pesquisa Bibliográfica. Assim, como forma de alcançar os objetivos propostos, dialogamos com Paiva (2018) e suas concepções acerca de formação de leitores; com Kalman (2003) e suas concepções de cultura escrita, aprendizado da leitura e da escrita para uso na vida cotidiana; e com Torres (2006), o diálogo se deu em torno das concepções sobre alfabetização e aprendizagem ao longo da vida³⁴.

DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa buscou articular noções sobre alfabetização, cultura escrita, formação de leitores e aprendizados por toda a vida, bem como evidenciar as relações existentes entre essas noções, inserindo e relacionado a temática à modalidade educativa de jovens e adultos. Por conseguinte, abrangemos o intuito de apresentar como tem sido pensadas essas noções; evidenciar as relações existentes entre essas noções; conhecer como elas se articulam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa possui natureza qualitativa e bibliográfica: “Desenvolvida com base em material já elaborado [...] a pesquisa bibliográfica possui caráter exploratório, pois permite maior familiaridade com o problema, aprimoramento de ideias ou

³⁴ Terminologia adotada pela autora. Preferimos ‘aprendizados por toda a vida’, logo, passaremos a usá-lo em detrimento desse primeiro, pois compreendemos com Silva (2016) e Paiva (2019) que a ideia de aprendizados supera o formalismo da aprendizagem escolar, sinalizando uma filosofia que concebe a formação como processo humano, contínuo, permanente que acontece nos múltiplos espaços da sociedade por toda a vida e não em um determinado momento da vida ou lugar. O sujeito aprende por toda a vida continuamente.

descoberta de intuições” (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011, p. 1).

A escolha por este recurso em particular justifica-se, a princípio, em razão dos estudos e reflexões possibilitadas e dilatadas por meio do GEPEJA, conforme já mencionado. A empreitada teórica e epistemológica assumida pelo grupo parte, necessariamente, de perspectivas mais democratizantes de produção de conhecimento. Em consequência, passamos a relativizar, a questionar o modo absolutista de conhecimento, aquele cristalizado e considerado como único e válido pelo paradigma científico da modernidade que se apresenta com características matematizantes, categorizantes, linearizantes, hegemônicas...

Partimos da crítica, inconformismo e reação ao paradigma científico moderno, ancorados na compreensão de que seu poder analítico e explicativo de sociedade, de mundo é insuficiente, pois, assim como Santos e tantos outros autores discutidos pelo e no grupo, compartilhamos a ideia de que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ocidental conhece e considera importante” (2002, p. 238).

Mais do que criticar ou reagir a esse paradigma, nos propomos a pensar sob a perspectiva de uma nova racionalidade contra-hegemônica:

O combate aos modos de pensar hegemônicos, vindos de criações humanas em momentos anteriores, não se dá por dizermos como eles são ‘maus’ ou ‘insuficientes’ – não foram no seu momento de surgimento [...]. Trata-se de ir além deles, com o que aprendemos com eles, realizar ‘conversas’ entre nós e com outras pesquisadoras/es, fazer aparecer modos outros de de *‘fazerpensar’* que atendam ao que ainda não foi *‘feitopensado’* e que precisa ser *‘feitopensado’* (ANDRADE, CALDAS, ALVES, 2019, p. 27, grifos dos autores)

Nesse sentido, consideramos relevante recorrer a pressupostos teóricos e epistemológicos que viabilizem a concepção de uma realidade nunca dada, estratificada e homogênea. Trata-se de

ir além do já sabido, ampliar, pluralizar, diversificar a compreensão de mundo e suas experiências sociais.

À essa nova racionalidade contra-hegemônica, inserimos os contextos da Educação de Jovens e Adultos, como forma de melhor apreendê-la, concebê-la e significá-la. Especificamente para esse estudo, nos dedicamos a refletir sobre a maneira que temos entendido e significado alfabetização, cultura escrita, formação de leitores e aprendizados por toda a vida na EJA. É um estudo muito preliminar que parte, basicamente, daquilo que as pesquisadoras discutidas ao longo desse trabalho vêm desenvolvendo a esse respeito.

Leitura e escrita na EJA: atos políticos, permanentes e emancipatórios

A EJA enquanto modalidade educativa com funções e finalidades pedagógicas específicas, deve ser concebida, primordialmente, como direito inalienável e inegável, não devendo ser confundida como uma medida compensatória. Muito além dessa perspectiva, a oferta da EJA significa reparar uma dívida história e social “para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (BRASIL, 2000, p. 5).

Ainda que privadas do direito à educação e, por isso, vítimas de processos de exclusão e marginalização, pessoas jovens e adultas pouco ou não alfabetizadas são sujeitos cognoscentes, inseridos em uma sociedade grafocêntrica, que gira e que se organiza em torno do escrito, dessa maneira, interagem constantemente com o objeto cognoscente – sistema da escrita – e agem sobre ele cotidianamente a fim de compreender, formular hipóteses e construir informações sobre o sistema de representação alfabético de modo a produzir, significar e dar sentido a suas existências.

Dependentes dos “instrumentos sociais da leitura e da escrita” (PAIVA, 2018, v.1, p. 54) para que possam compreender e atuar sobre as transformações cotidianas que ocorrem na sociedade e em suas próprias vidas, jovens, adultos e idosos são, por consequência, pessoas letradas, sem alfabetização. Possuem

competências linguísticas que eles mesmos criam e que, também, recebem socialmente:

O sujeito cognoscente que se coloca diante do objeto de conhecimento “texto”, pela ação alfabetizadora, no entanto, não é, como se costuma pensar, iletrado, até que possa “saber” o texto e desse modo, assim, “sabê-lo”. A condição pela qual chega ao texto é de estranhamento, mas pleno de referências, hipóteses e conhecimentos sobre o sistema escrito, produzidos ao longo de sua vida em uma sociedade que lê e escreve, que gira em torno do escrito, que se organiza por ele. À volta, tudo é texto, tudo é escrito, para quem sabe, e para quem não sabe ler. (PAIVA, 2018, v.1, p. 47, grifos da autora)

Embasada pela argumentação da historiadora Ruth Schwartz-Cowan, Kalman (2003) conclui que sociedades grafocêntricas estão rodeadas por uma cultura escrita, que se manifesta cotidianamente em nossas vidas; sua onipresença é evidente, assim, a leitura e a escrita devem ser compreendidas enquanto condição prática, histórica e social dos sujeitos, que mesmo não dominando completamente o sistema alfabético da escrita, exercem sobre ele certo domínio, ainda que de maneira diferenciada:

quando chegamos a um acordo, nós escrevemos; quando trocamos propriedades, nós redigimos uma escritura; quando fazemos uma compra, uma fatura ou um recibo é emitido. Observa também que quando queremos regular o comportamento da coletividade, redigimos e escrevemos leis. Quando a vida nos assombra, a contemplamos e escrevemos nossas reflexões. Quando nossos entes queridos estão longe, escrevemos-lhes uma carta ou e-mail. (KALMAN, 2003, p. 4, tradução nossa)

O termo cultura escrita, defendido por Kalman (2003), emerge necessariamente da ideia de que a escrita alfabética e seus símbolos surgiram há mais de 2 (dois) mil anos e desde seu surgimento têm ocupado espaços cada vez mais significativos na vida cotidiana, conforme os exemplos citados acima. A esse respeito, Soares (1998, p. 24 *apud* ALVES; ARRUDA, 2014, v.5, p. 2-3) afirma:

...um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

A escrita, convencionada pela criação de símbolos gráficos alfabéticos, foi ocupando esses “espaços importantes na vida cotidiana, transformando-a em uma cultura escrita” (KALMAN, 2003, p. 4), assim, a cultura escrita emerge dos contextos sociais cotidianos; dos mais diversos cenários de aprendizados – sejam eles formalizados ou não –; está inserida num conjunto de práticas sociais, como recurso autêntico de comunicabilidade e interação entre os sujeitos. Segundo Torres (2006), a alfabetização é apenas um meio para alcançar o acesso universal da cultura escrita, ou seja, fazer o uso real não só da leitura, como também da escrita, em seus mais variados suportes e formas, cotidianamente.

O ato de ler e de escrever, por essa perspectiva, desenrola-se para além da ação alfabetizadora tradicional, metódica:

No entanto, aprender a ler e a escrever para compreender, expressar-se, informar-se, comunicar-se e seguir aprendendo implica muito mais do que frequentar a escola e ter professores informados e motivados. Os fatores extraescolares são tão importantes como os fatores escolares na motivação para a aprendizagem, o desenvolvimento e o uso da leitura e da escrita na vida diária (TORRES, 2006, p. 5, tradução nossa).

Todavia, mesmo depois de mais 20 (vinte) séculos desde a criação do sistema da escrita, milhares de pessoas ainda não o dominam plenamente ou fazem pouco uso. Milhares de pessoas impossibilitadas do direito de ler e de escrever, sem poder exercer, por meio desse direito, o saber ler e escrever “como instrumentos de luta

e de poder [...]. Sujeitos interditados do pleno dizer da sua história, pelo escrito, podendo denunciar a produção de exclusão de direitos de iguais, para todos” (PAIVA, 2018, v.1, p. 46). Nessas circunstâncias, consideramos relevante pensar o contexto em que as políticas públicas em educação têm sido elaboradas e efetivadas.

As políticas públicas educacionais, especialmente as iniciadas no Brasil a partir da década de 1990, estruturadas por um conjunto de recomendações e estratégias - em geral, formuladas e financiadas pelo Banco Mundial - têm focado no assistencialismo aos grupos mais vulneráveis; na centralidade da educação enquanto fator primordial para a redução das desigualdades e no combate ao analfabetismo, como forma de resolver problemas sociais complexos (DEITOS, 2010).

De acordo com Torres (2006, p. 1), a Educação de Jovens e Adultos tem sido negligenciada, nas últimas décadas, tanto pelas agendas nacionais, como pelas agendas internacionais direcionadas à educação:

As metas da Educação para Todos (Jomtien, 1990 e Dakar, 2000), centraram-se, na prática, nas crianças e na educação escolar. As Metas de Desenvolvimento do Milênio (2000 - 2015) nem sequer se ocupam dos adultos e suas necessidades de aprendizagem (tradução nossa).

Basicamente, as políticas públicas voltaram-se para garantir às crianças o acesso à escola, sob o pretexto de que com a escassez de recursos, o investimento nessa área deveria ser priorizado e que em poucos anos, o problema do analfabetismo estaria resolvido. A educação, por esse ângulo, acaba convergindo para uma dimensão salvacionista e o retardamento econômico do país passa a ser legitimado pela iniquidade educacional e pelo analfabetismo.

No entanto, concebemos o analfabetismo e a falta do acesso à educação em geral, enquanto problema político e social complexo, causado diretamente pela pobreza e pelas desigualdades sociais, acentuadas pela acomodação do Estado no sistema capitalista mundial.

Além de salvacionista, a educação, para o Estado, passa a ter um caráter mercadológico que consiste em formar o indivíduo para o mercado de trabalho. Os educandos da EJA são os que mais sofrem com essa lógica pois, de acordo com essa lógica, lhes falta a certificação consecutiva da formação obtida em espaços oficializados de conhecimento, que deve ser concluída em determinada faixa etária, atribuindo a ascensão social e econômica individual e do país à formação escolar:

Não se deve esquecer que o Estado ofereceu a promessa educacional aos setores populares por tantos anos, que os setores populares aceitaram a imagem de que a educação é um grande mecanismo de mobilidade social e oferece uma grande perspectiva para sair da pobreza, para avançar na luta social, para avançar na vida (TORRES, 2005, p. 25)

Ou seja, existe um modelo bem definido de educação, o que inclui, obviamente, um modo de alfabetização, ancorado numa perspectiva tecnicista e desenvolvimentista, atestando aquilo que os sujeitos devem ou não aprender. Por essa razão, acreditamos que projetos de educação e de alfabetização emancipatórios “que *contribuam* para mudar a ordem das relações sociais e políticas” (PAIVA, 2018, v.1, p. 57, grifo nosso) têm sido negados, uma vez que, a língua escrita, tem sido usada para determinar e oficializar políticas sociais e educacionais fragmentadas e setoriais, elegendo o que deve ser lido e como deve ser lido, favorecendo a manutenção do *status quo*.

Essa condição não exclui o campo em que as políticas educacionais se articulam e se formulam: a partir do embate de forças sociais – conservadoras e progressistas – em relações permanentes de disputa e poder. Entretanto, não só para muitos políticos mas, também, para muitos educadores, o processo de alfabetizar permanece vinculado à ideia de familiarização com o alfabeto: conhecer as letras e seus sons, formar e decodificar palavras.

Os métodos e as técnicas decorrentes desse processo mecânico de alfabetizar, geralmente, são dissociados da realidade do jovem ou adulto, não garantem que ele possa ler e escrever efetivamente. Kalman (2003), aponta que foi a partir desse projeto inicial de

alfabetização e, lógico, do seu fracasso, que surgiu o termo ‘analfabeto funcional’ que é atribuído à pessoa jovem ou adulta que conhece as letras, mas não consegue ler ou escrever: o jovem ou o adulto, nessa condição, percebe-se como culpado e incapaz³⁵, mesmo que já tenha certa familiaridade com o alfabeto, pois, conforme essa concepção, a alfabetização consiste no desempenho individual do sujeito em relação ao domínio das letras, assimilando-as aos seus respectivos sons.

Kalman (2003, p. 9), aborda as mais variadas concepções de pesquisadores que se dedicaram ao tema da alfabetização, opondo-se ao seu sentido tradicional, elementar, tecnicista:

A alfabetização deve ser entendida como um processo de aprendizagem que tem início mas não tem fim: o processo de letrar uma sociedade implica a disseminação e enraizamento da **cultura** escrita. Para que os **esforços** da educação básica ou alfabetização possam traduzir-se em programas significativos para os aprendizes, é indispensável situar o ensino no âmbito dos educandos, compreender a cultura escrita a partir do contexto local e considerar a comunidade como um lugar imediato para ler e escrever.

Acerca da concepção tradicional sobre alfabetização, Paiva (2018) evidencia o quanto o saber construído sobre ler que crianças, jovens e adultos desenvolve, ainda que a seu modo, antes, durante e depois da escola tem sido negado. Paulo Freire (1992) intitula esse saber de ‘leitura do mundo’, inscrito num contexto popular, cultural, social que antecede a escrita e a leitura da palavra. Nesse sentido, concordamos que “não é propriamente a escola, pela alfabetização, que ensina a ler, mas todo um conjunto de práticas sociais que envolvem a cultura escrita, em sociedades como a nossa, mergulhada nos escritos” (PAIVA, 2018, v.1, p. 46).

³⁵ Paulo Freire (1992, p. 56), ao refletir sobre a condição histórica-social de jovens e adultos em programas de alfabetização, denuncia a perversidade desse sistema que introjeta no sujeito “a ideologia dominante que os perfila como incompetentes e culpados, autores de seus fracassos”.

É sob esse prisma que a autora cria o termo ‘formação de leitores’ em oposição/complementaridade às ideias que têm sido tradicionalmente construídas acerca da alfabetização e letramento que estão em disputa permanente entre os autores que defendem uma ou outra, dicotomizando-as. Paiva supõe que a separação entre as noções de alfabetizar e letrar, restringe a compreensão da ideia de se formar leitores. A noção de formação de leitores busca a inteireza do processo do aprendizado de ler e de escrever que se dá por toda a vida:

de que o movimento permanente dos sujeitos no mundo, de desvendamento da cultura escrita, se faz como processo de *formação de leitores*, no sentido que atribuímos à leitura e à escrita em sociedades grafocêntricas. Desse modo, não assumo etapas sucessivas ou imbricadas de alfabetização e letramento, mas faço a discussão do aprendizado de ler e escrever como um processo contínuo de *formação de leitores*. (PAIVA, 2018, v.1, p. 48, grifos da autora)

A formação de leitores (*ibidem*, p. 49) resulta da concepção de que a “leitura, como atividade resultante do ato do conhecimento, produz o leitor, mais ou menos experiente, em função das experiências que realiza com a diversidade de textos” disponibilizados e acessados por ele (o leitor).

Assim, tornar-se leitor depende de determinadas condições, motivações, estímulos, possibilidades e disponibilidade de acessar uma multiplicidade de textos que desafiem a inteligência do leitor, impulsionando a construção de novos entendimentos, conhecimentos, pois, somente quando colocado ativamente diante do objeto cognoscente – sistema da escrita – é que o sujeito aprende (PAIVA, 2018).

O ato de ler e escrever deve ser concebido enquanto processo contínuo “que se faz, complexamente, em busca da atribuição de sentidos” (PAIVA, 2018, v.1, p. 48). Ao mesmo tempo que o jovem ou adulto pouco ou não alfabetizado deve ser compreendido como sujeito de direito, capaz de conhecer, com potencialidades amplas. A propósito, Freire (1992), atribui ao educador progressista a tarefa de desvelar possibilidades que são criadas quando nos percebemos como

seres inacabados, inconclusos, em incessante e permanente aprendizado, superando, desse modo, a concepção fatalista e determinista da realidade que não é, mas está sendo e, por isso, pode ser transformada.

Logo, o saber é condição ininterrupta e inerente ao ser humano. Por essa perspectiva, Torres (2006) reflete acerca das relações estreitas que existem entre a alfabetização e aprendizados por toda a vida, partindo do pressuposto de que a noção filosófica de aprender por toda a vida consiste em repensar conceitos como: ingresso tardio à escola ou idade avançada, que fazem, claramente, da idade mais uma condição de discriminação e exclusão.

Assim, a referida autora destaca que “*Idade escolar* não é o mesmo que *idade de aprendizagem*” (TORRES, 2006, p. 3, grifos da autora), reforçando que o aprendizado ocorre a qualquer idade e em qualquer lugar. Idade escolar é aquela padronizada e considerada apropriada para conclusão das etapas da educação básica, enquanto idade de aprendizagem está associada à vocação ontológica do ser humano, o ser mais – abriga a ideia de seu inacabamento, sua incompletude, sua inconclusão e que por isso, busca incessantemente conhecer, saber como forma de se emancipar, de se transformar e assim, transformar sua realidade (FREIRE, 1992).

Portando, alfabetização e aprendizados são processos interligados que acontecem dentro ou fora da escola, por toda a vida.

Nem todos os conhecimentos e aprendizagens dependem da capacidade de ler e escrever. De fato, boa parte da informação e o conhecimento que é essencial para a vida e para a transmissão cultural se aprende sem intermediação da educação formal, de uma geração para outra e de forma oral. Por isso, é incorreto afirmar que a pessoa analfabeta é ignorante. (TORRES, 2006, p. 7)

Contudo, a autora reconhece que a alfabetização é sustentáculo essencial para os aprendizados por toda a vida, especialmente numa sociedade organizada pelo e em torno do escrito, daí a importância da linguagem escrita que ainda é considerada importante recurso de documentação, preservação, registro e difusão do conhecimento.

No contexto da EJA, a alfabetização deve proporcionar ao estudante “a experiência de saber o que é ter direito, e de se organizar para conquistá-lo” (PAIVA, 2012, v.21, p. 87). Dessa maneira, a alfabetização configura-se enquanto dispositivo potencializador no que se refere ao exercício da democracia e da cidadania, desde que “crianças, jovens e adultos, aprendam a se relacionar com a informação e o conhecimento de maneira racional e crítica, aprendam a produzir seu próprio conhecimento” (TORRES, 2006, p. 10/11).

Compreendemos, a partir das autoras estudadas e das noções introdutoriamente discutidas, nesse trabalho, sobre alfabetização, formação de leitores, cultura escrita e aprendizados por toda a vida, que: processos de alfabetização que promovam emancipação ao invés de massificação; que superem determinismos e desvelem possibilidades e potencialidades; que levem crianças, jovens e adultos a um posicionamento mais inquietante e questionador da realidade; que possibilitem a construção de mentalidades mais críticas e democráticas, indispensáveis à luta pelos direitos e pela justiça social, pois, ensinar é um ato político com intencionalidades bem definidas, por isso, nunca é neutro; que concebam o aprendizado de ler e de escrever como ato contínuo de conhecimento inerente ao ser humano, devem estar articulados e inscritos na formulação de políticas, projetos e programas com perspectivas democratizantes de ensino voltados para a Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, tem em seu conjunto de ações e programas pedagógicos a finalidade de erradicar o analfabetismo, conferindo ao educando desta modalidade processos muito elementares de alfabetização, em que alfabetizar consiste substancialmente em ensinar o alfabeto, descartando, desse modo, as dimensões sociais em que o analfabetismo se inscreve.

Excluir as dimensões política, social, cultural, histórica do processo de alfabetização é um equívoco, se queremos formar leitores-cidadãos, plenos do direito de dizer sua palavra, relacionando,

dialeticamente, a leitura da palavra com sua leitura de mundo (FREIRE, 2001) para que assim possam exercer criticamente e continuamente o papel de agentes transformadores de sua realidade e do mundo.

Perspectivas mais tradicionais que atravessam o campo da EJA, não fazem relação entre o processo de alfabetizar – formando leitores – e aprendizados por toda a vida; partem da ideia de que ler é condição exclusiva para ter acesso a cultura produzida pela sociedade, negando a cultura produzida pelos próprios educandos, desconsiderando suas experiências, seus conhecimentos, suas linguagens sempre emergentes do contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido, surgem os embates, marcados por conflitos, disputas e tensões entre concepções mais conservadoras e concepções mais democráticas de ensino. As forças conservadoras lutam pela reprodução e manutenção da hierarquização social, enquanto as forças democráticas lutam por uma educação efetivamente de qualidade, que forme para o exercício da cidadania.

As noções de alfabetização, cultura escrita, formação de leitores e aprendizados por toda a vida, discutidas muito brevemente nessa pesquisa, em razão do espaço que foi delimitado para a elaboração desse trabalho, partem justamente do sentimento de inconformismo, de oposição a uma educação autoritária que impõe e controla o que os sujeitos devem ou não aprender, o que ler e como se ler, como forma de domesticá-los.

Portanto, rompem com a noção tecnicista de alfabetizar, estabelecendo relações entre o ato de conhecer inerente ao ser humano incompleto, inconcluso e, por isso, em processo contínuo e permanente de busca e de aprendizados; entre o saber que emerge das relações sociais tecidas cotidianamente entre os seres humanos, produzindo redes de saberes, emergentes de sua realidade cognoscível – o saber de experiência feito; a cultura escrita ocupando, a cada dia, espaços importantes nos contextos cotidianos locais, colocando os sujeitos em contato direto com o objeto cognoscente – sistema de escrita –, tornando-os letrados; a educação e a alfabetização como instrumentos de luta e poder; a alfabetização como elemento fundamental para os aprendizados por toda a vida; a

formação de leitores como processo complexo e contínuo pelo qual o leitor exerce papel ativo, crítico e autônomo sobre aquilo que lê e escreve, tornando-se leitor a medida em que acessa uma variedade e multiplicidade de textos disponibilizados.

Embora reconheçamos que ainda há um abismo social que, separa e define claramente aqueles que acumulam e os que não acumulam bens materiais; aqueles que têm acesso a uma educação de qualidade e os que não têm e o quanto o não acesso implica na violação dos demais direitos, acreditamos que refletir sobre as noções inscritas nessa pesquisa, inserindo-as ao contexto da educação, especialmente ao da EJA é uma forma de anunciar e articular a esperança e o sonho à luta necessária para a construção coletiva de um mundo mais justo, fazendo a existência humana ser melhor (FREIRE, 1992).

Esperamos que a discussão iniciada não se encerre nela mesma e possa contribuir para outras reflexões, outros diálogos que favoreçam o avanço no debate relacionado à alfabetização de jovens e adultos, para melhor compreendê-la e significá-la. Sendo assim, preferimos não concluir esse trabalho, como é feito tradicionalmente, preferimos deixá-lo aberto para outras interlocuções/interlocutores, para construção de outros conhecimentos, outros entendimentos a respeito alfabetização da de jovens e adultos da EJA. Deixaremos as reticências no lugar do ponto final pois, ainda há um longo caminho, muita coisa a ser desvelada, desnudada em relação a essa temática...

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In: Estudos do cotidiano, currículo e formação docente*: questões metodológicas, políticas e epistemológicas / OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (org.) – Curitiba: CRV, 2019, p. 19-45.
- ALVES, Luzivania Galdino Santos; ARRUDA, Aparecida Luzivotto Medina Martins. A Educação de Jovens e Adultos como Transformação Social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em:

http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Luzivania.pdf. Acesso em 07 de agosto de 2021.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luis da. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. 8º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto – **CBGDP**, Porto Alegre: RS, 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Edivandro-Conforto/publication/267380020_Roteiro_para_Revisao_Bibliografica_Sistemica_Aplicacao_no_Desenvolvimento_de_Produtos_e_Gerenciamento_de_Projetos/links/585c18ef08aebf17d386967e/Roteiro-para-Revisao-Bibliografica-Sistemica-Aplicacao-no-Desenvolvimento-de-Produtos-e-Gerenciamento-de-Projetos.pdf. Acesso em 29 de agosto de 2021.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômico. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.11869>. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869/11869>. Acesso em 07 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** / Ana Maria Araújo Freire organizadora. – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

KALMAN, Judith. **CULTURA ESCRITA**: El aprendizaje de la lectura e la escritura para su uso en la vida cotidiana. Judith Kalman. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados DEL IPN/México. Decisio, 2003.

MARTINS, Maria de Fátima M. **Estudos de Revisão de Literatura**. Disponível em:

https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciict/29213/2/Estudos_revisao.pdf. Acesso em 07 de agosto de 2021.

PAIVA, Jane. Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista**

da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

PAIVA, Jane. Experimentando um “conceito”: de letramento à formação de leitores na educação de jovens e adultos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 02, p. 43-59, jul./dez. 2018.

PAIVA, Jane., comp. Apresentação. *In: Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, pp. 11-17. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491-01.pdf>. Acesso em 07 de agosto de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro, 2002: 237-280. Disponível em:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_da_s_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em 07 de agosto de 2021.

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Políticas Públicas e Educação de Adultos *In: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta* / GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.) – 7. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005, p. 19-27.

TORRES, Rosa Maria. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, nº 1, 2006.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS DIFICULDADES E DESAFIOS DE ENSINAR HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Nilda dos Santos Souza

RESUMO: O texto traz o recorte do resultado de uma pesquisa de Mestrado que trata de reflexões acerca dos conteúdos de História, fazer pedagógico e formação continuada dos professores que atuam nas turmas de EJA, com a finalidade de analisar a prática de ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em três escolas do município de Milagres/Bahia. O percurso metodológico se constituiu através de uma pesquisa colaborativa dentro de uma abordagem qualitativa que contou com a participação de cinco professoras, um coordenador e quinze estudantes. Para coleta e produção dos dados foram utilizados questionários semiestruturados e rodas de conversa. Dentre outros aspectos, os resultados da pesquisa apontaram, a relevância do diálogo para o aprendizado do profissional da educação. Conclui-se, também, que para melhoria da qualidade do ensino na EJA faz-se necessário que os professores estejam imersos em cursos de formação continuada, na busca de subsídios que garantam o fortalecimento do ensino e o direito de aprendizagem dos alunos que estudam nessa modalidade.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica. Formação Docente. Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica consiste em um conjunto de ações que buscam transformar a realidade de ensino e aprendizagem, nutrida pela relação entre teoria e prática. Compreende-se que a prática é a expressão do saber docente. (Tardif,2008). Em um processo dinâmico de ensino, o professor faz um movimento de reflexão sobre seu modo de ser, pensar e estar no mundo, reconhecendo a importância de seu papel na sociedade, no sentido de intervir e transformar a realidade.

De acordo com a visão freireana práxis é a condição do ser humano em fazer reflexão de sua ação. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Entendemos que ações educativas exigem tanto do professor quanto do aluno um posicionamento de reconhecimento e emancipação humana, e para tanto, o fazer do professor não pode ser desenvolvido sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade. (FREIRE, 1987).

Sendo assim, a práxis pedagógica tem a condição humana como possibilidade de transformação e capacidade para compreensão e intervenção na realidade do mundo que o cerca. Nesse sentido, a práxis pedagógica exige de nós, pesquisadores e professores, estudos teóricos e consciência política. O professor que almeja mudanças na organização do trabalho escolar e na sociedade, precisa compreender que a práxis possui elementos eficazes que garantem a sua existência no campo profissional e a formação docente é um ato que interfere direto ou indiretamente nas ações pedagógicas.

O ato de ensinar exige do professor uma consciência crítica para lidar com os diferentes conhecimentos e conteúdos, principalmente quando se trata do ensino de História. Segundo Libâneo (2013), a escolha dos conteúdos deve levar em conta não só o contexto histórico, mas também a cultura dos educandos. O que se espera do sistema educativo, portanto, é um investimento contínuo em pesquisas que ofereçam suporte para práticas docentes, trazendo contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, ao debruçarmos sobre a realidade do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em nosso cotidiano profissional nos deparamos com as seguintes indagações: Até que ponto o ensino de História na EJA tem possibilitado a formação de sujeitos críticos? Quais as dificuldades encontradas pelos professores de História que atuam na EJA?

Considerando-se que a Educação de Jovens e Adultos exige propostas pedagógicas que busquem a valorização dos saberes, da cultura e das vivências dos sujeitos que têm conhecimento e experiências acumuladas e que devem ser respeitados em sua peculiaridade, cabe ao professor oferecer condições para que jovens,

adultos e idosos, com sua diversidade histórica, socioeconômica, étnica, de crença e de gênero, tenham oportunidade de receber uma formação que leve em conta seus interesses e condições de vida.

A educação de jovens e adultos requer flexibilidade no currículo no sentido de atender às demandas dos estudantes. Portanto, cabe à escola elaborar propostas pedagógicas que considerem as diferentes necessidades dos educandos no processo de aprendizagem, desenvolvendo atividades diversificadas e apropriadas à realidade dos sujeitos envolvidos.

De modo geral, a metodologia utilizada pelo professor reflete o sentido e o significado que este atribuiu aos conteúdos inseridos em sua prática pedagógica. Assim, a metodologia utilizada nas aulas de História para as turmas de Educação de Jovens e Adultos deve buscar aproximar os conteúdos programáticos da realidade dos educandos, facilitando a compreensão do seu contexto histórico, tornando a aprendizagem mais significativa.

Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos de modo contextualizado e criativo torna-se um dos maiores desafios assumidos pelos docentes em sua prática pedagógica. Nesse sentido, uma das dificuldades dos professores que atuam na EJA é saber diferenciar o ensino regular da educação destinada a pessoas jovens, adultas e idosas, uma vez que a EJA exige um ensino adequado para sua realidade, pois os estudantes não são mais crianças e buscam um ensino diferenciado que esteja de acordo com suas especificidades.

De acordo com Oliveira (2007), um dos principais problemas na Educação de Jovens e Adultos é a dificuldade de compreensão por parte do docente de que o trabalho nessa modalidade de ensino exige uma prática pedagógica diferente daquela utilizada no ensino regular. Dessa forma, ainda é muito recorrente encontrar professores na EJA que, ao organizarem os conteúdos

[...] a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos. (OLIVEIRA, 2007, p. 88).

As dificuldades para distinguir os métodos de ensino da EJA da metodologia utilizada no ensino regular, bem como a dificuldade de fazer a transposição didática dos conteúdos e utilizar uma linguagem adequada para não infantilizar os alunos da modalidade em questão, configuram-se como um dos dilemas que as escolas brasileiras enfrentam.

Por conta disso, os profissionais precisam de saberes necessários para atuarem nessa modalidade de ensino, reforçando a importância da formação continuada para o aprimoramento da prática docente. Diante da experiência vivenciada no contexto escolar enquanto docentes evidenciamos que o educador tem necessidade de adotar práticas educativas contextualizadas que promovam uma educação emancipadora, sobretudo quando se refere à modalidade de ensino da EJA.

Duarte (2012), ao refletir acerca das contribuições de Paulo Freire para a educação, destaca que este,

[...] construiu novos conceitos no âmbito do ensino, de modo a desenvolver métodos que propiciassem uma educação crítica e questionadora da realidade. Freire concebe a educação como reflexão sobre a realidade existencial, sendo necessário o agir nas realidades vividas no dia a dia de cada indivíduo. Exatamente nessa situação de experiências do humano. (DUARTE 2012, p. 24).

A proposta pedagógica para Educação de Jovens e Adultos deve considerar a diversidade dos estudantes, os quais possuem ritmos próprios de aprendizagem. Dessa forma, torna-se imprescindível, a seleção adequada dos conteúdos, das atividades, dos procedimentos metodológicos e recursos bem como a incorporação de concepções que visem à problematização e sistematização de conteúdos em sala de aula, criando um ambiente propício à dialogicidade e favorável à aprendizagem.

Na busca por conhecimentos que possibilitem aprofundar a compreensão sobre a problemática anteriormente apresentada, elegemos como objetivo geral desse estudo: analisar a prática de ensino de História para Educação de Jovens e Adultos em três escolas do município de Milagres/Bahia. Este objetivo busca descrever o

processo vivenciado pelos professores de escolas públicas da EJA no contexto atual e para aprofundar esse estudo, propomos como objetivos específicos: refletir sobre o ensino de História na prática pedagógica dos professores da EJA e investigar as dificuldades do professor da EJA no trabalho com conteúdos do ensino de História. Esta investigação é bastante significativa, pois proporciona um estudo sobre currículo e a organização dos conteúdos, formação de professores, o ensino de História na educação de Jovens e adultos, da necessidade da formação profissional com a finalidade de propor para escola um conjunto de proposições para melhorar o trabalho dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

No contexto atual da Educação de Jovens e Adultos, é necessário repensar sobre os entraves que interferem na aprendizagem dos educandos no ambiente escolar, principalmente em relação ao ensino de História e os seus conteúdos, os quais exigem metodologia específica para jovens e adultos, considerando o contexto social, político e econômico da realidade onde os educandos estão inseridos.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA O DESEMPENHO DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM EJA

Refletir sobre ensino e aprendizagem implica pensar na relevância da fundamentação teórica e prática do professor, tendo em vista a apropriação e mobilização dos saberes em sala de aula. Pois, a todo instante em qualquer espaço, tempo, contexto e nível de ensino, o professor precisa de formação contínua, um aperfeiçoamento para atender as demandas da modalidade de ensino em que atua. Conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 sobre a necessidade da formação de professores para EJA:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um

voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000a, p. 56.).

A preocupação em aperfeiçoar a prática do professor de EJA na perspectiva de uma ação dialógica, reporta-nos para uma reflexão sobre a importância das contribuições trazidas pelos movimentos populares de educação e cultura, a partir do trabalho de Paulo Freire nas diversas obras por ele publicadas desde a década de 1960, onde propagava uma educação emancipatória e a esperança de ter o professor como agente político na sociedade, ideia que foi retomada pelo Parecer CNE/ CEB nº11/2000. Preocupado com a postura e responsabilidade profissional do professor e pautado na necessidade de adaptar a prática pedagógica à realidade dessa modalidade de ensino, bem como a relevância da formação docente, tendo em vista que a prática deve estar alicerçada a um embasamento teórico.

A prática nos cursos de formação de professores geralmente acontece através de um modelo aplicacionista, conforme pontua Tardif (2008). Nesse processo, os alunos passam alguns anos assistindo aulas baseadas em disciplinas, para depois, ou simultaneamente, aplicarem esses conhecimentos na forma de estágios. Na lógica disciplinar, o conhecimento se sobrepõe a ação, numa disciplina aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo são indissociáveis e, tratando-se do ensino de História na EJA, o conhecimento do profissional deve manter uma relação intrínseca sujeito/objeto, potencial intelectual, capacidade para extrair informações válidas, favorecendo aos alunos a compreensão do contexto histórico acerca de tal objeto.

A formação do professor tanto inicial quanto continuada precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desempenho das suas capacidades intelectuais, direcionando-o ao seu fazer pedagógico, (NIKITIUK, 2012).

O conhecimento teórico e prático do professor é um elemento crucial para superação das dificuldades de aprendizagem e para fornecer condições para apontar novas possibilidades de ensino e aprendizagem. À luz desse olhar crítico e reflexivo é indispensável a

compreensão do valor e do significado do ensino de História para alunos jovens adultos trabalhadores da EJA. Conforme afirma Freire (1994), esses alunos vivem sob o contexto da exclusão social, visto que, todos os seres humanos estão inseridos numa sociedade marcada pelos avanços das inovações tecnológicas e da abundância no modo de produção do sistema capitalista. No entanto, essa mesma sociedade com seus projetos de desenvolvimento desenfreado, exclui homens e mulheres que não conseguiram concluir seus estudos, do exercício da cidadania, com isso gera desigualdade social, preconceito, fome, miséria e desemprego.

Nesse contexto, compreende-se que o ensino de História pode fornecer subsídios para que esses jovens e adultos trabalhadores, ampliem sua visão crítica a respeito da realidade que os cercam, visando a transformação das condições de existência através da luta, diálogo, resistência e persistência.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo de sua história tem buscado novos paradigmas e aportes teóricos específicos para responder aos dilemas e inquietações quanto ao ensino nesta modalidade, mostrando a necessidade de redimensionar as ações educativas de acordo com a realidade dos sujeitos coletivos. Os saberes da docência, assim como, os pedagógicos, curriculares e metodológicos são aspectos, que evidenciam uma reflexão crítica sobre a formação docente e os saberes dos professores que atuam na EJA.

De acordo com Tardif (2002, p 63), “[...] os saberes da docência, da experiência, da didática e curricular” são elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de todo professor, pois na medida em que assume o ato de ensinar com compromisso, preocupa-se com o processo educativo dos alunos e com a sequência na organização metodológica do processo de ensinar, considerando o percurso sócio histórico e cultural dos alunos e a função social da escola. No que diz respeito a Educação de Jovens e Adultos, a organização pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula deve atender as especificidades dessa modalidade de ensino.

Dessa forma, o professor como agente produtor do conhecimento deve incentivar e estimular a aprendizagem desses

jovens e adultos assumindo uma postura atualizada, inovando, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir das necessidades apresentadas pelos estudantes. Posto que, a inovação em sala de aula é uma estratégia que favorece a mobilização de conhecimento e facilita a compreensão dos estudantes sobre o conteúdo trabalhado.

Conforme destaca Perrenoud, (2002) a capacidade de inovação, negociação e ressignificação da prática é decisiva. Pois, ela passa por uma reflexão sobre a experiência que favorece a construção de novos saberes. No entanto, para que a prática pedagógica do professor possa trazer ganhos à formação dos alunos é preciso que ele se aproprie de um fazer pedagógico inovador. Além disso, precisa estar aberto para a mudança, ao diálogo, e apto para refletir sobre suas práticas com a finalidade de mediar a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

É sabido que em sala de aula o professor é ator de sua prática, no entanto, toda atuação profissional deve ser aprimorada. A prática constante da pesquisa e da leitura no cotidiano do professor é um fator primordial para ampliação das competências necessárias para sua atualização e melhor desempenho em sala de aula.

Partindo dessa premissa, nota-se que, no ofício da docência vários fatores influenciam o desempenho profissional do professor, o que pode ser evidenciado através da aquisição de novos saberes, visando a construção e reconstrução de conhecimentos que une o sujeito ao objeto, levando em consideração os diferentes níveis de ensino.

É nesse contexto que autoras como Pimenta (2011) e Alarcão (2011) refletem sobre a construção de saberes pedagógicos e suas influências na experiência docente. As autoras consideram a atividade docente como expressão dos saberes pedagógicos que são construídos de acordo com a interação dos sujeitos com os diferentes contextos sociais. Essa construção só será possível quando o educador for capaz de conciliar o saber da experiência com a tomada de decisões, levando em conta a realidade dos alunos e o nível de ensino. Para que essa realidade seja transformada, Pimenta (2012) argumenta que,

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas, as quais devem encontrar respostas, repetitivas ou criativas, dependendo de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e do contexto, que pode facilitar ou dificultar sua prática, (PIMENTA, 2011, P.52).

A execução do trabalho docente exige a busca constante da pesquisa, processo que viabiliza a produção de novos conhecimentos e a concretização destes na prática. Procedimentos que facilitam a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos de todos envolvidos no processo educativo.

O contexto da educação atual exige dos professores renovação de suas práticas pedagógicas, adequação e adaptação à realidade dos alunos em conformidade com as demandas das novas metas das políticas públicas educacionais vigentes. Um ensino que requer um entendimento articulado e contextualizado com o conhecimento teórico e prático direcionado ao ensino de História.

Tardif (2002), afirma que a prática pedagógica é construída no processo de aprender e conhecer fazendo. Demonstrando assim a importância da relação intrínseca entre teoria e prática, percebe-se, que o conhecimento se dá mediante a construção do objeto a se conhecer e pela prática. Para essa perspectiva, a formação continuada é indispensável para o aperfeiçoamento do trabalho do professor em sala de aula, posto que, o saber ao ser construído e conquistado pelo docente, logo é constituído em sua prática. A relevância atribuída a formação continuada e a contribuição dos saberes adquiridos nas ações e funções dos profissionais da educação é corroborada por Feldmann, (2009) quando argumenta que é preciso,

Uma formação que favoreça a aliança da teoria com a prática, a associação entre pensar e o fazer de forma contextualizada, o planejar e o executar, o dirigir e o participar, o saber fazer e o cobrar, o criar e o exercitar atitudes de cooperação, colaboração, integração, de respeito mútuo, atitudes de liderar a equipe e relacionar-se de forma humana, de comunicar e ouvir, teorizar e construir conhecimentos, desconstruir e construir novos cenários escolares, de motivar e ser motivado, enfim de desenvolver-se como pessoa e profissional. (FELDMANN, 2009,231).

Percebe-se que o desempenho das ações pedagógicas depende de vários atributos que implicam nas tomadas de decisões, na aquisição do conhecimento necessário para o fazer docente e na obtenção de melhores resultados tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Portanto, a formação continuada de professores deve ser entendida como um processo permanente de aprimoramento dos saberes inerentes à atividade profissional com a finalidade de assegurar um trabalho pedagógico com qualidade e melhores resultados. Pois, o fazer pedagógico implica no domínio complexo de uma multiplicidade de saberes. Pensar na formação docente e nos diversos saberes que o professor precisa ter para exercer sua profissão, torna-se imprescindível para atender as expectativas de ensino no contexto atual que vivemos.

Não podemos negar que ensinar na atual conjuntura que se encontra a educação brasileira não é simples tarefa para o professor, devido a muitas variáveis que influenciam no exercício docente, porém é preciso que ele compreenda que é necessário buscar constantemente saberes inerentes para exercer o ofício de sua profissão. Tendo em vista que, como afirma Freire (2011), o ato de ensinar exige vários saberes docentes e aponta essas três dimensões: a) as referentes à prática docente, ao exercício da profissão; b) os referentes ao processo de ensinar, em que ensinar não é transferir conhecimento; c) as referentes à especificidade da espécie, em que ensinar é uma especificidade humana.

Para se apropriar dessas três dimensões, o professor precisa entender que ensinar exige várias competências e saberes. Pois, o ofício de sua profissão requer habilidades e conhecimentos para aguçar a curiosidade dos alunos e promover a aprendizagem dos mesmos.

O papel do professor é dar significado as aulas e entender que o aluno jovem e adulto que possui trajetória de vida repleta de experiências que requer um olhar sensível e reflexivo sobre o aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia o reconhecimento de que os professores devem estar inseridos no processo de formação permanente, sobretudo nessa modalidade de

ensino. Embora o direito a formação inicial e/ou contínua esteja assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, sua concretização na prática não acontece, pois ainda não temos uma política pública com amplitude para atender a formação inicial de professores nem tão pouco para assegurar a continuidade do processo formativo daqueles que já estão imersos na carreira docente.

O trabalho pedagógico destinado a EJA torna-se importante e significativo, se forem consideradas as histórias da vida cotidiana e os saberes que os educandos trazem para sala de aula, reflexões que nos remetem a pensar sobre o currículo proposto para esse público que deve possibilitar a ressignificação da prática docente.

Atualmente, uma das premissas da escola é trabalhar com vários conhecimentos existentes, problematizá-los e construir assim um currículo que dialogue com as diferenças e a singularidade dos educandos contemplando as necessidades dos sujeitos coletivos e heterogêneos em sala de aula. Tendo em vista que, o trabalho docente é enriquecido através de várias fontes de conhecimentos que dão real significado para suas práxis, isso significa dizer que:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (PIMENTA, 2012, p. 49).

O trabalho pedagógico depende do conhecimento que o professor mobiliza e constrói durante sua prática cotidiana. Entende-se que esse saber está relacionado com sua história de vida e profissão, com sua relação com os, alunos com os momentos de formação continuada, das trocas de experiências com seus pares e do seu contato com o mundo que o cerca, embasado na reflexão, no aprender nos acertos e erros, pois somos seres inconclusos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em três escolas da rede pública de Milagres - Bahia, uma cidade que se encontra na região semiárida do centro sul baiano, no vale do Juguriçá. O município é composto por uma estimativa de onze mil habitantes (IBGE, 2010). O município tem três escolas que oferecem a modalidade EJA, contendo um total de vinte três professores e três coordenadores, e como qualquer outro município brasileiro apresenta problemas sociais e educacionais, agravados por uma política de educação pública desprovida de projetos que contemplem a inclusão e o respeito à diversidade

Na perspectiva de uma pesquisa colaborativa, a coprodução de saberes entre professores, estudantes e o pesquisador visa a construção de conhecimentos que contribuam para reflexão da atuação docente e para a busca por possíveis mudanças nas práticas de ensino. Para a realização deste estudo, utilizamos como instrumentos de coleta e produção de dados um questionário com perguntas semiestruturadas que foi respondido por quinze estudantes, cinco professores e um coordenador, sendo que os últimos participaram de cinco rodas de conversa, técnica que abre espaço para que os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa estabeleçam o diálogo e interações no contexto escolar, ampliando suas percepções sobre o outro. As rodas de conversas foram organizadas por roteiros que orientavam as discussões referentes a questões empíricas, embasadas por referenciais teóricos relacionados a temática da Formação de professores, ensino de História e Educação de Jovens e Adultos.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Para efeito desse trabalho serão apresentadas algumas reflexões a partir das narrativas que emergiram das rodas de conversa com os professores sujeitos da investigação. Durante as rodas de conversa com os professores refletimos acerca da realidade da Educação de Jovens e Adultos a partir das nossas experiências vivenciadas no âmbito escolar. Foram relatados os desafios

enfrentados em sala de sala de aula decorrentes das experiências do ensino de História na EJA.

Os colaboradores da pesquisa compreendem a formação como um processo recíproco, de partilha e relações, concepção que coaduna com o pensamento de Freire (1996, p. 23), quando afirma que, “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Para tanto, a formação de professores da EJA precisa ser pautada numa proposta de formação continuada voltada para a emancipação humana, a qual exige conhecimento e diálogo que promovam a articulação entre teoria e prática. Portanto, a partir dos resultados das experiências desenvolvidas no processo da pesquisa e os temas sugeridos pelos professores colaboradores que justificam a construção do plano de ação como elemento fundante para elaboração de uma proposta de formação continuada para professores de História que atuam na EJA, bem como ressaltar a relevância desse estudo para o trabalho pedagógico desenvolvido nesta modalidade de ensino, fomentando o diálogo e a escuta como elementos primordiais para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas para os sujeitos da EJA.

QUADRO 1: PLANO DE AÇÃO PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA QUE ATUAM NA EJA

PROBLEMA(S) IDENTIFICADO(S)	PROPOSIÇÃO (ÕES)	OBJETIVO(S)	META(S)	PERÍODO	IMPACTO(S) ESPERADO(S)	PROBLEMA(S) IDENTIFICADO(S)
1. Baixa autoestima dos professores.	1. Promover o resgate da autoestima e da confiança dos professores no trabalho	1. Fortalecer a autoestima e segurança dos professores para lidarem com os	1. Elevar a autoestima dos professores através de cursos de aperfeiçoamento, palestras	1. Durante o ano letivo	1. Melhora da Autoestima do corpo docente.	1. Baixa autoestima dos professores.

	realizado junto aos estudantes através de cursos e investimento na carreira profissional.	problemas encontrados no ambiente de trabalho.	, seminários etc.			
2. Ausência de diálogo com os professores sobre os possíveis temas que devem ser trabalhados numa proposta de formação continuada.	2. Promover discussões sobre a EJA no âmbito da Secretaria de Educação e nas escolas.	2. Refletir sobre as políticas de formação voltadas para as demandas da EJA.	2. Ouvir os(as) professor(es) sobre os temas propostos fazendo adequações dos mesmos de acordo com a necessidade da escola através de roda de conversa, reuniões, palestras.	2. Bimestre	2. Atendimento das expectativas formativas dos estudantes e professor de História que atuam na EJA.	2. Ausência de diálogo com os professores sobre os possíveis temas que devem ser trabalhados numa proposta de formação continuada.
3. Descumprimento pelas escolas do que está	3. Organizar seminários para discussões	3. Ampliar e fortalecer os conheci	3. Melhorar o processo de ensino e	3. Mensal	3. Contribuir significativamente na busca	3. Descumprimento pelas escolas do que está estabelecido

estabelecido para a Educação de Jovens e Adultos na legislação no Brasil.	o da Educação de Jovens e Adultos à luz da legislação.	mentos dos professores acerca da legislação.	aprendizagem.		de melhoria da qualidade de ensino de História na EJA.	para a Educação de Jovens e Adultos na legislação no Brasil.
4. Falta de formação continuada para os professores de História que atuam na EJA.	4. Reunir os dirigentes das escolas, coordenadores e Secretaria de Educação para analisar a política do município em relação à EJA.	4. Discutir questões teóricas e metodológicas para o processo de elaboração da proposta de formação.	4. Melhorar a qualidade do ensino de História na EJA.	4.Semestral	4. Formação adequada para atender às demandas de ensino na EJA	4. Falta de formação continuada para os professores de História que atuam na EJA.
5. Alto índice de evasão dos estudantes.	5. Elaborar de forma coletiva (Secretaria da Educação, Coordenadores, gestores e professores) a proposta	5. Planejar e articular ações para formação continuada dos professores de História.	5. Assegurar a permanência de todos os estudantes.	5. Durante todo o ano letivo.	5. Reduzir o índice de evasão escolar dos estudantes da EJA.	5. Alto índice de evasão dos estudantes.

	a de formaçã o continua da					
6. Inexistência de momentos em que os(as) docentes compartilhem em experiências exitosas.	6. Criar políticas de incentivo a frequência dos estudantes.	6. Estimular a frequência e participação dos estudantes nas aulas.	6. Favorecer a criação de um banco de dados contendo experiências exitosas.	6. Ao final de cada semestre.	6. Avaliar os resultados obtidos e produzir um material escrito com as experiências exitosas desenvolvidas durante cada ano letivo.	6. Inexistência de momentos em que os(as) docentes compartilhem experiências exitosas.
7. Dificuldade dos docentes em participar de atividades voltadas para formação de professores da EJA.	7. Promover trocas de experiências exitosas entre os(as) docentes.	7. Criar estratégias de mobilização para socialização de experiências exitosas entre os(as) professores(as).	7. Melhorar a qualidade do ensino.	7. Durante o ano letivo.	7. Formação para atender às demandas de ensino na EJA.	7. Dificuldade dos docentes em participar de atividades voltadas para formação de professores da EJA.

Fonte: elaboração da pesquisadora, em 2021

A partir do diálogo e das inquietações dos professores de História da EJA em relação aos desafios e dificuldades que são enfrentados pelos

mesmos em seu cotidiano, evidencia-se a necessidade de elaboração de um plano de ação que possa nortear a implementação de uma proposta de formação continuada pautada em referenciais teóricos e metodológicos que atendam às especificidades do processo de aprendizagem dos (as) estudantes da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões teóricas que foram discutidas sob a luz do universo empírico da pesquisa apontam que a partir das discussões obtidas nas rodas de conversa com os professores da EJA faz-se necessário pensar na formação docente, nas dificuldades e desafios dos professores em ensinar História, bem como, na relevância do seu papel como mediador na aprendizagem dos educandos. Assim, é preciso agir e intervir na realidade visando à transformação, contudo, as metodologias de ensino precisam de atualizações constantes, investigação e a incorporação de diferentes fontes e recursos que facilitem no aprendizado dos educandos. A conclusão do estudo apontou reflexões que contribuem de forma efetiva para a elaboração de uma proposta de formação continuada para professores (as) de História que atuam em EJA, na medida em que concebemos o professor como agente principal na produção dos conhecimentos pedagógicos, responsável para adequar às transformações necessárias à sua prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed.-São Paulo:Curitiba:Cortez,2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**: Diário da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislação/parecer>.

Acesso em: 22 dez. 2019.

DUARTE, Heloisa Helena Aparecida Chaves. **O olhar filosófico de Paulo Freire sobre a alfabetização de jovens e adultos.** 2012. 47 fls. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: [www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2012%20Heloisa%20Helena%20Aparecida%20Chaves%20Duarte, pdf](http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2012%20Heloisa%20Helena%20Aparecida%20Chaves%20Duarte.pdf). Acesso em: 23 out. 2019.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac: São Paulo, 2009

FERREIRA, Daisy de Carvalho. **A importância da formação continuada de professores da educação de jovens e adultos.**f.28 Universidade Estadual de Ponta Grossa.2009.Disponível em:diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/1711.8.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis.** São Paulo:1ª, ed. Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011

2020

LIBÂNEO, José Carlos. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013

.NIKITIUK, Sônia L. (org.). **Repensando o ensino de História.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012

.OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar. Curitiba, Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: [www. Scielo. br./scielo.php?scrip=sci-abstract&pid=s0104](http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci-abstract&pid=s0104); Acesso em: 05 set. 18.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagoga e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma, Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes e formação, 2008.

A ABORDAGEM FREIREANA E O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE ROTEIROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NO CEJA ITABORAÍ³⁶

Daniel de Souza Santos Candido

RESUMO: A educação de jovens e adultos em sua história sempre foi marcada por curtos projetos de governo, distantes das necessidades e descontextualizados da realidade destes estudantes. Associada a um enfoque de oferecer o mínimo necessário para formação do trabalhador, sempre foi construída a partir de currículos adaptados do ensino regular e pela imposição cultural. A pesquisa tem o objetivo de relatar o processo de construção de roteiros didáticos para oficinas como estratégias facilitadoras do Ensino de Ciências e Biologia que promovam a dinamização e contextualização do ensino. Foi realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos Itaboraí – CEJA Itaboraí. Esta unidade possui o caráter semipresencial, com estrutura de ensino onde as disciplinas não possuem uma relação entre si, divididas em áreas de conhecimento e seus conteúdos estão divididos em fascículos, onde são disponibilizados aos alunos. Para desenvolvimento metodológico, buscou-se apoio em trabalhos sobre o Ensino de Ciências por Investigação e inspiração nos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia de Paulo Freire, principalmente no que tange a construção de situações-problema, sendo possível fazer dialogar o conhecimento conceitual científico com a realidade social que estes alunos estão inseridos.

Palavras-chave: Ensino por Investigação; Ensino de Biologia; Abordagem Temática Freireana; Educação de Jovens e Adultos.

³⁶Este trabalho constitui a adaptação da Dissertação A Abordagem Freireana e o Ensino por Investigação: a construção de roteiros didáticos para o ensino de Biologia no CEJA Itaboraí, apresentada ao Mestrado Profissional de Ensino de Biologia em Rede Nacional – ProfBio, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2019, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em ensino de Biologia.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos pode ser considerada como a primeira educação formal a surgir no país. No período colonial, a Coroa portuguesa, para concretizar os objetivos de seu projeto de colonização, contava com a colaboração dos jesuítas na transformação dos indígenas aos padrões europeus de civilização. No entanto, ao longo da história fica patente que esta modalidade de educação, hoje legalmente fazendo parte da educação básica, sempre possuiu uma proposta de construção de uma massa de trabalhadores sujeitos a processos excludentes de formação de classes.

As iniciativas de educação de jovens e adultos desde o período colonial e início do período republicano foram marcadas por processos de alfabetização superficiais, utilizando-se da imposição cultural europeia, baseada na estrutura educacional dos jesuítas e marcada por pouca responsabilidade do Estado.

Desde as primeiras legislações de educação no país até hoje, o que se percebe é que por décadas, a educação de jovens e adultos, quando lembrada, possui um enfoque de desenvolvimento de mão-de-obra com o mínimo conhecimento possível para desempenho de suas funções. Uma educação baseada em curtos projetos de governo, distantes das necessidades e descontextualizados da realidade destes estudantes.

O foco de ação do trabalho é o Centro de Educação de Jovens e Adultos Itaboraí – CEJA Itaboraí, unidade de ensino vinculada a uma rede de 57 escolas, geridas por um acordo entre a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e a Secretaria de Estado de Educação. Esta unidade possui o caráter semipresencial, os alunos estudam sozinhos e vêm à escola para realizar provas e eventualmente tirar dúvidas com os professores. Possui uma estrutura de ensino em áreas de conhecimento, os conteúdos estão divididos em fascículos, que são disponibilizados aos alunos. Não há turmas e nem aulas presenciais regulares, a relação docente-discente se baseia na procura dos alunos para tirar dúvidas ou em encontros presenciais eventuais, que são propostos pelos professores. Quanto ao ensino de Ciências/Biologia, o que se percebe é a dificuldade dos educandos em associar os

conceitos disponibilizados no material didático da escola com seus conhecimentos cotidianos, tornando o ensino destas disciplinas entediante, de memorização e desconexo de sua realidade. A intenção foi produzir uma proposta complementar a esses materiais para favorecer a dinamização do ensino. Para tal, buscou-se apoio em trabalhos sobre o Ensino de Ciências por Investigação e inspiração nos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia de Paulo Freire. A partir dessas orientações, foi proposto a construção de roteiros didáticos para oficinas como estratégias facilitadoras do Ensino de Biologia na referida unidade escolar.

ENSINO POR INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS

O ensino por investigação é uma metodologia de ensino que leva em consideração o processo de alfabetização científica do educando a partir da construção de conceitos mediados por atividades de caráter investigativo, que se estruturam nas características de um trabalho científico: o processo de criação de hipóteses, observação, coleta e análise de dados, argumentação e desenvolvimento de conclusões.

Entendemos que o EI (Ensino por Investigação) [...] busca colocar o aluno de frente a problemas a serem resolvidos, suscitando o caráter investigativo inerente ao fazer científico. Expõe também o importante papel do professor ao planejar as atividades e criar um ambiente propício à investigação e à troca de ideias entre os estudantes. (ALMEIDA; SASSERON, 2013, p.1188 e 1189)

Esta abordagem de ensino tem a proposta de aproximar alguns aspectos das atividades científicas do pesquisador aos conhecimentos escolares, levando em consideração os mecanismos epistemológicos de fazer Ciências. Azevedo (2004, p. 21) afirma que para que ocorra uma atividade de investigação, o aluno deve refletir, discutir, explicar e relatar. Deve-se, portanto, dar à atividade todas as características de uma investigação científica.

O ensino por investigação, que leva os alunos a desenvolverem atividades investigativas, não tem mais, como na década de 1960, o objetivo de formar cientistas. Atualmente, a investigação é utilizada no ensino com outras finalidades, como o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos, a realização de procedimentos como elaboração de hipóteses, anotação e análise de dados e o desenvolvimento da capacidade de argumentação. (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011, p.73)

Carvalho (2011, p. 253), diz que “ao ensinarmos Ciências por investigação estamos proporcionando aos alunos oportunidades para olharem os problemas do mundo elaborando estratégias e planos de ação.” Percebe-se então que o enfoque da abordagem de Ensino por Investigação não é produzir conhecimentos de cunho científico em educandos do ensino regular, mas propor ferramentas de discussão da realidade que estão inseridos.

Deste ponto de vista, uma prática de laboratório que pretenda aproximar-se de uma investigação deve deixar de ser um trabalho exclusivamente experimental e integrar muitos outros aspectos da atividade científica, igualmente essenciais. (GIL PEREZ; CASTRO, 1996, p.156, *tradução nossa*)

Portanto, para Carvalho (2011) além de ser necessário criar condições para construção do conhecimento científico no planejamento de SEIs, o professor deve estar atento para favorecer as interações sociais dos indivíduos envolvidos no processo, deve criar um ambiente encorajador, elaborando questões a partir dos conhecimentos que os alunos trazem para sala de aulas. Alerta que este planejamento deve levar os alunos a buscarem justificativas e elaborações da situação-problema proposta, que precisa ser significativa e motivadora e que os ajudem a transpor a linguagem cotidiana para a linguagem científica. Deve fazer-lhes construtores de seu próprio conhecimento, além de favorecer o trabalho em pequenos grupos e, conseqüentemente, a interação aluno-aluno.

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

Para discussão dos aspectos fundamentais das práticas investigativas, neste trabalho, levaremos em consideração o que Machado e Sasseron (2012, p.37) chamam de “Aspectos Discursivos do Ensino Investigativo”. Os autores dividem estes aspectos em quatro: “1) **a criação do problema**; 2) **o trabalho com os dados**; 3) **o processo de investigação**; e 4) **a explicação ou internalização dos conceitos**.” (MACHADO; SASSERON, 2012, p.37 - *grifo do autor*).

O primeiro aspecto do Ensino Investigativo é a criação de problemas. Segundo Machado e Sasseron (2012, p.39) neste aspecto “o professor envolve os alunos, levanta os conhecimentos prévios e explicita o problema cuja solução não é trivial a eles.”. O segundo aspecto do Ensino Investigativo é o trabalho com os dados, onde o educando utilizando-se dos conhecimentos disponíveis, quantitativamente classifica, seleciona variáveis e compara ideias. Nas palavras de Machado e Sasseron (2012, p.40) “Este item, de ‘trabalho com dados’, envolve comparações de observações, medidas e seleção de variáveis.” O terceiro aspecto é o processo de investigação. Segundo Machado e Sasseron (2012, p.41) “[...] fazem os alunos explorar o fenômeno, pensar sobre ele, criar e refutar hipóteses.” O último aspecto é a explicação ou internalização de conceitos. Nesta etapa o aluno precisa pensar e construir conceitos sobre a situação-problema.

[...] o foco central encontra-se na busca do raciocínio sobre as soluções do problema e na aplicação do conceito em outro contexto, o que pressupõe um entendimento, fazer com que os alunos elaborem explicações. (MACHADO; SASSERON, 2012, p.41)

A partir dos quatro aspectos do ensino investigativo, Machado e Sasseron (2012) elaboram uma proposta de categoria de perguntas de encaminhamento discursivo para as aulas de ensino investigativo. Segundo os autores, é possível destacar quatro categorias. Conforme dizem: “Essas quatro categorias abrangem

etapas do processo investigativo importantes para o desenvolvimento da atividade e se constitui ontologicamente pela intenção contida na ação enunciativa de perguntar.” (MACHADO; SASSERON, 2012, p.43). A primeira categoria denomina-se “perguntas de problematização” e “relaciona-se a um momento anterior à investigação, no qual se especula sobre os conhecimentos prévios e se constitui o problema.” (MACHADO; SASSERON, 2012, p.43). A segunda categoria, “[...] ‘pergunta sobre dados’ expõe a seleção de dados, eliminação de variáveis, acurácia em medidas ou melhor conhecimento dos fatores relevantes ao problema.” (MACHADO; SASSERON, 2012, p.43). A categoria “perguntas exploratórias sobre o processo’ visam a estimular os alunos a relacionar ideias com dados e observações, criando hipóteses, refutando e debatendo.” (MACHADO; SASSERON, 2012, p.43). Na quarta categoria, “perguntas de sistematização”, Machado e Sasseron (2012) afirmam que explora os limites do contexto de investigação exatamente como meio de verificar se a apropriação do conceito foi realizada.

Rodrigues (2008, p.52), utilizando os documentos da instituição de pesquisa norte-americana, *National Research Council* (NRC), elenca cinco características essenciais para uma atividade investigativa, que podem ser abordadas num espectro de atividades práticas totalmente estruturadas até atividades práticas totalmente abertas, conforme se pode observar no quadro traduzido e adaptado por Rodrigues (2008, p. 53) de documentos do NCR.

Quadro 1 - Variações das sequências de ensino por investigação

Característica essencial	Variações			
1. Aprendizizes engajam-se com perguntas de orientação científica.	Aprendizes colocam uma questão.	Aprendizes selecionam entre questões, colocam novas questões.	Aprendizes delimitam melhor e tornam mais clara questão fornecida pelo professor, ou por materiais	Aprendizes engajam-se com questão fornecida pelo professor, materiais ou outras fontes.

			ou outras fontes.	
2. Aprendizizes dão prioridade a evidências ao responderem questões.	Aprendizes determinam o que se constitui evidências e realizam coletas de dados	Aprendizes são direcionados na coleta de certos dados.	Aprendizes recebem dados e tem de analisá-los.	Aprendizes recebem dados e instruções de como analisá-los.
3. Aprendizizes formulam explicações a partir das evidências.	Aprendizes formulam explicações após sumarizarem as evidências	Aprendizes são guiados no processo de formulação de explicações a partir de evidências.	Aprendizes recebem possíveis formas de utilizar evidências para formular explicações.	Aprendizes recebem evidências.
4. Aprendizizes avaliam suas explicações à luz de explicações alternativas e conectam suas explicações aos conhecimentos científicos.	Aprendizes examinam independentemente outros recursos e estabelecem relações com as explicações.	Aprendizes são direcionados para áreas ou fontes de conhecimento científico.	Aprendizes são informados acerca de possíveis conexões.	
5. Aprendizizes comunicam e justificam explicações.	Aprendizes constroem argumentos razoáveis e lógicos para comunicar explicações	Aprendizes são treinados no desenvolvimento da comunicação.	Aprendizes recebem diretrizes para tornar sua comunicação mais precisa.	Aprendizes recebem instruções e passo a passo e procedimentos para se comunicarem.
<p>Mais ----- Nível de autodirecionamento dos aprendizes ----- Menos Menos ----- Nível de direcionamento do professor ou de material ----- Mais</p>				

Fonte: Rodrigues (2008, p. 53)

Deste quadro se pode perceber o quanto a abordagem investigativa pode ser adaptada ao contexto de sala de aula, oferecendo ao professor direcionar de forma mais estruturada seu planejamento de atividades ou construir um planejamento que permita a autonomia total do estudante na investigação. “O sucesso da aplicação de uma atividade investigativa está estritamente ligado ao seu planejamento pelo professor.” (SASSERON, 2013, p. 1189). Esta abordagem metodológica oferece ao professor e ao aluno uma ressignificação da prática de ensino-aprendizagem, além de promover o aluno, de simples observador, a agente responsável pela construção do seu conhecimento, aprendendo a pensar, criar possíveis soluções, analisar dados, dialogar e justificar suas ideias.

A ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA

A abordagem temática é uma metodologia de estruturação de práticas educativas baseada nos educadores Paulo Freire e George Snyders. Segundo Delizoicov et al (2007) trata-se de uma perspectiva curricular que possui um ensino baseado em temas, com os quais os quais os conteúdos das disciplinas são selecionados. “Os temas a que se referem são objetos de estudo a ser compreendido no processo educativo e, na perspectiva epistemológica, aqui adotada, constituem *objetos de conhecimento*” (DELIZOICOV et al, 2007, p. 189 – grifo dos autores)

Segundo Delizoicov (2007, p.190) o aspecto mais significativo desta modalidade é a proposição quanto ao currículo escolar, que se afasta de uma abordagem conceitual, onde o currículo é organizado com base nos conteúdos de ensino, e se aproxima de uma abordagem na qual “[...] a conceituação científica que deve ser abordada no processo educativo é subordinada tanto às temáticas significativas como à estrutura do conhecimento científico, das quais se selecionam os conceitos científicos que comporão os conteúdos programáticos escolares [...]” (DELIZOICOV et al, 2007, p. 190).

Baseada nos pressupostos teóricos metodológicos da pedagogia de Paulo Freire, tem como principal aspecto a participação

ativa do educando em todos os processos da ação educativa, tornando-o sujeito da construção do conhecimento.

[...]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, 2009, p.26)

Esta abordagem envolve atividades educativas construídas através de uma situação-problema que considera o contexto de vida que os alunos estão inseridos.

[...] a experiência existencial do educando é o ponto de partida da ‘educação problematizadora’, que o considera num contexto de vida (numa realidade) passível de ser conhecido e modificado. (DELIZOICOV, 1983, p.86)

As situações-problema, desta temática, são estruturadas através de um currículo organizado em temas geradores construídos pela análise dos conteúdos a partir da realidade do aluno e o diálogo entre professor e comunidade escolar.

Deste modo, em termos instrucionais, o tema gerador, apreendido durante o processo da investigação temática ‘gerará’ um conteúdo programático, proposto por educando e educadores, relacionado diretamente à “realidade” do aluno. (DELIZOICOV, 1983, p. 86)

Delizoicov (1983, p.86) ainda afirma que “[...] o professor [...] deve identificar fenômenos ou situações de maior relevância na vida sociocultural e econômica da população envolvida.”. Conforme afirma Freire (2010, p.16) “Desta forma, são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta.”

Nesta abordagem o aluno, sujeito do conhecimento, relaciona-se diretamente com o objeto de conhecimento. Segundo Freire (2009, p. 37) “pensar certo implica a existência de sujeitos que

pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos.” Desta forma, o professor assume a função de mediar a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Segundo Delizoicov (1983) a Abordagem Temática Freireana deve ser efetuada e cinco etapas, nas quais as quatro primeiras são realizadas durante a investigação temática e a última é a aplicação em sala de aula. A primeira etapa, Delizoicov (1983) define “[como o momento que] faz-se o ‘levantamento preliminar’ das condições da comunidade [...] realiza-se a ‘primeira aproximação’ e a recolha de dados.”. Em seguida, Delizoicov (1983), destaca que na segunda etapa, realiza-se a análise dos dados e a escolha das situações a partir das contradições vividas pelos indivíduos, construindo codificações.

Na terceira etapa, estas codificações “serão discutidas e problematizadas as situações nelas contidas, com objetivo de obter-se os temas.” (DELIZOICOV, 1983, P.88). Para iniciar a quarta etapa temos o que Delizoicov (1983) chama de “redução temática”, onde “[...] obtêm-se os temas com os quais se gerará o conteúdo programático e se produzirá o material didático.” (DELIZOICOV, 1983, P.88). Por fim, a quinta etapa, “[...] há uma retomada da ação educativa, numa fase mais ampliada e com o material didático a ser utilizado com os alunos já sistematizado.” (DELIZOICOV, 1983, p.88).

A REAÇÃO ENTRE O ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO E A ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA

Considerando as estruturas metodológicas das duas abordagens descritas anteriormente, Solino e Gehlen (2014) traçam elementos estruturantes de aproximação entre a Abordagem Freireana e sua relação com o Ensino de Ciências por Investigação, “[...] tais como: a concepção de sujeito e objeto de conhecimento, o papel do problema, a conceituação científica e o papel da contextualização.” (SOLINO; GEHLEN, 2014, p.144)

No entanto, Solino e Gehlen (2013) destacam que existem particularidades, entre as duas abordagens, quanto ao enfoque dado à contextualização.

Apesar da Abordagem Temática Freireana contemplar tanto o direcionamento social quanto o conceitual da contextualização [...], há maior ênfase no seu direcionamento social[...]. O sentido da problematização é conduzir os alunos à percepção e ao engajamento de que é possível compreender e superar as contradições vividas por eles[...]. (SOLINO; GEHLEN, 2013, p.7)

As autoras justificam que “no ENCI [...] há uma contextualização com ênfase no direcionamento conceitual, uma vez que a problematização presente nas atividades investigativas está relacionada a um objeto físico ou fenômeno da natureza.” (SOLINO; GEHLEN, 2013, p.7)

O desafio em relacionar as duas abordagens pedagógicas é considerar que “[...] o ponto de partida das práticas educativas é um problema que não se reduz apenas a um conceito científico, mas também envolve o processo de humanização.” (GEHLEN apud SOLINO; GEHLEN, 2014). Conforme afirmam Solino e Gehlen (2014, p. 154), “[...] o problema compreende duas dimensões.”. Desta forma pode-se entender que o educador ao levar em consideração os conceitos científicos na situação-problema sem atentar para as questões socioculturais, os saberes prévios dos educandos, suas inquietações e mazelas, torna este processo vazio de sentido. É a partir deste diálogo que o sujeito constrói e reconstrói suas concepções e é capaz de discutir e transformar sua realidade.

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na **qualidade de vida** da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. (Gadotti, 2010, p.32, *grifo do autor*)

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia do trabalho desenvolveu-se em três etapas, a saber: construção, prática em sala de aula e avaliação. Essas etapas relacionam a metodologia do Ensino por Investigação com a Abordagem Temática Freireana, fortemente embasada na pedagogia Freireana, principalmente na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2011).

A primeira etapa, a “construção”, está firmada nos pressupostos teóricos da Abordagem Temática Freireana principalmente no que diz respeito ao processo de *investigação temática*. Esta etapa foi dividida em: Levantamento preliminar; Análise de dados; Problemas, a partir de contradições sociais; Tema gerador; Redução temática; Desenvolvimento de três roteiros didáticos investigativos.

A seguir, o processo de “prática em sala de aula”, neste momento pedagógico foram utilizados os referenciais metodológicos do ensino por investigação, conforme sequencia didática descrita abaixo:

a) **Momento de problematização:** Neste momento os alunos serão apresentados ao problema a ser estudado e planejarão ações para buscar soluções e desenvolverão hipóteses para o problema em questão.

b) **Momento de verificação de dados:** Os alunos verificarão os dados envolvidos ao problema, os apresentarão, selecionando de forma a buscar variáveis que os ajudem a construir respostas ao problema.

c) **Momento de construção de conclusões:** Os alunos serão levados a socializar as conclusões sobre o fenômeno através das análises realizadas.

d) **Momento de sistematização:** Momento de aplicação dos conceitos aprendidos através de um processo de sistematização, como a construção de relatórios, mapas conceituais, modelos, entre outros. Serão estimulados que façam anotações durante os roteiros, para que sirvam de auxílio à construção das respostas no momento de sistematização.

e) **Momento de contextualização:** Um momento onde discutirão como os problemas científicos se relacionam com as questões sociais, levando em consideração as situações-limites e contradições sociais que estão inseridos. O foco é a discussão de fenômenos científicos com a realidade como objeto de estudo.

A última etapa, “Avaliação”, foi desenvolvida através da observação das oficinas em ação, registrando as formas de interação dos estudantes com as atividades propostas. Foi feita uma reavaliação das oficinas propostas por meio de um grupo focal.

Investigação temática³⁷

Seguindo os pressupostos de Freire (2011), que afirma que o diálogo começa na busca do conteúdo programático, onde o educador pergunta o que vai dialogar com o educando. E que a busca do tema gerador se dá pela investigação do pensar do homem sobre sua realidade, ou seja, as relações homem-mundo. “A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade.” (FREIRE, 2011, p.140)

Seguindo estas recomendações, para delimitar os temas geradores que darão origem aos roteiros de ensino por investigação, foi realizado na unidade escolar um chamamento ao diálogo. Esclarecendo que seriam construídos encontros presenciais baseados nas demandas propostas pelos educandos, foram agendados encontros para realização dos grupos focais.

Aconteceram dois grupos focais com aproximadamente 15 estudantes em cada, jovens e adultos de idades variadas, estudantes do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. Os estudantes permaneciam no encontro o tempo que eles entendiam necessário, portanto, em momentos durante os encontros, estavam presentes menos que 15 pessoas, em outros, cresciam-se mais.

Para iniciar os diálogos foi proposta uma pergunta problematizadora pelo pesquisador para que os educandos

³⁷ Todos os diálogos transcritos dos encontros para discussão dos temas geradores neste tópico foram resultado de dados colhidos em caderno de campo e referem-se a encontros realizados em datas diferentes na unidade escolar.

expusessem as contradições sociais daquele grupo e como não havia interesse na imposição de conteúdos e sim favorecer a real participação dos estudantes, foi utilizada uma pergunta bem aberta para que os mesmos não fossem sugestionados a algum conteúdo específico, buscando tentar perceber mais claramente as situações-limites que estão inseridos. A pergunta realizada foi a seguinte: “*Ao pensar em Ciências/Biologia, quais assuntos relacionados ao seu dia-a-dia, você gostaria de estudar?*”

Em seguida foi dada a oportunidade de que expusessem as situações cotidianas que conseguiam perceber conceitos científicos e que gostariam de mais informações. As respostas foram as mais diversas possíveis e ficou patente em todas elas a relação direta com a realidade social inserida.

Posteriormente, foi realizada a análise dos registros e o processo de definição dos problemas, a partir das contradições sociais. Os problemas desdobraram-se em seis temas: Problemas com descarte de lixo; Alimentação; Enchentes; Qualidade da água consumida; Surgimento de doenças; Vacinas³⁸. Para atender a maior quantidade de temas, definiu-se como tema gerador: *Alimentação e Saúde*. Este tema se desdobrou em três roteiros de ensino por investigação que, após o processo de “redução temática” (FREIRE, 2011), abordaram os seguintes conteúdos das disciplinas de Ciências e Biologia:

Quadro 2 – Conteúdos abordados por roteiros

Roteiro	Temas	Conteúdos abordados
Roteiro 1 – A qualidade da água na minha comunidade.	Água	a) Ciclo da água; b) Poluição da água; c) Poluição dos lençóis freáticos.
Roteiro 2 – Alimentação da minha família	Alimentação saudável	a) Alimentação saudável b) Nível de processamento dos alimentos – in natura, processados e ultraprocessados.
Roteiro 3 – Arboviroses	Doenças	a) Conceitos de arboviroses, vetor e sintomas; b) Ciclo de vida do <i>Aedes aegypti</i> ;

³⁸ Apesar do tema “*vacinas*” possuir um grande enfoque social e bastante atual, devido ao curto tempo para desenvolver a dissertação, optou-se por não desenvolver tal roteiro visto que o mesmo iria demandar vários desdobramentos do tema, fato que prolongaria o cronograma da pesquisa.

		c) Métodos eficazes de controle de vetor e prevenção das doenças.
--	--	---

Fonte: Candido (2019)

Para realização dos roteiros, foram disponibilizados seis encontros presenciais, dois para cada roteiro com duração aproximada de duas horas em cada encontro. As aulas ocorreram no mês de maio de 2019, contando com uma média de 15 estudantes por aula. Esta rotina é comum nas oficinas realizadas na escola devido a característica do corpo discente ser, em grande parte, estudantes-trabalhadores.

O desenvolvimento destes roteiros foi realizado no horário de aula do professor-pesquisador, nos momentos chamados de *encontros presenciais*, propostos no Plano Pedagógico da Rede CEJA do Estado do Rio de Janeiro e respeitando o currículo estadual proposto para a educação de jovens e adultos.

Objetivos dos roteiros

Quadro 3 – Objetivos dos roteiros investigativos

ROTEIROS	NÚMERO DE AULAS	OBJETIVOS
Roteiro 1 - A qualidade da água na minha comunidade.	Dois encontros presenciais com duas horas de aula em cada um.	Compreender alguns aspectos do processo do ciclo da água na natureza. Analisar dados do gerenciamento dos recursos hídricos na cidade de Itaboraí - RJ, por parte da população e das entidades responsáveis. Compreender a relação de Itaboraí - RJ com os recursos hídricos, principalmente com relação ao abastecimento de água captada de poços. Perceber como as ações humanas têm ajudado na escassez e poluição desse recurso.
Roteiro 2 - Alimentação da minha família	Dois encontros presenciais com duas horas de aula em cada um.	Compreender a diferença entre alimentos quanto ao nível de processamento. Analisar ingredientes presentes em embalagens de alimentos processados e ultraprocessados e relacionar aos alimentos <i>in natura</i> . Estimular o consumo de alimentos <i>in natura</i> e à redução da ingestão de alimentos ultraprocessados. Elaborar um concurso de receitas de sobremesas saudáveis, aplicando os conceitos aprendidos em aula.
Roteiro 3 -	Dois	Identificar sintomas das arboviroses mais comuns no

Arboviroses	encontros presenciais com duas horas de aula em cada um.	município; Compreender ciclo de vida do vetor ³⁹ ; Conhecer os principais mecanismos de prevenção; Construção de ações comunitárias para combate destas doenças.
-------------	--	--

Fonte: Candido (2019)

GRUPO FOCAL DE AVALIAÇÃO DOS ROTEIROS

Este momento, seguindo as direções metodológicas de Freire (2011), conforme todo trabalho buscou a dialogicidade, tão frequentemente referenciada neste trabalho, ficou evidente que para conclusão destes roteiros seria necessário um novo grupo focal para reflexão sobre as atividades e o quanto estas se aproximaram da realidade destes estudantes e promoveram uma significativa aprendizagem.

Este grupo focal foi realizado na sala de leitura Joaquim Manuel de Macedo, no CEJA Itaboraí em seguida a aplicação dos três roteiros, no final do mês de maio de 2019 e contou com a presença de 10 estudantes que participaram dos três roteiros. As discussões duraram aproximadamente uma hora e trinta minutos e foram registradas em gravações de áudio e caderno de campo. Para cada roteiro foram realizadas três perguntas abertas, pois se buscou permitir o livre debate, foram elas:

- a. Em relação aos roteiros, dê sua opinião sobre os temas, os experimentos e o tempo de duração.
- b. Dê sua opinião sobre a relação destes roteiros com o que é aprendido em Ciências/Biologia.
- c. Houve alguma relação com o seu dia-a-dia?

As respostas dos estudantes foram sintetizadas e seguiram as seguintes ideias: Os estudantes afirmaram que apesar de nem todos os conceitos ali aprendidos terem uma relação direta com os fascículos de estudos, material didático da escola, muito dos conteúdos possuíam uma relação com o que era aprendido na

³⁹ Buscou-se atender este objetivo com a reprodução do vídeo “O mundo macro e micro do *Aedes aegypti*” - da Fiocruz, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmzhpbjxYvk>

disciplina como um todo; Levantaram a questão de que os roteiros poderiam ter acontecido em menos tempo, pois julgaram muito longos e por isso, tiveram dificuldade de participar de todo o processo. Ficou evidente que devido à especificidade da própria modalidade de ensino, atividades mais concisas e em curto intervalo de tempo são mais propícias e que atividades mais práticas nas quais o estudante passa por ações manipulativas são mais bem recebidas pelos estudantes.

Concluíram o grupo focal com declarações sobre o quanto as oficinas favoreceram o espírito de turma daqueles estudantes e que encontraram apoio uns nos outros para estudar e concluir sua formação. Ficou claro que o momento de oficinas reforçou o apoio mútuo entre os estudantes já que na educação de jovens e adultos semipresencial a maior parte do estudo é individualizado. Estas atividades favorecem a permanência no ambiente escolar dos estudantes e o seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível perceber que a construção dos roteiros, utilizando como ferramenta o processo de investigação temática descrito por Freire (2011), favoreceu a percepção do professor do universo de temas que de fato seriam significantes para aquele grupo. Os conceitos não delinearão os roteiros e sim os temas definiram os conceitos a serem trabalhados nestes roteiros. Desta forma as aulas foram mais interessantes ao grupo e favoreceu o surgimento de conceitos espontâneos que puderam ser “[...] tratados como hipóteses, tirando a conotação negativa de quem os têm.” (CARVALHO, 2011, p.259). Desta forma, favoreceram a aproximação dos conhecimentos científicos a realidade que estes estudantes estavam inseridos.

O ensino das disciplinas de Ciências e Biologia por temas pode ser uma ferramenta eficaz na construção de um currículo para educação de jovens e adultos, visto que pode adequar conceitos, métodos e instrumentos, ou seja, o melhor canal de comunicação para o tema, de forma a ressignificá-los à análise crítico-reflexiva da

realidade. Além disso, a metodologia de ensino por investigação favoreceu a elaboração de questões a partir dos conhecimentos prévios, incentivando a buscarem soluções das situações-problemas propostas, as interações sociais entre indivíduos e ainda possibilita a percepção das relações Ciências, Tecnologia e Sociedade, desenvolvendo a alfabetização científica e a consciência crítica.

Quanto a possíveis dificuldades e sucessos encontrados em produzir e praticar os roteiros se vislumbra alguns aspectos que cabem ser discutidos e apresentados em razão de como tais aspectos se impuseram.

O primeiro aspecto relaciona-se a apreensão de que a utilização de temas geradores para construção dos roteiros investigativos gerou uma sensação de indissociável relação entre estes temas e a interdisciplinaridade. Como o processo de construção destes temas envolve uma investigação da realidade local, para obtenção de situações-problemas, fica claro que o ensino das disciplinas de Ciências e Biologia não é suficientemente capaz de atender a todas as nuances das contradições sociais expostas na investigação temática, tal processo interdisciplinar favoreceria a construir uma unidade curricular que poderia auxiliar grandemente o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o ensino por investigação poderia ser uma abordagem efetivamente útil na construção de conceitos de outras disciplinas, não só nas de caráter científico e matemático, mas também nas disciplinas de linguagens e ciências humanas, logicamente com a devida adaptação.

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se à possibilidade de construção de um currículo menos verticalizado, destituindo assim uma reincidência histórica de currículos adaptados do ensino regular, que negam os saberes trazidos por estes estudantes através da imposição cultural. É imperativo pensar em um currículo mais dialógico, que respeite o tempo, a cultura e os percursos sociais destes indivíduos, que esteja pronto para uma relação complementar entre os conhecimentos sociais trazidos e os conhecimentos científicos, de forma que se completem mutuamente e que o segundo promova uma ampliação de horizontes ao primeiro.

Vale realçar o que Arroyo (2005, p. 36) afirma sobre o quanto a educação de jovens e adultos contrapõe a linearidade pedagógica:

Quando jovens e adultos educandos são populares com trajetórias humanas tão difíceis de entender, terminam interrogando a docência e a pedagogia. A pedagogia e a docência são interrogadas uma vez que, os jovens carregam trajetórias fragmentadas que se contrapõem a linearidade do pensar e do fazer pedagógico. O sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo em séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. (ARROYO, 2005, p. 36)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; SASSERON, L. As ideias balizadoras necessárias ao professor ao planejar e avaliar a aplicação de uma sequência de ensino investigativo. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 1188-1192, 2013.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4^a ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2011.

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por Investigação: Problematizando as Atividades em

Sala de Aula. In. Carvalho, A.M.P. (Org). *Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática*. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, p. 19-33, 2004.

CARVALHO, A. M. P. Ensino e aprendizagem de Ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas (SEI). **O uno e o diverso na educação. Uberlândia: EDUFU**, p. 253-266, 2011.

DELIZOICOV, D. Ensino de Física e a concepção freireana de educação. **Revista de ensino de física**, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. *Metodologia do Ensino de Ciências*. 2^a ed. rev. São Paulo. Cortez Editora. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, 39^a ed. São Paulo. Paz e Terra. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 50^a ed. rev. Atual. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2011.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M. (Org.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. Cortez, 2001.

MACHADO, V. F.; SASSERON, L. H. As perguntas em aulas investigativas de ciências: a construção teórica de categorias. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 2, p. 29-44, 2012.

GIL PEREZ, D.; CASTRO, P. V. La orientación de las prácticas de laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 14, n. 2, p. 155-163, 1996.

RODRIGUES, B. A. O ensino de Ciências por investigação em escolas da rede pública. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2008.

RODRIGUES, B. A.; BORGES, A. T. O Ensino de ciências por investigação: reconstrução histórica. IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Curitiba. 2008.

SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. A contextualização na Abordagem Temática Freireana e no Ensino de Ciências por Investigação. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, v. 9, p. 1-8, 2013.

SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. Abordagem Temática Freireana e o Ensino de Ciências por Investigação: possíveis relações epistemológicas e pedagógicas. **Investigações em ensino de ciências**, v. 19, n. 1, p. 141-162, 2014.

ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 3, 2011.

ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS/IDOSAS NA AMAZONIA PARAENSE E AS CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS

Eula Regina Lima Nascimento

RESUMO: Programa Grupo de Educação na Terceira Idade/GETI, favorece educação formal e não formal de pessoas adultas/idasas, com foco nas histórias de vida, forjado nas contribuições Freireanas, na perspectiva da emancipação humana, articula ensino, pesquisa, extensão na formação de educadores e fomenta outras mentalidades, no interior da Universidade Federal do Pará/Faculdade de Pedagogia/Campus Castanhal, na Amazônia Paraense. O processo pedagógico articula atividades de escuta, de reflexão, de escrevivências, como ações mobilizadoras na escolarização. O procedimento ocorre a partir de encontros, direcionados para escuta, e para apresentação dos resultados da escuta, em conexão com as histórias de vida. Os resultados expressam processos e itinerários formativos com mais autonomia, criticidade, reflexões construídas pelas pessoas adultas/idasas, possibilitando às pessoas de grupos sociais vulneráveis dizer sua palavra; refletir seu vir a ser, seu inacabamento, sua educabilidade humana. Concluímos reafirmando o compromisso da IES com camadas populares, com atividades de educação emancipatória, enquanto ação pedagógica crítica no processo e escolarização de pessoas adultas/idasas.

Palavras-chave: Escolarização. Pessoas Adultas e Idosas. Histórias de Vida.

INTRODUÇÃO

UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA PESSOAS ADULTAS, IDOSAS

O Programa de Extensão Grupo de Educação na Terceira Idade/ GETI, realiza oferta de educação formal e não formal favorecendo a escolarização de pessoas adultas/idasas, viabilizando ações concretas de educação, cultura, lazer, informática educativa,

desde oito (08) de março de 1999. O programa funciona no Campus Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará/UFPA, ligado a Faculdade de Pedagogia, subunidade na estrutura multicampi, com referência na formação docente de pedagogas/os, apresenta há quarenta (40) anos na cidade de Castanhal, na Amazônia Paraense.

O Grupo de Educação na Terceira Idade/GETI realiza extensão, ensino, pesquisa com oferta de serviços à comunidade castanhalense, tem o arcabouço teórico, metodológico Freireano como matriz norteadora, e esta pautado no compromisso social, político, pedagógico, institucional com os processos formativos de pessoas adultas/idosas, com vidas marcadas por negações de direitos, especialmente o direito a educação, em situação de analfabetismo ou baixa escolarização, em especial mulheres, em estado de vulnerabilidade social, econômica ao longo de suas histórias de vidas.

O programa por meio dos projetos de: Educação de Pessoas Adultas, Idosas; Bem-Estar Físico; Atualização Cultural e Informática Educativa tem favorecido a construção de outras pedagogias Arroyo (2018), e favorecido outras histórias de vida de pessoas, adultas, idosas, na sua condição de educandas, mães, avós, sujeitas de novos processos educativos, pois as mulheres idosas/velhas são a grande maioria, em média 90% do público atendido.

Historicamente, desde sua gênese, o programa de extensão, pautado no legado Freireano, conquistou espaço diferenciado junto à comunidade acadêmica, a sociedade castanhalense, especialmente, do populoso Jaderlandia, bairro periférico da cidade de Castanhal, no qual está situado o Campus Universitário da UFPA, bem como, dialoga com a Constituição Cidadã, de 1988, no seu artigo n.º 205, que preconiza a educação como direitos de todos e dever do Estado, buscando favorecer educação pública, democrática, popular, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade social referenciada como direito humano basilar para pessoas adultas, idosas/velhas.

O diálogo com essas premissas legais decorre da realidade enfrentada pelas pessoas do programa, que congregam em suas histórias de vida vários marcadores de exclusão social. Nesse sentido,

o processo formativo aborda criticamente e criativamente pautas como: democracia; gênero; classe; raça; deficiências; inclusão, envelhecimento humano, as quais fazem parte do cotidiano do programa e envolve dinâmica de engajamento, de militância por dentro dos movimentos sociais, tanto dos participantes, quanto de outros sujeitos como: educadoras/es, bolsistas, monitores, técnicas/os, gestores, pessoal de apoio.

O programa de extensão favorece o ensino e a pesquisa na educação superior, bem como possibilita pontes entre educação superior com a educação básica; com trabalho educativo que impacta na formação de graduandas/os; pelo acúmulo de elementos teóricos e práticos em discussões e produções acadêmicas sobre educação; escolarização; alfabetização de pessoas adultas/idosas; educação na velhice; envelhecimento humano na Amazônia Paraense; garantia de direitos da pessoa adulta, idosa na contemporaneidade, na interface com movimentos sociais, entidades, organizações que dialogam com arcabouço legal do Estatuto da Pessoa Idosa, Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003, que sistematizou o ordenamento jurídico e as políticas setoriais relativas às pessoas idosas.

Nesse sentido, o Programa possui trajetória singular na vida do Campus de Castanhal, uma história com as licenciaturas, especialmente na formação de professoras/es do Curso de Pedagogia e demais cursos do referido Campus Universitário, como: Educação Física; Letras Português; Letras Espanhol; Matemática, bem como, os cursos de Engenharia da Computação e Sistema de Informação, pois os graduandos desenvolvem um conjunto de atividades acadêmicas, de caráter múltiplo, flexível, que se constitui um processo educativo, cultural, articulada a extensão, o ensino, a pesquisa de forma indissociável, por meio de ações concretas, na relação transformadora entre universidade e sociedade.

No percurso das ações de ensino, pesquisa e extensão, conquistou junto as administrações e ao Conselho do Campus a construção de espaço físico próprio, desta feita, possui prédio para a realização de suas inúmeras e diversas atividades de educação formal e informal, com quatro (04) salas de aula; uma (01) copa, uma (01) secretaria; um (01) salão multifuncional com capacidade para número

superior de cem (100) pessoas e banheiros masculinos, femininos e adaptados destinado à pessoas com deficiência.

O espaço de convivência coletivo getiano, denominado oficialmente de Luís Otavio, *in memorian*, um dos fundadores do programa, acolhe diariamente, no horário vespertino, discentes, docentes, acadêmicas/os dos diversos cursos de graduação que participam ativamente das atividades que envolvem a tríade ensino, pesquisa e extensão.

O programa atende anualmente, cerca de cento e cinquenta (150) pessoas adultas, idosas, em sua maioria mulheres, em situação de vulnerabilidade social, que são acolhidas com as atividades desenvolvidos pelos projetos, a saber:

✓ Projeto de Educação de Pessoas Adultas e Idosas, o qual atende os processos de educação/alfabetização/escolarização via modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Idosos/EJAI, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Castanhal;

✓ Projeto de Atualização Cultural viabilizado com Rodas de Conversas, Atividades Artísticas, Culturais, Excursões, Caminhadas, Mutirões;

✓ Projeto de Bem-Estar Físico realizado via atividades físicas, corporais visando bem-estar físico orientado pelas demandas de gênero, idade;

✓ Projeto de Inclusão Digital para Pessoas Idosas (IDIGETI) objetiva instrumentalizar para a utilização da tecnologia na contemporaneidade.

Os projetos são historicamente realizados via Editais da UFPA, com seleção de bolsistas, pelo período de um ano. O programa possui o apoio da Coordenação do Campus; da Coordenação acadêmica, da direção das Faculdades do Campus; que possibilitam por meio da extensão universitária, selecionar bolsistas para garantir atividades educativas, socioculturais à pessoas adultas, idosas da comunidade do entorno do Campus, sobretudo pessoas da Jaderlândia, marcadas pela negação de direitos ao longo da vida, favorecendo subsídios teóricos e práticos aos graduandos em formação.

Ressaltamos que, nos últimos anos o número de bolsas e bolsistas, do Programa tem diminuído significativamente, devido aos cortes de verbas recorrentes sofridos pelas Instituições de Ensino Superior, dentre essas as universidades públicas brasileiras, situação vivenciada pela Universidade Federal do Pará, especialmente, pela Pró Reitoria de Extensão, a qual congrega programas e projetos desenvolvidos nos campi da UFPA.

O Programa GETI envolve uma rede de parceiros, com destaque para o Projeto de Educação de Pessoas Adultas e Idosas, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Castanhal fato que contribui para a manutenção da garantia do direito a educação, escolarização das pessoas que ingressam no programa em condição de analfabetismo, de baixa escolaridade.

A oferta de turmas na modalidade de Educação de Jovens, Adultos, Idosos/EJAI, no horário vespertino, único espaço de educação da rede municipal, que realiza a EJAI, pela rede de ensino oficial do município de Castanhal, durante o dia, uma vez que, as turmas da rede ocorrem exclusivamente no noturno, afastando, infelizmente, as educandas e educandos que não conseguem estudar no horário da noite por motivos variados, sobretudo aqueles relacionados a saúde e limitações relacionadas ao deslocamento noturno.

A parceria com a SEMED tem assegurado a garantia de materiais pedagógicos; merenda escolar; lotação de profissionais que atuam no programa. A equipe pedagógica é constituída de coletivo composto por quatro (04) docentes titulares, uma (01) merendeira, uma (01) professora auxiliar e um (01) cuidador, os dois últimos servidores dão suporte técnico e pedagógico às/os estudantes com deficiência, conforme o que rege a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

METODOLOGIA

HISTÓRIAS DE VIDA NA AMAZÔNIA PARAENSE NA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS/IDOSAS

Situado neste contexto, anteriormente apresentado trazemos a questão da Escolarização de Pessoas Adultas/Idosas na Amazônia Paraense, no Programa Grupo de Educação na Terceira Idade/GETI, fundamentada no legado Freireano, no qual compreendemos a história de vida, enquanto itinerário formativo, que traz para o centro de cena educativa as vozes, os espaços, as escrevivências, o lugar social, racial, histórico, enquanto processo formativo, de pessoas adultas, idosas, mulheres, homens.

Esse cenário nos impulsiona a tratar a escolarização das pessoas adultas, idosas, matriculadas e frequentando as atividades no programa, na interface com suas histórias de vida, suas escrevivências, enquanto uma ação transversal no programa GETI, orientada pelo legado Freireano, desenvolvida no formato dialógico, por meio de rodas de conversa sobre histórias de vida visando desenvolver no município de Castanhal, atividades de escutas pedagógicas, com reflexões sobre a educabilidade humana diante das condições de vida, o potencial formativo da escuta autobiográfica, como ações pedagógicas constitutivas do processo de escolarização de pessoas adultas, idosas.

Ressaltamos que embora as narrativas sejam infinitas em sua variedade e transitam, por exemplo, como “forma discursiva, narrativa como história, narrativa como histórias de vida e histórias sociais”, a partir de “teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos” (JOVCHELOVITH & BAUER, 2008, p. 90-91), trazemos para o interior do projeto o potencial formativo, reflexivo da escuta autobiográfica.

Advertimos que, ainda de acordo com os autores em questão, pode-se dizer que: “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITH & BAUER, 2008, p. 91). Outras ricas

contribuições dos autores nos fazem perceber que contar história implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. Esse arcabouço teórico favorece a materialização de uma educação inclusiva, humanizadora, crítica, emancipatória para pessoas adultas, idosas e todos os sujeitos que juntos constroem o projeto coletivamente, articulando Universidade Federal do Pará, Campus universitário de Castanhal, Faculdade de Pedagogia, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa e sociedade civil castanhalense.

PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS/IDOSAS

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico foram planejados dois encontros, dos quais um diretamente com os integrantes do Programa GETI e outro com a equipe para apresentar os resultados dos encontros. No primeiro caso, o encontro era planejado para ocorrer em uma sala de aula ou no salão, com ambientação de escuta e contação das histórias de vida das pessoas adultas, idosas. Embora tenha sido estabelecido um quantitativo de participantes, a adesão de mais participantes foi planejada, haja vista que um dos nossos esforços era gerar práticas inclusivas.

No momento da roda de conversa eram disponibilizados objetos, fotografias, frases, canções que estimulem as memórias dos participantes com o foco a discussão em torno da escolarização, inclusão, dentre outras questões envolvendo os processos formativos, a partir do tempo de vivência no GETI. Ressaltamos que essa forma de organização das atividades pautadas em histórias de vida seguem uma lógica com alguns indicativos, próprios dessa abordagem.

Nesse sentido, com base nas escutas eram construídos painéis a partir dos integrantes do projeto, de modo a organizar as narrativas com base nos eixos que estruturam os objetivos do projeto para socializar e promover discussões, reflexões com as pessoas adultas, idosas que integram o GETI, bem como, com participação dos

profissionais atuantes, dos graduandos, ou seja, do coletivo como um todo.

Esses mesmos painéis, conjuntamente com as memórias produzidas por meio de imagens, vídeos, e caderno de anotações foram basilares para a produção de artigo da bolsista, do voluntário, bem como da organização da comunicação/debate promovido em seminário mesorregional sobre velhice, inclusão e educação ao longo da vida, realizado para culminar as ações realizadas no projeto.

O seminário teve como objetivo, não somente apresentação dos resultados das ações do projeto em questão, mas também o fortalecimento do debate em torno dos direitos humanos, do atendimento dos grupos vulneráveis, do papel da Universidade Federal do Pará, na Amazônia para produzir e disseminar conhecimento sobre velhice, inclusão e educação ao longo da vida, bem como na intervenção no ambiente social a partir desse debate, ou ainda do comprometimento desta universidade, por meio da missão assumida no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2016-2025) e da Faculdade de Pedagogia para atender determinações legais e princípios estabelecidos no Projeto Político do Curso de formar educadores cômicos do seu papel na Amazônia Paraense.

A EPISTEMOLOGIA FREIREANA E AS AÇÕES EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS DE VIDAS

Desenvolver no município de Castanhal atividades de escolarização e inclusão de pessoas adultas, idosas no GETI a partir de rodas de conversa, sobre as histórias de vida dos adultos, idosos, enquanto processo formativo; Dialogar com pessoas adultas, idosas sobre a relação das suas histórias de vida, os itinerários formativos com seus processos de escolarização; Construir com os idosos a percepção coletiva da relação das suas histórias de vida com processos de inclusão, emancipação; Promover a compreensão das conexões sociais entre as variadas histórias de vida das pessoas adultas, idosas frequentadores do GETI; Fortalecer junto as pessoas adultas, idosas e aos profissionais que atuam no GETI o papel da UFPA na construção de processos inclusivos de grupos vulneráveis;

Realizar um seminário mesorregional sobre velhice, Inclusão e Educação ao longo da vida.

O programa tem como fundamento teórico/metodológico o legado Freireano, apreendido como pressuposto básico da Educação Popular, no qual o processo formativo é forjado na perspectiva da emancipação humana, no caso do GETI, na interface com as histórias de vida de mulheres, homens que historicamente tiveram negados direitos básicos fundamentais em suas vidas, dentre esses a educação pública, gratuita e de qualidade referenciada.

A epistemologia Freireana orienta o processo formativo, o trabalho pedagógico no GETI ao longo de sua trajetória de ações educativas transformadoras, que impactam tanto na vida das pessoas adultas, idosas, como da comunidade acadêmica, que ao longo de mais de vinte anos estão convivendo de forma harmoniosa, em relações intergeracionais, em novas experiências, com múltiplas oportunidades de aprendizados, na aventura da vida.

O legado produzido por Paulo Freire dedicado a problematizar a educação, a sociedade e as relações produzidas nesses contextos, nos inspira a pensar o projeto Escolarização e Inclusão de Pessoas Adultas/Idosas desenvolvido no Programa Grupo de Educação na Terceira Idade/GETI, com base em quatro dimensões organicamente relacionadas a partir de máximas cunhadas pelo referido autor que implicam questões de ordem cultural, política, ideológica, social e histórica.

Os postulados incidem em um modo de pensar criticamente uma pedagogia que se faz a partir dessa multiplicidade de questões que afetam a sociedade e, por consequência, a vida de todos aqueles que “pertencem”⁴⁰ a esses contextos sociais. São dimensões que, a rigor, refletem uma compreensão de ser humano a ser forjado para a

⁴⁰ Nosso entendimento de pertencimento se espalha para além de uma questão de ordem burocrática, a exemplo da nossa documentação (RG) que afirma sermos brasileiros, alfabetizados ou não, etc. Pertencer é reflexo de níveis de conquistas de ordem social, assim como níveis de acolhimento, respeito e tolerância que refletem, por consequência, níveis de comprometimento da sociedade com todos/as, indistintamente, expressos, por exemplo, por práticas de igualdade e equidade promovidas, justamente, pelo reconhecimento de que as condições de acesso ao bem comum não são iguais para todos/as.

emancipação, para a libertação pela educação, mas não somente pela educação formal, haja vista que os processos educativos não prescindem exclusivamente da escola.

O entendimento de que a emancipação se manifesta como algo a ser perseguido cotidianamente reflete a compreensão do autor em questão de que vivemos em processos sociais que nos aprisionam, nos limitam, marginalizam e usurpam a nossa dignidade, nos colocando na contramão de direitos fundamentais, a exemplo da educação.

Na medida em que nos faz refletir acerca do sujeito a ser educado, Paulo Freire nos oportuniza discutir um projeto de sociedade que vislumbramos a partir do que temos/somos e o que queremos ter/ser.

Nesse sentido, assumir a concepção freireana como referência para fazer educação e a consequente consolidação de práticas pedagógicas escolares à luz desse referencial implica em assumirmos a obra deste autor como modo de vida, como base orientadora das nossas práticas, atitudes, implica uma filiação a essa concepção de educação, sem perder de vista dimensões do exercício crítico; do exercício democrático as dimensões afetivo-emocionais e socioculturais, além das dimensões integradoras, pedagógicas. Sobre cada uma dessas dimensões nos deteremos a seguir que, embora tratadas em tópicos distintos, assumem, relação orgânico, de pertencimento e unidade.

ESCOLARIZAÇÃO, HISTÓRIA DE VIDA E A DIMENSÃO DO EXERCÍCIO CRÍTICO

A dimensão do exercício crítico na escolarização pautada nas histórias de vida no programa, favorece aos sujeitos do processo, apoiados no legado Freireano assumir o entendimento de que esse exercício demanda ação crítico, reflexiva, enquanto movimento de passagem de uma condição de alienação para a tomada de consciência das coisas no mundo, o reconhecimento da nossa condição humana, no caso das pessoas adultas, idosas da situação de analfabetismo, de negação de direitos, de pessoas historicamente excluídas e vivendo

em condições de extrema pobreza, pois pesquisas indicam que onde está a pobreza extrema, está presente o analfabetismo, a baixa escolarização. Os interditados em seus direitos, tem urgências, daí o papel da dimensão do exercício crítico, na tomada de consciência crítica, na tomada de decisão frente aos dilemas constitutivos dessa condição humana. O exercício da criticidade, no diálogo com a escolarização dos sujeitos, com as histórias de vida demanda ser crítico, portanto, demanda a intencionalidade política do fazer pedagógico, a militância com base em princípios político-ideológicos. Sem o comprometimento com a justiça social, com a igualdade de direitos, com a apropriação dos códigos de uma sociedade eminentemente grafocêntrica, que se faz na realização da ação pedagógica, estamos fadados/as aos aprisionamentos, nesse sentido, vamos continuar impondo negação, aqueles cujos direitos foram sistemática e historicamente negados ao longo da vida.

Nesses termos, necessário a premissa da resistência assumindo a “compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais, como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser” (FREIRE, 1996, p. 87). Rebelia contra toda forma e força de marginalização, de preconceito, de naturalização de condições sociais desiguais, de usurpação da nossa dignidade.

A escolarização dos sujeitos, na interface com a dimensão do exercício crítico, exige criticidade da qual fala Paulo Freire, pelas vozes de outros intelectuais, os quais apontam para “outro modo de pensar a existência humana”, modo esse que nos faz assumir o entendimento, segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010, p.34) de que:

Dizer não aos fatalismos e às posturas sectárias já é comprometer-se com uma nova perspectiva de pensar a educação e agir enquanto cidadãos. Somos todos vocacionados para ser mais e jamais estamos condenados a repetir o que já somos. Enquanto seres inacabados, estamos em busca de novas possibilidades e podemos realizar algo que hoje apenas *é sonho*, mas que pode tornar-se realidade por ser uma *utopia possível*. (grifos dos autores).

Fazendo o exercício crítico no processo de escolarização estamos confrontando, um sistema que não teme o pobre faminto, mas o pobre que pensa, haja vista que, segundo Demo (2001, p.320) “o que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperarem a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra”.

Enfrentar esse desafio demanda da educação a função central, de teor reconstrutivo político, voltado para “desfazer a condição de massa de manobra” (DEMO, 2001, p. 320). Para tanto, assumindo a ideia de que a educação libertadora não é sinônimo de educação sem autoridade, portanto, uma educação rigorosa, livre e criativa nos faz depreender que nossa ação política é ação séria, exigente (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010). Assim, o exercício da criticidade que alimenta e move a educação de pessoas adultas, idosas não é representado por ações irresponsáveis, descompromissadas, pautadas na rigidez e no autoritarismo, ao contrário, nossas ações são a expressão da nossa indignação frente ao que temos, ao que queremos, ao que somos e ao que desejamos ser.

Ninguém ousou ou ousa se contrapor a ideia de que pensar os rumos da humanidade significa se ocupar de debates relacionados a educação, a sociedade, a escola, a família e a realidade. Essas dimensões são a expressão máxima de quem somos, de onde estamos, de quem queremos ser e onde queremos chegar.

A escola, a universidade, os movimentos sociais são expressões de que somos educáveis. “Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 64).

A iniciativa de um projeto de educação libertador demanda o comprometimento de todas/os. Importante se faz entender que a realidade é fruto de um projeto de sociedade vigente, que não está dado como algo pronto e acabado e que, portanto, nos possibilita agir em outras direções. Essas premissas Freireanas demandam ser assumidas como referência primeira em relação a qualquer programa

que se deseja implementar em um espaço de educação institucionalizada. Assim, não devemos assumir um entendimento romântico de que toda prática educativa é libertadora, comprometida com a diversidade, com o/a oprimido/a.

As intencionalidades educativas por serem ideologicamente consubstanciadas, estarão sempre a serviço de certos interesses. Precisamos garantir que estejam a serviço dos interesses das pessoas adultas, idosas. Interesses esses que são pautados na garantia de direitos, na justiça, na igualdade social, na solidariedade, na amorosidade, no bem comum, na tolerância, dentre outros

Esses apontamentos nos conduzem ao entendimento de que o processo educativo, portanto, o processo político pedagógico deve ser antes de tudo a expressão da realidade, não no sentido da mera assimilação do que está posto, de forma tradicional, sem indagações ou questionamentos, com capacidade de oportunizar a participação daqueles que constituem o programa, o fazer pedagógico, uma vez que:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977, p. 48).

Articular a rede de relações entre sociedade, educação, escola, família, história de vida e escolarização representa ação político-ideológica que expressa uma rede de relações produtora de outros sentidos para a existência humana. Os sentidos são diferentes dos significados. No caso desse último, trata da expressão de uma compreensão dada, em alguma medida cristalizada, já o sentido, este expressa o olhar emanado da relação entre um indivíduo, um objeto/fenômeno, suas experiências de vida, convicções e

aprendizados. Portanto, são modos de ver/perceber que variam, se modificam, são plásticos, elásticos, fluídos, críticos, reflexivos.

Assumir essa plasticidade em termos de sentidos em relação a extensão universitária por meio da Escolarização de Pessoas Adultas/Idosas desenvolvido no Programa Grupo de Educação na Terceira Idade/GETI contribui para gerar a conexão entre escolarização, história de vida, sociedade, educação, realidade cotidiana. E, esse movimento não significa que abandonamos o rigor pedagógico, mas que garantimos a autonomia necessária para que o processo educativo, seja a expressão dos esforços em torno do enfrentamento de todas as formas de opressão na interconexão com uma pedagogia problematizadora, reflexiva, dialógica, libertadora, portanto, crítica.

ESCOLARIZAÇÃO, HISTÓRIA DE VIDA E A DIMENSÃO DO EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO

No GETI, a dimensão do exercício democrático, na escolarização de pessoas adultas, idosas e suas histórias de vida congrega máximas freireanas como autonomia, autoridade, cidadania, coletividade, dialogicidade, liderança e participação, uma vez que amplia horizontes frente ao que podemos construir no contexto do Programa, por meio do exercício da democracia, sobretudo para o enfrentamento das injustiças sociais, pois Freire defendia a necessidade de um projeto de educação, com participação consciente, ativa, crítica, com potencial de deliberação, diálogo, em favor do que conquistamos desde a Constituição cidadã de 1988.

No programa, na escolarização de pessoas adultas, idosas e suas histórias de vida ousamos exercitar vivências de processos democráticos, na perspectiva do exercício da autonomia, enquanto um princípio pedagógico para educadores que se pronunciam progressistas e que, portanto, assumem o compromisso com o outro, e não para, ou em nome do outro. Compromisso político, pedagógico orientador da prática que dialoga com a problematização da realidade. Portanto, não assume os determinismos historicamente preconizados, mas a possibilidade de fazer história, nesse caso, favorecer outras

histórias de vida de pessoas adultas idosas, com histórias de vida marcadas pela negação de direitos, especialmente, pela pobreza que começa na infância e perdura pela adultez, pela velhice.

O exercício democrático de caráter progressista no programa assume a possibilidade de construção de outras alternativas “aos processos domesticadores da indústria cultural, que busca homogeneizar as formas de pensamento e alienar nossas consciências diante da realidade que constitui nosso *ser no mundo*”. (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 27).

Para Paulo Freire, a vivência da autonomia é o próprio ser humano compreender-se capaz de libertar-se das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 92). Ela é, portanto:

[...] um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. (FREIRE, 1996, p. 120-121).

No processo de escolarização de pessoas adultas, idosas ser autônomo, crítico, dialógico, demanda, por exemplo, que no exercício de gerir, de educar, os sujeitos da educação sejam capazes de assumir o entendimento de que dividir responsabilidade e reconhecer a autoridade do outro não nos desempodera, pelo contrário, nos fortalece como sujeito social. Nesse sentido, a vivência da autonomia exigiu das pessoas adultas, idosas, enquanto aprendizes, o reconhecimento do lugar de onde falamos que, em muitos aspectos, e em função de muitos condicionantes, sobretudo os sociais, nos coloca na condição de identidade de classe que, pela participação, diálogo e exercício coletivo constrói processos democráticos, participativos, no exercício de vir a ser constante e contínuo.

Talvez essa dimensão seja uma das mais significativas, em relação ao exercício de pensar um projeto de educação popular, na

perspectiva emancipatória, porque desvela níveis de relações assimétricas, desiguais, verticais, que vão desde os espaços da sala de aula, passando por outras questões sociais, econômicas, próprias de um país desigual, injusto, situações que marcam as histórias de vida dos esfarrapados do mundo, no dizer de Freire. Injustiças sociais de várias ordens, que tem seu início na infância e se ampliam ao longo da vida, para espaços sociais, que reverberam também na vida cotidiana. O exercício democrático é, por excelência, um exercício de valorização do diálogo, da construção coletiva e de combate as exclusões, as negações de direitos e dos silenciamentos historicamente construídos e fortalecidos pelos/as opressores/as.

No programa ponderamos que se de um lado, o conflito pode ser assumido como pertencente a processos dialógicos, há que se pensar que nem sempre essas situações de contradição de ideias e ideais estão concatenadas com um projeto de sociedade justo, em que a diferença e a alteridade sejam a expressão da garantia de processos inclusivos, haja vista que as referências ideológicas variam no tempo, espaço e no potencial alienador. O poder da ideologia opressora pode ser capaz de negar a uma geração inteira, direitos fundamentais, e por reconhecermos o potencial marginalizador, opressor e excludente é que precisamos estar atentos ao nosso tempo e praticar o exercício democrático de forma coletiva.

De acordo com Arroyo (2018, p. 2) a Pedagogia do Oprimido expressa uma importância na atualidade do mesmo modo como foi outrora, isso porque “a opressão continua, os oprimidos aumentaram, os processos de opressão não só se repetem, mas se aperfeiçoam em refinamentos. Os oprimidos são decretados criminosos. Extermináveis como militantes, e até como jovens, adolescentes e crianças”. (ARROYO, 2018, p.2). Nesses termos, o pensamento freireano é atual,

[...] porque a opressão é atual. As violências de Estado são atuais e requintadas contra os mesmos: os trabalhadores e seus direitos, os jovens pobres, negros, periféricos e seus extermínios; os movimentos sociais por direito à terra, teto, trabalho, renda, saúde, educação, por identidades de coletivos reprimidos, exterminados. Tempos de anulação política das formas de resistência de classe dos oprimidos. Tempos de jogar milhões ao desemprego, a sem direitos do trabalho,

e sem um futuro previdenciário, tempos de concentração da renda e da terra em mãos de poucos e de aumento da miséria, da pobreza, de sem-renda, sem-terra, sem-teto, sem-trabalho. Tempos de aumento dos oprimidos, de radicalização das formas de opressão tornam de extrema atualidade Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido (ARROY, 2018, p.2).

Desse modo, conflito, diferença, alteridade, ideologia, poder são máximas que o programa assumi como referências para pensar processos de desconstrução e reconstrução de práticas sociais excludentes, marginalizadoras, negadoras de direitos fundamentais que atentam contra dignidade humana.

Na medida em que assumimos a escola como espaço de produção e circulação de cultura, de problematização da realidade e de manifestação de outras possibilidades de nos fazermos humanos/as, assumimos práticas pedagógicas emancipatórias, como ponto dessas possibilidades escolares. Prática que devem assumir um movimento dialógico, dialético, estratégico que inspira, reconhecer por dentro, formas inclusivas de organização educativa, para garantir que as escolhas dos sujeitos do conhecimento sejam reflexo da sua consciência crítica, reflexiva, sobre contra ou a favor de quem ou do que deve lutar.

Assim, no âmbito do programa o projeto de sociedade tem no diálogo uma força mais esperançosa e propositiva, na medida em que “o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana no mundo [...]. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora” (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 92).

Desse modo, o exercício democrático no programa exige que “coletivamente homens e mulheres participem de ações transformadoras num processo dialético de denúncia e anúncio, manifestando [...] um empoderamento político-social” (FREIRE, 1987, 121).

ESCOLARIZAÇÃO, HISTÓRIA DE VIDA E O EXERCÍCIO DAS DIMENSÕES AFETIVO-EMOCIONAL

Historicamente temos vivido, especialmente na educação de pessoas adultas, idosas, várias situações de relações desastrosas, dolorosas, desumanas, capazes de adoecer homens e mulheres, desde a infância até a velhice. Frente a esse cenário, contraditoriamente construído, ousamos exercitar a afetividade humana, entendida como processo concreto, constituído de experiências positivas e negativas, boas e ruins. Afetivo trabalhado no sentido do que afeta, do que marca, do que é inscrito em nós, não mais como vir a ser, mas do que já é pelas experiências vividas.

Dimensão afetiva caracterizada no sentido positivo da afetividade a qual pode ser pensada a partir da tolerância, da solidariedade e amorosidade. Quem tolera, tolera porque se faz afetivo, amoroso, solidário. “A amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade” (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 65).

Nesse sentido, buscamos trabalhar na escolarização das pessoas adultas, idosas que, “o amor é um ato de coragem, [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (1987, p.76) e exige confiança como marcos de um caminho a ser construído enquanto se caminha “onde os homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho com o conhecimento e com a VIDA pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano” (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 65).

Pela relação de amorosidade nos aproximamos do belo, do exercício tolerante que não nega os conflitos, as contradições, as injustiças, as desumanizações, as tensões, portanto, nos humanizamos coletivamente, o que implica a convicção de que:

O respeito do educador à pessoa de seu educando, à sua curiosidade, à sua timidez exige o cultivo da humildade e da tolerância, isso significa garantir a convivência com as diferenças sem jamais excluir

o debate, o diálogo sobre as diferenças em que educador e educando se põem e se contrapõem ao redor do que lhes é comum: a vida, o mundo e os outros (STRECK, REDIN E ZITKOSKI, 2010, p.354).

Nesses termos, confiança, estética, esperança, humanização, humildade, solidariedade, tolerância e amorosidade são forças motrizes que afetam as pessoas adultas, idosas em seu processo de escolarização, na interface com suas histórias de vida e que produzem em variadas experiências, ora de frustração, ora de conquista, ora de indignação, hora de silenciamentos, experiências dinâmicas, dialéticas. No programa buscamos dialogar com a favor e contra as afetações, os sentimentos que produzem em nós e nos outros, experiências prazerosas ou dolorosas, de impulsionamento ou de paralização, que alimentam a nossa capacidade de dizer, de comunicar nosso modo de conceber a vida ou de calar. Ressaltamos historicamente no programa o exercício de amorosidade, de solidariedade, nos quais nos irmanamos, em favor das marcas, que ousamos e desejamos deixar registradas na história de vida, nos processos de escolarização presentes nos cotidianos escolares e não-escolares, na vida de quem, por alguma razão, atravessou ou atravessará vários caminhos, que exigem uma participação cidadã ativa, consciente, crítica da sociedade, da vida.

ESCOLARIZAÇÃO, HISTÓRIA DE VIDA E O EXERCÍCIO DAS DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS

No programa, no processo de escolarização ao assumirmos o exercício das dimensões socioculturais da educação, significa admitirmos a ideia de educações como condição do existir humano, que se manifesta de variados modos e que expressam saberes, nem mais nem menos importantes.

Segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010, p.359) “ao vincular a identidade à cultura, Freire aponta para o seu caráter fluido, para a constante mutável e mutante da humanidade, para uma concepção de sujeito em permanente processo de transformação”. Nesses termos, “Através de sua permanente ação transformadora da realidade

objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1987, p. 92).

Dentre os muitos desafios de pensarmos a educação, entendemos as dimensões socioculturais enquanto questões que são fundamentais em relação ao processo de escolarização, pois trata-se de valorizar a pessoa adulta, idosa, como ser histórico-social, a cultura local que, em grande medida, ocupa o cotidiano dos estudantes. Importante, reconhecer as condições existenciais e as marcas culturais, dado que significa correlacionar o conhecimento historicamente acumulado com o contexto no qual se vincula o educando. Assim, precisamos combater projetos de educação que não somente desconhecem como desvalorizam e desrespeitam a cultura, que circula dentro das instituições, emanada do contexto no qual está inserida, fruto das vivências cotidianas de cada educando.

Defendemos que a educação necessita ser para o/a educando/a adulta, idosa o reflexo dos elementos identitários que os constituem. A história de vida, sua cultura são concebidos como pontos centrais para o processo de escolarização, que se avalie comprometido com a transformação da sociedade, com vistas a garantia dos direitos, não somente via a educação, mas em relação a garantia de todos os direitos fundamentais de todas as pessoas, especialmente, aqueles marcados por todas as formas de opressão, de negação.

Pelas possibilidades das histórias de vida, rodas de conversa; círculo de cultura; da educação popular; identidade cultural; síntese cultural; unidade na diversidade; torna-se possível questionar práticas curriculares bancárias, autoritárias, que uniformizam saberes, negligenciam as experiências culturais diversas e produzem distanciamentos entre saberes e fazeres no que tange ao movimento de ensinar e aprender das pessoas adultas/idosas. Daí a defesa incondicional da educação como prática de liberdade, de tomada de consciência favorecendo a garantia de processos educativos contextualizados, críticos, reflexivos.

Com o apoio das questões que vimos apresentando até o presente momento é possível pensarmos no programa as relações opressor/oprimido discutidas por Paulo Freire como fruto das

relações socioculturais. Historicamente a relação da humanidade com o poder, em uma sociedade brasileira capitalista desigual, na região Norte, na Amazônia Paraense, tem produzido inúmeros processos de exclusão social, fruto da alienação, ou seja, da incapacidade de ver, enxergar de forma crítica, reflexiva, para além das opressões que nos aprisionam. Como consequência dessa condição vivenciamos situações de exclusão que é, por excelência, um processo de violência que pode se materializar desde práticas opressoras veladas, até aquelas cuja a ação de outrem nos coloca na mais degradantes das experiências, a experiência da dor.

Esses apontamos no programa, nos permitem a luz da produção de Paulo Freire compreender que:

[...] nas relações conflitivas e contraditórias de nosso tempo, hegemônicas, mas não totalizadas pelo capitalismo, determinados grupos ou classes sociais se apressam em organizar relações de modo a se colocar vantajosamente na sociedade, em detrimento da maioria das pessoas, da sua alienação. A alienação – expressa como invasão cultural, domesticação, opressão, Mecanicismo. [A alienação é entendida] como a perda da condição de sujeito na sociedade. Perda efetiva nos processos históricos, que reduzem as populações a condições desumanas de vida à subserviência, a posições de exploração que diminuem a capacidade dos homens de ser mais. (STRECK, REDIN E ZITKOSKI, 2010, p.57).

Se opor a processos alienantes no programa constitui-se um exercício concreto, não simples de realizar com pessoas adultas e idosas, que muitas vezes tem pensamentos arraigados na consciência ingênua, dados que nos coloca a necessidade de tomar posse das possibilidades de fazer história, aprendendo que “é difícil fazer história, e como é importante apreender que nós estamos sendo feitos pela história, que fazemos no processo social dentro da história”. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 204). Aprendendo também que “não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: Sua base é inclusiva ou excludente? (FREIRE, 1996).

Com base neste questionamento nos colocamos a pensar no programa, com as pessoas adultas/idosas as consequências de não nos assumirmos ideológicos, contra hegemônicos. E, ressaltamos que as

consequências são justamente as inúmeras situações, de violências as quais somos submetidos ou coniventes. Segundo Streck, Redin e Zitzkoski (2010, p.681) a violência é configurada como “abuso intencional de poder e força (simbólica, material, física, tecnológica, financeira, etc.) que lesa a vítima, a violência implica uma transgressão de valores e o desrespeito à alteridade”. Nessa perspectiva, trabalhamos e nos colocamos contra todas as formas de violências, especialmente, contra as mulheres, maioria no programa, contra as pessoas idosas.

Os relatos, as histórias de vida apontam a necessidade de pararmos para pensar nas características das relações que as pessoas adultas idosas experimentam, vivenciam dentro e fora de ambientes de ensino/aprendizagem, e nesse sentido, certamente teremos muitos exemplos para listar em relação a situações de violência contra elas mesmas e contra outrem, ou mais que isso da própria condição de opressora que da mesma força que tem seus direitos violados, também viola o direito do outro. Nesse sentido, identificamos que o exercício de assumir a visão freireana de educação, obriga a um exercício de autorreflexão, de reconhecimento dos nossos próprios limites de lidar com as diferenças, com os conflitos, com as adversidades, com as violações de direito.

Observamos as pessoas adultas, idosas indo e vindo no Campus com protagonismo diferenciado, em relação a própria historicidade, na busca de irromper com as marcas da negação de direitos no corpo, na face, fato que lhes confere uma autoria distinta, com uma corporeidade peculiar, que transcende as balizas geradas por um projeto social de opressão, dado evidenciado em suas roupas coloridas, com a logomarca do Programa, com seus sorrisos marotos no rosto, gesticulando, acenando, desejando boa tarde, no movimento intergeracional, que inspira o desafio de transformar a vida em ação, no contínuo a vir a ser.

A vida cotidiana do programa se faz e refaz no protagonismo dos sujeitos, subindo e descendo dos ônibus intermunicipais, municipais, como pessoas adultas, idosas, assumindo novas historicidades, pois antes tímidas, caladas, no decorrer do ano vão rompendo com seus medos, desabrochando travando uma boa prosa

com as pessoas do campus, bem como, com cobrador ou motorista, por não haver parado no devido ponto, que a pessoa deu o sinal, ou por outras questões ligadas as limitações do transporte público castanhalense.

Assim, alienação, exclusão social, opressor/oprimido, violência são as marcas de processos subjulgadores vivenciadas nos espaços sociais, resultantes da manutenção do *status quo* pelo oprimido, pois como diz Simone de Beauvoir “o opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os oprimidos”. (1970, p. 38). É contra tudo isso que estamos lutando por dentro dos processos de educação formal e não formal, a escolarização de pessoas adultas/idasas desenvolvido no Programa Grupo de Educação na Terceira Idade/GETI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A premissa de ouvir as histórias de vida, as identidades humanas, enquanto processo formativo, passa pela perspectiva de trabalhar os direitos humanos e favorecer o combate à discriminação, a violência em diversas áreas, especialmente as questões raciais, de classe, de gênero, uma vez que, nas escutas pedagógicas a maioria das mulheres adultas e idosas, já vivenciou situações de violência doméstica ao longo da vida.

Favorecer reflexões sobre as trajetórias pessoais e no diálogo com questões raciais, ou seja, discutir com as mulheres negras o racismo, o machismo, a violência doméstica, com a perspectiva de elevar a autoestima, o processo de enfrentar os desafios de viver, conviver em realidades opressivas, opressoras representa o comprometimento da UFPA por meio de seus projetos, programas de extensão universitária.

Rememorar momentos marcantes da infância, da juventude, da adultez, e da velhice, situações vividas e pouco refletidas, pois situações com as quais possam abordar assuntos complexos, delicados, que ferem a dignidade, potencializa, por um lado, essas leituras na vida destas pessoas, fortalecendo a auto estima, a sua identidade, por outro lado, expande a formação dos futuros

professores a partir de experiências formativas que articulam ensino, pesquisa extensão a partir de pautas politicamente comprometidas com a vida.

Ousamos dizer que atuamos frente a garantia da cidadania e contribuímos para que as pessoas busquem protagonizar outros itinerários formativos pautados nas superações, inspirações, interações, na esperança, no diálogo para construção de uma sociedade democrática, justa, humana, inclusiva. Assim, a universidade tem sido chamada para fortalecer as instituições, os movimentos sociais e os processos formativos para a emancipação humana, reconhecendo o inacabamento como princípio educativo gerador das ações sociais, culturais, políticas, históricas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Paulo Freire**: Um outro Paradigma Pedagógico? 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Org. Marcos Antônio Oliveira. Coord. Anne Joyce Angher. 13^o ed. São Paulo: Rideel, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso. Lei 10.741, de 1^o de outubro de 2003**. 2. ed. rev. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.
- BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. – 3. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Lei no 13.146/2015.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. Capa Fernando Lemos. São Paulo. Difusão Europeia do Livro, 1970.
- DEMO, Pedro. Conhecimento e Aprendizagem: atualidade de Paulo Freire. *In.*: Carlos A. Torres (org.) **Paulo Freire e a Agenda da Educação Latino-Americana no Sec. XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- CACHIONE, Meire. **Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para Terceira Idade**: A

experiência dos alunos da Universidade São Francisco. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UNICAMP. Campinas, SP. 1998.

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

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Cartas a Guiné-bissau: registros de uma experiência em processo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Medo e Ousadia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

JOVCHELOVITCH, Samdra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. ZITKOSKI, José. Paulo Freire: Uma breve cartografia intelectual. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. ZITKOSKI, José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2025)**. Acesso em 10 de junho de 2020. Disponível em:
file:///C:/Users/Nilda/Desktop/PDI-2016-2025.pdf

A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO FREIRIANO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM TEMPOS DE EXCLUSÃO SOCIAL

Clarice Gomes Costa⁴¹

Maria de Fátima de Lacerda⁴²

Rita de Cássia Lima Alves⁴³

RESUMO: O contexto atual de intensificação da miséria, aprofundado pela crise sanitária decorrente da covid 19, permite-nos questionar a relevância da concepção freiriana de educação como um aporte de enfrentamento a essa realidade. Este artigo propõe uma reflexão acerca da importância do pensamento de Paulo Freire para o espaço escolar como resistência ao modelo neoprodutivista de educação. Centrado no conteúdo e em avaliações externas, cuja lógica é a promoção da ideologia da competitividade, este modelo não faz sentido para o sujeito da EJA. Este artigo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica com autores que têm como referência o materialismo histórico dialético: Fávero (2014), Freire (2005, 2011, 2018), Freitas (2018), entre outros, por entender que a história é movimento, além de nos basearmos na nossa prática de educadores da escola pública. Por fim, concluímos que a proposta freiriana de educação é imprescindível hoje para resistir ao neoprodutivismo presente nas escolas de EJA.

Palavras-chave: EJA. Educação Freiriana. Neoprodutivismo. Resistência.

⁴¹ Doutora em Educação (UFC), professora dos municípios de Fortaleza e de Maracanaú. gomesclarice71@gmail.com

⁴² Mestra em Educação (UFC), professora do Município de Fortaleza. mariadefatimalacerda13@gmail.com

⁴³ Especialista em Educação de Jovens e Adultos (IFCE), professora do município de Fortaleza, técnica em educação da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. cassialalves79@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o contexto atual da crise sanitária que assola o mundo e o país, gerando o aprofundamento da miséria, a precarização do trabalho, o desemprego estrutural, a destruição do planeta, bem como todas as outras formas de exclusão, observamos a pertinência de resgatar o pensamento teórico-prático de Paulo Freire para a educação de jovens, adultos e idosos nos espaços educativos, como uma forma de resistência à ordem econômica, política, social e cultural vigente.

Paulo Freire, como um homem do seu tempo, envolveu-se na luta histórica em defesa da educação para todos, porém não de qualquer educação, mas daquela que contribuísse para a pessoa ler o mundo, antes de pronunciar a palavra. Não por acaso, fez parte do movimento de intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), construindo uma matriz teórica que articula conceitos de homem, diálogo e cultura, por compreender esse homem como um ser criador de cultura e capaz de possibilitar mudanças em sua realidade.

Os intelectuais do ISEB se preocupavam primeiramente com o tipo de homem que se desejava formar, por entender que uma educação capaz de contribuir para o desenvolvimento de um país precisa, sobretudo, estimular no educando uma postura crítica frente ao conhecimento, ao saber, e, por isso, um ensino transmissivo seria insuficiente para pensar uma nova existência, bem como a transformação social. (FÁVERO, 2013).

Com base na influência do ISEB, e caminhando na contramão de uma perspectiva racionalista e tecnicista de educação, Freire defendia que para superar o analfabetismo era preciso desenvolvimento econômico e social, pois sua causa era política, fruto de um sistema social desigual.

Foi em meio ao Estado populista que as primeiras experiências de alfabetização de Paulo Freire, vinculadas ao Programa Nacional de Alfabetização e financiadas pelo Ministério da Educação ganharam força. Dentre essas experiências, a de maior visibilidade foi a de Angicos, no Rio

Grande do Norte, que recebeu a adesão de muitos estudantes universitários e secundaristas, sob a liderança da União Nacional dos Estudantes e Uniões Estaduais de Estudantes. (FÁVERO, 2013a)

Essa iniciativa nasce em virtude da preocupação com o número de analfabetos no país, pois acreditava-se que pessoas alfabetizadas poderiam modificar o cenário político. Como se vê, a concepção freiriana, mais que um método de ensino, é uma proposta de educação, entendendo esta como instrumento de transformação social. No exercício da *práxis*, uma vez que a realidade não está pronta, é possível transformar o mundo a partir da ação-reflexão-ação dos homens; é preciso ver a realidade não como algo abstrato, mas de modo objetivo e concretamente, em que o indivíduo atua como um ser histórico.

Nesse sentido, indagamos de que maneira é possível resgatar o pensamento de Paulo Freire nos espaços educativos formais, com vistas à construção de uma *práxis* pedagógica que rejeite o paradigma neoprodutivista de educação e, ao mesmo tempo, resista a um modelo de sociedade desigual.

Para responder tal questionamento, realizamos estudos de natureza bibliográfica com autores que se baseiam no materialismo histórico dialético, tais como: Fávero (2014), Freire (2005, 2011, 2018), Freitas (2018), entre outros. Partimos ainda da nossa experiência de professores da escola pública, bem como de militantes dos movimentos sociais, por entendermos que o exercício da ação-reflexão-ação é imprescindível ao educador que se propõe agir no mundo de modo consciente e politizado; tendo em vista o caráter dialético da história, tudo é possível de se transformar, visto que a realidade está em permanente movimento.

Por fim, esse artigo objetiva refletir sobre a importância do pensamento de Paulo Freire para o espaço educativo escolar como uma forma de resistência ao modelo neoprodutivista de educação, baseado em um currículo conteudista e nas avaliações de larga escala, que não agrega sentido para a vida dos sujeitos da EJA.

O MODELO NEOPRODUTIVISTA DE EDUCAÇÃO

A sociedade capitalista vivenciou uma crise a partir da década de 70 que forçou a construção de uma nova base econômica resultante de um novo processo produtivo. De um modelo taylorista-fordista centrado na racionalização da organização do trabalho, com foco nos movimentos repetitivos, em máquinas pesadas, consumo em massa, o novo modelo produtivo passa a trabalhar com a flexibilização nas formas de organização e gestão da produção, utilizando-se da microeletrônica. A busca atualmente é por nichos de mercado, produtos diversificados e feitos em pequena escala para atender um consumidor cada vez mais exigente. (SAVIANI, 2011).

Essa atual base econômica passa a exigir mais do trabalhador, visto que ele precisa ser polivalente, ter capacidade de abstração e senso crítico para identificar problemas no espaço produtivo e assim ter competência para resolvê-los. Todavia, tal modelo também intensificou a exploração e a precarização do trabalhador, haja vista o aumento do trabalho e a perda dos direitos trabalhistas (e o que dizer hoje em tempos de pandemia?).

A partir dessa compreensão, aumentou a responsabilidade da educação escolar, visto que caberia às instituições de ensino preparar o novo trabalhador para atender a um mercado de trabalho cada vez mais exigente e, ao mesmo tempo, duvidoso, pois não existe mais a garantia do pleno emprego nem dos direitos sociais presentes na chamada era de ouro do capitalismo.

Nesses termos, o papel da escola nos dias atuais é propiciar ao educando, por meio do fazer pedagógico, o desenvolvimento da sua capacidade de ser empregável, como ressalta Saviani (2011a, p. 430):

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe

permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade.

Como se vê, a escola deve preparar para a competição, tendo em vista que o mercado pode hoje muito bem se desenvolver, intensificar a produtividade, sem se preocupar em incluir; não por acaso é alarmante o número de desempregados nesse país. Vale ressaltar que o trabalhador é responsabilizado pelo seu desemprego, uma vez que o sistema faz crer que ele é incompetente. Assim, a base desse novo produtivismo é a exclusão social.

Não obstante, a história é campo de possibilidades, o que favorece aos educadores delinear novas bases pedagógicas, buscando construir um currículo crítico, significativo, e, ao mesmo tempo, possibilitar a si mesmos e aos educandos a oportunidade de engajamento na luta social pela defesa de uma outra sociedade e de uma nova educação.

É dessa forma que a concepção de Paulo Freire assume relevância no espaço escolar, porque é preciso resistir a esse modelo capitalista excludente, promovendo um currículo escolar com os pressupostos de uma educação dialógica, problematizadora, crítica, participativa e que vise à transformação social.

O EXERCÍCIO DE PENSAR A PRÁTICA FREIRIANA NO ESPAÇO ESCOLAR

No ano de 1995, o cantor brasileiro Gabriel O Pensador lançou um rap chamado “Estudo errado” em que num determinado trecho problematizava o modelo de educação tradicional, ou, segundo a abordagem freiriana, a chamada educação bancária:

Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci

Decorei, copieei, memorizei, mas não entendi

Decoreba: esse é o método de ensino.

Não obstante a música ser do século passado, observamos sua relevância na atualidade e, ao se tratar da EJA mais ainda, em razão da especificidade dos sujeitos, e a preocupação com as condições de vida e trabalho dos educandos, sua cultura e a valorização do saber não escolar. Preocupa-nos observar que a formulação de determinadas políticas educacionais se centram somente na transmissão de conteúdos descontextualizados, nas avaliações de larga escala, relegando a segundo plano o papel fundamental da escola, que é o de educar, que implica não somente informar, mas sobretudo formar.

O currículo escolar destinado à EJA não pode restringir-se a conteúdos, deve carregar consigo o contexto social dos educandos, seu modo de vida, contribuindo para sua politização com vistas à transformação social. Além disso, a qualidade da educação não se define por testes padronizados, já que é necessário respeitar o processo de aprendizagem de cada educando, até porque a avaliação só deve ter sentido se for na perspectiva formativa, razão por que é imprescindível romper com a concepção tradicional de currículo na EJA. Compreende-se, pois, o currículo como disputa de poder, resistência, como conceitua Silva (2014).

Assim, ao negarmos uma pedagogia transmissiva e bancária para a EJA, reconhecemos a relevância de Paulo Freire para essa modalidade de ensino. A proposta freiriana pretende que o analfabeto compreenda o mundo sem uma visão mágica, daí a relevância de uma proposta de ensino com fundamento no diálogo. A escola deve transformar-se em um círculo de cultura; o professor em um mediador, coordenador do debate; o aluno é o participante desse ciclo, transformando a aula em diálogo sobre situações desafiadoras a serem problematizadas com vistas à solução dos problemas. (FÁVERO, 2013c).

Freire (1996) enfatiza que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” e essa concepção vai de encontro ao modelo de

educação tradicional que somente narra, faz comunicados ao educando. Ora, se o homem é inacabado, busca permanentemente novos saberes e, portanto, tem múltiplas perguntas que implicam a necessidade do diálogo. Nesse sentido, ressalta Freire (1996a, p. 136): “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Desta forma, não estamos falando simplesmente de um método de ensino, mas de uma teoria educacional que compreende o homem como um ser da *práxis*, crítico e criativo, ser criador de cultura, inconcluso, desse modo, capaz de construir uma outra realidade ou nas palavras de Freire (2005), o *inédito viável*.

A crítica que a música Estudo Errado, do cantor Gabriel O pensador faz ao modelo de educação bancária, coaduna com a visão transformadora de educação e currículo preconizada por Paulo Freire. Em um de seus livros, Freire (2011) adverte que há tempos existe a crítica na história da educação brasileira sobre esse modelo de educação bancária, mas essa proposta é resultante também do autoritarismo presente na política brasileira.

Destaca, pois, Freire (2011a, p. 56):

Eu criticava aqui, já em 1958, exatamente essa transferência de um saber inerte, em lugar de uma convocação ao estudante para, atuando, pensar e, atuando e pensando, conhecer, incorporar, criar, produzir o seu conhecimento. E dizia mais: que essa escola teria, então, que criar uma nova posição do estudante: a posição da pesquisa, a da busca, a do trabalho, a da vitalidade, em vez daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de “ideias inertes”.

A perspectiva de educação crítica é também defendida por Giroux (1986), quando assevera que a educação é resistência, pois pode ajudar os sujeitos a ter a sua própria voz, construindo novas formas de ver o poder, a ideologia, a cultura; por meio do currículo é possível trabalhar contra o poder dominante na

escola, ajudando o educando a escrever a sua vida e não ser um mero repetidor de palavras. Essa compreensão mostra claramente que o conhecimento não é algo neutro, não é pura contemplação, mas atividade consciente, pois o professor ao decidir que saberes trabalhar com os educandos, precisa ter clareza dessa escolha, porque ela não se dá de modo abstrato, mas fundamenta-se na totalidade social.

Nesse sentido, o trabalho docente como um movimento dialético de pensar, fazer e refazer tem intencionalidade política e não pode restringir-se à transmissão de conteúdos descontextualizados, a ver o educando como uma cabeça vazia, um ser inerte, incapaz de problematizar suas experiências. O educador pode colaborar, por meio do currículo, para que o educando atue diante do mundo real e do seu existir na sociedade, em sua comunidade local de maneira crítica, participativa. Algumas perguntas, por exemplo, precisam ser problematizadas em sala de aula pelos educadores, diante da não neutralidade do conhecimento: que atitudes o estudante tem tomado frente à destruição do planeta? Como enfrenta a negação dos seus direitos sociais? De que maneira lida com a diversidade presente na sociedade?

Ao problematizarmos tais questões em sala de aula, colocamos na ordem do dia uma categoria chave da concepção de educação de Paulo Freire, senão vejamos: “Não há educação neutra. O ato de educar é fundamentalmente um ato político. No pensamento freiriano não há lugar para a falsa neutralidade política do educador”. (FREIRE, 2018).

Por outro lado, os professores de certa forma sofrem a pressão por responder a um modelo excludente de avaliação, centrado nas áreas de língua portuguesa e matemática, que em geral não respondem à especificidade da EJA.

Nos últimos anos cresceu a visão empresarial na educação com base em um currículo padronizado (Base Nacional Comum Curricular) e testes padronizados que minam a capacidade criativa da escola e do professor. Freitas (2018) alerta que hoje o foco é o ‘direito de aprender’ e não ‘o direito de ser educado’ e

por aprender entende-se um conjunto de habilidades e competências nas áreas de língua portuguesa e matemática, ao mesmo tempo em que se transforma o magistério em mero apêndice das plataformas interativas.

Nesse sentido, Franco (2015) nos ajuda a problematizar o atual contexto ao indagar se o professor será capaz de resistir a esse modelo de educação tecnicista (diríamos como Dermeval Saviani, neotecnista, neoprodutivista) presente nas últimas décadas nas políticas educacionais. A nosso ver, o professor também é impedido de dizer sua palavra, pois o sistema trata de roubar sua capacidade criativa, retira-lhe a naturalidade de poder planejar sua aula e a todo momento orienta (na verdade determina) o quê e como ensinar.

No caso específico, para resistir a esse modelo, o professor precisa compreender que a EJA se articula com a educação popular porque é mais que uma modalidade ensino, ela é *práxis social* e, portanto, tem a tarefa de buscar a transformação social. Mas não é suficiente entender essa realidade, impõe-se ter consciência crítica e, como diria o poeta cearense Belchior “amar e mudar as coisas me interessa mais”, o amor aqui entendido como o amor aos homens, às pessoas, às causas sociais, na busca da transformação da realidade, segundo a abordagem educacional de Paulo Freire.

Nessa perspectiva, o currículo precisa ser construído em sala de aula com os educandos, a partir de problematizações elaboradas no cotidiano, de modo que o educador contribua com a construção de uma nova consciência sobre o mundo, as relações sociais, ajudando a desfazer nos educandos uma visão de senso comum, uma forma ingênua de ver a realidade. Alguém questionaria: a proposta de educação de Paulo Freire não se preocupa com o conteúdo? Não possui rigor científico?

Não ter um currículo padronizado não significa ausência de conteúdo, ele somente é resignificado, por compreender que a escola assume a tarefa maior de produção de cultura, algo que se cria e pode ser recriado; não deve somente reproduzir narrativas, depositar na cabeça do estudante um saber sem sentido para o

cotidiano dele, pois as experiências de vida precisam se articular com os conteúdos culturais produzidos pela humanidade.

Pensando nisso, o currículo da EJA exige uma lógica em que o centro do processo de ensino e aprendizagem é a vida concreta e subjetiva do educando, como destacamos a seguir.

Segundo Costa (2020),

Como a cultura não é algo homogêneo, a escola também não poderia impor uma mesma forma de ensinar e avaliar para todos, considerando a especificidade dos sujeitos presentes na escola e, no caso específico da EJA, essa responsabilidade aumenta, porque temos pessoas de diferentes faixas etárias, de diferentes modos de ver e entender o mundo, diversas raças, etnias, sexo e credos. (COSTA, 2020, p. 181).

Contudo, para a construção dessa proposta o professor também precisa desenvolver o exercício da autoavaliação, pois assim vai se construindo como alguém capaz de olhar o seu fazer e sair da “linguagem da crítica”. Ao mesmo tempo esse professor requer uma formação que negue o caráter tecnicista e antidialógico da educação bancária, que anestesia o professor na sua condição de sujeito pensante e fazedor da sua história.

Para Freitas (2018), o poder da transformação na escola não pode ser o dos testes padronizados, das avaliações externas, mas de quem nela vive, dos gestores, professores, alunos, pais. Uma pedagogia participativa na escola é fundamental para a construção de um currículo na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire, pois os sujeitos é que definem o que ensinar, aprender, de que modo e com qual intencionalidade.

Assim, pergunta-se: o que nossos educandos necessitam aprender diante, por exemplo, de uma pandemia que já vitimou milhões de vidas? Que princípios éticos e políticos os estudantes precisam debater nas salas de aula quando cresce no mundo a homofobia, a intolerância religiosa, a violência de gênero, raça, cor, sexo? E o que dizer do aumento do desemprego, da fome e da miséria?

Foi assim que o município de Fortaleza (CE), no ano de 2011, na gestão do governo Luizianne Lins (PT) ousou convidar os educadores da EJA para construir coletivamente uma Diretriz Curricular de base freiriana⁴⁴, com vistas a elaborar nas salas de aula uma proposta pedagógica transformadora para seus sujeitos, sem fornecer receitas de como dar aula.

A proposta apontava eixos temáticos que estimulassem o professor a problematizar situações que culminassem na construção do conhecimento, tendo como argamassa os saberes culturais dos educandos, conforme abaixo explicitado:

Identidade, cultura, gênero e etnia;
Organização social e relações social;
Meio ambiente e cidadania;
Trabalho, tecnologia, consumo e sustentabilidade;
Saúde e qualidade de vida;
Cultura de paz.
(FORTALEZA, 2013 apud COSTA, 2018, p. 153).

Essa diretriz curricular da EJA capilarizou o pensamento freiriano em uma época em que a lógica do ensino é o da empresa e não a do humano, no momento em que a qualidade do ensino passa a ser sinônimo do quanto de conteúdos os alunos assimilaram, ao mesmo tempo em que se desconsidera os saberes culturais do educando e se busca a construção de outra realidade social possível.

Pensando nessa experiência do município de Fortaleza, preocupa-nos a recente Resolução nº 1/2021 do Conselho Nacional de Educação que instituiu Diretrizes Operacionais para a educação de jovens e adultos que, a nosso ver, nega a perspectiva crítica de educação à luz do pensamento de Paulo Freire. Essa resolução objetiva alinhar a EJA à Política Nacional de Alfabetização, que compreende a alfabetização como simples decodificação (método fônico), além de determinar que essa

⁴⁴ Lamentavelmente essa diretriz foi desconsiderada a partir do ano de 2013, com o governo do Prefeito Roberto Cláudio (PDT), embora até o momento não exista nenhum documento que o substitua.

modalidade alinhe seus pressupostos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentada nos conceitos de competência e habilidades.

Nessa Resolução, desconsideram-se os pressupostos da abordagem freiriana de educação, como o diálogo, a problematização, a conscientização, a politização, a busca pela transformação social. Ademais, falta clareza no conceito de educação permanente necessária aos sujeitos dessa modalidade, o que favorece a desconstrução dos avanços que tivemos em termos de política educacional destinada à EJA.

Na verdade, a finalidade dessa resolução é negar a teoria freiriana de educação por entender que esta rompe com o ensino conteudista, neutro, afirma a diversidade presente na sociedade brasileira, compreende o homem como um ser histórico e social, capaz de modificar a realidade e, portanto, a história não é algo inexorável, mas produto da ação dos homens no exercício *da práxis*.

O momento exige, pois, a necessidade de pensarmos e agirmos freirianamente. Para tanto, o direito à alfabetização e à escolarização das pessoas jovens, adultas e idosas precisa ser garantido, mas isso implica articular EJA e educação popular, entendendo-se que assegurar tal direito por meio de um decreto, uma lei, não é suficiente, isso requer luta social, já que o analfabetismo resulta da desigualdade social e não é responsabilidade do sujeito.

A escola muitas vezes resume seu trabalho ao ato de ensinar e aprender, contudo, esquece da tarefa maior que é a de produzir cultura, de modo que é fundamental ao educador considerar o saber social do educando, sua experiência de vida e articular com os saberes culturais produzidos pelos homens.

Finalmente, lutar pela construção de uma nova educação e de uma nova sociedade é tarefa de todos, educadores e educandos, porque ambos são sujeitos da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizarmos na contemporaneidade com os educandos a razão de estarmos no mundo e o que almejamos como seres sociais para a nossa vida e a dos nossos filhos consideramos de fundamental importância o pensamento freiriano para a educação de jovens e adultos (EJA) em tempos de exclusão social. É na resistência e reexistência que iremos nos contrapor a esse modelo capitalista excludente.

Ao elaborar políticas educacionais centradas nas avaliações de larga escala, resultantes de uma proposta pedagógica tecnicista, transmissiva, descontextualizada da realidade do educando, este modelo lhe nega o direito de ser e existir enquanto pessoa, bem como de dizer a sua palavra, a palavra verdadeira que liberta e transforma.

Essa educação não permite que a escola seja um espaço de formação crítica, que contribua para a transformação da realidade social. As atuais instituições de ensino possuem sua base na ideologia da competitividade, do neoprodutivismo, na busca de preparar o educando, por intermédio das competências e habilidades, para estar mais a apto a competir no mercado de trabalho; o que importa é assegurar a empregabilidade desse educando.

Nesse cenário, vemos a premente necessidade de adoção dos aportes freirianos como ferramenta para a transformação dessa educação bancária, neoprodutivista, que faz do estudante da EJA um ser passivo, alienado, oprimido, desumanizado. Ao mesmo tempo, essa concepção de educação serve de resistência às últimas medidas do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu Diretrizes Operacionais para a EJA com fins instrumentalistas, negando o caráter político da alfabetização e da escolarização.

Tal diretriz desconstruiu o muito que se avançou em termos de compreensão sobre essa modalidade de ensino, deixando claro que ela se articula com a educação popular, que o professor da EJA precisa considerar o universo vocabular do

educando, sua cultura e que a mesma não se resume à transmissão de conteúdos descontextualizados.

Não obstante, o currículo é disputa de poder, por isso é possível construir na escola de EJA uma educação dialógica, problematizadora, como prática da liberdade, potencializando uma *práxis* transformadora da realidade. O educando, então, como sujeito do seu processo histórico pode atuar na pronúncia do mundo e na transformação da realidade opressora, desde que seja estimulado pelo educador no exercício da ação-reflexão-ação.

Reiteramos que o professor deve planejar suas aulas a partir da realidade de vida dos estudantes, elaborando em parceria com eles ações pedagógicas que os convide a pensar, a problematizar situações desafiadoras que sirvam de referência para a produção de novos saberes. O diálogo deve ser o fundamento do seu trabalho pedagógico, uma vez que este não é uma metodologia de ensino, mas fundamento da ação docente. Assim, o professor poderá resistir a esse sistema capitalista desigual de base neoprodutivista que retira do educando a sua capacidade de ser e existir como indivíduo atuante na sociedade.

Essa compreensão de planejamento também parte da perspectiva freiriana de educar, segundo a qual o professor deve partir do saber de experiência do educando e considerar que não existem saberes mais nem saberes menos, mas saberes diferentes. Esta concepção nos remete à compreensão de que educadores e educandos aprendem uns com os outros, à medida que ensinam, também aprendem. Esse processo de aprendizagem coletiva precisa carregar consigo uma visão esperançosa de mundo e de sociedade. Esperança esta do verbo esperar, exigindo de ambos um novo pronunciar, um compromisso consigo, com o outro e com o mundo, com vistas à transformação social.

Compreendemos, por fim, que a perspectiva freiriana de educação atua para devolver ao educando a sua vocação ontológica do “ser mais”, a fim de que, enquanto sujeito do seu processo histórico, ele ultrapasse as barreiras impostas pelo social na busca de sua humanidade perdida e na realização dos

seus sonhos, deixando de ser simplesmente mais uma peça na engrenagem do mercado.

Nunca é demais lembrar que a educação não pode tudo, mas sem ela não é possível fomentar mudanças na escola, na sociedade, na subjetividade humana. Pensando nisso, é que reafirmamos o poder transformador da educação à luz das ideias de Paulo Freire nesses dias, diante do crescimento da desumanização no mundo. Sejam, pois, freirianos, incorporando a teoria à prática, lutando por uma sociedade sem opressores e oprimidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 1/2021** de 25 de maio de 2021. Disponível: <https://www.in.gov.br> Acesso: 13 agosto/ 2021.

COSTA, Clarice Gomes. **Diretrizes curriculares e a educação de jovens e adultos – EJA**: Desafios freirianos no município de Fortaleza. Fortaleza, Ed. Caminhar, 2021.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: primeiros tempos. In: GUERRA, Marcos; CUNHA, Célio da (Orgs). **Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois**. Em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP/MEC). V.1, n.1 Brasília, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar e aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n.3, p.601-614, jul./set., 2015.

Disponível em; <<http://dx.doi.org>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Coleção Leitura).

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

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. (Org. Ana Maria de Araújo Freire). 4^a ed. Rio de Janeiro/ São Paulo., Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Luís Carlos. **A reforma empresarial na educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Ver. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.- (Coleção memória da educação).

ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: O QUE DIZEM SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Gabriela Jesus de Amorim
Cristiane Andrade Fernandes

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, no ano de 2017. Destacamos apenas um dos objetivos da pesquisa: analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na Alfabetização de Jovens e Adultos, relatadas nos artigos publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no GT 10 e 18 entre os anos 2012 a 2015. A metodologia utilizada se constituiu na abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico. Corroboramos com Santos (2020) ao considerarmos que para além das práticas pedagógicas, é preciso repensar a concepção de alfabetizar e letrar, para que se restitua aos educandos da EJA a sua condição humana, destituída por muitas quarentenas de opressão, educacional, social, política, ideológica e cultural.

Palavras-chave: EPJAI. Alfabetização. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), também conhecida como Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). Muito se fala da EPJAI como uma forma de garantir a efetivação da educação para aqueles que não tiveram condições ou lhes foram negados o seu direito a educação no período dito “regular”.

Neste momento pandêmico em que estamos vivenciando a COVID-19, percebemos a necessidade de revisitar este trabalho com o intuito de refletir nossos entendimentos acerca da EPJAI. Com a pandemia as desigualdades sociais se tornaram ainda mais visíveis e vividas pela classe trabalhadora, e por compreender que os sujeitos da EJA e ou EPJAI já vivenciam situações postas de dificuldades de

acesso e permanência frente as lutas diárias travadas, seja para conciliar trabalho, estudo e tantos outros, se apresentam também enquanto resistência e militância.

Santos (2020), apresenta a seguinte reflexão “o que significa a quarentena para trabalhadores que ganham o dia-a-dia? [...] Como resolverão o conflito entre o dever de alimentar a família e o dever de proteger as suas vidas? Morrer de vírus ou morrer de fome” (SANTOS, 2020, não paginado). Neste contexto a condição dos sujeitos da EJA está em um desequilíbrio muito maior do que já viviam antes da pandemia, como conciliar a subsistência e os estudos, neste momento com o distanciamento social?

Gadotti (2011), afirma que ao retornar à escola os sujeitos carregam suas lutas em busca de superar as condições precárias de vida que lhes são impostas, seja nas questões de discriminação racial, étnico, sexual ou socioeconômicas.

Dialogamos com Freire (2011) e compreendemos a importância da reflexão acerca das práticas pedagógicas de alfabetização na EPJAI, enquanto ponte não para a exclusão e repetição de práticas que marginalizam e desconsideram os saberes dos sujeitos da EJA, mas tendo como base o respeito a esses sujeitos e seus contextos.

Dessa forma, nossa pesquisa tem uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e busca apresentar um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentada no ano de 2017 ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC.

Para tanto, trouxemos um recorte em um dos nossos objetivos que se constituiu em: analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na Alfabetização de Jovens e Adultos, relatadas nos artigos publicados nos anais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no GT 10 e 18 entre os anos 2012 a 2015.

Com isso, apresentamos um breve recorte da EJA no Brasil, com base em: de Beisiegel (1992), Friedrich et al. (2010), Gadotti (2013), Mendonça (1985), Strelhow (2010), Ventura (2001), as pesquisas apresentam a compreensão de um processo de negação histórica dos sujeitos da EJA enquanto sujeitos históricos e culturais.

Posteriormente discutimos acerca da Prática Pedagógica de alfabetização na EJA tendo como respaldo os estudos de: Freire (1987, 2011, 2015), Magda Soares (2004) Moura (1999), Verdum (2013) e Zabala (1998).

Ademais, as análises tiveram como base os estudos de Freire (1967, 1979, 1987, 2015). Com isso, abordamos as discussões acerca da prática pedagogia dialógica, para além da codificação e decodificação, e a superação da consciência ingênua, ambas categorias compreendidas com base nos estudos de Freire.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Segundo Strelhow (2010) no início do século XX, devido ao desenvolvimento industrial e ampliação dos votos, a alfabetização de jovens e adultos passou a ser “valorizada”, na verdade o que aconteceu foi um maior incentivo pensado para suprir as necessidades do mercado. Nesse período ocorreram também mobilizações em prol da erradicação do analfabetismo por ser visto como um mal para o desenvolvimento.

De acordo com Mendonça (1985), a crise de 29 criou um contexto favorável para as forças sociais. Com isso, na década de XX a população passou a questionar o regime excludente da República Velha, desta forma essas e outras tensões sociais possibilitaram a eclosão em 1930.

Friedrich et al. (2010), apresenta que devido a Revolução da década de 30, as mudanças políticas e econômicas decorrentes também do processo de industrialização no Brasil da época, refletiram nas políticas educacionais, que estavam estreitamente ligadas às demandas do mercado e da sociedade capitalista. De acordo com Ventura (2001), “as políticas públicas educacionais só se efetivaram a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho [...]” (VENTURA, 2001, não paginado).

Segundo Beisiegel (1992), na década de 1940, as primeiras iniciativas de escolarização tinham como objetivos a expansão do ensino as grandes massas de adultos analfabetos, em resposta ao perfil do processo de educação para o povo, que se dava devido à

necessidade de aperfeiçoamento da sociedade. Ainda de acordo com Beisiegel (1992), por volta de 1947, às campanhas de educação de adultos promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde, tinham intuito de oferecer uma educação de base para os analfabetos tanto da área rural como urbana, devido a pouca disponibilidade de recursos bem como a intenção de atender ao maior número possível de estudantes, investiram em diversos cursos, porém cursos de curto prazo e com qualidade duvidosa.

Na década de 50 de acordo com Strelhow (2010) após a Segunda Guerra Mundial houve uma grande pressão internacional em especial feita pela Organização das Nações Unidas (ONU), e Órgão das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para erradicação do analfabetismo nos países vistos com desenvolvimento atrasado. O que está diretamente relacionado com o grau de escolarização da população. Foi então criada a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização que trazia uma visão homogeneizada dos alunos atendidos, sem preocupação com os contextos que os alunos estavam inseridos e com práticas de leituras ligadas a comportamento moral e informações sobre saúde e higiene. Essa educação visava o atender uma grande quantidade de pessoas, mas não tinha uma preocupação como a qualidade do ensino. (STRELHOW, 2010, p. 53).

Nesse contexto, ainda de acordo com o autor, entre as décadas de 1950 e 1960, grandes mobilizações sociais, a favor da educação de adultos, atrelado ao protagonismo de movimentos que entendiam a importância de valorizar o saber e a cultura popular e a visibilidade do método Freire, o que decorreu do golpe militar, é interrompida e a perspectiva homogeneizante de alfabetização é retomada.

Com a redemocratização do Estado Brasileiro nos anos 90 segundo Sampaio (2009), nas conferências internacionais de educação, o Brasil teria assinado um compromisso de reduzir as taxas de analfabetismo no país visto que:

Da metade deste século em diante, a população mostra crescimento acelerado, mas o volume de analfabetos se mantém relativamente constante [...] A constância desse volume, em parte, pode ser

explicada pela manutenção dos analfabetos de gerações passadas na população. Quando o ensino, especialmente o escolar, focaliza quase que exclusivamente a população jovem, torna-se, após certa idade, difícil aos adultos [...]. (SOUZA, 1999, p. 171).

Ainda de acordo com Souza (1999), as taxas de analfabetismo estavam diretamente relacionadas a capacidade do sistema de ensino em relação a alfabetização do público heterogêneo e diverso em idades, classes... Nesse sentido, refletimos a importância da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) “[...] estas contribuem para entendermos o conceito, o contexto e as práticas de educação de adultos no mundo e a alfabetização como parte desta” (GADOTTI, 2013, p. 15).

Foi durante a CONFINTEA V, que uma importante declaração entre em vigor, a Declaração de Hamburgo de 1997, firmando a necessidade ao respeito a diversidade cultural, as necessidades particulares das minorias, das comunidades indígenas, quilombolas, das mulheres que historicamente foram excluídos na sociedade.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) “No Brasil, em 2014, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas)” (IBGE, 2015). Em diálogo a isso, meta nove do Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) apresenta a elevação da taxa de alfabetização da população de quinze ou mais anos para 93,5% até 2015 e até o final do plano além de objetivar erradicar o analfabetismo e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Esses dados possibilitam discutir a Educação de Jovens e Adultos, atrelada a construção histórica da política brasileira e o projeto de sociedade construído. Consequentemente, compreendemos que o analfabetismo não é uma questão isolada, mas tem raízes sociais e econômicas, fruto de uma sociedade fortemente desigual. Frente ao cenário político com agravantes e acirramento das desigualdades sociais é preciso repensar essa modalidade para que o direito a educação não seja negado novamente, e para que as políticas públicas se efetivem enquanto direito e garantia.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E ALFABETIZAÇÃO NA EJA

De acordo com Freire (2011), ao propor o processo de ensino e aprendizagem, um dos aspectos mais relevantes é compreender a realidade dos educandos em diálogo com os conteúdos apresentados pelo educador, como já mencionamos estes aspectos possibilitam ao educando a superação da consciência ingênua, da aceitação dos processos exploratórios e mediam uma construção maior de emancipação. Portanto para além da leitura da palavra, se constitui a leitura do cotidiano dos educandos, para uma leitura crítica do mundo.

Assim, em diálogo com Magda Soares (2004), é possível compreender a necessidade de reconhecer as especificidades da alfabetização, vista como uma prática social de leitura e escrita, que visa à aquisição e apropriação do sistema de escrita. Logo, a prática pedagógica é vista como uma prática social, e o educador deve partir dos conhecimentos prévios, contextos sociais, experiências e vivências, dos educandos.

De acordo com Freire (1987), a alfabetização acontece em um processo muito maior, para além do ensino de palavras que na maioria das vezes não têm significado algum para os educandos.

Em diálogo com as concepções de Freire (1987, 2011) compreendemos que, pensar uma educação progressista é considerar o contexto do educando e criar condições para que os sujeitos se apropriem do sistema de escrita, entendam as condições de dominação impostas na sociedade, e construam autonomia para superação da consciência ingênua.

[...] a educação, nesse sentido, deve ter o papel de estabelecer “pontes”, cruzamentos de redes de comunicação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, para que os homens possam escutar-se uns aos outros. Propõe-se, pois, que o papel da educação deva ser o de ajudar a transformar essa interdependência real em solidariedade, responsabilidade e compromisso com o mundo, com o outro (VERDUM, 2013 p. 93).

Uma escola que se respalda e é constituída com base em uma Gestão Democrática, na qual os objetivos estão muito além da preparação para o trabalho, propiciará: “a prática docente crítica, implicantemente do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]” (FREIRE 2015, p. 39). É necessário conhecer o público que está na escola, conhecer suas demandas, suas realidades, para criar condições para uma prática adequada.

A Educação de Jovens e Adultos não deve se limitar a conteúdos fragmentados, adaptados do ensino regular, ou adoção de programas que convocam voluntários sem formação adequada. Uma vez que ensinar, de acordo com Moura (1999), não pode estar dissociado da aprendizagem e não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção.

Pensar uma proposta com base na elaboração de um planejamento crítico é pensar a prática pedagógica na qual se baseia um processo de reconhecimento do meio e das realidades dos educandos. Construir assim, todo um processo de alfabetização para possibilitar mudanças na forma de pensar e agir dos sujeitos e desconstruir a alienação por meio da dialogicidade.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem bibliográfica de acordo com Gil (2008) e de abordagem qualitativa de acordo com Godoy (1995). Os lócus da pesquisa foram os artigos coletados nos Anais do ANPED referentes aos anos de 2012 a 2015 nos GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) e GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), que abordassem Práticas pedagógicas na de Alfabetização na EJA. Ao todo foram coletados 128 artigos, dos quais foram realizadas as leituras dos resumos e depois de selecionados os artigos foram lidos na íntegra. Dessa forma os artigos selecionados inicialmente na pesquisa representam pouco mais de 5% dos artigos publicados.

As análises dos artigos foram apresentadas em forma de quadro, com identificação dos artigos, em seguida organizadas as

citações coletadas dos artigos e relacionadas na categoria de análise. Ademais nesse recorte apresentamos apenas uma das categorias analisadas: Práticas pedagógicas na alfabetização apresentadas nos artigos, abaixo apresentamos o Lócus de Pesquisa (quadro 1).

Quadro 1- Artigos escolhidos para pesquisa: Anped- 2012/ 2013/ 2015. GT 10 e 18.

Título do artigo/	Autores- GT/ nº	Lócus da pesquisa
Escrita, escritura e sociedade escriturária no cotidiano de trabalhadoras e trabalhadores rurais de um assentamento de reforma agrária.	Inez Helena Muniz Garcia – UFF GT 10/2397	ANPED 2012-
Cenas de letramento - revelações de uma idosa na sala de aula: “ quero andar na pisada de quem sabe mais...	Aurea da Silva Pereira – PPGEduc-UNEB GT18/2392	ANPED 2012
O sentido da escola para adultas pouco escolarizadas: a escola na contramão.	Marta Souza– UFF e UFRJ GT 18/2039	ANPED 2012
Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido.	Nilda Stecanela – UCS/RME Caxias do Sul GT 18/ 3245	ANPED 2013
O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA.	Maria José Gomes Cavalcante – UFPE GT 10/4311	ANPED 2015

Fonte: arquivo das autoras

A pesquisa realizada por Garcia (2012) apresenta a prática pedagógica de alfabetização pautada na perspectiva Freireana, visto que:

sendo assim, a linguagem, não somente oral, mas também escrita, deve assumir um papel preponderante nos contextos de ensino e de aprendizagem, para que os (as) alunos (as) possam expressar seus

pensamentos, suas palavras, seus mundos, para que se sintam sujeitos dessa prática social. Se o (a) aluno (a) pode dizer sua vida, deve também poder escrever a sua vida. (GARCIA, 2012, não paginado).

A partir da prática apresentada por Garcia, podemos perceber que a prática alfabetizadora vai de encontro como o proposto por Freire (1979), em relação à reflexão do homem a respeito da sua realidade e seu contexto se torna objeto de conhecimento.

Com isso, nesse processo de reflexão do meio, o homem supera a consciência ingênua e alcança a consciência reflexiva. Ainda de acordo com Freire, P. e Freire, A. (2001), o processo de alfabetização precisa compreender o fato histórico e social que é a leitura de mundo do sujeito.

Metodologicamente deve envolver provocações que por meio da oralidade os educandos expressem suas visões no processo de construção crítica, para que o ponto de partida seja a oralidade de forma sistemática, e assim, a reinvenção da escrita.

Na pesquisa realizada por Pereira (2012), destacamos as seguintes práticas pedagógicas de alfabetização:

a presença das idosas nas aulas do TOPA urge por práticas de leitura orais e escritas que podem corroborar para construção de um letramento social e cultural. Parece-me que, as idosas buscam na escola um letramento para além da decodificação e codificação escolar [...] (não paginado).

Desse modo, a pesquisa de Pereira (2012), nos permite relacionar o exposto acima com o que Freire (1967), denunciava nos processos educativos, nos quais os educandos da EJA, após uma jornada exaustiva de trabalho chegam a escola e se deparam com lições do tipo “Eva viu a uva”. Isso nos possibilita pensar de acordo com Freire, quem é Eva para esse sujeito da EJA? Neste sentido alfabetização deveria ser em si, um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores.” (FREIRE, 1967, p. 104).

Uma prática pedagógica de alfabetização crítica se constitui enquanto processo de significados para os educandos, para além da

codificação, em prol de uma construção de sua autonomia enquanto atores sociais e construtores de conhecimentos.

Na pesquisa realizada por Souza (2012), destacamos as práticas pedagógicas de alfabetização que demonstram uma perspectiva de educação bancária que não contempla a proposta para os educandos da EJA:

a concepção desses professores expressa um processo de ensino e aprendizagem associado a quadros de giz repletos de escritas, à rapidez na cópia, a muito exercício, sem a possibilidade de algum auxílio individual ou coletivo aos alunos durante o processo de aprendizagem, [...] (não paginado).

há na concepção de professores a crença de que para favorecer a aprendizagem com os adultos é necessário reproduzir práticas infantilizadas, incluindo o uso de recursos e materiais didáticos utilizados com outras faixas etárias [...] (não paginado).

Esta prática denota a dicotomia da alfabetização, ainda hoje após anos de estudos e discussões e superação conceitual da alfabetização, ainda apresenta processos de codificação e decodificação, de uma educação tradicional que hoje já é compreendida como algo ultrapassado. Uma vez que não compreende o aluno como agente construtor de conhecimento. “O educador democrático não pode negar-se o dever, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (FREIRE, 2015, p. 28).

Nas salas de aula de modo geral e em especial na EJA, ainda é comum presenciar práticas semelhantes com a citada por Souza (2012). Com isso de acordo com Freire (2015), a formação permanente dos professores é o momento de reflexão crítica para melhorar sua prática, de modo que, quanto mais se reflete, mais supera a ingenuidade pela rigorosidade.

Nas práticas pedagógicas da EJA apresentadas na pesquisa de Stecanela (2013), destacamos que:

os produtos da pesquisa socioantropológica eram as falas significativas da comunidade, sua visão de mundo, as quais passavam

por um processo de organização, classificação, confirmação, redução temática e tantos outros passos, até se chegar à definição da fala mais significativa (em geral, representando uma contradição) que se converteria no Tema Gerador da escola. Assim, os conteúdos não eram preestabelecidos, mas identificados na realidade e convertidos em conhecimento escolar a partir do limite explicativo que cada comunidade tinha em relação a determinado fenômeno [...] (STECANELA, 2013, não paginado).

Diante das práticas pedagógicas identificadas na pesquisa de Stecanela (2013), buscamos em Freire (1987), compreender que “[...] simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. [...]” (paginação irregular). A concepção de prática pedagógica de alfabetização para além da codificação e decodificação deve considerar as visões de mundo dos sujeitos, seus contextos sociais, propondo uma educação problematizadora e dialógica, na qual o educando não é depósito, mas construtor da consciência crítica por meio de temas geradores contextualizados.

Na pesquisa realizada por Cavalcante (2015), a prática pedagógica utilizada pela professora no aspecto da leitura foi organizada em: “leitura em voz alta pela professora, leitura em voz alta pelos alunos, leitura silenciosa, leitura coletiva (alunos e professora)”. Como apresentamos a seguir:

A professora convocava os alunos a lerem junto com ela em voz alta, repetidamente, para que eles compreendessem o texto, como ela mesma afirmava para os alunos durante as leituras realizadas nas aulas. [...] De forma geral, durante as observações, a professora lançava algumas perguntas sobre o texto lido e, em seguida, realizava atividades de treino e de memorização das regras gramaticais. (não paginado).

A educadora, apesar de desenvolver leitura em suas aulas, demonstra que a prática de leitura adotada pela mesma, segundo os

estudos de Freire (2015), seria de uma leitura mecânica, na qual o sujeito não constrói nenhuma relação entre o texto e seu contexto.

Desse modo, Cavalcante (2015), ao longo da sua pesquisa, constatou que as práticas dos educadores, estavam centradas no âmbito da leitura e repetição, sem considerar a leitura propriamente dita do sujeito, mas a reprodução do que era dito pela professora.

Isso acontece também com a memorização de regras gramaticais, em ambos os casos não são atividades que constituem conhecimentos significativos para os educandos, acerca da educação bancária por meio da escrita de Freire (1987a), “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.” (paginação irregular).

Ademais se não houver o processo reflexivo sobre a prática, para se pensar e repensar, corre-se o risco de permanecer em um processo de negação permanente tanto dos sujeitos quanto de si mesmo enquanto ator social, que produz cultura, saberes, divide, questiona e assim, muito mais que ensinar, aprende.

CONSIDERAÇÕES

No que tange as práticas pedagógicas na alfabetização da EJA, compreendemos a perspectiva abordada nos trabalhos, pautadas na escrita e os contextos de aprendizagem, superação da consciência ingênua pautada na prática social e cultural e a compreensão de que os sujeitos da EJA buscam mais que codificação e decodificação de palavras.

As pesquisas apresentadas denotam práticas pedagógicas dos professores, e assim, demonstram posturas pautadas em uma educação tradicional, com práticas infantilizadas, demonstram falta de formação adequada para atuação na modalidade da EJA, visto que não conhecem as especificidades dos educandos, apresentando atividades infantis e/ou de memorização.

Observamos o uso de temas gerados, porém, mas a escolha dos temas se apresenta de maneira verticalizada, consideramos que o trabalho pedagógico na EJA carece de ser dialogado com os sujeitos com quem se ensina e se aprende.

Tivemos contato com relatos de práticas que demonstraram uma preocupação maior com a decodificação mecânica, algumas práticas iniciavam por meio da oralidade de temas significativos, mas não davam continuidade, partiam para soletração de forma mecânica.

Por isso compreendemos a necessidade de formação continuada, que possibilitem a superação da visão etnocêntrica ainda presente nas salas de aula da EJA, formações permanentes que propiciem repensar as práticas e que dê condições aos educadores a superação de práticas infantilizadas, mecânicas e descompromissadas com os interesses dos sujeitos.

Outro fator importante a ser considerado é a necessidade de promover um amplo debate com as equipes que estão inseridas no contexto da EJA, sejam elas pedagógica, gestora, de apoio, além dos educandos e as lideranças comunitárias no intuito de ressignificar as práticas educativas para que contemple as expectativas, educativas, culturais, sociais e socioeconômicas destes sujeitos inseridos na escola, promovendo a voz e a vez, para uma educação libertadora.

Entretanto os sujeitos da EJA ao buscarem a escola, almejam vivenciar práticas as quais possibilite cativar, esperar, fortalecer e proporcionar a construção da libertação como Freire (1979) nos ensinou, pautada em práticas alfabetizadoras, que possibilitem a superação da consciência ingênua tanto no aluno, quanto no professor que precisa superar a visão de “professar” e adotar práticas educativas dialógicas.

Por outro lado, compreendemos também com base nos estudos de Strelhow (2010), que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil foi marcada pelo desinteresse político em detrimento do comprometimento das elites no poder em atender as demandas do crescimento econômico. O que de certa forma fez com que fossem construídas políticas emergenciais e assistencialistas. Em contrapartida a reivindicação popular também teve papel decisivo na conquista pelo direito efetivo a educação e assim, a EPJAI se constituiu como uma reivindicação social e política.

Hoje com tantas vidas perdidas a pandemia nos impõe uma nova dinâmica de vida e de escola para EJA, buscando o elo com as comunidades em que os educando estão inseridos, reconhecendo suas

especificidades reais, seus sonhos, suas demandas sociais aliando assim práticas educativas para alfabetização.

Diante de todo o contexto em que vivenciamos nesta pandemia Santos (2020) nos desafia a repensar esta quarentena a fim de “criar um novo senso comum”, em que devemos não apenas considerar os sujeitos da EJA em seus contextos emocionais e pedagógicos, mas, repensar a concepção de alfabetizar e letrar, para que restitua aos educandos da EJA sua condição humana, destituída por muitas quarentenas de opressão, educacional, social, política, ideológica e discriminatória.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992. 304p.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 abr. 2017.

FRIEDRICH, Márcia. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Educação e processo de mudança social In: _____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 14 - 22.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio, (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 21-4.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **Pedagogia dos Sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. (série Paulo Freire).

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir ; ROMÃO, José Eustáquio, (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 3, p. 35-47.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, p.12-2, Jul. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, mai./jun. 1995.

MENDONÇA, Regina Sonia. Estado e Economia no período 1930-1955: O golpe de 1930 e o caráter do novo estado. In:_____. **Estado e economia no Brasil**: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal, 1985. cap. 1. p. 13-38.

MOURA, Tania Maria de Melo, A teoria de Freire, como a “pedra angular” da alfabetização de adultos. In:_____. **A prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999. cap. 2, p. 43- 91.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS: **síntese de indicadores 2014**. Coordenação de Trabalho e Rendimento, Diretório de Pesquisa. Rio de Janeiro: IBGE, 2015,102 p. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>.

Acesso em: 05 dez. 2017.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: Uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009. Disponível em:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/arti%20cle/viewFile/241/253>.

Acesso em: 06 dez. 2017.

SANTOS. Boaventura Souza. **A Cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. *E-book*. Disponível em:

https://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas.

Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, n. 25, p. 6- 17, jan./ fev./ mar./ abr. 2004.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. **Cadernos de Pesquisa**. n. 107, p. 169-186. jul. 1999. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/3kYRQNbwCYjwwVggsFnWyDC/?lang=pt&format=pdf>

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

UNESCO. Declaração de Hamburgo. **Agenda para o futuro**.

Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67 p.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos**

Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos histórico. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001. (não paginado).

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?

Revista Educação por Escrito. Rio Grande do Sul: PUCRS, v.4, n.1, p. 91-105, jul. 2013.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: unidades de análise.

In:_____. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre:

ArtMdr, 1998. cap.1, p. 9-24.

AS ANDARILHAGENS DE UMA ESCOLA DE EJA E O HORIZONTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS (ES)

Daiane Ferreira
Elaine Correa Pereira

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões preliminares sobre a formação continuada de professoras/es da educação de jovens e adultos no contexto de uma escola municipal que possui como característica ser uma escola andarilha. Metodologicamente, o trabalho ancora-se na abordagem qualitativa, utilizando-se das experiências vivenciadas nos espaços formativos. Utilizamos como aporte teórico o posicionamento dos seguintes teóricos: Freire (2014, 2015), Soares (2011), Anadon e Gonçalves (2018). As reflexões feitas, demonstram que a formação continuada é um importante espaço para o empoderamento e construção da identidade da professora da EJA, como também, um exercício fundamental para a reflexão sobre a práxis.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A EJA possui em sua história uma ligação com os movimentos sociais e sua vertente na luta pelos direitos, sobretudo da classe trabalhadora. Nossa pretensão é dialogar um pouco sobre a Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (EMEJA). O Município do Rio Grande através do decreto nº 14.032 de 24 de junho de 2016 cria a primeira Escola Municipal de EJA e que tem suas atividades iniciadas no ano de 2018. Neste contexto, a esperança ativa a busca por uma nova sociedade e uma nova realidade para jovens, adultos e idosos que buscam a sua formação básica.

A EMEJA como era carinhosamente chamada, e aqui conjugamos o verbo no passado, pois a escola deixou de existir, uma escola onde jovens e adultos eram acolhidos. Sua extinção feita de forma arbitrária e sem argumentação se deu mais pela disputa política na troca de um governo. Embora não acreditemos que haja

argumentos cabíveis para justificar o fechamento de escolas, a nossa realidade com a EMEJA foi duramente uma resposta política, rompendo com as suas andarilhagens pelos bairros mais periféricos e zona rural deste município.

Alicerçada nos pressupostos teóricos da Educação Popular, a EMEJA tinha um compromisso pedagógico com os sujeitos que faziam parte dela. Sua identidade estava sendo construída, com diálogos, reflexões, erros e acertos como é a realidade concreta do ser professora/o nas idas e vindas da prática educativa. Uma escola que envolvia as comunidades onde se inseria, havia uma conexão entre os estudantes dos diferentes contextos onde a EMEJA estava. Uma escola que ia onde estava os sujeitos, estudantes da educação de jovens e adultos.

O contexto da EJA já está marcado pela diversidade e pluralidade seja ela cultural, socioeconômica, territorial, mas quando falamos de uma escola que se movimenta por diferentes bairros, essa diversidade e as especificidades emergem ainda com mais potência. É neste cenário tão complexo que nos desafiamos a pensar e organizar a formação continuada com as/os professoras/es da EMEJA. Essa organização se deu juntamente com as docentes da escola, e a formação foi caminhando junto com a prática em sala de aula. Na realidade a formação nasce a partir de demandas que emergem na sala de aula com os estudantes.

Neste sentido, no que concerne a formação continuada, é ainda mais desafiador pensar e articular uma formação que consiga engajamento entre ensinar e aprender ancorados em um compromisso ético e político considerando também, a realidade destes sujeitos e seu contexto. Assim o trabalho desenvolvido pelas/os professoras/es da EMEJA estava imbricado pela reflexão-ação-reflexão de suas práticas pedagógicas com o intuito não só do acolhimento tão necessário para os estudantes da EJA enxergando estes como sujeitos que possuem saberes de vida e considerando a sua totalidade sócio-histórica, mas também com a intencionalidade de refletir profundamente e criticamente sobre os assuntos específicos da escola.

AS ANDARILHAGENS DA EMEJA: UMA ESCOLA MARCADA PELA OUSADIA

A ousadia está ligada à esperança, mas também por outro lado há o risco. O risco de criar, de se aventurar, de errar e isso requer dedicação e compromisso pedagógico, requer desacomodação. A EMEJA foi ousada, não só por ser uma escola de EJA e andarilha, mas também por ousar escutar a comunidade, escutar as demandas de cada lugar, escutar a realidade social dos sujeitos, ousada em ir para lugares onde o direito à educação ainda não tinha se feito presente. Uma andarilhagem que potencializou os saberes de cada lugar, partilhando experiências e vivências, que acolheu e que possibilitou a continuação da escolarização de dezenas de jovens e adultos. Talvez por ela ter sido tão ousada foi interrompida de forma grosseira, sem diálogo, aliás aqui cabe a denúncia de que sua extinção. A falta de diálogo e um fechamento de escola de forma arbitrária marcou a história da EMEJA. No entanto, já é comum, sobretudo as políticas públicas do campo da EJA sofrerem com as políticas descontinuas com a alternâncias de governos.

Mas por onde esta escola andarilhou e quem são os sujeitos que fizeram parte desta história sumária, mas encharcada de afeto, movimento, responsabilidade, respeito e formação. A EMEJA, nasceu a partir de um projeto piloto intitulado Educação para Pescadores - PEPP que iniciou suas atividades no município no ano de 2007 e tinha como propósito possibilitar a formação escolar de pescadores artesanais e agricultores em regime familiar da zona rural. Sujeitos que por diferentes motivos tiveram seu direito à educação violado. Este projeto atuou até o ano de 2017. Era formado por diversos parceiros como a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Secretaria de Município da Educação- SMEd, 18ª Coordenadoria Estadual de Educação, Secretaria de Município da Pesca, Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular Prof.^a Júlia Nahuys dentre outros.

Os professores e professoras que atuavam no PEPP eram acadêmicos de graduação e pós-graduação da FURG. O PEPP ampliou a lente para que o Estado percebesse que havia uma demanda

de EJA e além disso, protagoniza um movimento de cobrança ao poder público para que algo fosse realizado, visto que um projeto possui inúmeras limitações, sobretudo porque a oferta da EJA é uma obrigação do Estado. Dito isso, a EMEJA é criada a partir do decreto nº 14.032 de 24 de junho de 2016 e começa suas atividades no ano de 2018.

É em 2018 que uma história ousada começa a ser escrita, e as andarilhagens acontecendo em lugares que à educação ainda não havia chegado. Uma frase de um dos estudantes consegue dar a dimensão deste movimento quando este em uma atividade online diz o seguinte: eu não procurei a escola, foi a escola quem me procurou. A EMEJA teve a ousadia de andarilhar nos bairros não só apresentando a proposta desta nova escola como também dialogando com homens e mulheres, jovens, adultos e idosos convidando a fazer parte desta história. Aqui demarcava-se que estes sujeitos, são sujeitos em potencial e que esta escola possuía uma organização tempo e espaço que compreendia a realidade destes estudantes.

Antes de aprofundarmos, no que tange a organização desta escola, é fundamental dialogar sobre os contextos onde a EMEJA estava atuando. Para isso, compartilhamos imagens do Google Earth, para melhor demarcar estes lugares e compreender a sua distância geográfica.

Como pode-se observar a partir da figura 1, a EMEJA andarilhava por seis contextos distintos. A Ilha da Torotama, por exemplo, possui mais de 45km de distância da área central do município e escola mais próxima desta comunidade que oferta a modalidade da EJA fica há 23km. Além da distância, há um agravante, pois não existe transporte público que seja compatível com os horários desta escola. Não diferente, as outras comunidades também não possuem escola que oferte a modalidade. O ponto central não é apenas a política de oferta da modalidade, mas sim uma EJA que acolha e possibilite a permanência do sujeito no processo de escolarização. Estas seis comunidades possuem características distintas, são sujeitos da classe trabalhadora com histórias, memórias, vivências, com uma bagagem de vida. A EJA da EMEJA nunca foi pensada meramente como uma reposição de uma escolarização não

realizada, tão pouco percebia este sujeito como um ser diminuído, ao contrário, a organização curricular e metodológica desta escola ia ao encontro das necessidades de aprendizagens que emergiam do próprio sujeito. Dito isso, o conhecimento científico não competia com os saberes oriundo das vivências, os dois se complementavam e davam sentido para cada diálogo realizado em sala de aula.

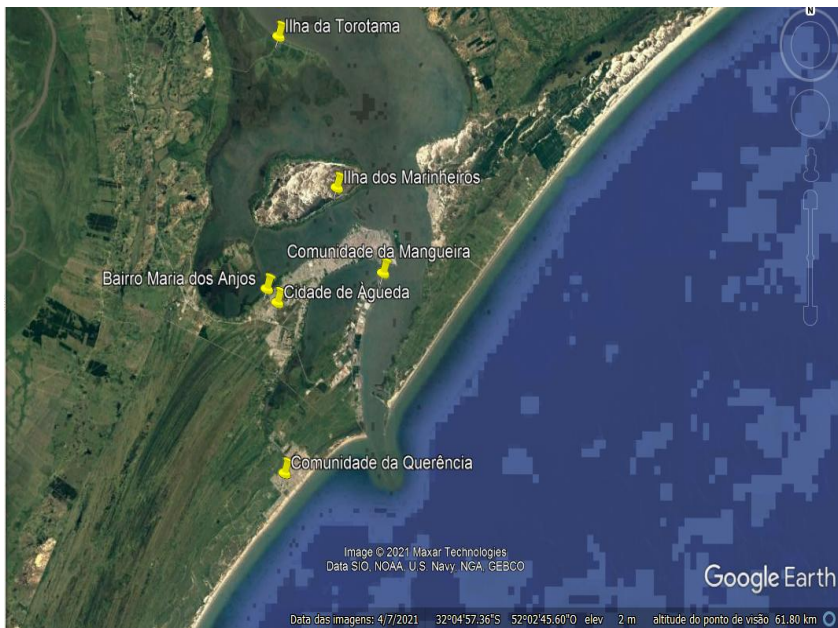


Figura 1- Município do Rio Grande

Fonte: Google Earth

Ainda no que se refere aos contextos, podemos dizer que a EMEJA começou em três comunidades, sendo elas: a Comunidade da Mangueira, Querência e Cidade de Águeda. No ano de 2019 a EMEJA formou parceria com uma escola municipal de ensino fundamental da comunidade da Ilha dos Marinheiros e posteriormente com a da Ilha da Torotama. Essa parceria tinha o intuito de possibilitar aos sujeitos destas comunidades a conclusão do

ensino fundamental. Deste modo, as aulas eram realizadas pelos professores e professoras destas escolas, e a certificação era realizada pela EMEJA. Cabe ressaltar, que as/os professoras/es que eram responsáveis no desenvolvimento destas aulas participavam dos encontros formativos da EMEJA.

A comunidade Maria dos Anjos, estava em processo de organização para o começo das aulas no corrente ano, no entanto, com a extinção da escola as atividades se quer começaram. Trouxemos este contexto porque corrobora para um melhor entendimento sobre o papel da EMEJA quanto escola pública preocupada com a formação cidadã e se percebia como instrumento de luta contra-hegemônica. Os estudantes desta comunidade, são cooperados de uma recicladora de resíduos sólidos. Pessoas de baixa renda e alta vulnerabilidade social. Viram na EMEJA a possibilidade de concluir sua escolarização, e a escola com toda sua ousadia, desenvolveria suas atividades no “galpão” onde ocorre a triagem dos resíduos. Em parceria com a universidade, estava sendo organizado e qualificado um espaço para que as aulas ocorressem de forma confortável para todos e todas. Ressaltamos que a escolha das aulas serem realizadas neste espaço foi dos próprios estudantes. Era neste lugar que eles se sentiam acolhidos, pertencentes e capazes de seguir.

A comunidade da Mangueira e Querência, foram as primeiras onde a EMEJA começou suas andarilhagens. Na Mangueira as aulas eram realizadas em uma Escola Municipal, já na Querência as aulas eram na Associação de Moradores da Comunidade, uma escolha dos estudantes. Pode-se observar, a partir dos contextos apresentados que a EMEJA sempre se preocupou e respeitou o desejo e a posição dos estudantes. O fato de as aulas acontecerem no espaço físico da Associação de Moradores, nunca foi motivo para desqualificar o trabalho que estava sendo realizado, tão pouco que as/os professoras/es se sentissem menos comprometidos com o fazer pedagógico.

Pensando na realidade concreta da vida destes sujeitos a EMEJA tinha atividades presenciais e a distância. As aulas aconteciam a noite nas segundas, terças e quartas-feiras, as quintas-feiras era o dia da formação continuada das/dos professoras/es. Está

organização do tempo e espaço correspondia as necessidades dos sujeitos, pois sabíamos das dinâmicas tanto de trabalho como das relações com a própria comunidade. Este olhar atencioso tanto para os estudantes como também para a realidade e o contexto onde estão inseridos era um dos vieses da EMEJA, pois entendíamos que para este estudante permanecer no processo de escolarização à escola precisava dialogar com a realidade.

É neste sentido, que a formação continuada tem um papel importante no que tange responder as necessidades destes sujeitos. Eram nos encontros formativos que além de realizar um aprofundamento teórico que colaborasse com o fazer pedagógico, também era o espaço para as reflexões das situações diversas que surgiam com a prática. Neste diálogo reflexivo, que ouvíamos as inquietações, emoções, histórias de vida dos estudantes, a preocupação destas/es professoras/es com o processo de ensino e aprendizagem, a ansiedade e rigurosidade metódica de como elaborar uma aula propositiva e problematizadora que instigasse as curiosidades dos estudantes. Este momento de troca, de partilha e comunhão fortalecia a unidade deste coletivo de professoras/es e com isso ia se constituindo a identidade de se perceber uma/um professora/o da EJA.

O HORIZONTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA EMEJA PAULO FREIRE

Pensar a formação continuada na EJA se faz necessário como uma possibilidade de ressignificar esta modalidade e o seu currículo. De acordo com Ventura e Carvalho (2013, p. 25) "o reconhecimento da necessidade de formação das(os) professoras (es) para a especificidade da modalidade e a denúncia quanto à falta de formação adequada (inicial e continuada) é recorrente na produção acadêmica". Todavia, a EJA é uma das modalidades de ensino que recebe pouca atenção das políticas educacionais. Com isso, a falta de investimentos na área da formação corrobora para a precarização e a invisibilidade da EJA.

No que tange as políticas de formação de professoras e professores, é sabido que as reformas que se iniciaram nos anos de 1990 foi delineando algumas políticas no campo da formação. É em 1996 com a LDBEN n.9394/96, que se passou a exigir o ensino superior como formação inicial para a atuação no magistério. Dito isso, é possível afirmar que este movimento se tornou um marco histórico no que se refere a formação de professores. A legislação demarcou um prazo de dez anos para que os professores e professoras pudessem se qualificar.

No ano seguinte, foi instituído os Parâmetros Curriculares Nacionais “trata-se de um documento orientador acerca dos conteúdos a serem contemplados nos currículos das salas de aula brasileiras” (ANADON, GONÇALVES, 2018, p. 40). Os PCN’s, corroboraram para que professoras e professores discutissem sobre o currículo e o confronta-se com as características regionais, as pluralidades, especificidades que estão presentes na escola (ANADON, GONÇALVES, 2018). No entanto, as avaliações externas, baseadas no conhecimento dos PCN’s, reduziu a autonomia dos currículos. Ainda sobre as avaliações:

No período de dois mandatos de FHC, 1995 à 2002, são implementados o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e os Provões aplicados no Ensino Superior. Procurando alinhar a formação de professores às premissas avaliativas surge o Programa de Formação à Distância para professores, a TV Escola, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, entre outras iniciativas para

capacitar os professores e professoras (ANADON, GONÇALVES, 2018, p. 40).

Outro momento que é fundamental trazer para o diálogo foi a ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF, que passou a denominar-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que como um dos objetivos, equalizou a questão do custo de cada aluno em toda Educação Básica. Um grande avanço para a qualificação do ensino. Em 2009, por meio do decreto nº 6.755/2009

foi lançada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Com esse decreto, a Capes passou a coordenar a formação docente da Educação Básica. De acordo com Anadon e Gonçalves (2018, p.42).

Assim, a CAPES e o MEC passaram, neste período, a propor uma série de cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização e graduação através do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR, da Rede Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - RENAFOR e pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Das legislações mais recentes temos a Resolução CNE 02, de 20 de dezembro de 2019 que, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As alterações presentes na nova resolução, marcou um retrocesso no que tange a formação dos profissionais da educação. Isso porque a nova resolução dissocia a formação inicial da formação continuada e desvincula a formação da valorização profissional. Há ainda, a questão de propor uma base nacional comum para a formação continuada, trazendo uma visão reducionista desta formação. Essas mudanças vão ao encontro do viés da composição do Conselho Nacional de Educação, onde os conselheiros na sua maioria possuem um perfil fundamentalista, conservador, privatista e capitalista. O Conselho Nacional dos Secretários da Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME tiveram seus acentos no CNE retirados. Isso só reforça quais as verdadeiras intencionalidades do CNE que se tornou um órgão do governo deixando de ser uma instituição que respeita a representatividade das redes públicas de ensino.

Diante da realidade e dos movimentos de desmontes que à educação vem sofrendo em todos os setores, articular, planejar, organizar a formação continuada em uma escola é um desafio principalmente porque não há investimento ou suporte técnico e pedagógico para desenvolver uma proposta. Precisamos também convencer, muitas vezes, estes professores da importância da

formação continuada, não que eles entendam o processo formativo como algo descabido, mas sim, porque muitos possuem uma carga horária de trabalho excessiva. Pensando neste horizonte a formação precisa ser construída e dialogada com os principais protagonistas que são as professoras e professores.

A perspectiva da formação continuada precisa estar fundamentada teoricamente e ter o cuidado e responsabilidade de não se tornar um processo técnico, onde não ocorre o diálogo e com isso não se construa a relação educador(a)-educando(a) (FREIRE, 2014). Seja qual for o nível da educação, esta não poderá se limitar a um processo instrumental apenas, como também, não poderá ser uma educação baseada apenas na prática e tão pouco que seja uma formação fragmentada e positivista.

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo (FREIRE, 2015, p.45-46).

Esse movimento indica que é necessário pensar uma formação própria para a EJA (SOARES, 2011) realidade esta, que nos desafia a repensar e ressignificar este espaço de ensino e aprendizagem. Foi neste viés, que a formação continuada com as professoras da EMEJA se construiu. A necessidade de dialogar sobre a modalidade e conhecer seu histórico e especificidades também foram motivadores para realização da formação. O espaço dialógico constituído, foi tomando forma e caminhando na direção das necessidades e inquietações que emergiam da prática em sala de aula. A formação era pensada e articulada por todos os sujeitos envolvidos com a escola, ou seja, desde a situação que surgiu em sala de aula, como também aquelas que transbordam no fazer pedagógico. Cada momento,

encontro, era pensado e planejado de acordo com as necessidades e com um rigor ético e reflexivo onde a prática é a principal inspiração.

Dito isso, é fundamental trazer ao leitor como esses encontram aconteciam. Antes da pandemia causada pela Covid-19 nossos encontros eram presenciais todas as quintas-feiras na sede administrativa da escola. Cada professora era responsável por conduzir as discussões na sua semana, ou seja, a cada quinta-feira uma professora se responsabilizava em conduzir as discussões e a temáticas. Nos primeiros encontros os diálogos foram a cerda da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola e também o Regimento da mesma, para posterior aprovação no Conselho Municipal de Educação. A elaboração destes documentos, se deu de forma coletiva, colaborativa e democrática. A participação das professoras e professores neste processo é fundamental não só na constituição da identidade da escola, como também, o viés educativo e de compromisso pedagógico que se tem definido. Para contribuir Veiga (1995, p. 13) nos diz o seguinte:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

A elaboração destes documentos era o início do processo formativo democrático realizado pela EMEJA. Ao aprovar os documentos no conselho, os encontros presenciais se mantiveram trazendo outras discussões que surgiam da prática e da inserção nos contextos onde a escola estava atuando. Os diálogos e reflexões foram acontecendo a cada encontro, sendo que, o professor responsável pela formação na sua semana deveria encaminhar o material escolhido para os colegas com uma semana de antecedência para que todos e todas fizessem uma leitura previa e pudessem pesquisar sobre o assunto. Temas como preconceito linguístico de Marcos Bagno, A Boniteza de um Sonho de Moacir Gadotti, Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, A cruel Pedagogia do

Vírus de Boaventura de Souza Santos, foram alguns dos temas que estiveram presente em nossa formação. Dialogamos também, sobre avaliação a partir de artigos de Cipriano Lucckesi, Ensino da Matemática Pontos e contrapontos de Valeria Arantes, Nilson Machado e Ubiratam D'Ambrosio, textos e obras de Djamila Ribeiro, dentre outros temas como feminismo, feminicídio, racismo, homofobia.

A proposta da formação continuada era um espaço para compreender a EJA, quem eram os sujeitos desta modalidade, quais seus sonhos e desejos, que conhecimentos de vida estes homens, mulheres, jovens, adultos e idosos traziam para a sala de aula e o que eles buscavam no espaço de escolarização. A formação continuada da EMEJA, também era um momento de refletir que a EJA não pode ser reduzida a uma prática assistencialista, mais sim uma prática pedagógica com intencionalidade. O trabalho pedagógico desenvolvido por estas/es professoras/es estava imbricado na reflexão da sua prática num caminho humanizador e que respeite e considere o saber e vivências dos estudantes.

Os caminhos pedagógicos a serem buscados emergem, então, do contexto onde ocorrem. Dessa maneira, a/o professora/o elabora suas práticas pedagógicas não mais no viés do professor para o estudante, mas sim do professor com o estudante. Refletir sobre o papel da/o professora/o da EJA é fundamental, considerando que muitos sujeitos da EJA já tiveram uma experiência com a escolarização e esse movimento de retorno é a busca por algo, e neste sentido, que precisamos perceber como sujeitos histórico-político-sociais que estão constantemente se constituindo.

Portanto, a formação continuada nos coloca em um momento de reflexão que nos instiga a compreender que a educação é um processo permanente de aprendizagens. Ao pensar e repensar nossa prática há um movimento de desacomodar-se, há uma motivação na construção do conhecimento, há um entusiasmo. Esse momento de partilha, diálogos e inquietações fortalece a unidade coletiva da escola e também fortalece o fazer pedagógico de cada um. Pois, as/os professoras/es da EMEJA se percebiam enquanto grupo de trabalho, sendo solidários uns com os outros, contribuindo na construção da

proposta pedagógica de cada professor, e além disso, as formações proporcionavam um pensamento e uma articulação de ações na escola que houvesse conexão entre as áreas do conhecimento.

Com isso, reforçamos que é fundamental a escola e as/os professoras/es estarem permanentemente abertos não só a realidade dos sujeitos como também a escuta atenta, paciente e criticamente dos sujeitos da EJA. Assim, caminhamos para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática e cidadã. Pensando uma outra escola possível, que acolha, que priorize as relações, um lugar de luta e de esperança, um lugar da organização das classes populares, um instrumento de luta contra-hegemônica, uma escola da comunidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As provocações e reflexões propostas neste texto não se esgotam. O campo da formação continuada, sobretudo da modalidade da EJA é um tema bastante atual e que merece aprofundamento teórico e reflexões sobre a prática pedagógica. É sabido que enfrentamos uma fragilidade histórica na formação das/os professoras/es que atuam nesta modalidade. Muitos docentes atuam na EJA sem ter tido qualquer informação sobre a modalidade, tão pouco compreende que esta emergiu das lutas dos movimentos sociais e populares e que posterior a este movimento se tornou política pública. Sem conhecer a história da EJA caímos no abismo da invisibilidade e reproduzimos o discurso assistencialista e certificador que a EJA carrega na sua caminhada.

Contrapondo esta lógica, a EMEJA tinha o compromisso pedagógico e social com seus professores e estudantes. Buscando por meio da formação continuada um olhar humanizador, respeitando o sujeito que busca sua escolarização e construindo possibilidade de ensino e aprendizagem embasados na solidariedade e cidadania. Os conhecimentos científicos estavam atrelados aos saberes de vida e das vivências dos estudantes buscando assim, uma construção significativa do conhecimento. Dito isso, os encontros formativos corroboravam para um outro modo de se perceber enquanto

professora ou professora da EJA, problematizando e organizando suas práticas educativas em diálogo com os sujeitos de cada contexto.

A ousadia da EMEJA e daqueles e daquelas que estavam andarilhando com ela, nos mostrou o quanto uma escola que a dialoga com a realidade é capaz de transformar vidas, pois à educação ainda têm sua importância no processo de humanização do sujeito. Logo, encharcados de esperança, pois vimos na prática a diferença que a formação continuada proporciona ao processo de ensino e aprendizagem, seguimos na luta por mais espaços como o da EMEJA Paulo Freire e que essas políticas públicas não sejam descontinuas devido as trocas de governos. Ao experimentar a formação continuada da EMEJA, podemos afirmar que momentos como estes são fundamentais para a construção de uma educação humanizadora, solidária e cidadã.

REFERÊNCIAS

ANADON, S. B., & Gonçalves, S. D. R. V. (2018). Uma ponte para o Futuro:(des) continuidades nas políticas de formação de professores. *Momento - Diálogos Em Educação*, 27(2), 35-57. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8181>

FREIRE, P. Política e educação. [organização Ana Maria de Araújo Freire]. 2ªed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015

_____. Pedagogia do Oprimido 57ª ed.rev. e atual - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

VEIGA, I P A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: São Paulo: Papirus, 2003.

VENTURA, J.; CARVALHO, R.M. Formação Inicial de Professores para a EJA. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36 Jan.-Jun. 2013. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/issue/view/1234/showToc>

SOARES, Leôncio José Gomes. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, 2011.

AS ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES DA EJA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Daniel Biu Correia

Maria José Gomes Cavalcante

RESUMO: Esta pesquisa realizada objetivou investigar se os professores da EJA consideram em sua prática docente uma perspectiva freiriana, no que diz respeito à heterogeneidade etária, cultural e de conhecimento de seu alunado, bem como identificar os desafios enfrentados pelos mesmos em sua sala de aula. Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário, via google forms, aplicado em dezembro 2020 com três professores que lecionam em turmas da EJA de escolas situadas em diferentes cidades de Pernambuco. Obtivemos os seguintes resultados: (1) a heterogeneidade etária e a elaboração de métodos para garantir a permanência dos alunos ao longo do ano letivo, configuraram-se nos desafios apontados pelos docentes; (2) os professores se mostraram habilitados, uma vez que na medida do possível propõem aulas e atividades que condizem com a realidade dos discentes, considerando história de vida de seus alunos, suas múltiplas experiências, respeitando, assim, a heterogeneidade etária de seus alunos.

Palavras-chave: Educação e Jovens de Adultos. Prática docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma importante modalidade de ensino voltada para jovens e adultos que por diversos fatores não ingressaram ou não concluíram os estudos na idade “própria”.⁴⁵Especialmente no Brasil, ela torna-se uma importante modalidade de ensino, haja vista que, ao longo do tempo, se constitui

⁴⁵O Conceito de “idade própria” para acessar a educação básica foi superado no campo da Educação de Jovens e Adultos, desde o final da década de 1990, quando o Brasil assinou o Documento Internacional da Declaração de Hamburgo. A visão de educação é que o aprendizado acontece durante a vida inteira.

um número significativo de pessoas que não tivera a oportunidade de frequentar a escola, tampouco concluir os seus estudos. Logo a EJA é uma importante possibilidade/oportunidade para a reparação/superação da dívida social para com estes indivíduos.

Neste sentido, compreende-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma importante modalidade de ensino, que abarca todo processo de aprendizagem, seja formal ou informalmente, e visa desenvolver habilidades e enriquecer os conhecimentos, buscando o aperfeiçoamento das qualificações técnicas e profissionais das pessoas adultas, conduzindo-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade (BRASIL, 2000).

Ainda que a EJA seja uma importante conquista social que possibilitou ao jovem e ao adulto, que não puderam estudar na idade regular, a gratuidade no acesso a uma educação adequada às suas especificidades, faz-se necessário, conforme aponta o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, direcionar o olhar para as práticas pedagógicas, haja vista que é a partir delas que se torna possível a construção de um olhar empático, assim como o reconhecimento das especificidades do público da EJA. Neste sentido compreende-se a importância em considerar como objeto de pesquisa a prática docente, pois esta assume uma função primordial no que se diz respeito ao sucesso destes alunos na caminhada escolar (CORREIA, 2021).

O professor tem um importante papel na EJA, visto que ele deve ter em mente que os alunos são marcados por experiências que os diferenciam dos estudantes da Educação Fundamental e do Ensino Médio. Por sua vez, deve entender que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Pois, os alunos da EJA não devem e nem podem ser confundidos com as crianças da educação infantil, e muitas vezes nos deparamos com essa realidade, onde as atividades propostas na EJA são confundidas muitas vezes com uma atividade que não condiz com a carga experiencial daquele aluno. Paulo Freire já nos dizia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2001, p.11) e os estudantes da Modalidade da EJA, já vivenciam essa leitura de mundo, e não podemos desconsiderá-la.

Para tanto, compreende-se que na perspectiva freiriana, o docente ao atuar na Educação de Jovens e Adultos, assume algumas atribuições, a saber: desenvolver uma proposta pedagógica adequada às diferentes faixas etárias em que se encontram os alunos; considerar a bagagem experiencial dos alunos advinda de suas interações e vivências pessoais/coletivas; compreender a realidade social em que os alunos se encontram, pois conforme explicita Freire (1983), ao considerar e respeitar a bagagem social e a realidade em que se insere o indivíduo, este passa a compreendê-la, o levando a elaborar hipóteses sobre os desafios colocados dentro dessa realidade social, permitindo-se transformá-la e por meio de seu trabalho criar um mundo próprio do seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1983).

Diante das considerações realizadas, buscamos, investigar se os professores da EJA consideram em sua prática docente uma perspectiva crítica e inclusiva, no que diz respeito à heterogeneidade etária, cultural e de conhecimento de seu alunado, bem como identificar os desafios enfrentados pelos mesmos em sua sala de aula.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: HISTÓRICO DA SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL

Nesta seção, apresentaremos “recortes” da história da educação brasileira em diferentes períodos, situando historicamente a pesquisa dentro do contexto da educação e jovens e adultos. Nesta trajetória abordaremos desde o Brasil colônia e império e até o cenário atual, com as legislações vigentes que regem esta modalidade de ensino.

A educação de jovens e adultos enquanto ação educativa inicia-se no Brasil colônia. Neste período da história os educadores eram os padres e jesuítas que preocupados com a catequização e alfabetização, iniciaram um intenso trabalho educativo para com os jovens e adultos. Ou seja, além de difundir o evangelho, também era ensinado as normas de comportamentos, bem como os ofícios necessários para o funcionamento da economia colonial.

A trajetória da educação de jovens e adultos assumiu um longo percurso no decorrer da história do Brasil, tendo em vista que

antes de existir uma preocupação da educação de jovens e adultos enquanto fonte de pensamento pedagógico ou de políticas educacionais, que viria acontecer em 1940, diversas lutas foram travadas. Em 1920, por exemplo, surgiram movimentos da classe de professores e da população com o qual lutaram para ampliação do número de escolas e melhorias na qualidade de ensino, estabelecendo condições favoráveis para a implementação de políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000), em 1940, a educação de jovens e adultos firma-se enquanto um problema de política educacional. Com o surgimento do Plano Nacional de Educação, é instituída a educação gratuita com frequência obrigatória, extensiva, também, para os adultos. É neste cenário, que pela primeira vez, a educação de jovens e adultos é reconhecida, recebendo um tratamento particular. Neste período os altos índices de analfabetismo presente nas camadas populares da sociedade, transformaram-se em motivos de preocupação e levou o governo a pensar em medidas destinadas para pessoas não alfabetizadas. Dentre as medidas realizadas pelo governo, destacamos a ampliação do ensino supletivo para adolescentes e adultos.

Posteriormente, no ano de 1947, havia um forte discurso, carregado de preconceito para com o adulto não alfabetizado, onde lhes eram atribuídos uma série de rótulos e formas de pensar pautadas na ideia de incapacidade. É neste contexto que surge a primeira campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, que tinha como intuito alfabetizar e posteriormente inserir o indivíduo no curso primário, dividido em duas etapas voltadas tanto para a capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

No final da década de 50, o educador Paulo Freire, teve suas ideias expandidas pelo país. Freire passou a ser conhecido na educação de jovens e adultos sobretudo devido à sua participação ativa em movimentos populares que trouxeram muitas contribuições no que concerne aos trabalhos de alfabetização com este público, no que diz respeito à consideração da cultura dos alunos no processo de ensino da leitura e da escrita. Como exemplo: o Movimento de

Educação de Base, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, o Movimento de Cultura Popular de Recife, movimentos que trouxeram como ideia em sua implementação uma nova forma para se pensar na educação destinada aos adultos, partindo de uma prática educativa voltada para refletir o social (HADDAD; DI PIERRO 2000).

Este contexto, aponta o caminho próspero que a EJA vinha trilhando ao longo do tempo, sendo reconhecida e valorizada. Os trabalhos educacionais com os adultos vinham ganhando importância, uma vez que surgiu uma nova forma de pensar a educação destinada para este público. Entretanto, em 1964, com o golpe militar instituído no país, muitos desses movimentos tiveram seus ideais censurados e a sua trajetória interrompida.

Com a promessa de que livraria o país do analfabetismo classificando-o como “vergonha nacional”, o governo federal criou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, destinado para os grupos da sociedade não alfabetizados. Este movimento se distanciou do caráter problematizador, voltado para refletir o social, possibilitando o desenvolvimento crítico do aluno, abastecendo-se, portanto, de uma educação domesticadora voltada para as ideias políticas do governo daquele período. O então programa se estendeu entre os anos de 1970 a 1985, onde foi extinto devido a retomada do governo nacional pelos civis, e substituído pela Fundação Educar.

Posterior ao regime militar instaurado em 1964 e com o seu fim nos anos de 1985, a educação de jovens e adultos passa a estar inserida em período de democratização das relações sociais. Em 1988, por meio da Constituição Federal, houve o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas no que se diz respeito à educação, atribuindo, também, responsabilidade do estado em ofertar este serviço.

A partir dos anos de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, a LDB em seus dois artigos que tratam especificamente da EJA, aponta para quem ela é destinada, atribuindo também, caráter de política de estado

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

É mediante a promulgação desta lei que a EJA passa a ser entendida enquanto modalidade de ensino, sendo o grande desafio o estímulo de políticas metodológicas que possibilitem a participação plena do aluno, promovendo uma educação de qualidade para esses sujeitos que por diversos motivos não tiveram a oportunidade de estudar ou concluir os seus estudos.

PRÁTICA DOCENTE E O PERFIL DO ALUNO DA EJA

A escola, enquanto instituição presente na sociedade contemporânea tem por responsabilidade promover o desenvolvimento crítico do aluno, oferecendo condições de acesso e permanência ao discente no espaço institucional, possibilitando, também, uma educação que contemple e respeite a condição social bem como as especificidades de seus alunos.

Deste modo, ao trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, a escola deve compreender que o adulto não alfabetizado, assim como o indivíduo que ao longo de sua trajetória escolar, por determinados motivos, precisou interromper, é um sujeito trabalhador, com responsabilidades sociais, muitas vezes pai e/ou mãe de família, com opinião própria, com conhecimentos construídos por meio das diversas relações sociais que estabelece nos mais variados espaços que frequenta, seja na escola, com a família, na instituição religiosa com o qual faz parte ou no trabalho (GADOTTI, 2003).

Torna-se evidente, portanto, que a maioria dos alunos que frequentam a EJA são trabalhadores com experiência profissional, com responsabilidades sociais e familiares, e que em algum momento de sua vida precisou interromper sua trajetória escolar devido a

diversos fatores de ordem pessoal. Compreende-se também que o desejo pela escolarização continua vivo, ultrapassa barreiras e marcas de um sistema excludente, fazendo com que em sua fase adulta, tenha possibilidade de retornar à escola.

Neste sentido, ao decidirem retornar à escola, o docente assume um grande desafio, pois será essencial que o mesmo considere suas especificidades, ou seja, os seus conhecimentos profissionais, o contexto cultural ao qual está inserido promovendo um ensino que faça sentido para este público, ancorado em situações reais, condizentes com a sua realidade, conforme ressalta Garcia, Machado e Zero “devem ser trabalhados conteúdos e metodologias apropriadas com à idade e às vivências dos alunos que procuram a escola, na maioria das vezes, para satisfazer necessidades pessoais que contribuam para seu crescimento” (2013, p. 71).

É primordial que em sua prática o professor relacione os conteúdos trabalhados em sala com a realidade que é experienciada pelos alunos, respeitando e entendendo a heterogeneidade da turma e os seus conhecimentos prévios, assim como a diversidade etária que se faz presente em sala, para assim promover um ensino significativo para todos. Assim como orienta Garcia, Machado e Zero, o professor deve “ter um olhar diferente, de compreensão e equilíbrio, considerando as vivências e experiências de seus alunos, tendo um papel fundamental para evitar novas situações de fracasso escolar” (2013, p. 72).

No próximo tópico apresentaremos o percurso investigativo para a realização da pesquisa.

METODOLOGIA

Utilizamos, nesta pesquisa, a abordagem qualitativa. Conforme explica Menga Ludcke, e Marlí André (1986) com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1982), esta, trata-se de uma pesquisa em que “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]” (LUDCKE, ANDRÉ, 1986, p. 11). Ainda de acordo com as autoras supracitadas, a pesquisa qualitativa envolve “a obtenção de dados descritivos, obtidos

no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (LUDCKE, ANDRÉ, 1986, p. 13).

Com o advento da pandemia do novo Coronavírus no início do ano de 2020 e com a necessidade de isolamento social, as escolas, universidades e demais instituições de ensino tiveram suas atividades interrompidas presencialmente. Diante deste contexto, surge uma proposta de ensino remoto como uma alternativa para suprir a ausência das aulas presenciais. Frente a este cenário, para coleta de dados, utilizamos o questionário (online), aplicado com um grupo composto por três professores que lecionam em turmas da EJA de escolas situadas em diferentes cidades de Pernambuco. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário, pode ser definido como a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” O instrumento foi aplicado entre o início e fim de dezembro de 2020.

A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu por meio dos seguintes critérios: está atuando/atuação na Educação de Jovens e Adultos, com pelo menos 1 ano de experiência. Neste sentido, participaram da pesquisa um grupo composto por três professores, identificados como Renata, Manoel e Marcelo. Abaixo, descrevemos sucintamente, os perfis dos professores participantes:

Professora Renata tem o mestrado em educação, 10 anos de experiência como professora e atuava em uma turma da Fase I, na rede Municipal em Santa Cruz do Capibaribe/PE.

Professor Manoel possui especialização em educação e tem 15 anos de experiência como professor e atuava na Fase I da EJA na rede municipal de Poção/PE.

Professor Marcelo tem especialização no Ensino de Ciências, atuou em uma turma da EJA-MÉDIO, na rede estadual em Lajedo- PE durante o período de um ano.

Dando continuidade a esta discussão, no próximo tópico, analisaremos as respostas dadas pelos participantes às questões propostas no questionário.

ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, questionamos os docentes sobre a quantidade de alunos na turma, as profissões dos estudantes, faixa etária e as expectativas que eles possuem em relação à escola:

Renata: “... tem em média um quantitativo de 28 estudantes com faixa etária entre 20 a 60 anos, são trabalhadores da área rural ou artesãos que trabalham em sua própria casa com a renascença”

Manoel: “... A maioria dos estudantes trabalham no setor de confecções.

Marcelo: “... idades variadas (18 a 50 anos); agricultores, donas de casa, trabalhadores do comércio.”

Pesquisas realizadas (AMORIM, 2009; CAVALCANTE, 2017) comprovam que em sua maioria os alunos que frequentam a EJA são trabalhadores com significativa experiência profissional, com responsabilidades sociais e familiares.

É considerando este cenário que concordamos com as afirmações postas por Oliveira (1999), quando nos explicita que o adulto da EJA não é o adulto universitário ou o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada, para o teórico o adulto desta modalidade de ensino, é geralmente:

[...] o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (1999, p.2).

As respostas dos professores, em relação ao perfil dos alunos em suas turmas, nos convidam a refletir acerca da heterogeneidade não somente etária, mas, também, sobre os saberes e experiências diferentes que são construídas através de suas interações sociais. Corroborando com esta discussão, Cavalcante, nos afirma que a EJA é marcada pela pluralidade de sujeitos, com conhecimentos

acumulados ao longo da vida, advindo de diversas experiências sociais/econômicas.

A pluralidade de sujeitos e sua diversidade de saberes fazem deste público da EJA um grupo bastante heterogêneo: são negros, jovens, idosos, trabalhadores e não-trabalhadores, mulheres e homens, que vivem na cidade ou no campo, que voltam à escola com uma “bagagem”, um saber próprio elaborado a partir dos seus mecanismos de sobrevivência, de suas experiências sociais vividas em múltiplos espaços de lazer, de trabalho, de cultura, levando a necessidade de estabelecer um perfil aprofundado desses alunos (2017, p. 38).

Em continuidade a análise, ao indagarmos os motivos de retorno dos alunos à escola, os docentes destacam que:

Renata: “Apesar das dificuldades, eles afirmam que têm motivação para continuarem os estudos, por ser um momento de encontrar os amigos e trocar ideias com pessoas com experiências diferentes.”

Manoel: “eles almejam ir para o Ensino Médio e assim concluir os estudos.”

Marcelo: “o intuito era terminar o Ensino Médio, conseguir um emprego melhor, seguir carreira acadêmica”

As colocações, transcritas acima, nos mostram a relação subjetiva que cada indivíduo possui com a educação. A maioria do público atuante na EJA são trabalhadores e não trabalhadores em busca de melhores condições de vida e que ao adentrar no espaço escolar buscam vencer as diversas barreiras de exclusão resultantes do próprio sistema educacional excludente.

Em base ao que revela os professores, destacamos a pesquisa realizada por Bastiani (2011), neste estudo é possível constatar que a maioria destes alunos retornam à escola com a expectativa de melhorar a condição de vida, ter acesso a outro níveis de ensino e habilitações profissionais, assim como há aqueles que regressam a escola na tentativa de conseguir um emprego melhor.

A professora Renata nos traz uma fala marcante e nos convida a refletir acerca do desejo do jovem e/ou adulto para com a escolarização, pois apesar das dificuldades encontradas pelos alunos no decorrer de sua trajetória escolar, os mesmos mantem-se firmes, uma vez que “O saber se faz através de uma superação constante”(FREIRE, 1996, p. 15).

De modo geral, as falas dos educadores supramencionados, nos mostram as diferentes motivações dos alunos, apontando para as expectativas que os mesmos possuem quando decidem retornar à escola, no entanto, conforme já discutido, para que tais expectativas sejam, de fato, atendidas, é necessário promover uma educação que contemple e respeite a condição social e as especificidades de seus alunos, no entanto para que isto aconteça o educador não deverá ser “[...] apenas um transmissor do conhecimento, ele deve buscar através do diálogo o que os alunos traz consigo em sua bagagem social e cultural” (FREIRE, 2005, p. 79).

Ainda de acordo com o que explica Freire (2005), para que haja um ensino condizente as expectativas dos discentes, torna-se necessário, pois, uma relação de harmonia entre o professor e o aluno, nesse sentido, o teórico nos revela “Desta maneira, o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”(2005, p. 79).

No que se diz respeito aos desafios encontrados pelos docentes, as respostas, dadas pelos participantes deste estudo, frente aos questionamentos, evidenciaram que a pluralidade, expressada através de suas expectativas em relação à escola, as especificidades dos alunos e as diferentes faixa etária na turma, configuram-se em um dos maiores desafios para a prática docente.

Renata “torna-se um desafio propor tarefas/atividades que sejam bem vistas por todos e que consigam ser resolvidas pelo conjunto, uma vez que cada ser é único e falando sobre faixa-etária isso torna-se ainda pior”

Manoel “somos diariamente desafiados para atuar de maneira que não venha apenas suprir a escolaridade perdida do aluno,

mas como forma de garantir sua permanência na escola e a continuação de seus estudos.”

Marcelo: “Sim, tratando-se das idades é um desafio propor tarefas/atividades que sejam bem vistas por todos e que consigam ser resolvidas pelo conjunto, uma vez que cada ser é único e falando sobre faixa-etária isso torna-se ainda pior. Há alunos que conseguem um alcance maior, outros têm grande déficit.”

O relato da Professora Renata e do professor Marcelo, transcrito acima, dialoga com as reflexões mencionadas por Garcia, Machado e Zero (2013) uma vez que para os autores o professor deve trabalhar com conteúdo e metodologias que se adequem a faixa etária do aluno, bem como as vivências e expectativas dos mesmos quando decidem retornar a escola, o que se configura enquanto desafio.

Além da heterogeneidade das turmas de educação de jovens e adultos, a evasão, também se configura em uma das maiores dificuldades, assim como pontua o professor Manoel ao ressaltar o desafio em relação a criar meios que garantam a permanência dos alunos na escola, promovendo um ensino que não esteja somente pautado em recuperar o tempo “perdido” com o qual o aluno passou fora dela. O apontamento feito pelo professor, dialoga com o que explicita Gagno e Portela (2003), ao afirmarem que a busca pela garantia de acesso e permanência dos estudantes da EJA na escola, deve ser o objetivo de toda a sociedade.

Corroborando com esta discussão, Gadotti (2013) evidencia que o educador deve ter um olhar de compreensão, é preciso, para tanto, que o mesmo considere as múltiplas vivências e experiências dos alunos, o que é fundamental para evitar que novas situações de fracasso escolar venham acontecer.

Quanto a resposta do professor Marcelo, percebemos que o mesmo ressalta que a heterogeneidade da turma se configura em um grande desafio, sobretudo no momento em que o docente seleciona atividades para atender as diferentes faixas etária dos estudantes. No que se diz respeito a este desafio em questão, Oliveira, comenta:

[...] por mais que se busque associar os alunos em níveis, séries ou turmas por características semelhantes, tais conjuntos sempre serão formados por uma multiplicidade de sujeitos, em si mesmos

múltiplos. Nenhum professor lida em uma mesma sala de aula – e todos conhecem bem isso por experiência própria – com um grupo homogêneo de sujeitos, sejam quais forem os mecanismos de ordenação utilizados. Isso significa que, a despeito de todo o aparato legal e formal do currículo, o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento essa multiplicidade. (2007, p. 237).

Em relação a prática docente, os relatos dos professores nos revelam que, apesar dos constantes desafios encontrados pela categoria em sala, estes, buscam desenvolver aulas que estimule e incentive o aluno no processo de aprendizagem, abordando temas relevantes, partindo de sua realidade, considerando os seus conhecimentos profissionais, bem como o contexto cultural ao qual está inserido.

Por fim, ao serem questionados a respeito de sua identificação no ensino da Educação de Jovens e adultos, dois professores se sentiram animados e de modo geral, ressaltaram que apesar de ser desafiador, atuar na EJA proporciona uma experiência única para educador. Ambos os professores que responderam positivamente em relação a indagação, possuem um certo tempo em sala de aula:

Manoel: “Sim! Inclusive sou professor dessa modalidade há mais de uma década.”

No entanto, o professor Marcelo nos revelou que apesar do pouco tempo lecionando na EJA, não se identificou com o público:

Marcelo: “Para ser professor da EJA você precisa se reinventar, e um dos pontos é não conseguir seguir o currículo proposto, uma vez que os alunos não têm habilidades cognitivas para tal. São alunos que estudaram a muito tempo, que já vão para escola cansados após um longo dia de trabalho, enfim.”

A professora Renata, nos coloca uma reflexão importante sobre o papel do professor da Educação de Jovens e Adultos, já que o mesmo não deve se colocar como detentor de saberes, mas sim, aquele que media os conhecimentos, assim como nos direciona Gomes (2019, p. 3) “o professor exerce papel de “mediador e incentivador” da aprendizagem para cada aluno e dos modelos de conteúdos culturais.

Ele deve sempre estar motivado para ensinar e ser um incentivador na construção do saber”.

Com relação a resposta do professor Marcelo, o mesmo reforça uma concepção de jovens e adultos da EJA enquanto pessoas pouco capazes ou mesmo incapazes. Tal afirmação nos remete à visão de jovens e adultos instauradas no período da Primeira República, quando se acentuaram discursos em que associavam a condição de analfabeto a dependência e a incompetência, discurso estes, que por sua vez, perduram até os dias atuais e que corrobora, portanto para uma desvalorização dessa modalidade de ensino, bem como dos próprios alunos. Em contraponto a esta visão colocada pelo professor, concordamos com Machado (2008) e chamamos a atenção para a necessidade de reconhecer o público da EJA enquanto sujeitos de direitos, considerando os conhecimentos prévios construídos ao longo de suas experiências sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa, nos evidencia que o público que frequenta a EJA, partem de diferentes realidades sociais, culturais e econômicas deste modo, são alunos que em sua maioria desenvolvem diversas atividades em seu cotidiano, nos quais podemos destacar: no comércio, no campo, em casa, nas instituições sociais.

Quantos aos motivos de retorno elucidados pelos professores, foi possível concluir que, os estudantes voltaram prioritariamente pela necessidade das exigências do mundo contemporâneo. Desta maneira, em linhas gerais, destacamos: sair da solidão e trocar ideias com pessoas com experiências diferentes; concluir os estudos; há aqueles que desejam concluir os estudos e posteriormente ingressar em uma faculdade; conseguir um emprego melhor.

Os relatos dos docentes, também nos levam a refletir acerca dos desafios que estes encontram em uma sala de aula na EJA. A heterogeneidade de alunos presentes na turma, as diferenças de faixa etária e a elaboração de métodos voltados para a garantia da

permanência dos alunos ao longo do ano letivo, configuram-se nos desafios apontados pelos docentes. Contudo, os professores se mostraram habilitados, uma vez que na medida do possível propõem aulas e atividades que condizem com a realidade dos discentes, já que os mesmos nos apontam que ao trabalhar com a EJA deve-se levar em consideração a história de vida de seus alunos bem como as suas experiências. construindo, assim, uma educação problematizadora, em que coloca em evidência o protagonismo dos estudantes.

Quanto às contribuições deste trabalho, pontuamos que o mesmo nos trouxe um olhar mais atento acerca da Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que se refere ao professor e a sua formação, possibilitando, dessa forma, uma atenção para as práticas pedagógicas, uma vez que é a partir delas que se torna possível a construção de um visão empática, assim como o reconhecimento das especificidades deste público.

REFERENCIAS

- BASTIANI, Décia **Maria. Perfil e desafios dos alunos da Educação de jovens e Adultos no município de Santa Helena.** 2011. 52 f. TCC (Especialização)- Curso de Especialização em Educação Profissional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010.** Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.
- CAVALCANTE, Maria José Gomes. **Práticas de leitura na educação de jovens e adultos:** da vida para a escola e da escola para vida. 2017. 286 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- CORREIA, Daniel Biu. **O lugar da formação inicial do educador de jovens e adultos no curso de Licenciatura em Pedagogia:** Um estudo sobre o Projeto Pedagógico de Universidades públicas do agreste de Pernambuco. 2021. 83 f. TCC (graduação)- Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Garanhuns, PE, 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, p.108-130, maio/ago.2000

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GALVÃO, Maria Clara de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GAGNO, Roberta Ravaglio e Portela, Mariliza Simonete. **Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos**: Perspectiva de Prática Discente. São Paulo, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Manoel Messias. **A formação de professores da Educação de Jovens e Adultos**: características, histórico e perspectivas. Educação Pública [s.n], 2019.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MARCONI. M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**.1999.

CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE O FUTURO DA EJA NA PERSPECTIVA FREIREANA

Iêda Gomes da Silva (SME/SG)

RESUMO: Este artigo traz concepções de Freire para pensarmos o currículo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pública. Considerando o atual estágio de desenvolvimento do projeto neoliberal no país e o cenário atual do Capitalismo Dependente (Fernandes, 1975 e Fávero, 2005), questionamos a inexistência de um currículo que atenda às especificidades da EJA e apresentamos o currículo por competência, adotado nas escolas brasileiras (Base Nacional Curricular - BNCC). Discutimos a concepção de Educação Dialógica de Freire e refletimos sobre diretrizes capazes de conferir maior equidade à distribuição do ensino fundamental através da crítica ao currículo, da valorização da cultura, do diálogo e da resistência da classe oprimida pela força do movimento que vem, aos poucos, alinhando a educação formal ao modelo do mercado e tornando-a produto.

Palavras-Chave: Currículo. EJA. Educação Dialógica. Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.
(FREIRE, 2020, p. 42)

Como seria um currículo que pudesse suprir as necessidades de formação e de emancipação do jovem e do adulto brasileiro que integra a Educação Nacional de Jovens e Adultos (EJA) pública? Este artigo tem como objetivo produzir uma reflexão baseada nessa indagação e em pesquisas no campo da EJA sobre o futuro desse segmento educacional, considerando a perspectiva freireana. Trata-se

de uma proposta de investigação sobre currículo que discute as mudanças propostas pela Base Nacional Curricular (BNCC) e também as especificidades da clientela atual da EJA. Tal currículo deve atender às necessidades de emancipação de um público de periferia onde cada vez mais cresce o número de jovens evadidos do ensino regular e no cenário agravado pela pandemia. Dentro da complexidade que enfrentamos hoje, o legado de Freire traz o aporte teórico de uma pedagogia crítica (Giroux, 2015), de cunho dialógico e que promove a ideia de um currículo significativo para a aprendizagem, onde o aluno ocupa lugar central.

A escola pública acolhe o jovem e o adulto brasileiros e seus anseios de vida. Por que esse espaço de troca não tem sido capaz de dar a consciência necessária para fazer com que essa clientela alcance um lugar de dignidade na sociedade? Apesar da alegria do encontro ser, em si, um movimento de resistência de uma classe, é necessário fazer mais pelo aluno.

Em pesquisa sobre o universo da EJA, verificamos o quanto as críticas que desenvolvíamos de modo empírico, visto atuarmos há mais de trinta anos como docente nessa modalidade de ensino, se incluem em um contexto maior, sobre a história de concepção da EJA (Costa e Machado, 2017), sua legislação (Saviani, 1989), os redirecionamentos ao sabor das políticas (Alvarenga, 2015; Ventura, 2017) e a conjuntura de poderes institucionais que colocam o Brasil e os países da América do Sul como periféricos, nos quais a escola pública e a EJA constituem sintoma de uma distribuição desigual de educação típica (Fernandes, 1975; Fávero, 2005).

Esta reflexão apresenta uma parte de nossos achados e traz o pensamento de Freire como um modo de alimentarmos a mudança que desde os anos de abertura política do país muitos de nós desejávamos.

Iniciamos, na primeira seção, apresentando a EJA e como o currículo tem sido concebido nessa modalidade de educação. Também mostramos a recente mudança proposta pelo governo, através da Base Nacional Curricular (BNCC). Em sequência, propomos uma discussão sobre duas abordagens de Freire que podem ser relidas no momento atual da EJA, em direção a se pensar um currículo próprio

para esse público. A pandemia colocou o Brasil entre os países mais desiguais do mundo, atingindo com mais força os considerados incapazes. Resgatar Freire nesse cenário é uma forma de resistir e de alimentar a esperança em uma reação dos grupos mais vulneráveis às consequências do sistema neoliberal que vêm, gradativamente, tornando a educação uma mercadoria negociável a qualquer custo.

CURRÍCULO NA EJA E AS IDEIAS DE FREIRE

A ética do lucro, a cujos interesses mulheres e homens devemos nos submeter, de formas contraditoriamente diferentes: os ricos e dominantes, gozando, os pobres e submetidos, sofrendo (FREIRE, 2014, p. 136).

Não é possível pensar em currículo para a escola pública brasileira, sobretudo para a EJA, sem considerar as reflexões freireanas sobre educação, uma vez que as contribuições deste educador brasileiro alimentam um lugar de poder oriundo das classes populares. Gadotti (2003) observa que a expressão “Pedagogia do Oprimido” de Freire está muito mais próxima de uma pedagogia da luta, “do conflito”, da reação e da consciência de classe e mais afastada do vitimismo e da inércia como algumas interpretações sugerem. Freire deixa-nos a herança de uma pedagogia em que o político é parte constituinte do fazer educacional.

Em um contexto em que ascendem ao poder grupos conservadores e que se colocam como inimigos do legado de Freire, desqualificando sua herança filosófica na Educação, é a ele que recorreremos para repensar práticas significativas para a EJA, visto que suas ideias trabalham na contramão do cenário que se avizinha e tem natureza relacional, implicando

a consciência da desumanização, gestada na violência, na injustiça, na exploração, na opressão. Homens e mulheres que percebem sua condição no mundo não como uma fatalidade, mas como fruto do processo histórico e que, a partir do processo de conscientização, tecido pelas relações dialógicas, passam a questionar o mundo, questionar as injustiças e a se perceberem inconclusos, passam a admitir que é possível reconstruir-se, refazer-se e conscientizar-se de sua vocação ontológica em “ser mais”. Sempre e cada dia mais! (Arelaro, 2020, p. 14).

O currículo é um objeto central no bojo da luta por mudança em qualquer modelo pedagógico. Trata-se de um instrumento capaz de propor a mudança de mentalidade de gerações para melhor ou para pior, em acordo ou em desacordo com as expectativas e demandas profissionais e pessoais do educando. Para concebê-lo, é necessário conhecer as expectativas de ensinantes e aprendentes⁴⁶ (Freire, 2020), avaliar experiências e desenvolver formações continuadas capazes de se reverterem em qualidade para o ensino na escola.

O currículo adotado nas escolas de EJA sempre se deu de uma forma pouco refletida, dado como

indiscutível e impenetrável. Raras vezes é alvo de estudo, de contestação. Porém, o currículo torna-se mais relapso, ao referir à EJA. Entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimento educacionais, muitas vezes, não é bem assim que as coisas acontecem. Afinal, a escola foi “montada” para organizar, moldar, doutrinar e produzir uma determinada identidade social e individual. E o currículo serve para manter esta ordem. Jamais o contrário. E os currículos da EJA absorvem tudo o que não é permitido num currículo pós-moderno. (Miranda e Severo, 2017, p. 70)

A despeito dessa dificuldade crônica em se assumir a EJA no universo da educação brasileira como uma necessidade concreta, com um currículo específico, mudanças recentes, em direção ao privilégio das competências trouxeram ainda mais dificuldade aos educadores, os quais não acompanharam o processo de debate que gerou tais decisões. Trata-se da adoção no país da Base Nacional Curricular (BNCC).

⁴⁶ Ambos os termos foram criados por Freire, a fim de explicar suas ideias sobre a escola como um “organismo vivo, que se transforma e é transformada com a dinâmica da sociedade e da vida. Os alunos, “aprendentes”, trazem para a escola o novo, a vitalidade, a vontade de participar e de fazer da escola um espaço que vá fazer a diferença em sua vida. Os professores, “ensinantes”, devem entender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2020).

Ao definir competência, a Base Nacional Curricular (BNCC) sugere a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais); atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania, do mundo do trabalho. A educação, dessa forma, deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e também voltada para a preservação da natureza.⁴⁷

O ensino baseado nas Competências⁴⁸ prevê propostas curriculares que

não poderiam se limitar a ensinar conhecimentos inúteis à ação. A construção de competências na escola levaria a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações. Os currículos por competências, na visão de Perrenoud (1999), devem construir uma relação com o saber menos pautada em uma hierarquia baseada no saber erudito descontextualizado, visto que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação. (COSTA, 2005, p. 3).

Todavia, há quase dois anos as escolas públicas brasileiras não funcionam de maneira regular. Estudos apontam consequências para a escola e para a aprendizagem e a necessidade urgente de agir,mos,

⁴⁷ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 25 de março de 2021. Desde 2018, estão em curso as mudanças no currículo escolar, com base em competências nas escolas privadas e públicas. A Base traz as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica e instâncias de educação vêm adaptando a base para os diversos segmentos educacionais. O Instituto “Reúna”, por exemplo, apresenta Diretrizes para a EJA com base na BNCC: <https://institutoreuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc/> Acesso em 26 de março de 2021.

⁴⁸ “Organizadas por áreas do conhecimento, as Matrizes se conectam com as inovações, princípios e premissas trazidos pela BNCC: desenvolvimento integral, contemplado nas dez competências gerais da educação básica, o projeto de vida dos estudantes, a progressão das aprendizagens, os métodos ativos de aprendizagem, temas contemporâneos, a integração curricular e o compromisso com o desenvolvimento do protagonismo do estudante a partir de aprendizagens que sejam significativas para o contexto em que vivem ao mesmo tempo em que dialoguem com questões globais.” <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 25 de março de 2021.

pois “quando as escolas reabrirem, aumentarão as desigualdades” (Dias e Pinto: 2020, p. 01). O mais recente relatório da Unesco, em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Educação para a América Latina e Caribe (SUMMA)⁴⁹ mostra o aumento das desigualdades educacionais na América Latina e Caribe e alerta que estamos diante de uma emergência educacional. Outro relatório, publicado pela Organização para Cooperação e desenvolvimento (OCDE)⁵⁰ em junho de 2021, com o apoio do Instituto “Todos pela Educação⁵¹,” observa que “à medida que a pandemia for chegando ao fim, o principal desafio passará a ser reabrir as escolas com novas medidas de distanciamento físico. (2021, p. 51)”

Na escola brasileira da EJA estão os jovens reais para os quais o sistema tem “dado as costas”. Trata-se de um grupo de jovens que experienciam um processo de exclusão, em virtude da evasão decorrente da estrutura do aparelho escolar. O aluno sai do ensino regular, é enviado para a EJA, cujo universo se caracteriza por uma outra lógica diferente do ensino regular. Nas turmas noturnas de EJA, os adultos e jovens (16-18 anos) se misturam, o que gera consequências: o jovem tem contato com o universo adulto antes da hora; os adultos se incomodam com a presença de jovens barulhentos na classe; o jovem faz contatos para obter trabalho e contribuir para a renda da casa; a frequência do aluno jovem de EJA é mais intensa, sobretudo para os que não trabalham e muitos itens dos conteúdos trazem saberes aquém da capacidade dos alunos do ensino regular e não atraem nem alimentam projeto de vida algum. A presença premente de jovens nas salas de EJA é justamente o que se tem

⁴⁹ Apesar de reconhecer os avanços da Educação a Distância, o relatório da UNESCO, publicado em 2020, sinaliza a necessidade de “medidas urgentes para alcançar os que ficaram para trás. As recomendações mostram as etapas que os formuladores de políticas mais priorizam em seus planos de resposta para que a emergência educacional não se transforme em um desastre.” (Relatório da UNESCO América Latina e Caribe, 2020, p. 16).

⁵⁰ Desde 1990, o Brasil é um parceiro da OCDE, cujo objetivo inicial sera “abrir portas” para o estabelecimento de relações no contexto exterior.

⁵¹ O “Todos pela Educação” se apresenta como organização da sociedade civil fundada em 2006 apoiada por empresas como os bancos Itaú e Unibanco e outras entidades da iniciativa privada. O relatório citado está referenciado ao final do artigo.

denominado juvenilização, uma demanda de jovens evadidos do ensino regular e das turmas de aceleração.⁵² Nesse cenário, o fenômeno da evasão insere-se no contexto em que existe um claro

processo de “filtragem social”, no qual se privilegia a permanência dos alunos pertencentes às classes dominantes”; enquanto isso cabe aos demais, quando permanecem nas escolas, um papel de coadjuvantes no ensino público (Cunha, Farias e Francisco, 2005, p. 3-4. Aspas dos autores).

Há divisão de classes separadas de acordo com as “melhores turmas” e o sistema construído mantém “as escolas de periferia restritas ao “ensino pobre”. Conforme essa linha de análise, a escola é concebida como um aparelho⁵³ de dominação das classes favorecidas e que reproduz vícios estruturais. Nesse ponto, entramos com Freire (2014), que, em textos críticos, nos convoca a refletir sobre o avanço do discurso neoliberal e seus mecanismos de manutenção das estruturas, em que “mudar é sempre difícil, quase impossível, se a mudança se acha a favor dos pobres, porque a realidade é assim mesmo” (2014, p. 145).

Para Freire (2020), na relação que o jovem estabelece com o mundo, estar com o mundo sugere significados de pluralidade, criticidade, temporalidade e transcendência. Esse movimento o distingue do animal: o fato de o homem ser um “ser de relações”; não basta estar no mundo, mas travar relações com o mundo, como um ente que é. Carece à EJA, da forma como se dá no Brasil, considerar o jovem bem como sua cultura individual, suas descobertas, sua criatividade na vida, seus interesses existenciais e levá-lo, inclusive, a observar em meio à desigualdade social na qual está imerso, quais as

⁵² Pela legislação que organiza a oferta de ensino Lei 9.394/1996, a criança deve ingressar aos 6 anos no ensino Fundamental e concluir essa etapa aos 14. Na faixa dos 15 aos 17 anos, os jovens devem ingressar e concluir o Ensino Médio. A Aceleração pretende corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem idade série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de 2 anos ou mais.

⁵³ Althusser (1970), relendo Marx, aborda os “Aparelhos ideológicos do Estado” como instâncias de poder, cujo papel seria a manutenção das ideologias dominantes.

chances o saber escolar, associado aos seus anseios, podem fazê-lo compreender essa condição e emancipá-lo dela. A EJA deveria fazê-lo conceber o “estar na escola” como um bem cultural diferente de outras manifestações culturais que ele já incorporou em sua vivência no mundo: sua dança, sua música, sua moda, seu gosto alimentar, enfim, sua riqueza de manifestações de linguagem. Tal cultura tem legitimidade e deve ser considerada no processo de ensino aprendizagem, pois a educação é possível para o homem porque este é um ser inacabado e sabe-se inacabado e isso o leva à imperfeição.

Outro aspecto relevante, na filosofia freireana, que nos situa na construção do currículo é o protagonismo do educando. Ao reconhecer em todo homem o ímpeto criativo que nasce da sua inconclusão, Freire afirma a importância do lugar do sonho na educação:

É preciso sublinhar a educadoras e educadores de boa vontade mas equivocados que quanto mais se esvazie a educação dos sonhos, por cuja realização se lute, tanto mais o lugar *dos sonhos* vai sendo preenchido por técnicas, até chegar o momento em que a educação é a elas reduzida. Aí então a educação é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo. (Freire, 2014, p. 116)

No entanto, experimentamos um período em que a EJA “respira por aparelhos na escola pública,” sendo inclusive ignorada em relatórios educacionais recentes⁵⁴, como se já não existisse em um breve cenário futuro e onde são previstas propostas pouco detalhadas para a “superação” da reprovação escolar. A escola, que deveria ser espaço de debate, se transforma cada vez mais em um espaço burocrático, em que não existe gestão democrática que, conforme Freire, é o que gera a escola de qualidade social. Nessa instituição escolar do futuro, alinhada aos interesses do mercado, a “gestão democrática deixa de considerar prioridade a prática democrática”. Não há “envolvimento criativo da comunidade escolar interna e

⁵⁴ Relatório desenvolvido pelo Intituto “Todos pela Educação” em junho de 2021 em conjunto com OCDE.

externa discutindo seus problemas e buscando a elaboração de projetos coletivos para sua solução” (Arelaro, 2020, p. 10-11).

O Estado se afasta da escola para que seja controlada por grupos privados, capazes compreender o currículo conforme os interesses corporativos e de produzir conteúdo educacional unificado em larga escala. “O que interessa, agora, é o envolvimento que possibilite a contribuição financeira da comunidade e dos pais/mães para as necessidades das escolas, que contam com recursos cada vez menores” (Arelaro, Op. Cit, p.12).

Sob o mito do direito de todos à educação, o que se faz é excluir a EJA de qualquer projeto educacional futuro e oferecer aos estudantes o mínimo, “pão e circo”, e muito bem pago.

METODOLOGIA

Na fase exploratória⁵⁵ desta pesquisa (Thiollent, 2011, p. 56), fizemos um breve levantamento sobre trabalhos que envolviam os descritores “currículo”; “competência”; “EJA” e “Jovem” nas bases de dados da Scielo e da Capes. Como primeiros achados, foram encontramos 55 artigos. Para a elaboração da investigação que deu origem a este artigo, selecionamos 20⁵⁶. Utilizamos como critérios o estudo trazer investigação empreendida nos últimos 10 anos, mencionar os descritores e ser de autor brasileiro. Nosso intuito foi verificar se havia pesquisas que ligavam a BNCC à EJA pública, visto que, como pesquisadora atuante nesse espaço, ainda não fora convocada a mudar a prática educativa em função do redirecionamento do ensino trazido pelas Competências. Adotamos a abordagem qualitativa por ser esta

⁵⁵ Conforme Thiollent (2011, p. 56), a fase exploratória compreende o momento em que se procede à descoberta do campo de pesquisa em um primeiro levantamento ou diagnóstico da situação.

⁵⁶ O 20 artigos não foram elencados nas referências, pois fizeram, na íntegra, parte do projeto original da pesquisa. Mencionamos apenas os autores citados neste artigo. A partir dos achados, foi possível trazer a fundamentação para o delineamento do objeto investigado, qual seja, a EJA e o Jovem no contexto pós-pandemia e o advento do Currículo por competência, que, conforme nossa hipótese, ainda está por ser assimilado nas práticas educativas de EJA.

a que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e opiniões, produtos que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2008, p. 57).

Para trazer as discussões de Freire, fizemos um levantamento bibliográfico de suas obras, buscando aspectos de sua discussão filosófica sobre educação que tivessem relação com a construção de um currículo. Recorremos também a autores que releram ou desenvolveram análise sobre o pensamento de Freire como Gallo (2021), Gadotti (2003) e Arelaro (2020). Em especial, para esta reflexão, selecionamos para discussão a noção de Educação Dialógica como uma proposta importante de ser relida e atualizada.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA

A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política (Freire, 2014, p. 89).

O cenário pandêmico trouxe ainda mais forte a necessidade de práticas educativas comprometidas com a cidadania ativa, que coloque perguntas capazes de “descolonizar” ideias sedimentadas pelas ideologias conservadoras que se expandem pelo país, e de valorizar as “marcas de resistência” (Freire, 2017, p. 54) da cultura popular.

Para Freire, o processo educacional é dialógico. Freire (2020) relaciona o educador com a sua prática e com o movimento de descoberta de pesquisa e de outras ações pedagógicas, estrategicamente, como possibilidades educacionais a surgir. Nesse sentido, um currículo comprometido com o destino cidadão de homens e mulheres deve priorizar o diálogo, promotor do processo de aprendizagem, em meio a conversas entre estudantes e professores que, estimuladoras da curiosidade e do interesse, numa relação em

que o aprender, se torne um processo recíproco, confiável, gerando a conscientização que transforma, uma vez que os homens se educam entre si, mediados pelo estar no mundo.

Conforme Arelaro (2020), o caráter “problematizador e dialógico da proposta pedagógica” de Freire “nos obriga, por coerência, a ouvir/conversar, sistematicamente, com os educandos e trabalhar com eles a sua curiosidade e interesse”, em um processo chamado por ele de “dodiscência”, espécie de movimento educativo que necessita da “participação ativa do docente e do discente”, no qual “um sempre aprende com o outro, numa relação de confiança que se constrói por meio do diálogo” (Arelaro, 2020, p. 10).

O pedagogo sinaliza, desse modo, para a necessidade de se acolher o homem em sua dimensão histórica (2020b). A educação, nesse sentido, é uma atividade que dialoga com o homem sujeito, imerso no meio social do qual faz parte. Não se trata de um processo de adaptação do homem ao meio social, mas uma prática capaz de transformar a realidade. Essa concepção de educação propõe a ideia de superação, desacomodação, inquietação e inconformismo, pois compreende “o mundo a ser sempre re-criado como condição para ser mundo e não como *suporte* sobre o que pousar.” (Freire, 1992, p.180). O docente, assim, é convocado a afirmar o diálogo com o aprendente. O educador, dentro dessa perspectiva teórica freireana, busca saber quem educa e para que educa e se responsabiliza por conhecer o perfil do educando para planejar seu conteúdo programático, registra cada fato, cada fala, comportamento e prática cultural: “vão registrando as expressões do povo, sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento” (Freire, 2019, p. 146).

Desenvolvendo a ideia da educação como prática de liberdade, Freire (2020, p. 115-117) compreende que uma educação dialógica passa pela busca por parte do educador do conteúdo programático, concebendo-se inquietações, problematizações, temas significativos para debate, questões para o exercício de tomada de consciência da plena humanidade como condição e obrigação.

A posição do educador na práxis dialógica é de alguém progressista, criativo e que se sente capaz de mover as estruturas.

Precisa ter formação intelectual dirigida à análise da experiência do trabalhador (aprendente) que está diante de si nos bancos escolares de EJA. Assumir crítica, reconhecer que foi convencido parcial ou totalmente, desenvolver intervenção e ouvir: “o direito à crítica exige também do crítico um saber que deve ir além do saber em torno do objeto direto da crítica” (Freire, 2020, p. 72).

Nesse sentido, trata-se de um modo de ver a educação e de conceber o currículo de forma diametralmente oposta ao movimento do “mercado” que pretende alinhar a educação a um processo de homogeneização cada vez maior. Tal movimento cujo efeito é a “despolitização da educação” está em curso, com o desestímulo à elaboração de projetos pedagógicos pelas escolas e a desconsideração das necessidades da comunidade escolar. Cabe aos pesquisadores e docentes interessados na educação de qualidade agir.

CONCLUSÃO

A EJA contemporânea trata-se de uma modalidade escolar que “respira por aparelhos” nas escolas brasileiras. O currículo, que desde 2017, vem sendo adaptado a uma demanda neoliberal, submetido a órgãos internacionais, tem sido transformado em consonância com o movimento neoliberal da educação. Se na EJA havia dificuldades em se definir diretrizes norteadoras de práticas educativas para o grupo excluído do ensino regular, a situação após a pandemia pode se tornar ainda mais grave.

Internacionalizado e tratado como produto, unificado sob a orientação de empresas que produzem conteúdo em massa, “pasteurizado” por interesses corporativos, o currículo tem perdido significação em todos os segmentos educacionais. Na ponta, o docente se torna um burocrata, executor de funções, a quem não se convoca o pensar, visto que precisa apenas “se adaptar”.

Resta-nos resistir com Freire e jamais nos acomodar, nem nos entregar à ideia de que “a realidade é assim mesmo”. Nada está determinado. É sempre possível ao educador “furar” o estado de impotência humana momentânea e a “ética do mercado” e agir a favor do direito a uma educação pública de qualidade, que não mate o sonho

de oitenta por cento dos brasileiros⁵⁷. As ideias de Freire e o seu legado continuam sendo lugar de inspiração e de saber sobre as características das estruturas que movem a educação brasileira. Revisitar seus escritos nos fortalece diante da iminente ameaça a que estamos submetidos todos os dias.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. *A redução da oferta de EJA em um Município do Leste Fluminense: interrogando o direito à Educação para Jovens e Adultos*. Educere. XII Congresso Nacional de Educação.

ANDRADE. “Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens”. In: Paiva e De Oliveira (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. DO et Alii. Petrópolis, RJ, 2009.

ARELARO. *Políticas atuais, transformação social e a perseguição a Paulo Freire*. Revista de Estudos Culturais. Edição 5 (2020) – EACH USP - São Paulo.

BNCC. Base Nacional Curricular. In: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 25/03/2021.

COSTA e MACHADO. *Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

CUNHA, FARIAS e FRANCISCO. *A vida é um desafio: como a desigualdade social e a evasão escolar caminham juntas no município de volta grande*. In:

<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2519>.

Acesso em 25 de março de 2021.

DIAS e PINTO. Editorial. *A Educação e a Covid-19*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. vol.28 no.108 Rio de Janeiro Jul./Sept. 2020 Epub July 06, 2020.

⁵⁷ “A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2019, divulgados na manhã desta quarta-feira (15) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indica que **mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio estudam na rede pública** em todo o país.” (Jornal “O Globo”, 17/07/2020).

FÁVERO (Org.). *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, EDUFF.

FREIRE. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE. *A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam*. 46ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE. *Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e outros escritos*. Organização: Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 1ª. Edição, Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE. *Direitos Humanos e Educação Libertadora. Gestão Democrática da Educação Pública na Cidade de São Paulo*. Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 1ª. Edição, Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE. *Política e Educação*: Organização: Ana Maria Araújo Freire: 4ª. Edição, Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE. *Educação de Mudança*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FERNANDES. *Capitalismo Dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GADOTTI. *Educação e Poder. Introdução à Pedagogia do Conflito*. 13ª edição, São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO. *A filosofia de Paulo Freire*. Tv Cultura. In: https://tvcultura.com.br/videos/37669_d-07-a-filosofia-de-paulo-freire-2-2.html Acesso em Agosto de 2021.

GIROUX. *O currículo como política cultural*. In: _____. “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OCDE. *A Educação no Brasil. Uma perspectiva Internacional*. In: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf Acesso em julho de 2021.

O *Globo*, **17/07/2020.** **Ir:**

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/15/escolas-da-rede-publica-atendem-mais-de-80percent-dos-alunos-do-ensino-fundamental-e-medio-aponta-ibge.ghtml>. **Acesso em 15 de agosto de 2021.**

MIRANDA E SEVERO. *Tempos escolares e tempos de vida: re)pensando práticas pedagógicas da EJA na contemporaneidade*. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 10, n. 2, maio/ago. 2017

MYNAIO. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11^a ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco; 2008.

SALES (Org.). *(Des) encontros na Educação de Jovens e Adultos: identidades, políticas e Práticas*. Curitiba: Editora CRV. 2019.

SANCEVERINO *Et All.* *A EJA em Santa Catarina no contexto da pandemia de Covid-19*. Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina. 2020. In: <http://forumeja.org.br/sc/> Acesso em 20/03/2021.

SAVIANI. *Escola e Democracia. Teorias da Educação. Curvatura da Vara. Onze teses sobre educação e política*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1989.

SILVA. *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. <https://brasil.un.org/pt-br/99885-relatorio-da-unesco-mostra-que-pandemia-aumentou-desigualdade-educacional-na-america-latina-e> Acesso em 25/03/2021.

A EJA COMO PRÁTICA LIBERTADORA: A JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO CEJA DONANINHA ARRUDA

Ana Claudia Lima de Assis
Paulo George Barros Silva
Rita de Cássia Lima Alves

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem vivenciado nessa década o processo da “Juvenilização da EJA”, que é o ingresso de jovens cada vez mais jovens na modalidade. O artigo trata de um estudo de caso a partir da experiência do CEJA Donaninha Arruda, junto ao público juvenil, oriundo das escolas regulares do município de Baturité, CE e que ao longo dos últimos anos, vem sendo convidados a se transferirem para o CEJA. O objetivo foi investigar como esse fenômeno vem sendo problematizado na escola, quais são os desafios e possibilidades de intervenção. A partir da pesquisa qualitativa, foi realizado um estudo de caso com entrevistas narrativas junto aos educandos. O Estudo revela que a juvenilização da EJA está em expansão, e permitiu conhecer as intervenções realizadas pela escola, sendo consideradas inclusivas, acolhedoras e significativas para o processo educativo dos educandos, na perspectiva de uma educação libertadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação como prática da liberdade. Juvenilização da EJA

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal investigar como o fenômeno da juvenilização da EJA vem sendo problematizada na escola CEJA Donaninha Arruda, quais tem sido as abordagens, o acolhimento, os enfrentamentos, desafios e possibilidades de ação nesse novo contexto.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é parte da educação básica e configura-se como uma modalidade de ensino que contempla os níveis fundamental e médio para aqueles que não puderam realizar ou completar seus estudos. Essa modalidade situada no campo do direito tem sua efetivação com a Constituição Federal de 1988, ao

determinar a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, CF, Art. 208, I). Porém, a execução desse direito na trajetória de vida e escolarização da classe trabalhadora não tem sido fácil, existindo uma grande distância entre o que preconiza a lei e sua efetivação junto a esse segmento educacional.

Nesse contexto, denotamos que o analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, constitui-se, em um dos graves problemas sociais da nossa história, sendo resultado de uma cultura alicerçada em base excludente, autoritária e, conseqüentemente, em ações políticas precárias, expressando, assim, uma face injusta de nossa realidade. Freire (2006) pontua que essa realidade remonta ao período colonial, e não uma chaga a ser “erradicada”, como se veiculou na década de 1950. Assim, se evidencia a ausência das políticas de EJA, se apresentando de forma acentuada no alto percentual de analfabetismo no Brasil.

O quadro de negação de direitos levou o Brasil a entrar no século XXI enfrentando altas taxas de analfabetismo. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseando-se nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2018, a taxa de analfabetismo no Brasil presente na população com 15 anos ou mais, em 2018, foi de 6,8%. Aproximadamente 11,3 milhões de pessoas.

A ausência de uma política consolidada de EJA, também se expressa em outros aspectos e segmentos. Aqui, nos referimos às fragilidades identificadas em pesquisas já realizadas, como por exemplo, a Pesquisa Diagnóstica das Ações de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos no Estado do Ceará, 2012, que destaca infraestrutura inadequada, ambientes de escolarização precários; escassez de material didático, práticas pedagógicas descontextualizadas do público da EJA e distante do fortalecimento da cidadania destes sujeitos, o pouco estímulo à pesquisa nesse campo educacional, dentre outros.

Neste contexto de exclusão e de precariedade da educação pública em nosso país, o direito de estudar passa ser compreendido

como prática libertadora, em sua concepção mais ampla, ao traduzir a ideia da liberdade não apenas em nível conceitual ou de aspiração humana, mas sim, como parte fundamentalmente construída a partir de processos históricos vinculados a cultura e ao mundo do trabalho (FREIRE, 1976). Nesse contexto se insere a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade educacional que visa atender jovens, adultos e idosos provindos da classe trabalhadora que, ao longo de sua trajetória de vida, não iniciaram ou interromperam sua trajetória na escola em algum momento de sua vida, sobretudo, o respeito a singularidade, a diversidade, as memórias e histórias de vida trazidas pelos estudantes da EJA (Currículo, 2014, p.9)

O fenômeno da juvenilização da EJA – a migração de educandos(as) cada vez mais jovens para essa modalidade de ensino – aponta para necessidade de uma análise sobre os desdobramentos que esse fato traz tanto para a modalidade de EJA como para os sujeitos dessa modalidade de ensino. É necessário lançar um olhar mais cuidadoso e uma leitura crítica sobre as propostas de educação que são apresentadas para as juventudes nas redes oficiais de ensino. Sem desconsiderar as questões de âmbito socioeconômicas desfavoráveis nas quais se encontram grande parte desses jovens e suas famílias.

Estudos recentes evidenciam que jovens entre 18 e 21 anos são os que mais buscam a EJA devido às experiências de fracasso no ensino regular, e acabam sendo “convidados” pelos diretores a migrarem para a EJA. Estamos falando aqui de exclusão de um segmento populacional que por diversas questões, e dentre elas a questão social, são ‘expulsos’ da sala de aula convencional e entregues a própria sorte. Essa exclusão ela é cíclica e repercute em outros segmentos da vida destes jovens. Sabemos que a exclusão escolar provoca outras exclusões, como a do mercado de trabalho, pela ausência de uma profissionalização ampla, que, inevitavelmente, leva o sujeito a atividades precarizadas, a subempregos e desempregos constantes, afetando sua inclusão social, familiar. Posteriormente muitos desses sujeitos irão fazer parte do grande efetivo de pessoas indigentes com necessidades e carências de todo tipo, desde a de subsistência, passando pela de habitação, saúde, educação, dentre outros.

Nesse contexto, o CEJA Donaninha Arruda, desde 2015, presencia a chegada deste público na tentativa de concluir a educação básica. Essa realidade pegou todos de surpresa, deixando comunidade educativa atônita, chegando a vivenciar momentos de tensão, indisciplina e violência. Diante do desafio, o Núcleo Gestor do CEJA Donaninha Arruda, buscou parcerias junto ao Ministério Público, e com seu coletivo de professores protagonizou atividades e projetos alternativos para incluir esses jovens com dignidade no contexto escolar. A partir da análise da situação problema, identificaram potencialidades, saberes e cultura desse segmento, seus desejos e interesses da juventude. Daí surgiu um projeto na disciplina de artes baseado na Pedagogia da inclusão e da humanização.

CONCEITUAÇÃO TEÓRICA

A “história da EJA confunde-se com a história de um segmento expressivo da população brasileira que vem sendo ao longo dos tempos excluída e a quem é negada, ainda nos dias de hoje, a vivência legítima dos direitos sociais” (COSTA, 2014). No contexto atual, a EJA figura não como um segmento, mas como uma modalidade de ensino fundamental e médio para aqueles que não puderam realizar ou completar seus estudos. A partir da C.F/88 os sujeitos da EJA, são todos aqueles que não lograram êxito na educação básica quando criança e adolescente e, conseqüentemente, teve uma inserção no mundo social e do trabalho fragilizada sendo que parte desse quantitativo adentrou em processos de extrema fragmentação da vida social a tal ponto, que muitos passaram da zona de vulnerabilidade para a de indignância e marginalização.

O presente artigo relata uma experiência forjada a partir das reflexões de Paulo Freire (2005), quanto a sua compreensão sobre a Humanização do Ser Humano e educação enquanto prática da liberdade. Ele entende que o ser humano é um ser inacabado em processo constante de humanização. Freire aponta como características principais da existência humana, sua condição de inacabamento e a capacidade de reconhecer e transformar essa condição, através do processo educativo e assim, contribuir com a construção de um mundo que valorize saberes, que compreenda o

contexto sócio-cultural dos sujeitos e que humaniza suas relações de construção do conhecimento. A educação como prática da liberdade tem sido um alicerce seguro para desenvolver um trabalho de acolhimento aos jovens na modalidade EJA e estimular ações de planejamento, envolvimento de toda comunidade para garantir o direito a educação a esse segmento juvenil que vem ocupando as salas de aula no CEJA Donaninha Arruda.

Na busca de se efetivar uma educação libertadora, se faz necessário considerar elementos básicos como a dialogicidade, enquanto instrumento que permite superar a concepção “bancária” de educação, vigente em muitas práticas pedagógicas mundo a fora. Para uma educação libertadora, que permita a conscientização, a concepção “bancária” da educação deve ser superada, pois se caracteriza como um instrumento opressor de educação utilizada nos anos 1960 e ainda não superada em nosso país. Para isso, é fundamental acreditar no diálogo entre educador e educando, pautado no respeito e na troca de saberes e experiências. Compreender esse diálogo como condição para a confiança, para a abertura aos novos desafios e propostas de educação, um diálogo amoroso, crítico e jamais opressor e acima de tudo esperançoso. (Cf. FREIRE, 1987). Em freire, na dialogicidade o professor fala, mas também escuta o outro, acolhe o que o outro fala e se expressa. A dialogicidade é um instrumento que proporciona a superação dessa concepção “bancária” de educação. Nesse diálogo, educador e educando respeitam-se, trocam saberes e experiências.

Na perspectiva freireana, o ato de estudar transcende a relação livro-leitor, trata-se de uma atitude frente ao mundo. “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.” (FREIRE, 1982b, p. 12) Nessa concepção, o educando ao estudar apropria-se do seu mundo e da possibilidade de transformação desse mundo, é um movimento de superação de ir além dos limites postos por uma educação tradicional e bancária. Assim, quando discutimos a questão do analfabetismo, da juvenilização da EJA no Brasil, trazemos a discussão sobre políticas públicas, sobre garantia do direito a educação para todos. Dessa forma, a proposta de uma educação libertadora em Freire, supera o ato de ensinar a leitura de palavras, mas ensina a compreender o mundo, busca romper com a

cultura do silêncio, fazendo com que jovens e adultos deixem de ser analfabetos políticos.

Ainda numa perspectiva freireana trago Arroyo (2017) para contribuir na discussão da temática ao nos fazer compreender que os sujeitos da EJA necessitam defender sua voz, espaço, território, itinerário e percurso e que, como passageiros da noite - do trabalho para a EJA, são marcados pelo direito a uma vida mais justa. E nesta luta, como sujeitos de direitos, têm direitos, não só à educação, mas também à cidade, à cultura, à dignidade, à memória e outros lugares sociais. Salienta ainda Arroyo (2017) que a modalidade EJA deva encaminhar sua agenda pedagógica pela vida concreta dos sujeitos por serem pessoas que se deslocam, tanto objetivamente no trajeto casa-trabalho-escola, quanto simbolicamente no meio social, em busca de sobrevivência e reconhecimento.

Arroyo (2017) contribui, ao nos mostrar que os sujeitos da EJA necessitam defender sua voz, espaço, território, itinerário e percurso e que, como passageiros da noite (*ou do dia*) - do trabalho para a EJA, da realidade social para a EJA, são marcados pelo direito a uma vida mais justa. E sendo sujeitos de direitos, para além da educação, tem direito à cultura, à dignidade, à cidade e a memória e outros lugares sociais. É essa a perspectiva do CEJA Donaninha Arruda ao receber esse novo público, vem buscando acolhe-los enquanto sujeitos de direito, e ofertando um cardápio de atividades para além da educação formal, investindo em atividades culturais, humanizadas e de valorização da pessoa humana, plenos de potencialidades a serem desenvolvidas.

Outros autores são inseridos, no sentido de contribuir com a compreensão do fenômeno que aqui é destacado, que é a “Juvenilização da EJA”. Na busca de aprofundar esse tema e tentar dar mais significado a essa abordagem buscamos autores para iluminar essa discussão. Carvalho (2009) mostra que a EJA no Brasil está modificando seu perfil ao longo dos anos. Originalmente a modalidade de ensino era focada nos adultos e idosos, porém, nas últimas décadas passa por um processo de juvenilização, onde ingressa na EJA alunos com 15 a 17 anos, promovendo mudanças no âmbito pedagógico. Conceição e Nakayama (2013) apontam que o

perfil dos sujeitos da EJA, está mudando e que nos anos 2000, cada vez mais adolescentes estão se matriculando na EJA proporcionando a reflexão dos professores que se vêm com turmas multigeracionais com interesses e projetos de vida bem diferenciados. Essa realidade provoca movimentos na busca de metodologias e abordagens significativas para acolher, envolver e ensinar diferentes grupos.

Diante dessas discussões, se evidencia que hoje, é bem mais frequente a matrícula na EJA do público jovem, e a essa constatação, percebe-se que a EJA passa a congregiar grupos heterogêneos e com grande diversidade sociocultural e geracional. Esse fenômeno está se constituindo nos estudos de EJA e de juventude e nos faz refletir sobre o processo de universalização da educação básica, tão alardeada nos anos 90, e nos indagamos, se a universalização se deu o que justifica termos tantos jovens estudando em uma modalidade de ensino que tradicionalmente é dirigida aos que não passaram por esse processo de universalização?

Segundo Petró (2015), mesmo com universalização do ensino, a evasão e a reprovação escolar, continuam sendo destaque no contexto escolar. A EJA como política pública, existe desde 1940 tendo com público adultos e idosos, entretanto nos dias atuais esse público se modificou, pois cada vez mais jovens estão se matriculando nessa modalidade de ensino. Nesse sentido é importante compreender os motivos que levaram esses jovens - rapazes e moças - a retornarem e a permanecerem na escola. Com base nos estudos de Bourdieu, Petró (2015) enfatiza que a permanência desses jovens na escola é uma questão social e sociológica, pois há grupos sociais que não têm acesso à educação devido ao seu capital sociocultural.

Freitas (2015) traz contribuições valorosas para explicar o fenômeno da Juvenilização da EJA. A autora defende que as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas no decorrer dos anos afetaram diretamente a escola, surgindo dessas mudanças desafios significativos exigindo um repensar do que estava sendo feito e novos procedimentos educativos que atendam às diversas necessidades dos educandos nas diferentes modalidades de ensino. Em seu estudo, a partir do diálogo com os educandos e educadores chega a conclusão de que os jovens entre 18 e 21 anos são

os que mais buscam a modalidade EJA , muitas vezes motivados pelas experiências fracassadas no ensino regular que originaram inúmeras reprovações. Estando estes fora das faixas etárias da maioria dos alunos de suas turmas no ensino diurno estes são “convidados” pelos próprios diretores da escola a migrarem para a EJA.

O fenômeno da Juvenilização da EJA não é tão recente quanto se pensa. Os autores Frencken e Alves (2013) observaram em sua pesquisa, que a partir da década de 2000 houve um ligeiro crescimento de matrículas de jovens entre 15 e 17 anos na modalidade de ensino da EJA em escolas municipais e estaduais do Brasil. Dentre os fatores que ocasionaram a juvenilização da EJA foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que normatizou o acesso desses jovens nessa modalidade de ensino. Ainda nessa linha de aprofundamento da conceituação da Juvenilização da EJA, Frencken e Alves (2013) revelam que, para além das questões relacionadas a situação socioeconômica de vulnerabilidade desses jovens, existem questões como o currículo, as propostas, a didática e as práticas pedagógicas direcionadas ao ensino básico, que precisam ser criticamente avaliadas.

Enfim, se faz necessário reafirmar o quanto a educação é importante no processo de humanização e libertação do homem. A defesa pela escolarização plena para todos, se deve ao fato de que a escola continua socialmente relevante, lugar de aquisição dos conhecimentos acumulados pela humanidade, portanto, o acesso a ela significa, conseqüentemente, inserção social, lugar sociabilidade e que expressa em si a educação formal, sendo mesmo a “[...] força educativa que tudo domina” (SAVIANI, 2009, p. 21). Garantir aos jovens essa escolarização seja na escola dita como regular, seja na modalidade da EJA, é um dever da sociedade e cabe a instituição escola promovê-la com qualidade social e equidade.

Diante da necessidade emergente de acolher estes jovens e garantir a eles/as o direito a educação de qualidade, o CEJA formatou uma proposta com metodologia participativa e dialógica, nascendo o Projeto Reciclando a Vida na disciplina de artes em parceria com o Serviço de Apoio Pedagógico SAP.

METODOLOGIA

Diante do advento do fenômeno da Juvenilização da EJA, o CEJA Donaninha Arruda, refletiu sobre o cenário com comunidade educativa e planejaram ações que viabilizassem a acolhida destes, na perspectiva da humanização do atendimento, diversificação das práticas pedagógicas, currículo contextualizado e que utilizasse a linguagem da arte, no sentido de envolver a todos e promover um clima propício a aprendizagem colaborativa. A proposta fundamentada no diálogo, na realização de oficinas de artes, e a partir da metodologia das rodas de conversas, várias temáticas foram trabalhadas, sempre relacionadas com o universo dos sujeitos, como: A narrativa de suas histórias de vida, seus sonhos; Cultura de Paz, atividades artísticas, aulas de campo, dentre outros. Como estratégia motivacional, foram inseridas visitas a equipamentos culturais de Fortaleza, tendo como critério de participação aqueles alunos com frequência nas oficinas e com 90% de aproveitamento nas aulas presenciais.

O CEJA vivenciou um período desafiador, quando ao início desse período em que se deu com mais frequência à chegada desses novos sujeitos. Deparou-se com posturas agressivas, desrespeitosas para com colegas e professores, apresentavam dificuldades de concentração, posturas rígidas, fechadas e descrentes no processo ensino-aprendizagem. A escola precisou se reinventar, promoveu momento reflexivos junto a seu corpo docente, planejou ações flexíveis, priorizou conteúdos significativos, trabalhou os conflitos, valorizou as relações interpessoais, a aprendizagem cooperativa e investiu nos espaços de auto (trans) formação dialógica.

Conforme Demo, 1992, o método da pesquisa é o caminho que conduz ao conhecimento, colocando em relação tanto as referências teóricas quanto as técnicas e instrumentos de investigação. Dessa forma, o método é aqui apresentado como o caminho que possibilitou a produção dos dados e a interpretação dos resultados obtidos a partir das entrevistas narrativas com os educandos envolvidos no estudo.

Assim, compreendendo a metodologia enquanto os conceitos teóricos de abordagem, bem como, o conjunto de técnicas que possibilita a constituição da realidade e a exalação criativa do pesquisador, optamos por desenvolver a pesquisa a partir do referencial da pesquisa social, pois a mesma consiste no exame para pesquisar e investigar, mas, ao progredir, elaborar gradualmente critérios cada vez mais preciso. Segundo Minayo (2002) “na realidade histórica de seu devir, o procedimento científico é ao mesmo tempo aquisição de um saber, aperfeiçoamento de uma metodologia, elaboração de uma norma” (MINAYO, 2002, p. 16).

Assim, em virtude da complexidade do objeto de estudo, buscando compreender as possíveis causas, desafios e possibilidades advindos do fenômeno da juvenilização na EJA e de sua concretude na comunidade escolar do CEJA optamos pela pesquisa qualitativa, por meio de um Estudo de Caso. A pesquisa qualitativa é rica na descrição pormenorizada dos comportamentos, que buscam ser compreendidos a partir dos próprios sujeitos que fazem parte da investigação, considerando o fenômeno em sua complexidade e no contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Tendo como base epistemológica do estudo fundamentada na ótica da pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, buscou-se identificar esse sujeito ativo na construção do conhecimento sobre si próprio e sua condição de aprendente e sujeito capaz e pleno de potencialidades a serem desenvolvidas. Como dispositivo de produção dos dados utilizou-se a entrevista, instrumento que revela modos de compreensões de si, possibilidade de narrar a sua própria história, sua relação com o mundo, com a escola e com os objetos que o cerca.

O Estudo de Caso foi considerado uma estratégia metodológica importante em virtude de favorecer um aprofundamento em relação ao fenômeno investigado, possibilitando o emprego de múltiplas fontes de evidência, como as entrevistas, a escuta do núcleo gestor, professores e as fontes documentais. Segundo Yin (2005), em um estudo de caso, as entrevistas são compreendidas como a principal fonte de evidência e as fontes documentais são importantes para acrescentar informações, bem

como elucidar evidências de outras fontes, como os depoimentos gerados com as entrevistas.

Conforme Martins, 2008:

O investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar –, levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados.

Dessa forma, no processo da metodologia a definição dos instrumentos de pesquisa são elementos principais para nortear o caminho do estudo de caso. E a mesma possibilita a manipulação correta dos dados. Entre eles serão utilizados: o pesquisador, o sujeito, a entrevista narrativa, análise documental, coleta de dados e os resultados.

Quanto à análise documental, consultamos os registros dos planejamentos dos professores, os projetos de leitura, projetos de arte, as avaliações dos educandos ao fim de cada projeto, a proposta pedagógica da escola e os documentos solicitando parceria do Ministério público e conselho tutelar. Os mesmos evidenciaram o cuidado com o fazer pedagógico na perspectiva da oferta de uma educação humanizada, dialógica e com vistas a um processo de libertação dos educandos.

ANÁLISES

O lócus da pesquisa foi o CEJA Donaninha Arruda, situado em Baturité, que possui uma abrangência Regional, atingindo 12 outros municípios, porem por diversos motivos, inclusive condições de deslocamento e viabilidade financeira o público maior é originário de Baturité.

Os participantes da pesquisa foram convidados a refletir sobre todo esse processo de retorno a jornada de escolarização em

uma escola diferenciada, na modalidade de jovens e adultos, bem como relatar sobre esse processo de transição, os motivos que levaram a voltar estudar, motivos pelos quais saíram da escola de origem sem concluir os estudos, como se deu essa transição, como aconteceu a chegada e a acolhida na nova escola de EJA, as oportunidades e dificuldades que enfrentaram.

Quando perguntamos aos estudantes sobre os motivos que os levaram a abandonar a escola regular diurna, na sua maioria a fala se reporta ao sentimento de não serem bem aceitos por conta de estarem fora de faixa, bem como, terem que trabalhar e não poderem conciliar estudo e trabalho, vejamos:

“ Não conseguia mais me sentir a vontade na escola, os colegas de sala tinham uma idade bem inferior a minha, eu não conseguia acompanhar os estudos, me sentia atrasado e isso me desanimava muito.” (Roberto)

“Muito difícil permanecer estudante em um ambiente que você sente que não te acolhe, esse sentimento e o cansaço do trabalho, me fizeram desistir de estudar e abandonar a escola.”(José)

As falas acima são de desânimo, descrença em si e na escola, a sobrecarga do trabalho e o não acolhimento e estímulo por parte dos professores realmente contribuem para o abandono. Percebe-se a falta de compromisso com a garantia do direito a educação para esse segmento estudantil que se encontra no limbo, fora da faixa etária oficial, mas ainda sujeito de direitos.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito aos motivos que os fizeram voltar a estudar, mesmo em uma escola diferenciada. Eles revelaram o desejo e o sonho de quer Ser Mais. Nessas falas podemos perceber isso:

“Eu preciso terminar meus estudos, para poder entrar numa faculdade. Meu sonho é me formar.”(Maria)

“Precisava recomeçar, não podia ficar sem estudar e sem concluir meus estudos, isso é muito importante.”(José)

“Vi no CEJA a oportunidade de concluir os estudos, e concluir pelo menos o ensino médio, é o mínimo para eu poder conseguir melhorar minha vida.”(Francisco)

Ouvir esses depoimentos nos remete a análise do contexto sócio-político e econômico de uma nação que nega direitos fundamentais para seus filhos, compreendemos que se trata de uma política pautada no estado mínimo, que minimiza recursos no social, afetando sua população mais pobre, a classe trabalhadora. Mesmo diante desse cenário de negação de direitos, identificamos nesses sujeitos, a vocação ontológica do Ser Mais, conforme nos afirma Paulo Freire, 1987:

O ser humano tem uma vocação ontológica que é a de superar sua incompletude, seu inacabamento buscando o “Ser Mais”, ampliando seu conhecimento de si e do mundo. Entretanto, “essa busca do ser mais não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 1987, p.75)

É patente como a escola ainda é uma referência para se construir um futuro mais digno, de realização para esses jovens. Mesmo diante de tanta negação de direitos, eles identificam a escola como uma possibilidade de construir um futuro mais digno a partir da educação, a possibilidade de Ser Mais numa perspectiva freireana, como identificamos em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, onde o termo *ser-mais é apresentado* enquanto uma dimensão antológica dos seres humanos, para Freire, 1987, o ser humano é vocacionado ontologicamente para ser mais, partindo de uma compreensão dos seres enquanto sendo inacabados em um movimento constante de humanização. Essa busca pelo *ser mais* não pode ser feita de forma isolada sob o risco de incorrer em processos de individualismo provocando o *ter mais* que em freire é um processo de desumanização, nesse aspecto a construção do ser mais só pode existir em uma dinâmica coletiva.

Quando indagados sobre os motivos que os levaram a sair da escola de origem e se matricularem numa escola diferenciada, voltada exclusivamente para jovens, adultos e idosos, a maioria respondeu:

Os docentes revelam que a presença, nas escolas, dos jovens trouxe um clima diferenciado, a princípio inquietação,

desconforto, alguns conflitos, mas depois que sentaram, discutiram sobre as peculiaridades do fenômeno da juvenilização, começaram a ouvir as necessidades dos jovens, suas histórias de vida e construíram com o coletivo uma nova abordagem, passando a compreender a do respeito à diversidade cultural, assim como o desenvolvimento de novas posturas com relação à discriminação e ao preconceito.

Justamente, por isso, o cotidiano da escola, a partir da chegada dos novos sujeitos, precisa ser compreendido como espaços-tempos coletivos, em que docentes, “estudantes e demais profissionais da educação se reconheçam como sujeitos co-responsáveis pelo processo de Educação em construção do conhecimento e do currículo, que deve ser concebido para atender à diversidade e à pluralidade das do público da EJA.

Os depoimentos que se sucedem são alentadores, nos mostram aspectos significativos do compromisso docente com seu fazer pedagógico. Observem as respostas quando perguntamos aos educandos sobre como você foi recebido no CEJA pelos professores e núcleo gestor?

“Me senti com muita força de vontade de terminar o ensino médio de tão motivado pelos professores”

“Fui recebido bem por todos”

“Me senti acolhido, e bem recebido por todos de lá que estavam”

“Super bem recebido por todos eles”

Os depoimentos acima evidenciam o bom acolhimento e amorosidade que professores e gestores demonstram ao receberem seus alunos. Sabemos que a Amorosidade, afetividade e acolhimento, são aspectos imprescindíveis para escolas de EJA, no sentido de fortalecer vínculos com os educandos e conquista-los nessa difícil tarefa de retornar a escola. Demonstram também o comprometimento dos docentes com seu fazer pedagógico. Esse compromisso assumido pelos gestores educadores do CEJA dialoga com Freire, quanto a importância do educador de ser verdadeiro e autêntico na sua relação com o seu aluno, de manter uma estreita aproximação daquilo que diz, com aquilo que faz. Freire, 1996, assim diz:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996,p.96)

CONCLUSÕES

A garantia da educação pública com qualidade social é um desafio e uma missão relevante no cenário atual e que deve ser feita de forma dialogada e com pessoas comprometidas com o sistema educacional, esse desafio se torna mais contundente, quando nos reportamos para a modalidade da EJA. Quando falamos de qualidade social na educação, retomamos a fala de Cortela (2006, p.68) que diz:

Essa qualidade social, por sua vez, carece de uma tradução em qualidade de ensino e, assim, a formação do educador necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e a capacitação contínua) e também a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar; a discussão sobre tal dimensão envolve ainda temas mais amplos como a democratização da relação professor/aluno, a democratização da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes, a gestão democrática englobando as comunidades e, por fim, como objetivo político/social mais equânime, a democratização do saber.

O estudo buscou compreender como o fenômeno da juvenilização da EJA vem sendo problematizada na unidade escolar CEJA Donaninha Arruda, quais tem sido as abordagens, o acolhimento, os enfrentamentos, desafios e possibilidades de atuação nesse novo contexto.

Na busca de apresentarmos aproximações com alguma conclusão acerca desse estudo, é preciso ficar claro quem são esses novos sujeitos da EJA. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente, são todos aqueles que não lograram êxito na educação básica quando criança e adolescente e, conseqüentemente, teve uma inserção no mundo social e do trabalho fragilizada, sendo

que parte desse quantitativo adentrou em processos de extrema fragmentação da vida social a tal ponto, que muitos passaram a viver numa zona de vulnerabilidade e até de indigência. Essas pessoas não são fruto do acaso, ou do destino, elas foram propositalmente esquecidas nas parcas políticas de inserção e integração em EJA, por se tratar de ações para os menos excluídos e que, mesmos assim, não lograram o êxito pretendido pelo Estado brasileiro quanto à erradicação do analfabetismo entre a população jovem e adulta.

Quanto aos resultados, eles são ainda incipientes, mas já se mostram significativos nessa construção de fortalecimento da oferta da EJA para esses novos sujeitos da modalidade. Após esse estudo preliminar, já é possível registrar a mudança no comportamento coletivo dos estudantes, maior tranquilidade, concentração e maior envolvimento nos trabalhos coletivos propostos pela escola. Esses alunos, ao sentirem-se acolhidos e capazes, melhoraram desempenho nas disciplinas, aumentaram a frequência, a permanência e o sucesso escolar.

Os educadores tem mostrado todo um esforço de estudar, compreender esse fenômeno e traçar metodologias adequadas a esse novo contexto torna-se a cada dia pesquisadores reflexivos de seu fazer pedagógico, e buscam junto com seus pares superação das adversidades. Nesse contexto de humanização do atendimento, inclusão e reconhecimento de suas potencialidades, os mesmos tornam-se sujeitos de uma relação dialógica com o educador, com a aprendizagem, com a comunidade escolar e a sociedade em que vive, proporcionando escolarização com compreensão do mundo e crença na sua capacidade de Ser Mais. O estudo revelou, também, a oportunidade de se vislumbrar uma educação mais democrática, ao se valorizar questões identitária, reforçar a interação e a possibilidade de diálogo entre diferentes grupos geracionais, o que permite observar que as relações pessoais se tornaram mais amistosas e colaborativas.

Percebemos que o trabalho com as juventudes, presentes no CEJA, deve apontar para uma concepção de prática que evidencie possibilidades de participação e garantias de direitos, para que estes possam adentrar no mundo adulto de forma mais segura.

Compreendemos que os pressupostos, aqui, anunciados e que evidenciam uma prática dialógica, se aproximam de forma mais significativa das demandas dessas juventudes e possibilitam ações que, entendendo os jovens como sujeitos de direitos, busquem o respeito a sua diversidade cultural e identitária.

Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais[...] Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são muitas vezes, completamente contraditórias entre si. (ESTEVEVES & ABRAMOVAY, 2009, p. 27)

Em síntese, acolher os Jovens nas salas de aula da EJA e incluí-los em todo processo de ensino aprendizagem, pode favorecer o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva, oportunizando o respeito ao outro, a valorização do universo cultural, mobilizando docentes e discentes, individual e coletivamente, para o exercício da cidadania, a garantia dos direitos humanos e o combate às diversas práticas discriminatórias.

Por fim, pelo caminho teórico percorrido neste artigo, bem como pelos depoimentos dos educandos e educadores, percebemos a importância de se ter vivenciado na prática educativa das juventudes frequentes na EJA, a presença de pressupostos apresentados por Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro & ESTEVES, Luiz Carlos GIL. Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: MEC, SECAD; UNESCO, 2007.

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil.../constituicao/constituicaocompilado.

CARVALHO, Roseli V. A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu. Anais da 32ª Anped, 2009.

COSTA, Elisangela André da Silva. A educação de jovens e adultos e o direito a educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte, Ceará. 2014. 201 f. Tese (doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014. Disponível

em:http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8646/1/2014_tese_e_eascosta.pdf.

DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

DESLANDES, Suely Ferreira. **A constituição do Projeto de Pesquisa**. Pesquisa Social. 1994.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 7ª ed. RJ: Paz e Terra, 1982b.

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

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

FRENCKEN, Claudete da Silva Moraes; ALVES, Rita de Cássia Lima. Educação Freireana e Juventudes na EJA: Uma Ação Dialógica Para O Ser Mais. Revista Lugares de Educação, Bananeiras, PB, v. 3, n. 5, p. 111-124, 2013.

FREITAS, L. M. Interfaces entre o Ensino médio regular e a juvenilização na EJA: Diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2015.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.**

5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, Vozes, 2002.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos.* 5ª edição - São Paulo: Edições Loyola, Ibrades, 1987.

PETRÓ, V. *Educação de jovens e adultos: como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou na permanência dos jovens na escola?* 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Entrevista: A educação fora da escola.* *Revista de Ciências da Educação. UNISAL, Americana/SP*, ano XI, n.º 20, p. 17-27, 1º Semestre/2009.

YIN. R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos.* 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA BREVE REFLEXÃO A PARTIR DOS ESTUDOS DA ANPED

Elis Aparecida Matias Faustino⁵⁸

Franciane Sousa Ladeira Aires⁵⁹

RESUMO: O trabalho apresenta como objetivo compreender os fatores que desafiam o processo de Alfabetização de Jovens e Adultos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa modalidade. Além disso, busca-se refletir as contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos. A composição metodológica de caráter qualitativo e bibliográfico selecionou artigos do Grupo de Trabalho (GT) 18 “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, das últimas seis reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Conclui-se, que a partir da leitura e análise de artigos selecionados, que a condição social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos é um dos principais fatores que influencia o processo de alfabetização dessa modalidade e que as práticas pedagógicas, assim como sempre defendeu Paulo Freire, devem ser integradas e embasadas na realidade de seu público, na vivência de seus educandos. Deve também relacionarem educação e trabalho para uma formação integral.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Práticas pedagógicas.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se

⁵⁸Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduanda do curso de Pedagogia. E-mail: elismatiasfaustino@gmail.com.

⁵⁹ Universidade Federal de Lavras (UFLA). Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Núcleo de Educação da Infância da UFLA. E-mail: franciane.aires@ufla.br.

torna a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

PAULO FREIRE

O pensamento de Paulo Freire é a lente que nos permite ver e ler a educação. A vemos e a lemos como prática da liberdade e, conseqüentemente, da emancipação dos povos. Nesse sentido, acreditamos que o processo da alfabetização é um dos que mais proporciona esse sentimento de liberdade, uma vez que conseguir ler palavras ou frases sem a ajuda do outro é como descortinar a venda dos olhos para tornar o mundo mais nítido, mais visível e passível de entendimento. Infelizmente, ainda hoje, há milhões de pessoas jovens, adultas e idosas que não conseguem ter essa nitidez, não sabem ler e escrever o próprio nome, e dizem se sentirem cegos diante dessa realidade em que vivem.

Daí a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino destinada ao atendimento de pessoas que por razões diversas, não conseguiram concluir os estudos, ou que nem chegaram a ter a oportunidade de ocupar um espaço educativo. Desse modo, desenraizar o analfabetismo da realidade brasileira é algo muito difícil. Foram séculos com governos que excluíram das políticas públicas o público a que hoje se destina a EJA. Também não foram elaborados programas e projetos consistentes, evidenciando, dessa forma, um descaso para com os sujeitos que não realizaram o Ensino Médio até os 18 anos, como se não merecessem uma segunda oportunidade.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo (FREIRE, 1991, p. 16).

Diante disso, uma questão nos impulsiona investigar: Quais os fatores que desafiam o processo de Alfabetização de Jovens e Adultos? E quais as práticas pedagógicas utilizadas para o trabalho com essa modalidade? A partir desta questão, buscamos refletir sobre as contribuições de Paulo Freire para a Alfabetização de Jovens e Adultos, como também analisar alguns artigos apresentados no Grupo de Trabalho 18 “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Dessa forma, destacamos através das contribuições freireanas, sentidos envolvendo a Alfabetização de Jovens e Adultos. Em seguida, apresentamos as leituras metodológicas entrelaçadas às pesquisas selecionadas no GT 18 da ANPEd. Para então, apresentarmos um breve panorama analítico dos textos selecionados em busca de refletirmos sobre os desafios e as práticas pedagógicas que envolvem a Alfabetização de Jovens e Adultos.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS

Nos anos de 1950, Paulo Freire trouxe ao cenário brasileiro uma nova forma de alfabetizar. Foi algo tão marcante que até hoje, as contribuições de Freire, em se tratando da Educação, proporciona uma diversidade de experiências. Freire influenciou os movimentos populares da década de 1960, destacando a valorização do diálogo e a interação como elementos essenciais para consolidar a libertação do educando, garantindo-lhe o direito à educação.

Paulo Freire queria atender aos anseios da sociedade, pautado por uma alfabetização política tendo como base a leitura de mundo e as experiências, a realidade do educando. Era por meio da realidade do/a discente que ele/a seria alfabetizado/a, que iria ler, escrever e agir de forma consciente no e com o mundo.

Dessa forma, Freire (1995, p. 45) comenta que, “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula

linguagem e realidade”. Assim, segundo Freire (1991), o/a educador/a deve levar em conta, como início para seu processo educativo, as vivências, conhecimentos que o/a educando/a tem, acrescidos das inúmeras experiências sociais, afetivas e cognitivas. Em sua obra *A Importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*, Freire relata que

[...] é importante dizer, a “leitura” do meu mundo que, me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 1991, p. 15).

Foi pelas palavras do mundo em sua mais tenra idade, que Freire foi alfabetizado. Dessa forma, para Freire o/a educador/a deve preferir e optar por conhecimentos do mundo trazidos pelos sujeitos aprendentes. Nesse sentido, Freire rebate a utilização de cartilhas, retratando sobre a importância de não se ensinar aos educandos algo que seja obscuro e inexplorado por eles. O/a educando/a se encontra no processo de aprender, entretanto, se ele/a não compreende, simplesmente deixa de lado frases sem significado e sem incentivo (FREIRE, 1991).

As cartilhas vem com textos prontos e esses não são planejados para trabalhar com a heterogeneidade da EJA. Portanto, “que significação, na verdade, podem ter, para homens e mulheres, camponeses ou urbanos, que passam um dia duro de trabalho ou, mais duro ainda, sem trabalho, textos como estes, que devem ser memorizados” (FREIRE, 1981, p. 15).

As cartilhas, do ponto de vista metodológico ou sociológico, nada têm com a experiência do dia a dia dos/as alfabetizando/as da

EJA, com sua prática, sua vivência. É que elas apresentam como forma de aprendizagem, como forma de alfabetizar, textos contendo casinhas simpáticas, acolhedoras, bem decoradas, casais risonhos, crianças bem nutridas, dizendo adeus aos pais para irem à escola (“família perfeita”) depois de um café da manhã farturento (SOARES, 2005). Elementos bem distantes da realidade dos sujeitos da EJA.

A realidade dos educandos não condiz com a apresentada nas cartilhas. Essa realidade quase sempre é bem heterogênea, como explica Prestes e Andrade (2017, p. 1): “negros, indígenas, ribeirinhos, população do campo, mulheres, idosos, pessoas em privação de liberdade, com necessidades educacionais especiais, populações de periferia urbana, trabalhadores com inserção precária no mercado, entre outros”. Muitos destes indivíduos regressam à instituição escolar com a expectativa de mudar de vida, transformar sua autoimagem, ter estabilidade empregatícia, enfim sobreviver de forma diferente e vivenciar coisas diferentes. Mas, muitas vezes, não alcançam o que desejam porque, na EJA, os conteúdos trabalhados são vazios de significados, distantes das suas realidades e necessidades (LOCH *et al.*, 2011).

É exatamente nesse ponto que o/a educador/a deve respeitar a realidade do/a educando/a da EJA e trabalhar um conteúdo que respeite o modo de viver e de ser daquele/a que está tentando alfabetizar. A EJA deve constituir-se em um espaço acolhedor, instigando à criticidade e não visando apenas à sua formação técnica/profissionalizante.

A práxis freireana também contribui para o ensinamento de qualidade do público da EJA. Freire (1991) comenta sobre a relação entre alfabetizando/a e alfabetizador/a, em que o segundo seja um/a mediador/a no processo de ensino-aprendizagem, numa interação em que ambos possam aprender juntos. É um aprendizado em colaboração.

Sendo assim, a relação entre educador/a e educando/a da EJA deve partir da observação das disposições sociais, econômicas e culturais dos educandos, suas famílias e o seus arredores. A ação educativa ocorre na relação entre educador/a e educando/a, contudo, é mediada pela aspiração contínua que provoca a curiosidade, que traz

a ação de aprender com significado, na qual o/a educador/a saiba o que irá ministrar e, por conseguinte, incentivar o/a educando/a a questionar, a conhecer.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer (FREIRE, 2007, p. 86).

Freire (2007) destaca que, antes de qualquer elaboração de técnica para ensinar o/a educando/a, o/a professor/a da EJA deve ser curioso/a diante de seus discentes. O/a professor/a deve perceber as necessidades dos/as educandos/os, pois assim será mais fácil interagir com eles/as.

Essa ação realizada pelo/a professor/a pode despertar o interesse do/a discente pelo conteúdo, apresentando aplicações no seu cotidiano, trabalhando de forma concreta, incentivando o trabalho em grupo, variando as atividades propostas para não virar rotina, de forma diferente e criativa, valorizando o esforço dos/as educandos/as e elogiando não só o resultado, como também o processo. Em meio a tudo isso, é importante expor ideias, compartilhar experiências e relacionar o conteúdo às situações da vida real.

Nessa perspectiva, “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (FREIRE, 2003, p. 52). Para existir aprendizagem satisfatória é primordial que ocorra uma boa relação entre todos os envolvidos no processo.

Para isso, é essencial o diálogo diário entre ambos, como Freire destaca em suas obras, como em *Educação e Atualidade Brasileira* (2001), por meio da prática de suas metas chegam à possibilidade do saber historicamente efetuado pela execução cultural da humanidade. Entretanto, o conceito de dialogar para Freire (2003), vai além de uma ação comunicativa entre educador/a e educando/a, significa a necessidade de resgatar a dimensão dialógica da aprendizagem, próprio da natureza humana, de perceber o

processo coletivo de ação e reflexão, os condicionantes, a indiferença, a definição de classe, o questionamento da própria vida, a conscientização.

Ainda conforme Freire (2003, p. 177), “o educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador”, sendo assim será um/a profissional pleno/a em sua função pedagógica, na qualidade de organizador/a do processo ensino e aprendizagem. É perceptível que o trabalho dos/as educadores/as da EJA, exerce função primordial na construção do aprendizado, pois é o/a educador/a quem determinará os elos e as ligações frente aos seus discentes, podendo colaborar de modo benéfico ou não no transcorrer desse processo. Ao refletir sobre a questão do ensino e aprendizagem, Freire destaca sobre o que o/a educador/a da EJA necessita desenvolver para ensinar, não sendo transigente e ambíguo diante do conteúdo de ensino.

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

Portanto, o grande enfrentamento do/a educador/a é, pela formação continuada, procurar incentivos teóricos e práticos, para a prática do ensino, para o entendimento de que o conteúdo a ser ministrado é um resumo da humanidade, e que ao ser apreciado como interessante, leva o/a educando/a a seguir por si, suscitando inquietações que o fazem prosseguir ainda mais, ou seja, ele/a se sentirá motivado a querer aprender mais.

De sua própria experiência, Freire retira as características que o/a professor/a da EJA deve desenvolver, como por exemplo, a dialogicidade, como já dito. Essa característica deve ser o começo de tudo, além da humildade, do reconhecimento à capacidade do/a educando/a, deve desenvolver uma relação também de profundo

respeito, de forma afetuosa, quase amorosa, com o tema a ser trabalhado com o/a educando/a (FREIRE, 1997).

Freire (1995) também destacava sobre a formação de docentes como um dos eixos centrais da EJA, desde a necessidade de atualização tecnológica do/a professor/a e da escola, quanto da necessidade de encontros, de estudos, de avaliação da prática, da necessidade de se conhecerem, de trocarem experiências. Refletindo sobre a prática de todos, fará teoria dessa prática. Configurando, assim, a prática educativa como um ato político.

Em suma, a práxis de Paulo Freire para a Alfabetização de Jovens e Adultos consiste em trabalhar o processo de alfabetização construído juntamente com o/a discente, depois de contextualizar sua história de vida. Sendo assim, uma prática da educação popular, não fazendo sentido a utilização da cartilha no processo de alfabetização, pois esta traz um saber pré-fabricado, abstrato, imposto e decorado. Nas palavras de Freire (1995, p. 23): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Portanto é necessário trazer para a sala de aula uma práxis que aborde a realidade dos/as discentes e, a partir daí, construir a alfabetização de acordo com o que eles/as vivem dentro de suas rotinas, fazendo assim uma educação significativa.

Para Freire, citado por Moura (1999, p. 50), “a competência geral do educador tem início com a compreensão de que mudar é difícil, mas é possível”. Essa compreensão deve ser adquirida através de conhecimentos que possibilitem aos docentes superarem obstáculos e dificuldades quanto ao entendimento das condições objetivas e subjetivas em que todos nós nos encontramos. Portanto, para a Alfabetização de Jovens e Adultos, o/a educador/a deve exercer a práxis como uma possibilidade de resgate social, considerando discentes como sujeitos aprendizes, levando em conta suas histórias de vida, leituras de mundo e outras particularidades, compreendendo ainda as diversas maneiras de aprender.

LEITURAS METODOLÓGICAS: A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS PESQUISAS DA ANPED

Para esse estudo de caráter qualitativo e bibliográfico, foram pesquisados artigos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 18 “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, das últimas seis (06) reuniões nacionais da ANPEd (da 34^a à 39^a), sendo respectivamente dos anos 2011, 2012, 2013, 2015, 2017 e 2019.

A partir disso, foram selecionados nove (09) artigos com base nos critérios de elegibilidade, definidos a partir das questões apresentadas, dos quais buscamos traçar o percurso analítico. Além disso, buscamos compreender aspectos importantes que envolvam a EJA, em especial, a Alfabetização de Jovens e Adultos em nossa atualidade.

DESAFIOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS DA ANPED?

O artigo *Estudar e Aprender ao Longo da Vida: Análise de Dilemas Enfrentados por Sujeitos Adultos* apresenta que, geralmente, o fator que desafia o processo de Alfabetização de Jovens e Adultos, é o/a educando/a não conseguir conciliar a atividade laborativa com a atividade escolar. Além disso, quase sempre o/a adulto tem que se dedicar quase exclusivamente ao trabalho, e dessa forma, ficando esgotado e desmotivado para o estudo: “a maioria dos relatos demonstra a inflexibilidade dos dois sistemas (educativo e laboral). Professores que não aceitam atrasos nas aulas ou avanço dos estudos de forma autodidata, cursos realizados exclusivamente no horário laboral [...]” (DINIZ, 2011, p. 10).

Se para os homens, a situação é complicada, para as mulheres é algo pior, trabalha fora e dentro de casa. Diante disso, quase sempre, ela renuncia a formação educativa em prol da família.

Para muitas mulheres a conciliação se torna ainda mais difícil pelas responsabilidades familiares, o cuidado dos filhos e do lar. Quando se exige mobilidade, quase sempre recai sobre a mulher a decisão de

ficar junto da família e renunciar ao projeto formativo e/ou laboral (DINIZ, 2011, p. 11).

Como se vê, o público da EJA tem um grande desafio.

Em se tratando do trabalho *O Mobral e as vozes dos sujeitos sertanejos após 4 décadas*, há uma amostragem do que realmente dificulta os sertanejos a não serem alfabetizados no sertão do Brasil. Fatores vistos como regionais, em que os sertanejos revelam que “há saberes que na região do sertão muitas vezes são negados e desvalorizados, como conhecimento advindo do senso comum” (SILVA; FREITAS, 2013, p. 3). Os sertanejos são excluídos de inúmeros direitos como saúde, moradia, educação.

O trabalho exaustivo na agricultura e na pecuária, que em muitos casos era realizado nas terras dos proprietários mais abastados da região, o levava ao desânimo; o cansaço físico tirava-lhe o estímulo de frequentar as salas de alfabetização de jovens e adultos do MOBREAL nas cidades, vilas, povoados e sítios do Sertão Alagoano (SILVA; FREITAS, 2013, p. 5).

Além da dificuldade pelo que o sertanejo vivia, os preceitos do Mobral, de encontro à práxis freireana, o colocavam como o sujeito responsável pelo seu fracasso ou sucesso diante do processo da Alfabetização de Jovens e Adultos:

A funcionalidade apresentada pelo Movimento é tornada tarefa e responsabilidade individual daquele que se alfabetiza, o que – aliás – é inteiramente compatível com a mensagem difundida pelo material didático do MOBREAL: a da responsabilidade individual pelo êxito ou fracasso do alfabetizando em conseguir melhor salário e melhores condições de vida (PAIVA, 2003, p. 355).

Também teve registro de um fator bem interessante que dificulta o processo de alfabetização. Muitos sertanejos não encontraram sentido no ato de ser alfabetizado, ou mesmo não tiveram mais oportunidade e, assim, não deram continuidade aos estudos: “A gente não pensava em estudar pra mudar de vida não que

nem é hoje. Ninguém pensava em se formar um dia, em arrumar emprego não!” (SILVA; FREITAS, 2013, p.13).

Em *Políticas e práticas da EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido*, a autora apresenta que há localidades que, por si só, já trazem consigo a exclusão social pelo fato de que muitas escolas se encontram nas periferias, vista como um lugar de pobreza e de severa vulnerabilidade social. Diante disso, a população desses lugares quase sempre necessita trabalhar, desde muito cedo. Mas, como toda regra há exceção, muitos cidadãos desses lugares encontram o motivo para regressarem aos estudos, justamente no trabalho:

O abandono da escola ocorre, muitas vezes, para o ingresso no mercado de trabalho, mas, é o mesmo mercado que estimula a volta dos seus colaboradores à sala de aula.

[...] o caráter utilitário da EJA como forma de conquistar a certificação exigida pelas empresas ou ainda de reforçar o mito de ascensão social, ou seja, “estudar para ser alguém na vida” (STECANELA, 2013, p. 8-9).

Também se fez presente no trabalho, inúmeras adversidades no dia a dia que dificultam a Alfabetização de Jovens e Adultos, voltadas para o/a educador/a, para o/a educando/a, como também para a própria instituição escolar, ocorrendo assim a evasão dos mesmos, como declarou Stecanela (2013):

- a revisão dos tempos na distribuição da carga-horária semanal tendo em vista as culturas juvenis marcadamente mais presentes e articuladas ao presentismo e à fluidez dos vínculos; - o corporativismo presente em algumas situações com base no direito adquirido dos professores para permanência na escola de EJA com a motivação do percentual de adicional noturno aos salários e/ou ao número reduzido de alunos; - a reprodução das práticas da escola regular nos espaços da EJA em menor proporção do que as influências das práticas da EJA na escola regular; - o desejo da autonomia em contraposição com a requisição de uma autonomia tutelada; - os referenciais teóricos e metodológicos frágeis com reprodução de discursos desconectados do cotidiano da EJA; - a formação dos professores com base em fragmentos dos textos de

Freire sem, contudo, uma compreensão da concepção dialógica; - a simplificação da concepção dialógica em procedimentos de construção de redes temáticas (STECANELA, 2013, p. 11).

Em meio às principais adversidades apontadas, todo o texto foca que as mesmas poderiam ser evitadas ou mesmo minimizadas, se houvesse a ancoragem ao diálogo freireano.

Nos artigos *Um olhar sobre o PROEJA no colégio Pedro II: Contribuições para EJA contemporânea e Políticas e práticas da EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido*, a situação financeira do/a discente é destacada como um dos fatores que influenciam a EJA. Os autores Baptista e Julião (2015, p. 7) comentam que, “na maior parte das situações, o trabalho desses alunos não é mera opção, mas sim questão de sobrevivência. Então, se em determinada circunstância tiverem que optar entre trabalhar e continuar os estudos, muitos, sem sombra de dúvida, serão obrigados a optar pelo trabalho”.

Também outro fator que dificulta o processo de Alfabetização de Jovens e Adultos, é a falta de preparo de docentes, não no sentido de sua graduação ou mesmo pós-graduação, mas em se tratando da preparação para trabalhar na EJA.

Não houve por parte dos docentes um preparo específico para trabalhar com a modalidade de EJA. Tivemos casos de professores que reconheceram não haver diferença metodológica entre o diurno e a educação de jovens e adultos, sendo, lamentavelmente, segundo eles, a redução de conteúdos a única distinção (BAPTISTA; JULIÃO, 2015, p. 11).

E, pelos/as profissionais não estarem preparados/as, acabam tendo dificuldades até em tratarem o público da EJA e a adequar o trabalho com os/as adultos. Como destaca Freire (2008, p.12), “tratar um adulto como criança significa tolher sua leitura de mundo e, conseqüentemente, negar sua vivência e identidade humanas historicamente construídas”.

No texto de Silva (2017), *Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos no México*, o autor trata da falta de estrutura na EJA quanto a atender o seu público de forma errônea. “A EJA sempre foi diretamente afetada por políticas públicas baseadas mais na quantidade de atendidos do que em questões pedagógicas e ligadas à realidade concreta dos sujeitos que dela fazem parte” (SILVA, 2017, p.2). Tal situação é um agravante quanto ao processo de Alfabetização de Jovens e Adultos, pelo fato de desmotivar o/a educando/a, trabalhando uma realidade que não é a sua.

E, finalmente, o texto *Onde estão os jovens e adultos nas políticas de leitura?* traz que “a leitura foi politicamente inadequada no que se refere a estes sujeitos” (SILVA, 2019, p. 7). Contudo, os sujeitos que o autor enfatiza aqui são os de baixa escolaridade pelo fato da grande diversidade deste público e, assim, as políticas públicas acabam não provendo a leitura de forma adequada.

Observamos nos trabalhos supracitados, o quanto há fatores que dificultam o processo de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, voltados para o/a educador/a, para o/a educando/a, para a própria instituição escolar. Percebemos como a condição social é um grande dilema e desafio. Contudo, com as práticas pedagógicas, assunto que será analisado a seguir, esses fatores podem ser amenizados no dia a dia da EJA?

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESTACADAS NOS ARTIGOS DA ANPED

A partir da análise dos trabalhos selecionados no GT 18 da ANPEd constatou-se que as práticas pedagógicas como foram declaradas no texto *Práticas Pedagógicas de Integração no PROEJA – IFRN: O que Pensam Professores e Estudantes* devem ser integradas para que as atividades envolvam inúmeras disciplinas no ensino e, assim, aconteça integração curricular. “Português, eu acho que está ligado a todas as matérias. Porque sempre todas as matérias precisam de textos que a gente tem que ler. Há também, além da leitura, a

escrita” (HENRIQUE; SILVA; BARACHO, 2011, p.456). Portanto, deve ocorrer a interdisciplinaridade junto às práticas pedagógicas.

Também deve ocorrer um equilíbrio entre as atividades: “Isso significa dizer que não se deve separar o trabalho manual do trabalho intelectual, e que a formação do sujeito é a formação do cidadão em que a dimensão intelectual está integrada à dimensão prática” (HENRIQUE; SILVA; BARACHO, 2011, p. 461).

Outra questão apresentada no texto sobre práticas pedagógicas é que em meio a elas deve-se incentivar a participação dos/as educadores/as em grupos de pesquisa, pois é algo muito importante para a integração e formação humana integral.

O texto *Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A Presença de Paulo Freire*, enfatiza as ideias de Freire de forma bem explícita e detalhada quanto às práticas pedagógicas. Assim, entre muitas passagens, os autores comentam que: “o ato de ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, que chegam à escola com conhecimentos construídos na prática comunitária” (OLIVEIRA; DIAS; MOTA NETO, 2012, p. 10). Em outras palavras, as práticas pedagógicas da EJA devem ser embasadas na realidade de seu público, na vivência dos/as educandos/as e, acima de tudo, com muito respeito, justamente como Freire enfatizava, ou seja, uma educação ética e politicamente comprometida com as classes populares oprimidas.

Dentro do contexto do trabalho *Políticas e práticas da EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido*, a autora também destaca, como no texto anterior, os princípios freireanos organizando o trabalho pedagógico da EJA com foco em temas geradores, partindo da realidade do/a educando/a para o planejamento de práticas pedagógicas em sala de aula. “A ênfase nas propostas freireanas ganhava acento, assim como o discurso de valorização da realidade de vida dos alunos para a organização do planejamento das aulas” (STECANELA, 2013, p. 4).

Aqui, também se faz presente a questão da interdisciplinaridade junto às práticas pedagógicas. “O princípio das totalidades do conhecimento se articulava com essas práticas e também concepções, tendo a interdisciplinaridade como intenção e

como postura com vistas à superação da fragmentação do conhecimento” (STECANELA, 2013, p. 9).

No texto *Os limites e possibilidades na formação integral: Educação e trabalho numa concepção freireana*, algo muito interessante foi dito, quando a autora comentou que a escola para recuperar o/a educando/a que se encaixa na EJA deve trazer para dentro de seu muro conceitos e práticas pedagógicas que não o/a lembre “daquela” escola que ele/a se evadiu. A escola não deve ter um modelo pronto e acabado de ensinamento, planejamento e ideias, mas sim caminhar de acordo com o que representa de conhecimento, hoje, para aquele/a discente.

Os sujeitos da EJA ficaram por algum tempo fora da escola e, nesse tempo de sobrevivência, constituíram conhecimento por experiências: no cotidiano social e nas relações de trabalho por assimilações, referências ou associações. Cabe à escola recuperá-los para além da consciência ingênua, por uma reflexão que pergunta: qual conhecimento significativo para essa realidade? Como muitas práticas não fazem essa pergunta, se formatam em conhecimentos aligeirados e fragmentados, pautados numa pedagogia bancária tecnicista que não permite a leitura da palavra no contexto e acabam por reproduzir o modelo de escola pela qual alguns desses jovens e adultos já passaram e foram expulsos (SILVA, 2015, p. 7).

Assim, a autora descreveu o que seria interessante para o público da EJA quanto às práticas pedagógicas: relacionar educação e trabalho em uma formação integral, numa concepção freireana.

Assim neste trabalho, como também em *Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A Presença de Paulo Freire e Políticas e práticas da EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido*, retrata-se sobre o/a educador/a trabalhar as práticas pedagógicas por meio da realidade do/a educando/a da EJA:

“(…) Eu acho que o principal seria você trabalhar com assuntos que vão direto àquilo que eles vivenciam, em outras palavras, seria você contextualizar o cotidiano deles no trabalho dentro da sala de aula; isso é fundamental para o próprio aprendizado deles, porque, de repente, você trabalha um assunto, um conteúdo muito seco, muito específico, fica difícil o grupo poder absorver aquilo que você está

passando (...) (2ª entrevista professor da escola Pitangueira, 2011)
(SILVA, 2015, p. 14).

O que se destaca desses trabalhos em relação às práticas pedagógicas é a possibilidade de proporcionar ao estudante da EJA conhecimentos correlacionados com a sua vida, planejar uma forma de serem respeitados/as em suas necessidades e especificidades.

ALGUMAS PALAVRAS DE (IN)CONCLUSÕES...

Um dos grandes desafios da EJA, atualmente, é que ela não traduza sua prática pedagógica em ações mecânicas, descontextualizadas e desinteressantes, artificializando o uso da língua escrita no universo de suas atividades. O/a professor/a da EJA deve utilizar e enfatizar a cultura escrita em seu cotidiano escolar, manifestando a sua funcionalidade e a sua significação viva, como uma das formas de representação simbólica do mundo.

O/a educador/a da EJA deve planejar sua ação no espaço da escola visando a superação de problemas vividos por seus discentes, com o intuito de contribuir para sua motivação. O desafio está na necessidade de solucionar as adversidades organizacionais e de gestão pública, criar recursos para a transformação da realidade educacional desse contingente de discentes por meio da elaboração e implementação de projetos específicos destinados ao público a que se destinam.

O/a professor/a não deve restringir sua ação a reprodução das antigas cartilhas e a livros didáticos, mas sim trabalhar com variedade de textos, todos acessíveis aos jovens e adultos em fase de alfabetização. Textos interessantes, diversificados, que chamem atenção por sua linguagem menos formal e mais coloquial, pois o/a professor/a deve se lembrar de que há jovens e adultos que estão há anos sem saber o que é uma escola, além de ter aqueles/as que nunca souberam.

Assim, em todo o processo de Alfabetização de Jovens e Adultos, o/a professor/a deve lançar mão de textos de fácil compreensão e de utilidade à vida cotidiana dos/as mesmos, além da

prazerosa leitura de notícias, versos, músicas, parlendas engraçadas, valorizando a cultura, e que, por intermédio da literatura, o/a professor/a, além de promover a alfabetização, mantenha seus discentes informados, em interação com os fatos. Freire (1991) também valorizava a produção de textos dos/as educandos/as da EJA, entendendo que os textos criados pelos/as educandos/as a eles/as deviam retornar.

O processo de alfabetização da EJA deve consistir em ler e escrever, mas é essencial que o/a educando/a compreenda o texto e seu contexto, sendo alfabetizado/a e letrado/a, pois assim conseguirá assimilar com mais facilidade todo tipo de informação e desempenhará, com desenvoltura, atividades diárias que necessitarão de leitura e escrita, como a indicação de uma placa na rua ou a redação de um bilhete. Essa é uma grande responsabilidade do/a professor/a da EJA: significar a alfabetização.

Mas ainda, infelizmente hoje, há docentes que sustentam sua prática pedagógica em metodologia ultrapassada, cujo interesse não se concentra na realidade do/a educando/a, distante da atualidade, impedindo ou frustrando expectativas dos/as discentes quanto à volta à escola. Dessa forma, jovens e adultos que trabalham o dia todo, ao chegar à escola, cansados, rapidamente se sentem desmotivados e novamente fracassam na trajetória escolar. Assim, é interessante que ocorra possibilidades de continuidade de estudos/pesquisas sobre esse assunto, pois a cada ano o público da EJA tem se feito diferente, diante de uma sociedade que também evolui a cada dia.

O insucesso da EJA decorre da falta de planejamento coerente, de um projeto de diálogo, reflexão e práxis, e de uma boa avaliação. Fatores condizentes com a vivência do/a jovem e do/a adulto/a da EJA e que tanto Paulo Freire enfatizou - herança que imortalizou sua práxis.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Anderson José Lisboa; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Um olhar sobre o proeja no Colégio Pedro II:** contribuições para EJA contemporânea. 2015. Disponível em:

<<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-3867.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

DINIZ, Adriana Valéria. Santos. **Estudar e aprender ao longo da vida**: análise de dilemas enfrentados por sujeitos adultos. 2011.

Disponível em:

<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1253%20int.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa/ São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Athos, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30 ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; SILVA, José Moises Nunes; BARACHO, Maria das Graças. **Práticas pedagógicas de Interação no PROEJA - IRFN**: O que pensam professores e estudantes. 2011. Disponível em:

<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-209%20int.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

LOCH, Jussara Margareth de Paula *et al.* **EJA**: planejamento, metodologia e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; DIAS, Alder de Sousa; MOTA NETO, João Colares da. **Pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a presença de Paulo Freire. 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1389_int.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Adriano Larentes da. **Paulo Freire e a educação de jovens e adultos no México**. 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_48.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SILVA, Adriana Pereira da. **Os limites e possibilidades da formação integral**: educação e trabalho, numa concepção freireana. 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-3660.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, Jailson Costa; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **O mobral e as vozes dos sujeitos sertanejos, após quatro décadas**. 2013. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_2833_texto.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SILVA, Jorge Luiz Teles da. **Onde estão os jovens e adultos nas políticas de leitura?** 2019. Disponível em: <

[http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5027-](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5027-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)

[TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5027-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2021.

STECANELA, Nilda. **Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul**: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. 2013.

Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3245_texto.pdf>. Acesso em: 02 ab. 2021.

EXPERIÊNCIA DIDÁTICO METODOLÓGICA DOS CÍRCULOS DE CULTURA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NO ENSINO SUPERIOR

Maria Raquel Barros Lima⁶⁰
Brennda Brasileiro da Silva Lúcio⁶¹

RESUMO: O trabalho aqui apresentado possui caráter empírico na medida que socializa experiência realizada na turma do primeiro período do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/História Campus/Codó da Universidade Federal do Maranhão/UFMA no período 2021.1. Este texto possui como objetivo coletivizar a experiência da disciplina Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação na qual se realizou a dinâmica da ação educativa baseada nos círculos de cultura no ensino remoto. Nosso trabalho articula a metodologia didático pedagógico dos círculos de cultura freirianos no ambiente da formação inicial docente no curso ciência humanas/história. O estudo nos evidenciou que os estudantes se demonstraram afetados de modo satisfatório com a experiência.

Palavras-chave: Círculos de Cultura. Educação Problematizadora. Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

Iniciamos nessa introdução ser relevante pontuar que a disciplina Fundamentos sociológicos e filosóficos da educação, por se tratar de uma disciplina que proporciona diretamente discussões acerca dos processos que fundamentam a educação em sua constituição filosófica e sociológica, oportunizou a realização dos círculos de cultura.

⁶⁰ Profa. Maria Raquel Barros Lima – professora da disciplina Fundamentos sociológicos e filosóficos da educação na UFMA. E-mail: raquelgandhi@yahoo.com.br

⁶¹ Graduanda do curso de Ciências Humanas/História – UFMA. E-mail: brenndabrasileiro@gmail.com

A proposta de vivencia dos círculos se desenhou de forma bem acolhida pelos estudantes adequando-se de forma significativa para processo de construção do conhecimento. Essa articulação da disciplina com a proposta dos círculos de cultura objetivou proporcionar construção de conhecimento fundamentado no caráter dialógico problematizador com relação aos autores que a disciplina em sua ementa elegeu para trabalhar durante as aulas com estudantes, ou seja, compreender o pensamento sobre a educação na perspectiva de Karl Marx, Gramsci e Paulo Freire. Segundo Freire (1996) a educação deve agir no sentido de tornar os sujeitos capazes de avaliar, observar, comparar, decidir, romper, criar e de lutar em prol de uma vida como protagonistas de sua história, ou seja, a educação tem caráter político, assim como todas as ações da sociedade. Dessa maneira, pensar as propostas pedagógicas é pensar na educação como um fazer político e intencionalmente voltado a construir coletivamente uma visão/ação críticas para com a nossa realidade.

A dinamicidade das aulas baseada nos círculos de cultura, proporcionou o que Freire (2017) dispõe acerca do diálogo como momento de efetivo encontro entre os sujeitos, e que nesse encontrar o outro/a é importante considerar mundo em sua concretude e necessidade de ser transformado. Freire (2017) assinala que essa transformação do mundo pelos sujeitos precisa necessariamente perpassar pela reflexão sobre o agir, dessa maneira entendemos que a práxis educativa se configura como assertiva no trabalho do autor em sua trajetória como educador popular.

Quanto ao entendimento de práxis retomamos os apontamentos de Vazquez (2007) que assevera o aspecto revolucionário da práxis, e que para que essa práxis se materialize é preciso a interação entre a cognoscitividade da realidade bem como atenção para teleologia. Freire (2017) vai explicar esses aspectos de forma precisa quando marca a realidade e a atitude concreta para transforma-la como tarefa do homem em sua vocação ontológica. A articulação entre a dinâmica dos círculos de cultura e a disciplina se desenhou como uma estratégia de fomentar nos estudantes a aproximação entre a realidade e o que pensa sobre a mesma, pois o

contexto e às histórias dos educandos (as) funcionaram como ponto de partida e pano de fundo para as discussões realizadas, assumindo o papel de fazedores da história, aliando o estudo das obras dos autores com o cotidiano e as bases que fundamentam a nossa organização social.

A TRAJETÓRIA METOLÓGICA DO TRABALHO

A metodológica que se materializou na realização dos círculos de cultura, primeiramente foi a apresentação realizada pela educadora/mediadora da disciplina sobre o entendimento dos círculos de cultura. Como estratégia de alfabetização de jovens e adultos utilizada pelo educador Paulo Freire, os círculos de cultura exprimem a postura contra hegemônica dos processos educacionais que conforme denúncia Loureiro e Franco (2012, p.21) que esses processos trabalham para “[...] impedir no plano ideocultural a mudança das relações de expropriação e opressão intrínsecas ao capitalismo.”

Mediante a essa argumentação, entendemos que o ato de educar não se caracteriza pelo depositar de ideias no outro/a, como se esse outro/a nada tivesse para contribuir, e que a materialização da ação educativa respaldada na performance dos círculos de cultura potencializou o diálogo entre educadora/educandos/as e entre os próprios educandos/as em seus respectivos círculos. A desenvoltura da construção do conhecimento sobre o pensamento dos autores supracitados ocorreu primeiramente com a socialização da educadora/mediadora da disciplina com a turma de modo a deixá-los a vontade para se organizar conforme preferência dos pensadores (Marx, Gramsci e Freire).

Reiteramos que essa experiência não seguiu rigorosamente a metodologia dos círculos de cultura em conformidade que o educador Paulo Freire inaugurou, mas uma aproximação principalmente no que se refere ao aspecto problematizador e dialógico da realidade, além de segundo Padilha (2002), a ampliação do espaço da “aula”, diversificando e enriquecendo o processo didático-pedagógico. Ao estudar o pensamento de Marx, Gramsci e Freire, os círculos de

cultura realizaram articulação do pensamento desses autores com a realidade educacional vivenciada pelos educandos/as.

A cada socialização os estudantes foram verbalizando as ressonâncias que o pensamento desses autores intercala em suas vidas, bem como, na estrutura social assimétrica em que se encontram inseridos/as. As socializações ocorreram organizadas através de slides sínteses que foram construídos coletivamente a partir das ideias que foram discutidas sobre pesquisas que os educandos (as) realizaram e trouxeram para o círculo de cultura expressando seus próprios entendimentos e as correlações com suas vivências tornando assim os encontros um momento riquíssimo de compartilhamento de saberes e aprendizados. Foi escolhido então um mediador/a que efetuou a exposição e argumentação dos resultados das discussões realizadas anteriormente em cada círculo. Como esses pensadores abordam de forma sempre atual a realidade cotidiana da sociedade alicerçada nas relações capitalistas cujo mola mestra são as desigualdades sociais econômicas profundas, as socializações se tornaram férteis de problematizações proporcionadas entre os próprios estudantes que puderam fazer muitas relações com tais obras.

Os diálogos que ocorreram durante as socializações visibilizaram o que Freire (2017) pontuou como pronunciar o mundo, que o autor inclusive chama de “palavra autêntica” porque parte dos descamisados mundo. Por esse viés, a experiências baseadas nos círculos de cultura oportunizou aos estudantes outras formas de construir conhecimento a partir das problematizações acerca da realidade dos mesmos, pois durante as socializações foram expostas variadas situações cotidianas vivenciadas pelos educandos/as em seus contextos sociocultural e escolar. Como produção final de cada círculo de cultura foram realizados novos encontros para construção de sínteses coletiva acerca das experiências e leituras realizadas no processo e em seguida síntese coletiva cuja socialização foi realizada pelo/a mediador de cada círculo.

Relevante ressaltar que as socializações sobre o pensamento de Marx, Gramsci e Freire sobre a educação foram encerradas com apresentação cultura musical que trouxeram canções que juntamente

com todas as obras estudadas e as experiências compartilhadas falaram sobre a nossa realidade como sociedade e como indivíduos que buscam uma transformação pautada na libertação e autonomia.

No que diz respeito a metodologia da construção desse texto as pesquisadoras utilizaram basicamente aporte teórico para substanciar as colocações acerca de círculos de cultura e ensino remoto. Para captar as impressões de alguns estudantes sobre a significação e os impactos sobre os mesmos da vivência dos círculos de cultura, as autoras do trabalho utilizaram dispositivo disponibilizado pelo google. A questão básica que foi encaminhada aos estudantes foi: A partir da experiência de círculos de cultura na disciplina de Fundamentos sociológicos e filosóficos da educação descreva quais os impactos e seus aprendizados com a atividade desenvolvida. Destacamos as discussões nessa construção textual estão voltadas sobretudo para os círculos de cultura, os desafios do ensino remoto, a colocação dos estudantes acerca das impressões e impactos sobre os círculos enquanto estratégia didático metodológica.

CÍRCULOS DE CULTURAS NO CONTEXTO ENSINO REMOTO: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Pontuar sobre círculos de cultura nos remete ao entendimento da existência de maneiras distintas de facilitar processos formativos entre indivíduos em espaços escolarizados ou externo a eles. Nessa perspectiva, o educador Paulo Freire é bastante radical ao construir uma metodologia didático pedagógica que se adequa perfeitamente no ambiente formal de formação, bem como, ao meio popular, que inclusive nos parece se apresentar como predileção de atuação desse educador brasileiro. O comprometimento de Paulo Freire com a formação dos indivíduos que se encontravam marginalizados dos espaços formais de educação o conduziram para materialização dos círculos de cultura como uma estratégia de ação educativa atravessada pela realidade das pessoas.

Preliminarmente, não podemos nos ausentar de assinalar, mesmo que de forma superficial, a relevância da perspectiva

inaugurada por Paulo Freire no que se refere a ação educativa. É salutar percebermos o quão marcante é sua contribuição quando contrapõe educação bancária e educação dialógica, processos educacionais problematizadores e processos voltados para preparação de mão obra barata afim de sustentar a lógica do capitalismo. Por entender que a vocação ontológica do ser humano é ser mais, o educador nos propõe uma ação educativa que atue como mediadora da emancipação humana.

Essa questão da emancipação humana é pulsante nas obras de Paulo Freire, pois em sua trajetória enquanto educador militante sempre se colocou como indivíduo profundamente envolvido com a “[...] educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação.” (FREIRE, 2017, p. 105). Entendemos que lutar para superação da condição de subalternizado encontra-se diretamente relacionado à conscientização da condição de explorado e expropriado que o sistema impõe aos indivíduos.

Como uma das estratégias para mediar processos realmente significativos de educação surgem os círculos de cultura. É função imperiosa aos círculos de cultura, como estratégia didático pedagógica, mediar ação educativa atravessada pela dimensão problematizadora da realidade.

A aprendizagem integral na formação inicial de professores de licenciatura interdisciplinar/história cremos ser de fundamental importância, pois torna a preparação dos docentes ainda não inseridos na profissionalização, uma possibilidade de se tornar agente potencializador de transformações sociais. A forma como foi realizada a dinamização dos círculos com os graduandos e graduandas em formação inicial desenhou horizontalidades no campo da ação educativa no ambiente universitário.

Pautado pela relação dialógica, os círculos de cultura mediatizam a construção de conhecimento que estimule a superação da consciência do senso comum e promova a elevação da consciência crítica. Essa atividade de superação da consciência do senso comum, da imanência cotidiana é uma das facetas educativas bastante desafiadoras. Ainda oriundos de situações de negação e expropriação

do ser mais, notamos existir certa resistência pelo novo, o diferente, principalmente tratando-se de processos de formação.

A passividade na qual os indivíduos das classes populares se encontram submergidos termina que atribuindo condição letárgica sobre os mesmos. Eis a relevância dos círculos de cultura em sua metodologia coletiva dialógica da realidade. A libertação, como bem coloca Freire (2017) não se constrói de um dia para noite e muitos em caráter isolado e individualista. A constituição dos círculos enquanto estratégia didático pedagógica asseveram a participação coletiva como uma das marcas cruciais.

A fragmentação nos processos educacionais marcou de forma contingente nossa forma de conceber a formação escolarizada. Essa condição nos prejudicou bastante, tendo em vista que, enquanto educadores e educadoras, atuamos por muito tempo como indivíduos indiferentes à realidade vivenciada pelos educandos e educandas. Dessa maneira, a fragmentação imprimiu um legado de educação bancária como bem nos enfatiza quando afirma que

A concepção e a prática “bancárias”, imobilista, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematização parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade de que, sendo história também, é igualmente inacabada. (FREIRE, 2017, p. 101/102)

A propositura estratégica dos círculos de cultura caminha na contramão da educação bancária e fixista, possuindo em seu elemento problematizador e dialógico as ferramentas necessárias para fomentar consciência crítica dos indivíduos. Nesse sentido, deduzimos dessa forma que a escola e universidades contribuem para elevação da consciência crítica e problematizadora dos educandos e educandas. No entanto, o que se desvela no contexto histórico de atuação dessas instituições é justamente o inverso, lamentavelmente ainda contamos com grades curriculares muito engessadas e domesticadoras dos indivíduos. Trabalhar perspectivas diferenciadas nesses espaços de formação dos indivíduos ainda se relega a ações individuais e

pontuais. São ações que dependem frequentemente da sensibilidade e engajamento de educadores e educadoras com a luta efetiva por transformações sociais.

Mediante a tal discussão, entendemos que a estratégia dos círculos de cultura responde ao uma necessidade que se torna recorrente nas obras de Freire, ou seja, o indivíduo assumir-se como sujeito histórico. Parafraçando o educador Freire (2017) ao evidenciar que os indivíduos e a história são inconclusos e, portanto, acham-se em uma constância movimentação, demarcamos a relevância dos círculos de cultura como uma das variadas estratégias de fomentar a construção do sujeito histórico. Dantas e Linhares (2014) apresentam de forma sucinta os aspectos que caracterizam os círculos de cultura, então temos a investigação do universo vocabular, as palavras geradoras, o tema gerador, tematização e problematização.

Em nossa experiência com os graduandos e graduandas da licenciatura interdisciplinar/história na UFMA utilizamos textos de Marx, Paulo Freire e Gramsci. O contato com esses autores intencionalmente significou a provocação para processos de formação atravessados pela perspectiva problematizadora e crítica da realidade social. A estratégia dos círculos foi uma proposta da professora da disciplina de fundamentos sócio filosóficos da educação, sendo uma releitura dos círculos freirianos. A adequação da vivência com a turma e os pontos chave dos círculos conforme apresenta Dantas e Linhares (2014) se deu da seguinte forma: a investigação vocabular aconteceu substancialmente no contato com os autores. Os estudantes realizaram encontros em salas virtuais para leitura e discussão coletiva dos textos, bem como organização da socialização com a turma.

As palavras geradoras foram aparecendo no processo de socialização dos textos e debates, cada círculo de cultura foi motivado ao aprofundamento das palavras geradoras que surgiram. Importante frisar que a turma foi motivada para sistematização das vivências nos círculos de cultura. Assim sendo, a construção de síntese pessoal utilizando algumas palavras geradoras referenciadas em cada autor demonstrou a desenvoltura do nível da construção de conhecimento.

A construção da síntese pessoal do círculo Karl Marx teve como suporte as palavras geradora: alienação/revolucionário/igualdade/capitalismo; do círculo de Paulo Freire: problematização/autonomia/diálogo/problematização; e pôr fim do círculo de Antônio Gramsci: emancipação/proletariado/escola/cidade.

Com relação ao tema gerador e a tematização os círculos de cultura apresentaram ainda com relativa fragilidade conceitual. Como foi uma experiência ainda primária, entendemos que essa lacuna na compreensão do tema gerador e tematização é perfeitamente aceitável. A problematização se configurou de forma significativa, pois nas socializações e discussões de cada círculo notamos que os membros realizaram de forma satisfatória a articulação da realidade local e nacional.

Conforme Dantas e Linhares (2014) assinalam a estruturação didático pedagógica do círculos de cultura enquanto estratégia de formação problematizadora e transformadora da realidade, compreendemos que elementos como interação entre os indivíduos, a ação instigadora para busca pelo conhecimento, a dimensão interdisciplinar que alcança outros conhecimentos e saberes. A atividade de codificação e decodificação, como dispões Freire (2017) precisam encontrar ressonância com a ação de apropriação da leitura e aquisição do conhecimento. Essa leitura em nosso entendimento precisa ser das formas textuais, mas também do mundo. Em nossa experiência com os círculos de cultura na disciplina nos mostrou que ao interagir com textos e reflexões oriundas da realidade dos próprios estudantes, o processo de codificação e decodificação pode atingir materialidade enriquecedora. A partir dessa argumentação, apresentamos com satisfação uma das colocações finais de um dos círculos de cultura ao socializar e problematizar o texto sobre o pensamento de Marx e a educação, “caralho tudo é nosso!”. Essa expressão no slide final rendeu um bom debate com a turma. Além das sínteses pessoais, como já mencionado anteriormente nessa construção textual, como forma de proporcionar a vivência coletiva, a professora ainda solicitou dos círculos uma síntese coletiva.

Essa atividade objetivou a socialização dos impactos da experiência com os círculos de cultura vivenciados pela turma. No encontro coletivo de socialização dessas sínteses houve encerramento com apresentação artística, que mesmo com as limitações que o ensino remoto impõe, a turma aproveitou bastante das músicas que também se articularam com as temáticas desenvolvidas pelos círculos.

PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO

Iniciamos essa discussão em torno da problematização do ensino remoto por acharmos pertinente com as pontuações sistematizadas anteriormente sobre as limitações que essa “nova realidade” educacional vislumbra. Analisando a conjuntura nacional sobre a educação de modo geral não é difícil perceber existir uma intensa investidura relativo a utilização das tecnologias midiáticas como imponente atuação nos processos educativos. As justificativas sobre a educação qualitativa que a modalidade Educação a Distância (EAD) buscar fomentar no cenário social é uma tônica, principalmente para entre aqueles que auto definem como financiadores dos processos educativos nos espaços de escolarização.

Alicerçada na lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.694/96 a EaD tronou-se bastante difundida no território brasileiro, inclusive alimenta o mercado educacional de modo bem expressivo. Silva, Melo e Muijder (2015, p. 204) constatam que a EaD se configura “[...] como um processo de ensino-aprendizagem cuja característica principal se dá pela separação física e espacial entre professores e alunos e pela presença de alguma tecnologia, de modo a possibilitar a interação entre eles. Em nossa análise essa modalidade não consegue responder de forma qualitativa as demandas educacionais dos indivíduos em processos de formação, principalmente sujeitos das classes populares.

Foi o que nos mostrou o cenário pandêmico cuja estratégia de manter a atividade educativa no modo remoto se tornou a única possibilidade.

O trabalho de pesquisa produzido por Barberia, Cantareli e Schmaz (2020) intitulado - Uma avaliação dos programas de

educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19 – apresentou algumas situações desafiadoras no atendimento aos educandos e educandas no período de pandemia. Entre esses aspectos árduos e difíceis encontramos a implementação efetiva e qualitativa de programas de educação a distância. Outro elemento repousa sobre os descasos por parte da agência pública com relação as desigualdades de acesso.

Vale ressaltar que o estudo realizado por Barberia, Cantareli e Schmaz (2020) além de outras nuances ratificou as assimetrias regionais existentes no território brasileiro. Nesse sentido, a autora e os autores denunciam “[...] que poucos programas buscaram mitigar ou reduzir o impacto da pandemia e do fechamento de escolas sobre as populações mais vulneráveis.” (BARBERIA, CANTARELI e SCHMAZ, 2020, p. 2)

Sem dúvidas o ensino remoto realizado na educação básica, assim como no ensino superior apresenta profundas lacunas no processo de ensino aprendizagem. Basta considerar análise fundamental que Barberia, Cantareli e Schmaz (2020) enfatizam sobre as assimetrias regionais e a questão da garantia do acesso aos estudantes das classes populares. Essa conjuntura termina por desvelar o que Freire (2014, p. 111) ao tratar sobre os processos de educação.

“[...] a educação é um epifenômeno, reflexo de estruturas culturais, sociais e políticas, através das relações interpessoais, comunitárias e institucionais, agente transformador destas estruturas. Não é uma atividade neutra, mas um território de desenvolvimento, mobilização, embates e conflitos.

Pensar a educação no espaço escolar como mediação para libertação pode se configurar uma concepção ingênua da escolar enquanto espaço de formação dos indivíduos. A escola como instituição criada através da iniciativa da elite de uma época. Importante ressaltar que para compreendermos essa instituição tão cara e crucial nas sociedades, temos que visitar, segundo o que Fusinato e Kraemer (2013) recomendam logo na introdução do trabalho intitulado – A invenção histórica da escola e escolarização

no Brasil – os “[...] acontecimentos históricos como o Renascimento, a Reforma Protestante, o Iluminismo, o desenvolvimento e industrialização das cidades.” Diga-se de passagem, que esses movimentos imprimiram o que atualmente entendemos por escola e sua função na sociedade.

A educação refletindo as estruturas sociais como bem coloca Freire (2014) é voltada para função histórica de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, nesse viés não se constitui segredo que às classes populares, ou seja, para os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras, sejam estes da cidade ou do campo, a educação escolarizada é diferenciada. Se essas disparidades são observadas anteriormente à situação pandêmica vivenciada no mundo, imaginemos quão gritante não se encontram os indivíduos empobrecidos. A grande massa que se encontra a mercê de políticas e programas educacionais “voltados” para atendimento no período da pandemia da COVID-19 se mantém em processos pseudoeducativos significativos.

Com relação atuação do Estados e Municípios a pesquisa realizada por Barberia, Cantareli e Schmaz (2020, p. 16) demonstrou

“[...] desigualdades preexistentes foram amplificadas durante a pandemia. Especificamente, nós enfatizamos três achados principais nessa seção. Primeiro, houve atrasos significativos na introdução de programas de educação à distância em ambos os níveis estadual e municipal. Segundo os planos foram desenhados com importantes deficiências. Por fim, os tipos de programas introduzidos exacerbaram desigualdades educacionais preexistentes.

A observação que a autora e os autores apontam pode representar processo de avaliação sobre a atuação a nível nacional sobre a atuação das agências públicas no que concerne a garantia de direito a educação de qualidade. Quando Freire (1997) que a educação pode ser uma via de transformação social pensamos em processos que que perpassam necessariamente pelo envolvimento efetivo de todos e todas que trabalham a educação no meio formal ou não. Nessa perspectiva é que a estratégia didática metodológica dos círculos de cultura desenvolvidos na disciplina de Fundamentos Socio filosóficos

da educação com a turma do segundo período em Licenciatura ciências Humanas/ História pode significar construção de fissuras no sistema que teima em desenhar processos formativos desiguais e excludentes para os jovens das classes populares.

No período pandêmico a educação básica sofreu profundos descasos, afirmamos que em conformidade com nossa experiência com ensino superior, precisamente com a área de ciências humanas/histórica essa realidade não é dissidente com aquela imposta à educação básica. Em nossa ação educativa procuramos apresentar os círculos de cultura como uma estratégia que produzisse pensamento e postura crítica dos educandos e educandas mediante à realidade concreta.

O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE A ESTRATÉGIA DIDÁTICO METODOLÓGICA DOS CÍRCULOS DE CULTURA

Contamos com a fala de dois (02) estudantes para produção desse trabalho nos permitindo tecermos algumas considerações avaliativas da aplicabilidade da estratégia círculos de cultura. Com fins de melhor pontuar sobre nossas análises acerca da fala dos estudantes recorreremos ao exercício da Análise de Discurso Crítica – ADC – de Batista Júnior (2018). Portanto, as análises buscam primar pela radical observância do sentido e significado atribuído por cada um dos sujeitos que contribuíram para pesquisa.

O estudante 1 chama atenção para Gramsci como um dos grandes filósofos que contribuíram sobre maneira com a educação. A fala do estudante 1 nos afirma que “Ao falar sobre os círculos de cultura me lembro sobre o do Gramsci, que já foi um grande filósofo que escreveu bastante teorias [...] (ESTUDANTE 1). Os processos educativos mediados através da dinamicidade dos círculos de cultura promoveram a aquisição de conhecimento sobre Gramsci, principalmente no que se refere o legado que esse filósofo deixou. Ainda nas contribuições do estudante 1, observando suas contribuições, o mesmo assinala que “[...] a ideologia cultural é uma cultura formulada [...] (ESTUDANTE 1). Essa discussão sobre

ideologia ressoa significativamente com os apontamentos que Freire (2017) demarca sobre a invasão cultural exercida pelos que assumem condição de opressor.

Nos amparando em Batista Júnior (2018) que nos apresenta a compreensão da ideologia como um dos conceitos-chaves para ADC, o autor nos diz que

“[...] a ideologia tem existência material, constitui sujeitos e funciona pela constituição e posicionamento das pessoas como sujeitos sociais. O mais importante é que essa constituição e posicionamento se dão no interior de várias organizações e instituições sociais, como a educação, família, religião ou direito, que funcionam como dimensões ideológicas do Estado. (BATISTA JÚNIOR, 2018, p. 59)

A observação que Estudante 1 constrói sobre o alcance dos processos ideológicos formulados e por conseguinte, construtores de cultura nos levou a perceber que as discussões, reflexões e debates no interior dos círculos de cultura e em momentos mais ampliados de socialização entre todos os outros círculos se constituiu como possibilidades de problematização e despertar para uma consciência crítica dos estudantes. Compreender que as instituições se encontram atravessadas por discursos ideológicos formulados e disseminados pode ser considerado como avanço no processo de formação.

O estudante 2 compartilha sua impressão realizando praticamente uma síntese do que foram os círculos de cultura.

Foi uma atividade muito interessante que envolveu todos os membros dos círculos de cultura que discutiram as principais ideias de cada autor, principalmente quando se utilizou as palavras geradoras para dar início à discussão desses pensamentos. Ocorreu ainda a participação de pessoas especializadas no estudo da obra de cada autor, o que enriqueceu ainda mais a experiência. O que mais me chamou atenção foi as teorias de Paulo Freire com relação às formas de educar, como melhorar o sistema de ensino (ESTUDANTE 2)

As colocações do estudante 2 nos revelam a trajetória que se materializou com os círculos de cultura, significando dessa forma, não

se tratar exclusivamente de uma metodologia pontual e, portanto, sem conexão com os espaços exteriores a sala de aula. As palavras geradoras foram artifícios que movimentaram momentos riquíssimos de debate, o que segundo estudante 2 foram pontos cruciais para aprofundamento do pensamento dos autores. Notamos na fala do estudante 2 um teor de denúncia com relação ao sistema educacional pois ao finalizar sua participação a mesma enfatiza as obras de Freire como um caminho para repensar a educação organizada em sistema.

Sabemos que o sistema de ensino, seja na educação básica ou no ensino superior desconsidera muitos dos elementos que estão cotidianamente ligados á realidade dos indivíduos. Pontuar o pensamento do educador Paulo Freire como uma das possibilidades de superação dessa forma antidialógica de educação, acreditamos ser para o estudante 2 uma das maiores contribuições do autor e educador Freire. Outro elemento que marcou o aprendizado do estudante 2 foi a participação da professora e professores pesquisadores em núcleos de pesquisa sobre cada autor (Marx, Gramsci e Freire) como forma de articulação interdisciplinar no processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com os círculos de cultura no ambiente universitário demonstrou ser bastante impactante. É interessante que ao longo da efetivação dos círculos de cultura com os estudantes os mesmos apresentaram interesse e interação entre si, o que nos leva a constatar que a metodologia didático pedagógica dos círculos desencadeia não somente processos de contato e problematização da realidade, mas afeta nas relações interpessoais e coletivas. Outra percepção nossa reporta-se ao empenho de todos em assimilar os níveis de problematização incentivada por Marx, Freire e Gramsci. A cada socialização dos círculos a articulação da realidade vivenciada no cotidiano se fazia marcadamente presente. Vale ressaltar que experiências dessa magnitude torna o processo de aquisição do conhecimento prazeroso e coletivo.

Os círculos de cultura realizam mediação entre a vivência cotidiana dos indivíduos e os processos de educação, sejam esses processos formais ou não. A experiência com a turma de formação inicial docente demonstrou o alcance significativo da proposta que os círculos de cultura movimentam.

REFERÊNCIAS

BATISTA JR, Jose Ribamar Lopes. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas** / José Ribamar Lopes Batista Jr., Denise Tamaê Borges Sato, Iran Ferreira de Melo, organização – 1ª ed. – São Paulo: Parábola 2018.

BARBERIA, Lorena G., CANTARELLI, Luiz G. R., SCHMALZ, Pedro Henrique De Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19.** Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Ano de publicação: 2020.

DANTAS, Vera Lúcia.; LINHARES, Ângela Maria Bessa. **Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular/in:** II Caderno de educação popular em saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Ed. 63 – Rio de Janeiro. Paz e Terra – 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade/** Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, Walter Ferreira de Oliveira, - 1ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FUSINATO, Claudia Vanielle. KRAEMER, Celso. **A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil.** EDUCERE 2013.

Disponível

em:

https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7876_5302.pdf.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; FRANCO, J. B. **Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica em educação ambiental.** AMBIENTE & EDUCAÇÃO | vol. 17(1) | 2012. Disponível em: Vista do ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO CÍRCULO DE CULTURA: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental (furg.br) Acesso: 16 de maio de 2021.

PADILHA, Paulo. **Planejamento Dialógico.** São Paulo: Cortez, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis** – 1ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil 2007.

SILVA, Mariana Paiva Damasceno.; MELO, Marlene Catarina De Oliveira Lopes.; MUYLDER, Cristiana Fernandes De. **Educação a distância em foco:** um estudo sobre a produção científica brasileira.

RAM, REV. ADM. MACKENZIE, 16(4) - SÃO PAULO, SP - JUL./AGO. 2015 - ISSN 1518-6776 (impresso) - ISSN 1678-6971 (on-line) - <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n4p202-230>.

Submissão: 22 fev. 2013.

Aceitação: 6 fev. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ram/a/NBrjWSWJKnnbgfDjTTxbMth/?lang=pt>

**NOSSOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO EVENTO
CONHEÇA AQUELES QUE APOIAM E FAZEM COM QUE
ACONTEÇA NOSSO EVENTO**



CÁTEDRA UFPE
PAULO FREIRE

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE PERNAMBUCO



Centro de Educação
Universidade Federal
de Pernambuco

CE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROEXC

PRÓ-REITORIA
DE EXTENSÃO E CULTURA



FAFIRE
Tradição e Modernidade

SINTEPE

CK & CUT



Campus 
AGRESTE



55 21 2513-5228 / 2513-5227
www.juarezfariasjr.com.br

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



**Centro de Artes e
Comunicação
Universidade Federal
de Pernambuco**



**Fórum Municipal
de Educação de
CARUARU**



**Centro Acadêmico
de Vitória
Universidade Federal
de Pernambuco**







Universidade Federal do
Agreste de Pernambuco



Autarquia Educacional de
Afogados da Ingazeira





Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará - FEJA/CE



Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire





PAULO FREIRE
100 ANOS...

**DA LEITURA DE MUNDO À
EMANCIPAÇÃO DOS POVOS!**

16 A 18 de setembro de 2021
RECIFE - CAMPUS DA UFPE

