



Paulo Freire

em diálogo com a educação
de jovens e adultos

Tânia Regina Dantas
Ivanilde Apoluceno Oliveira
Maria Olívia Matos de Oliveira
Érica Valéria Alves
(Organizadoras)



Paulo Freire

em diálogo com a educação
de jovens e adultos

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Tânia Regina Dantas
Ivanilde Apoluceno Oliveira
Maria Olívia Matos de Oliveira
Érica Valéria Alves
(*Organizadoras*)

Paulo Freire

em diálogo com a educação
de jovens e adultos

Salvador
EDUFBA
2020

2020, Autores.
Direitos para esta edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e projeto gráfico

Janaína Spínola dos Santos

Revisão

Mariana Santos

Normalização

Equipe da Edufba

Sistema de Bibliotecas - SIBI/UFBA

Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos /
Tânia Regina Dantas... [et al.]. - Salvador : EDUFBA, 2020.
212 p.

Contém biografia.
ISBN: 978-65-5630-112-9

1. Educação - Brasil. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Professores –
formação. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Dantas, Tânia Regina.

CDD – 374

Elaborada por Jamilli Quaresma
CRB-5: BA-001608/O

Editora afiliada à



ASOCIACION DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS DE AMERICA
LATINA Y EL CARIBE



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Câmara Bahiana do Livro

Editora da UFBA
Rua Barão de Jeremoabo
s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

[...] *Sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador.*

Paulo Freire (1982, p. 21)

Sumário

Prefácio

Paulo Freire (1921-1997-2021)

Afonso Celso Scocuglia 11

Apresentação

Tânia Regina Dantas, Ivanilde Apoluceno Oliveira
Maria Olívia Matos de Oliveira e Érica Valéria Alves 15

Eixo 1 | Concepções freirianas e diálogos de formação

- 1. Paulo Freire na vida pessoal e na prática de docentes da Educação de Jovens e Adultos**
Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos 23
- 2. A obra de Paulo Freire: contribuições para uma experiência em EJA na pós-graduação**
Tânia Regina Dantas, Maria Olívia de Matos Oliveira 39
- 3. Educação de Jovens e Adultos e as tecnologias: contribuições freirianas numa perspectiva de mudança**
Atenuza Pires Cassol, Jodielson da Silva Pereira e Antonio Amorim 53

4. **A perspectiva cidadã da Educação de Jovens e Adultos e os pressupostos freirianos**
Érica Valeria Alves, Caliane da Rocha Silva e Viviane Rezi 67

Eixo 2 | Formação de professores e desafios da docência na EJA

5. **Formação e prática docente específica na EJA: desafios e possibilidades**
Dulina Dalva Pereira de Oliveira, Tânia Regina Dantas e Kátia Siqueira de Freitas 87
6. **Formação docente: necessidade dos pensamentos de Paulo Freire na aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas**
Evandro Vilas Boas Coelho, Jorge Alberto dos Santos Santana e Marcos Eduardo Nascimento Moraes e Patrícia Lessa Santos Costa 107
7. **Formação docente na EJA e as questões étnico-raciais: as contribuições de Paulo Freire**
Jean Carlos Barbosa dos Santos, Jones Cesar da Paixão e Nitevaldo Eloi dos Santos, Edite Maria da Silva de Faria e Gildecio de Oliveira Leite 121

Eixo 3 | Caminhos, descaminhos, histórias e retratos na EJA

8. **O silêncio das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos: uma leitura a partir dos princípios humanizadores de Paulo Freire**
Alcides Alves de Souza Filho, André de Oliveira Silva Ferreira, Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento, Antonio Amorim 145

9.	O desafio do educador frente à juvenilização na sala da EJA a partir do olhar freireano	
	Cacilda Maria Queiroz, Luciano José Filgueiras e Suzana Mary Farias Batista Caldas, Luana Machado Ribeiro e Maria de Fátima Pessoa Lepikson	161
10.	As contribuições freireanas na compreensão dos processos de empoderamento no contexto da EJA	
	Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado, Maria Hermínia Lage F. Laffin e Carla Liane Nascimento dos Santos	183
	Sobre os autores	203

Prefácio

Paulo Freire (1921-1997-2021)

Não podemos dizer que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) compõe a totalidade da obra escrita e da práxis de Paulo Freire. Mas, certamente, sem ela, sua obra e seu legado não seriam os mesmos. Sua contribuição neste campo é a mais relevante da história da educação brasileira e mundial. Não enxergamos outra contribuição equivalente, apesar das muitas outras existentes. Enquanto grande parte da Pedagogia leva ao pé da letra esse nome e trabalha exclusivamente na educação das crianças, o que obviamente é louvável e importantíssimo, Paulo Freire foi além, pugnando pelos mesmos direitos para os jovens e os adultos. Seus escritos, por mais de 40 anos, realizados entre a segunda metade dos anos 1950 e seu falecimento em 1997, demonstram esta sua batalha incansável.

Quando as ideias de especialistas nas ciências da educação de todo mundo foram reunidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no que ficou conhecido como *Relatório Jacques Delors*, analisando o século XX e prospectando a educação do século XXI, escolheram “a educação ao longo de toda a vida” como tema máximo e central. Mas o que é “educação ao longo de toda a vida” senão a ênfase de que, além das crianças, os jovens e os adultos têm o direito de serem educados com a mesma ênfase e prioridade – inclusive nas políticas públicas afins. E, evidentemente, esse é um dos eixos centrais mais relevantes de toda a práxis e do legado

de Paulo Freire. Em outras palavras, os especialistas do mundo educacional elegeram um dos eixos centrais da obra e do legado de Paulo Freire como o tema central da passagem do século XX para o XXI, além de prospectá-lo para o futuro do nosso presente. Para mim, o *Relatório Delors* e a Unesco reconheceram a obra e o legado de Paulo Freire como núcleo central da educação do tempo presente!

Talvez nem todos tenham percebido o reconhecimento da obra de Freire explicitamente colocado neste fato. Ademais, quando tais especialistas apostaram todas as suas fichas nos “pilares da educação” – “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” – ratificaram ainda mais a relevância de Paulo Freire. Ele sempre foi incisivo no “como aprender”, que não se desliga do “como ensinar” e mais, insistiu em que não se ensina sem aprender e vice-versa. Por seu turno “aprender a fazer”, a construir na prática, a agir sempre, caracterizou sua palavra-ação e o seu próprio pensamento-ação. Ademais, como se “aprende a viver juntos” se não for pelo diálogo, pelo respeito ao outro, pela tolerância e pela solidariedade... como ele sempre defendeu. E, ainda, “aprender a ser”? Ele sempre disse “aprender a ser mais”. A educação nos faz aprender a sermos mais humanos – processo de “hominização”, dizia ele.

É absolutamente evidente que os especialistas convocados pela Unesco para pensarem a educação do século passado e para projetar a educação dos novos tempos, elegeram a obra e as referências construídas por Paulo Freire como as mais relevantes em todo mundo e no nosso tempo!

Certamente, faltou explicitar no citado relatório, mais enfaticamente, que a educação do passado, do presente e do futuro, nunca se separou e nunca se separará da política, da economia, da sociedade e da cultura – mais uma tese central de Paulo Freire. Ou que a educação é fator de manutenção das desigualdades ou de tentativa de reversão desse quadro. Ou, ainda, que pensar a educação dos oprimidos, dos “esfarrapados do mundo”, dos excluídos... não é o mesmo que pensar a educação das elites. Certamente, faltou explicitar que a educação não é uma prática neutra que serve para todos e em todos os lugares.

Sem problemas. Temos a obra inteira de Freire a nos alertar para isso. Cada passagem, cada livro, cada prática educativa que se inspiram em Paulo Freire nos demonstram tal inseparabilidade e tal politicidade desde sempre.

Não resta dúvida que a EJA, sob a perspectiva da educação popular, abundante na obra freiriana, teve e tem um protagonismo decisivo em tudo isso. A EJA pode ser considerada a esteira principal sobre a qual as ideias e o legado de Paulo Freire foram disseminados para todo o mundo. *Pedagogia do oprimido* é um registro exemplar desta constatação. Noutro trabalho, sobre o seu principal livro, escrevi:

em 2018 o livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, completou 50 anos. Traduzido e publicado em todo o mundo, tem sucessivas edições na América Latina, América do Norte, Europa, Ásia e África. Terceira obra mais citada, segundo levantamento do Google Scholar, em trabalhos acadêmicos das ciências humanas, soma mais de 70.000 referências em trabalhos rastreados. Além disso, encontra-se entre os 100 livros mais solicitados em Universidades de língua inglesa e em um milhão de ementas de estudos universitários americanos, ingleses, australianos e neozelandeses, entre outros. No campo das Ciências da Educação é o segundo autor mais citado em todo o mundo e tem 20 das suas principais obras na relação das mais estudadas. Certamente, as estatísticas do uso das suas obras em português e espanhol serão outros recordes importantes. E embora as referências tomem a amplitude da sua trajetória intelectual como relevante totalidade, sem dúvida o livro *Pedagogia do oprimido* encontra-se no topo em termos de utilização. A UNESCO incluiu sua obra teórica e prática como ‘Patrimônio da Humanidade’ e, também, no Programa ‘Memórias do Mundo’. A reunião anual da AERA (American Educational Research Association, fundada em 1916), maior congresso de pesquisadores da educação de todo o mundo, homenageou os 50 anos de *Pedagogia do oprimido* em abril de 2018, com 24 trabalhos apresentados durante o evento. Em suma, depois de 50 anos da escrita da sua obra mais famosa,

Paulo Freire continua sendo referência mundial na área pedagógica e nas Ciências da Educação.¹

E, por isso mesmo, continuar esse legado inspirador, vivo e prospectivo, torna-se fundamental. É isso que as pesquisas e os escritos desse livro fazem. Levam em frente um dos eixos centrais de Paulo Freire, recriando e reinventando-o como solicitado pelo próprio educador brasileiro.

Em 2021, ao comemorarmos o centenário de Paulo Freire, poderemos fazer uma retrospectiva da continuação da sua práxis por numerosos educadores e educadoras no Brasil e no mundo. Entre eles e elas, estarão os autores e autoras deste livro que tenho a honra de prefaciar.

Desde já, destaco o privilégio dos que lerão esta obra e parabenizo todos e todas que a construíram. Sigamos em frente na certeza que estamos contribuindo para a construção permanente da obra e do legado de um dos educadores mais importantes da contemporaneidade, em cuja trajetória a EJA tem papel central.

Prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia

Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Criador da Cátedra de EJA da Unesco

Apresentação

Esta obra coletiva organizada por três docentes, do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e por uma professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA), apresenta ao público as concepções de educação de Paulo Freire, suas principais ideias, suas implicações e influências na Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de algumas das suas principais obras que foram produzidas antes e após o exílio.

A partir dos capítulos elaborados por pesquisadores e estudiosos acerca dessa temática foram construídos os eixos que estruturam essa coletânea.

A primeira seção decorre de estudos de outra natureza, mas são trabalhos de pesquisa sob a mesma temática. As duas últimas seções tiveram a sua origem na disciplina “Fundamentos teórico-metodológicos das concepções freirianas em educação”, sendo os respectivos capítulos elaborados pelos alunos do programa, sob a orientação das docentes Tânia Regina Dantas e Maria Olívia de Matos Oliveira.

Os capítulos, que compõem este livro, procuram evidenciar a importância das concepções freirianas da educação no contexto atual, analisando aspectos políticos, econômicos e sociais frente às desigualdades históricas.

A referida coletânea, organizada por Tânia Regina Dantas, Ivanilde Apoluceno Oliveira, Maria Olívia Matos de Oliveira e Érica Valéria Alves, docentes e pesquisadoras de programas de pós-graduação em educação, intenciona discutir os diferentes conceitos e interpretações

das concepções freirianas nas relações educação/ambiente/sociedade contemporânea, com vistas à reorganização curricular na EJA.

Dentre os principais objetivos visados procura responder às questões do cotidiano do professor, propondo caminhos aos nossos educadores que desejam trilhar por uma educação libertadora; como também analisar a concepção expressa na “pedagogia da esperança”, enquanto necessidade ontológica, que precisa ancorar-se na prática e não pode prescindir dessa prática para tornar-se concretude histórica, na promoção de transformações sociais.

Visando uma melhor organização dos capítulos, a obra está estruturada em três eixos temáticos, assim distribuídos:

O Eixo 1: Concepções freirianas e diálogos de formação comportou quatro capítulos, assim discriminados.

O primeiro capítulo desse eixo foi escrito pelas professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), intitulado “Paulo Freire na vida pessoal e na prática de docentes da Educação de Jovens e Adultos”. Trata-se de um recorte de uma investigação realizada por pesquisadoras(as) do Núcleo de Educação Paulo Freire (NEP) do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE/UEPA). Aborda a presença de Freire na vida pessoal e na prática de educadores da EJA.

O segundo capítulo está assinado pelas professoras Tânia Regina Dantas e Maria Olívia de Matos Oliveira da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e se intitula “A obra de Paulo Freire: contribuições para uma experiência em EJA na pós-graduação”. Nesse capítulo, as referidas docentes fazem uma retrospectiva da obra de Freire pontuando aspectos pertinentes relacionados com a educação e, sobretudo, com a EJA. Compreendem que a educação em Freire é humanista porque pretende a humanização de homens e mulheres na medida em que rejeita toda forma de manipulação humana e dimensiona o ser humano como o sujeito da educação articulando o existencial, o político e o ético.

O terceiro capítulo tem como título “Educação de Jovens e Adultos: contribuições freirianas numa perspectiva de mudança” e tem como autores responsáveis Atenuza Pires Cassol, Jodielson da Silva Pereira

e Antonio Amorim. Traz como recorte um estudo sobre a EJA e as contribuições de Paulo Freire no processo de conhecimento para a formação cidadã dos alunos trabalhadores no contexto histórico-social na contemporaneidade.

O quarto capítulo deste livro aborda o tema “A perspectiva cidadã da Educação de Jovens e Adultos e os pressupostos freirianos” e se encontra assinado pela professora Érica Valeria Alves, da UNEB, a mestra Caliane da Rocha Silva, egressa do programa de pós-graduação MPEJA e a professora doutora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Viviane Rezi. Trata das concepções da educação popular a partir de uma reflexão acerca da aprendizagem de matemática na EJA e intenta evidenciar alguns pressupostos freirianos como a dialogicidade, a problematização, as temáticas significativas e a leitura de mundo.

O Eixo 2: Formação de professores e desafios da docência na EJA abrigou três capítulos, a saber.

O primeiro capítulo desse eixo analisa a “Formação e prática docente específica na EJA: desafios e possibilidades” é da autoria de Dulina Dalva Pereira de Oliveira, egressa do MPEJA, de Tânia Regina Dantas – docente do MPEJA e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGeduc) – e da professora Kátia Siqueira de Freitas – docente da UFBA e da Universidade Católica do Salvador (UCSal) –, que destacam que o processo de formação específica de educadores da EJA evidencia a condição necessária para a melhoria das práticas educativas no âmbito da EJA, pois educar pessoas jovens e adultas abrange procedimentos específicos a essa faixa etária, que respeitem e valorizem suas especificidades e diversidades. Essas autoras sinalizam que um dos grandes desafios é reinventar uma EJA diferente com aulas motivadoras e significativas que incentivem a permanência dos sujeitos alunos na escola.

O segundo capítulo vinculado a este eixo aborda a temática “Formação docente: necessidade dos pensamentos de Paulo Freire na aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas”. Foi assinado pelos alunos e egressos do MPEJA, Evandro Vilas Boas Coelho, Jorge Alberto dos Santos Santana, Marcos Eduardo Nascimento Moraes e Patrícia

Lessa Santos Costa, docente do MPEJA; que, através da análise de periódicos e de outros meios de comunicação, tiveram como objetivo principal refletir sobre o papel da educação emancipadora de Freire na educação de jovens e adultos e seus impactos nos perfis docentes, assim como fazer significativas reflexões sobre a aprendizagem na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a partir das concepções desse grande educador.

No terceiro capítulo, denominado “Formação docente na EJA e as questões étnico-raciais: as contribuições de Paulo Freire”, os autores são os alunos egressos do MPEJA, Jean Carlos Barbosa dos Santos, Jones Cesar da Paixão e Nitevaldo Eloi dos Santos, e os professores Edite Maria da Silva de Faria, do MPEJA, e Gildecil de Oliveira Leite, da UNEB, que se propõem a refletir sobre o conceito de dialogicidade defendido por Paulo Freire e suas contribuições para a formação de educadores da EJA, com o propósito de deslanchar uma discussão sobre as questões étnico-raciais. Para tanto, apresentam algumas reflexões acerca das especificidades da EJA com enfoque nas diversidades culturais e ressaltam a importância da formação de educadores para essa modalidade educativa.

O Eixo 3: Caminhos, descaminhos, histórias e retratos na EJA acolheu três capítulos que apresentamos a seguir.

O primeiro capítulo desse eixo traz como título “O silêncio das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos: uma leitura a partir do princípio humanizador de Paulo Freire” e tem como autores responsáveis Alcides Alves de Souza Filho, André de Oliveira Silva Ferreira, Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento e o professor doutor Antonio Amorim, da UNEB. Buscou abarcar os impactos das políticas públicas no cotidiano do aluno atendido por essa modalidade de ensino, conflitante com a política para a promoção de uma educação de equidade, humanizadora e solidária. Denuncia a situação de exclusão socioeducacional de pessoas jovens, adultas e idosas e o fechamento das salas de EJA como uma política equivocada por parte dos governos estaduais e municipais.

O segundo capítulo desse eixo traz como título “O desafio do educador frente à juvenilização na sala da EJA a partir do olhar freireano”. Os seus autores são: Cacilda Maria Queiroz, Luciano José Filgueiras, Suzana Mary Farias Batista Caldas, Luana Machado Ribeiro, discente do MPEJA, e Maria de Fátima Pessoa Lepikson, docente da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Foram utilizadas as produções freireanas e escritores que dialogam com suas obras para que os conceitos de diálogo, formação docente e juventude fossem apresentados numa perspectiva de alcance de uma prática educativo-crítica defendida por Paulo Freire. Os autores destacam o lugar da EJA na legislação brasileira, sendo esta essencial na representação de sociedade.

No terceiro capítulo desse eixo, consta o artigo “As contribuições freireanas na compreensão dos processos de empoderamento no contexto da EJA”, apresentado por Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado, do Programa de Pós-Graduação de Educação e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, do Programa de Pós-Graduação de Educação da UFSC; e Carla Liane Nascimento dos Santos, professora do MPEJA e do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). O texto apresenta um debate teórico sobre a compreensão dos processos de empoderamento no contexto da EJA, buscando extrair nuances do seu significado e das possibilidades e contribuições conceituais para o estudo em questão. Toma como bases teóricas as contribuições de Paulo Freire e de outros autores que estudam sua perspectiva de educação e sociedade. As autoras situam que o *empoderamento* no âmbito educativo envolve um processo de conscientização, ou seja, de passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica e de que a ação pedagógica para emancipação se concretiza numa educação libertadora na perspectiva freireana, pois, desse modo, o sujeito se percebe como capaz de tomar o seu lugar de mobilização e de saberes numa educação dialógica e libertadora.

Nesta coletânea, os capítulos visam oportunizar a reflexão crítica sobre as temáticas discutidas ao longo da obra, vindo preencher um

espaço relevante no que concerne à pesquisa atualizada no campo da EJA, face à necessidade da produção científica acerca da formação de professores, dos saberes e fazeres, das políticas públicas na contemporaneidade para esta área.

Com essa publicação, o MPEJA/UNEB alia-se às comemorações pelo centenário do grande educador Paulo Freire, que já vem acontecendo em todo o Brasil e em diversos países do mundo, organizadas por várias instituições com destaque para o Instituto Paulo Freire.

Essa obra, pelo enfoque dado pelos diferentes autores e autoras, destina-se aos professores, gestores, estudantes que militam, trabalham, estudam, pesquisam, participam em movimentos sociais, ou que têm interesse pelo campo da EJA.

Desejamos a todos e todas uma leitura proveitosa!

Tânia Regina Dantas (UNEB/MPEJA)

Ivanilde Apoluceno Oliveira (UEPA/ANPED)

Maria Olívia de Matos Oliveira (UNEB/MPEJA)

Érica Valéria Alves (UNEB/MPEJA)

Eixo 1 |

Concepções freirianas e diálogos de formação

Paulo Freire na vida pessoal e na prática de docentes da Educação de Jovens e Adultos

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará-UEPA

Introdução

Este artigo é recorte de uma pesquisa realizada por pesquisadores(as) do Núcleo de Educação Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (NEP/CCSE/UEPA), em um programa de alfabetização de jovens e adultos da rede municipal de Belém e que integra a Rede Freireana de Pesquisadores.

O objetivo deste artigo é analisar a presença de Paulo Freire na vida pessoal e na prática de docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na medida em que a educação freireana constituía a principal referência educacional.

Consiste em uma pesquisa qualitativa, com uso de técnicas de levantamento bibliográfico, levantamento documental e entrevista semiestruturada, que foi realizada, por meio do grupo focal, que consiste em uma pesquisa coletiva, cujo propósito é a discussão sobre um tema específico. (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010) O objetivo deste tipo de pesquisa é “captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiência e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos”. (GATTI, 2005, p. 9)

A pesquisa contou com nove sujeitos, uma coordenadora e oito docentes, que serão tratados por nomes fictícios. Destes, sete são mulheres e um é homem. Aos participantes, foi entregue o Termo de Consentimento Livre, que foi aceito e assinado por todos os entrevistados.

A sistematização e análise dos dados foram efetivadas por meio da construção de eixos temáticos, com base em técnicas da análise de conteúdo de Bardin (2002). Para Oliveira e Mota-Neto (2011, p. 164, grifo do autor):

As categorias temáticas constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas para facilitar a organização dos dados. As categorias temáticas também podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de ideias fundantes ou de temas que aglutinam determinadas informações.

Neste artigo, apresentamos como foco do estudo a pedagogia freireana na vida pessoal e na prática pedagógica de professores da Educação de Jovens e Adultos

A pedagogia freireana na vida pessoal e na prática pedagógica de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Os(as) educadores(as) entrevistados(as) destacaram a relevância da pedagogia freireana em sua vida pessoal e na prática docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Vida pessoal dos educadores da EJA

Na vida pessoal, a influência de Paulo Freire se apresenta nos seguintes aspectos: na busca pelo conhecimento, na aprendizagem do diálogo, na amorosidade e em ter paciência.

Em relação à busca do conhecimento, a educadora Lia ressalta que Freire mudou a sua vida:

Faz cinco anos que eu voltei pra faculdade. Então, eu entendi o que o Freire queria passar para minha vida, que é buscar conhecimento. Então, para eu estar naquele espaço, eu tinha que buscar conhecimento, foi aí que eu fui para a universidade, como eu não tinha dinheiro suficiente para pagar uma universidade, fui fazer o Enem e o PROUNI. Então, Freire mudou minha vida totalmente. (E. LIA)

A educadora Nara trata Paulo Freire como amigo e importante em sua vida por despertar o interesse em estudar, em buscar o conhecimento e valores necessários à prática da EJA.

Paulo Freire tem tudo a ver comigo, ele fez nascer em mim aquela coisa que eu tinha perdido, o interesse de estudar e hoje aos cinquenta e um ano, cursando uma universidade eu digo nem acredito que eu estou conseguindo, mas Paulo Freire para nós é mais que um amigo, ele é tudo, porque ele busca o cotidiano, ele busca a realidade e é isso que nós precisamos para as pessoas que não têm aquela oportunidade para aprender. Então, ele vem mesmo, e é uma pessoa principal para a educação, não só formal como informal, ele é o nosso cotidiano, ele está ali no nosso dia a dia. (E. NARA)

O diálogo e a amorosidade, categorias freireanas, passaram a fazer parte da vida das educadoras Gilda e Nara.

Eu aprendi a dialogar, o diálogo para mim foi muito importante, depois que eu conheci a metodologia freireana. (E. GILDA)

Se você não ama, nada acontece. Então, você tem que amar e eu amo, eu amo as pessoas, eu amo a mim, através do Programa, eu aprendi a amar, com a permissão do Paulo Freire. (E. NARA)

O diálogo é uma relação horizontal de A com B (1980, p. 141). A amorosidade na visão de Freire (2003, p. 57) é uma qualidade que dá significado ao trabalho docente, na medida em que “não é apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar”.

Os educadores Jair e Laura enfatizaram ter sido a paciência a influência de Paulo Freire em suas vidas pessoais.

Na minha vida particular, Paulo Freire foi muito bom porque não só como os alunos lá, mas com outras pessoas que eu era líder de uma comunidade evangélica, na época, e eu começamos a desenvolver lá com ele também uma educação libertadora, e eu aprendi com Paulo Freire, e para mim foi muito bom. No caso Freire também está na minha vida pessoal, porque a gente aprendeu a ser paciente. (E. JAIR)

Aprendi a ter paciência, a escutar, a falar no tempo certo. (E. LAURA)

Paciência é uma perspectiva significativa apontada no contexto de vida dos (as) educadores (as) e na teoria freireana, pois pressupõe que o(a) educador(a) deve estar aberto às dificuldades, diferenças e interesse dos seus alunos(as). Na realidade, ter paciência significa considerar os limites e possibilidades de seus alunos(as) e de sua prática pessoal e profissional. É rever-se constantemente no decorrer da sua ação pedagógica que não é neutra, mas referenciada em uma concepção teórica.

Prática pedagógica de educadores/as da EJA

No que se refere à prática pedagógica à luz do pensamento de Paulo Freire, os(as) educadores(as) destacaram como relevantes:

- a) Ser docente pesquisador

As educadoras Laura e Lia evidenciam, na educação de Paulo Freire, a importância de serem professores(as) pesquisadores(as).

Paulo Freire acrescenta para mim, que nós devemos ser professores pesquisadores. (E. LAURA)

A gente pesquisa. Está lá escrito professora, Freire já está falando, pesquisa, pesquisa! Então acredito que todas nós fizemos isso, e muitas também na Universidade. (E. LIA)

O pesquisar, em Paulo Freire (1996), está relacionado ao ensino. A pesquisa é um dos saberes necessários à prática educativa, e conduz ao conhecimento, revela a novidade, permite a constatação e intervenção. “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1996, p. 32)

Shör (1986, p. 21) explica que:

O primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos. Esta é uma tarefa básica da sala de aula libertadora, embora, por isso, seja apenas preparatória, porque processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tantos textos do curso como sua própria linguagem e realidade.

Este aspecto tem relevância no contexto da teoria freireana e se encontra relacionada à curiosidade científica e à possibilidade de levar os(as) educandos(as) a despertarem para o novo, o inusitado e ao desvelamento da realidade. O fato é que a educação freireana motiva a pesquisa e pressupõe que o(a) professor (a) seja aquele(a) que investiga não só o conteúdo a ser trabalhado no cotidiano da prática pedagógica, mas a realidade e o contexto em que está inserido seu aluno(a).

b) Inovar nas práticas pedagógicas

A educadora Lia afirma que não tem palavras para falar de Paulo Freire, porque ele modifica a prática docente para não ficar na mesmice. A coordenadora Mercedes destaca a necessidade de reescrever a prática, e a educadora Laura a necessidade do docente inovar em suas práticas pedagógicas.

A gente escrevia alguns textos. Ai que entra nossa releitura e produção textual própria. Nós fizemos inúmeros trabalhos, em que tínhamos que reescrever a prática. Quando eu digo prática é essa prática imbuída de teoria.

(C. MERCEDES)

Nós devemos ser professores [...] inovadores, temos que buscar, modificar, porque a gente não tem material e a gente tem que ir buscar. [...]. Para mim isso é relevante, porque a gente pode ver que não é para ficar só naquele mundinho de quadro e livro e sim ter que ir atrás de coisas novas para aula, não ser monótono e a gente fica satisfeito, e nós aprendemos muito com ele. (E. LAURA)

As falas das educadoras revelam o processo de criação necessário à prática pedagógica da EJA, por meio de atividades dinâmicas, da produção de material didático, que deve estar vinculado à teoria freireana, que perpassa pela autonomia do docente de pensar e refletir sobre a prática, sendo um processo criativo e não de reprodução dos conteúdos dos livros didáticos.

Na visão de Freire (2003, p. 33), estudar “é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com os outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”.

Nesta perspectiva, a educação freireana supera a visão tecnicista de educação, estabelecendo uma educação contextualizada histórica e política, pois ilumina a realidade do sujeito no processo alfabetizador, ou seja, para Freire (2000, p. 92), “a prática educativa que, histórica, não pode estar alheia às condições concretas do tempo e espaço em que se dá, tem que ver fundamentalmente com a maneira como venho entendendo a nossa presença – dos seres humanos – no mundo”. Os(as) professores(as) participantes da pesquisa compreendem que precisam superar a prática pedagógica tradicional e dar oportunidade aos seus alunos(as) de vivenciarem uma ação pedagógica significativa, contextual e histórica.

Freire (1986, p. 24-25) explica que:

[...] através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através de um diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade,

tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento, e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador ‘ilumina’ a realidade do contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual.

Assim, o docente, enquanto sujeito, deve conduzir um repensar da educação, na tentativa de mobilizar seus educandos a atuarem como parte do processo educativo; dar conta da complexa rede de interações que consiste a experiência educativa e a inter-relação com os condicionantes políticos e sociais existentes. Para tanto, torna-se indispensável o movimento da práxis, de reflexão e ação na busca permanente de ser professor pesquisador e inovador.

c) Compreensão crítico e ético-política da EJA

Uma teoria da educação é sempre “certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política [...]”. (FREIRE, 2000, p. 89) O educador Jair afirma os elementos de mudanças sociopolíticas elaboradas por Freire, tendo em vista o diálogo, a reflexão crítica, a política, a ética na valorização dos sujeitos historicamente negados e excluídos, no qual evidenciou a situação social das classes populares, dando ênfase no intercruzamento de educação e cultura, rompendo com o paradigma tradicional.

Conheci Freire [...] e eu vim entender que os sistemas de ensinamentos precisam estar voltados mais para o povo, o pobre, aqueles que não tinham..., aqueles que estavam precisando de uma maneira mais suave de educar, de receber uma formação mais popular, menos tradicional. (E. JAIR)

Há, na fala do educador Jair, a esperança ético-política e crítica na perspectiva de aprender, ensinar e superar a prática pedagógica tradicional.

O educador Jair conheceu as leituras de Paulo Freire por meio da formação inicial e durante as suas formações continuadas. Com a

educação freireana, ficou mais nítida a compreensão dos sistemas de ensino voltados para a educação popular, para o povo, para o pobre, aqueles que estavam precisando de uma maneira mais “suave” de educar, de receber uma formação mais popular, menos tradicional. Também conheceu, a partir de livros, de informações e de experiências de amigos que já conhecem mais sobre o assunto.

d) Possibilita a orientação metodológica

A Coordenadora enfatiza que a teoria freireana contribui para orientar metodologicamente a prática docente.

Para o campo da EJA, acho que é importante porque ele sinaliza uma orientação metodológica. A EJA precisa de orientações metodológicas.
(C. MERCEDES)

A orientação metodológica é fundamental no sentido de possibilitar e gerar as condições favoráveis à prática pedagógica do professor e à aprendizagem dos(as) educandos(as). A fala da educadora é marcada pelo entendimento que a EJA precisa de uma prática pedagógica diferenciada pelas especificidades e categorias que se encerra. Fica evidente que o grupo etário que a EJA recebe necessita de procedimentos metodológicos que atendam às suas demandas específicas.

e) Viabiliza a reflexão sobre a prática docente

A educadora Gilda destaca a importância da metodologia freireana que trabalha com os saberes dos(as) educandos(as) e possibilita ao(à) educador(a) refletir sobre a sua prática docente, apontando como categorias o *saber da experiência feito* e a *práxis* (reflexão-ação).

Freire (2003, p. 105) afirma que:

[...] é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensamos os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajude-

mos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem.

Para Freire (2003, p. 29), “crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua expressão existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas”. Considera, ainda, Freire (2003, p. 79), que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

A reflexão se apresenta como uma perspectiva fundante do pensamento freireano, não há possibilidade de uma prática crítica se não houver o movimento de ação-reflexão-ação. É esse movimento contínuo que contribui para alavancar a prática pedagógica do(a) professor(a).

Os(as) docentes participantes dessa pesquisa chegam ao entendimento de que o(a) professor(a) se constrói na interação com a realidade socioeducacional e a partir das experiências que vai adquirindo ao longo de seu processo de formação e no exercício da ação docente sendo fundamental à reflexão crítica sobre a prática.

f) Crítica à prática tradicional

Os(as) entrevistados(as) ressaltaram a dificuldade que os(as) educandos(as) egressos do programa encontram ao adentrar na escola tradicional.

[...] quando nós mandamos o nosso aluno para escola, ele está acostumado com uma dinâmica totalmente diferente que está lá na escola e a gente vai e manda-o ir para a escola e ele retorna para a gente e a gente tem que ter aquele jogo de cintura e tentar levar ele de novo e o fazer entender que ele tem que dar continuidade naquilo e aí ele sente aquele impacto de que ele tem uma liberdade, um espaço que tem que ele é um pesquisador de conhecimento e quando ele chega lá ele vai para o livro, aí quando ele chega à escola ele fala assim: mas Lurdes, aqui eu não usava livro aqui, porque eu tenho que usar o livro lá? (E. LIA)

A educação bancária, segundo Freire (2005), é marcada pelo caráter preponderante narrador ou dissertador nas relações educador(a)-educando(a), na qual o(a) educador(a) possui a função de narrar conteúdos aos(às) educandos(as), que são considerados(as) meramente ouvintes, cabendo a eles(elas) apenas a memorização dos conteúdos escolares.

[...] lá eles são tolhidos, eles estão muito acostumados conosco assim, a gente na cadeira deles, ajudar, já numa outra escola, na escola tradicional, a professora não tem muito esse trabalho de ir à cadeira de cada um, então eles ficam mesmo com medo de avançar, mesmo que eles tenham a capacidade de ir adiante, mas eles não querem largar a gente de jeito nenhum, tanto que eu tenho alunos que já eram para estar acho que na quarta etapa e eles não querem sair de jeito nenhum, porque tem uns que já foram e já voltaram e disseram que é totalmente diferente e não conseguem realmente interligar isso e fica uma situação difícil (E. LÍA)

A coordenadora explica que:

Uma pedagogia freireana... vou usar um termo do senso comum, realmente, ela “abre a tua cabeça”, ao contrário da ed. tradicional, porque ela não abre. Todas as vezes que estamos em formação, a prática sempre fala alto. E um aluno que vivenciou a escola freireana transformadora é diferente do aluno que vivenciou a escola tradicional. E a gente recebe muitos alunos que vivenciaram uma ed tradicional. Quando a gente tem uma nova postura em sala de aula o aluno diz prof a escola mudou tanto, antes era de um jeito agora está diferente. Ai eles vão se apropriando que a escola freireana abre horizontes, é diferente. (C. MERCEDES)

É interessante quando a Coordenadora Mercedes define que a pedagogia freireana abre horizontes. Ela faz aquilo que a educação tradicional não consegue fazer, ou seja, conscientizar, politizar os(as) educandos(as). Freire (1986) pretendeu isso por meio de seus escritos e palestras, alcançar os sujeitos do ato educativo, tocá-los com seus ensinamentos, reflexões, de modo que pudessem pensar criticamente sobre a realidade e nela intervir e transformá-la.

Paulo Freire (1985), em diálogo com Faundez, destaca que a educação para a intervenção não pode ser aquela, que leva as respostas

prontas. Esta não é atraente aos(as) educandos(as), não é estimuladora da curiosidade, não conduz à pergunta. Ao contrário, afasta os(as) educandos(as) da escola, justamente porque ela se traduz em uma pedagogia da resposta e não da curiosidade da pergunta. As práticas educativas devem orientar-se por meio de uma pedagogia da pergunta.

Para Freire e Faundez (1985), a *pedagogia da resposta* está presente nas práticas educativas em detrimento da *pedagogia da pergunta* no ensino, onde muitas vezes o(a) professor(a) já traz as respostas prontas para os(as) alunos(as), antes mesmo de perguntar algo, menos ainda de ser indagado pelos(as) estudantes. Desse modo, ambos têm sua curiosidade limitada, pois a busca do conhecimento é um processo permanente.

Insisto em que a educação em geral é uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de perguntas. Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento. (FAUNDEZ, 1985, p. 52)

Neste sentido, a proposta pedagógica defendida por Freire (1985) revela a importância de estimular sempre nos(as) educandos(as) sua curiosidade e o ato de perguntar, haja visto que o início do conhecimento é perguntar. No entanto, não se trata de um jogo intelectual, mas é fundamental viver a pergunta, a curiosidade como ato especificamente humano.

Nas falas dos(as) professores(as) está presente a preocupação com a continuidade do processo educativo freireano dos(as) alunos(as) na escola tradicional, por conta da dificuldade de encontrar escolas que apresentem pressupostos teóricos metodológicos freireanos.

Na realidade, a preocupação dos professores é justa e significativa, pois não é suficiente fazer a transição de uma prática tradicional para a crítica, ela precisa se materializar também em outros contextos. Entretanto, somos de opinião que aquele que vivencia uma prática pedagógica mais crítica têm condições de intervir no contexto educacional e so-

cial e vê-lo em outra ótica e gerar mudanças. Esta perspectiva é o cerne de um projeto educador em Freire, ou seja, não apenas alfabetizar, mas gerar condições do(a) aluno(a) ter consciência de si, do outro, da natureza.

g) A metodologia facilita a aprendizagem dos educandos.

A educadora Ana fez a seguinte afirmação:

peças que nunca tinham visto nada sobre a aprendizagem, de repente num ano, com o referencial metodológico freireano já estavam lendo e escrevendo. (E. ANA)

Entre as estratégias metodológicas, as educadoras destacaram o diálogo e a roda de conversa em suas práticas pedagógicas. O diálogo implica o ato de ouvir o(a) educando(a), de escutar sua história de vida e respeitá-lo(la), bem como proporcionar-lhes espaço para que ele(e-la) rememore sua história e relate com autonomia sua visão de mundo.

Em Freire (2005), o diálogo possibilita aos sujeitos envolvidos, no ato educativo, participar democraticamente, se comunicar, socializar seus saberes, aprender e ensinar.

A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito a cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores. (FREIRE, 2006, p. 82)

Para Freire (1986), pelo diálogo promove-se a comunicação crítica entre os seres humanos, possibilitando reflexões acerca da realidade assim como a sua transformação.

Penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para obter resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo

uma técnica para a manipulação, em vez, de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...] o diálogo, é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. (FREIRE, 1986, p. 64)

A maioria dos entrevistados informou que trabalham com o tema gerador. “É exatamente isso, como a gente trabalha história de vida, então, a gente tira o tema gerador da história de vida deles” (MIRTES). Ao terem como ponto de partida a história de vida dos(as) educandos(as), há uma preocupação em trabalharem com a realidade de cada educando(a).

Nós trabalhamos em cima da história de vida deles, só que a gente não pega a história de vida de cada um, a gente vai pegar aquela que achamos ser a mais significativa, que realmente dá para a gente tirar várias áreas do conhecimento, e vai dividir o nosso plano de aula, o nosso plano dos oito meses do projeto, e dividir ali o nosso plano de aula diário. E a gente desenvolve em sala de aula, a gente trabalha a realidade de cada aluno realmente. A realidade deles. (E. LAURA)

Quando os alfabetizadores chegam a escola nós trabalhamos com a história de vida. Com a narrativas orais, a primeira coisa é afirmar a autoestima dele. Porque ele entende que a história dele vida dele é importante e que a profa. vai trabalhar com aquelas informações em sala de aula. Das narrativas propomos as atividades. Isso é importante para dar significado aos conteúdos. (C. MERCEDES)

É exatamente isso, como a gente trabalha história de vida, então a gente tira o tema gerador da história de vida deles, e trabalha as temáticas, e dentro disso, nós trabalhamos Português, Matemática, Ciências. (E. MIRTES)

A educadora Mirtes explica que os temas geradores extraídos da história de vida dos(as) educandos(as) são articulados com os conteúdos das disciplinas. A educadora ressalta, ainda, alguns temas geradores, entre os quais violência, analfabetismo e migração, e que trabalham os conteúdos de forma interdisciplinar.

Trabalhar com a história de vida dos educandos significa compreender, como Freire (2000, p. 120), que a “educação tem historicidade”, que o ser humano é o sujeito de sua história. “O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm”.

Os temas escolhidos foram socializados e compartilhados e deles retirados as palavras significativas para serem trabalhadas em sala de aula.

E a gente os faz socializarem e compartilharem, e às vezes tem alguns alunos que elas sofreram violência doméstica, quer dizer, aquele aluno, aquela história a gente já pode compartilhar, o analfabetismo, todos compartilham, então é daí que a gente vai fazendo o trabalho, saúde, gravidez precoce. As falas são significativas, e nós vamos tirando das falas, e daí vai surgindo palavras, e dessas palavras a gente já trabalha e planeja aquela aula. Como diz a Meri Josi, aquela explosão de pensamentos. Vamos tirando as palavras significativas. (E. MIRTES)

As palavras significativas correspondem às palavras geradoras “aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras”. (FREIRE, 1980, p. 112)

Assim, a educação de Paulo Freire está presente na fala dos(as) educadores(as), orientando o seu saber-fazer pedagógico e a metodologia na alfabetização de jovens e adultos, bem como na formação pessoal, em suas atitudes como pessoa humana.

Vale ressaltar que a utilização da teoria freireana na prática pedagógica pressupõe mudança de postura diante do conhecimento, situação que reverbera na vida escolar e na vida pessoal também de seu educando(a). Na medida em que se comprometem com a mudança e transformação da prática pedagógica em uma perspectiva freireana, as transformações são mútuas e permanentes. Há um aprendizado para toda a vida, o que pode demandar o domínio da leitura e da escrita, mas também das condições de assumir-se como leitor(a) e escritor(a) de seu próprio contexto educativo, social e histórico no mundo. Na fala dos(as) professores(as), é a possibilidade de reinventarem

outras maneiras de viver e transformar o contexto em que eles(elas) e seus alunos(as) estão inseridos(as).

Considerações finais

Esta pesquisa destaca que a educação de Paulo Freire está presente tanto na vida quanto nas práticas educacionais de professores(as) de um programa de EJA da rede municipal de ensino de Belém.

A pesquisa revela ainda, que os(as) educadores(as) conheceram a teoria de Freire por diversos meios: livros, experiências de amigos que já conheciam mais sobre o assunto, e na formação inicial e continuada, entre outros.

Os(as) educadores(as) estabelecem uma relação dialógica entre os sujeitos, reconhecem os princípios freireanos, considerados fundamentais para a construção de suas ações enquanto alfabetizadores(as). Pensam ser, também, relevante o trabalho com os saberes dos(as) educandos(as).

Paulo Freire, é referência na prática e vida pessoal dos docentes, por terem aprendido a dialogar, a amar e a ter paciência. Há, na fala dos(as) educadores(as), a presença das categorias freireanas, sendo destacadas: o saber da experiência feito e a práxis (reflexão-ação).

Na concepção dos(as) professores(as), o diálogo é o meio que possibilita o envolvimento dos sujeitos no ato educativo. Uma relação de diálogo é aquela em que os sujeitos no ato de conhecer interagem com o objeto a ser conhecido e fazem comunicados aos outros sujeitos.

A metodologia freireana, tem como ponto de partida a história de vida dos(as) educandos(as), sendo os(as) mesmos(as) compreendidos(as) como sujeitos de sua história e conhecimento; sujeitos de saberes, autonomia e experiências de vida. Os temas e palavras geradores são trabalhados e articulados de forma interdisciplinar com os conteúdos escolares.

A pesquisa revela que a educação de Paulo Freire influencia tanto a vida pessoal, mudando atitudes e compreensão de mundo, quanto na prática docente, engajada ética e politicamente com as classes populares e quem é freireano hoje, é freireano sempre.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d' Água, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; SHÖR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- OLIVEIRA, I. A. de; MOTA-NETO, J. C. da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (org.) *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2011.
- OLIVEIRA, I. A. de; FONSECA, M. de J. da C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. (org.) *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

A obra de Paulo Freire: contribuições para uma experiência em EJA na pós-graduação

Tânia Regina Dantas
Maria Olívia Matos Oliveira

Introdução

O pensamento de Paulo nasce da compreensão do ser humano como um ser de relações, como “ser de busca” porque se percebe inacabado e “que não sabe tudo” e, por saber-se inacabado, busca a perfeição e sua “completude”. Para Freire, ao construir o mundo, homens e mulheres se completam e se humanizam; nesse sentido, o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. A educação em Freire é humanista porque pretende a humanização dos homens na medida em que rejeita toda forma de manipulação humana e dimensiona o homem como o sujeito da educação articulando o existencial, o político e o ético. O citado filósofo defende que a ação dos seres humanos sobre o mundo não só muda o mundo, muda também os sujeitos desta ação.

Nessas relações, homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. Conhecer, porém, é uma aventura pessoal, impossível de ser transferida de uma pessoa para outra. É um sujeito que existe no mundo e com o mundo, enquanto “corpo consciente”, cuja consciência é intencionada

para fora de si, para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas tem a marca de sua ação.

Para Freire, a compreensão da educação como processo existencial está presente na sua pedagogia, pois o existir ultrapassa o viver, sendo a transcendência, o discernimento, a dialogicidade e o agir de forma consequente características do existir. E o existir individual se realiza no social. Por compreender o ser humano como ser de busca e de relação com o mundo, Freire aproxima-se de Heidegger (2006, p. 98), para o qual o ser humano só existe no mundo, é um ser-no-mundo. Encontramos, nessa forma de conceber o ser humano, traços do humanismo ao considerar a indagação, a busca do conhecimento como parte da natureza humana, e do existencialismo, ao reconhecer que a existência de homens e mulheres, assim como a consciência de que fala a Fenomenologia é transcendência, isto é, relação com o mundo – com as coisas e com os seres humanos.

Para Freire, o inacabamento do ser humano ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. E a compreensão do ser humano como ser inconcluso dimensiona a sua capacidade de educar-se. “Mulheres e homens se tornaram educáveis, na medida em que se reconheceram inacabados”. (FREIRE, 1997, p. 64)

Seguindo um percurso histórico, iniciamos as análises do pensamento freiriano, a partir de reflexões sobre os teóricos que influenciaram o seu pensamento e, conseqüentemente, a sua obra, através de alguns dos principais livros de Freire antes e após o exílio.

Ensinos e contribuições de sua obra

No livro *Extensão ou comunicação*, Freire (1979) faz reflexões sobre o termo “extensão”, mostrando os equívocos em relação a esta palavra, frisando que há uma conotação pejorativa do termo, extremamente mecanicista, implícita na palavra, que significa: levar, transferir, entregar, depositar. Quanto à extensão que representa o trabalho do agrônomo (técnico em contato com o camponês), Freire (1979) propõe uma ordenação lógica do referido conceito, numa perspectiva humanista

quanto ao trabalho desse profissional. Segundo o autor, o referido termo não corresponde a um fazer educativo libertador do agrônomo como extensionista, advogando que não existe educação que seja politicamente neutra. Numa sociedade em que convivem segmentos da população com interesses opostos e contraditórios, é impossível a existência de uma única educação que sirva, da mesma maneira, a todos os grupos sociais. Ela estará sempre a favor de alguém e, por consequência, contra alguém. Por esse motivo, a politicidade da educação exige do educador, de um lado, que eleja a serviço de quem quer estar, de outro lado, que diminua a distância entre a expressão verbal de sua opção e sua prática. É uma contradição proclamar uma opção progressista e ter uma prática autoritária ou espontaneísta.

Freire ainda enfatiza que o termo “extensão” sugere invasão cultural, distante do verdadeiro papel do agrônomo educador e advoga a necessidade de construir uma nova mentalidade. O educador ainda discute a extensão na perspectiva daqueles agrônomos como antidualógica, incompatível com a verdadeira educação, representando uma invasão cultural. Reflete sobre a necessidade da reforma agrária e do imperativo de construir uma nova mentalidade sobre a velha ordem estabelecida. O autor, no último capítulo, aborda a dialogicidade, o amor como diálogo e fundamento do diálogo. Mostra a necessidade da práxis, que significa uma reflexão sobre si mesmo e sobre a sua própria realidade, para que o sujeito possa sair da *doxa* (mera opinião – percepção ingênua das coisas) para o *logos* (verdadeiro saber). No último capítulo do citado livro, o educador faz uma distinção entre a Teoria Dialógica e a Teoria Antidualógica, mostrando que a primeira se baseia na colaboração; organização do povo; união para a libertação; e na síntese cultural. Segundo Freire, onde não há espectadores, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores. Ser dialógico é não invadir, não é manipular, não é criar *slogan*. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade, como coloca Freire nesse livro. Contrariamente, a teoria antidualógica está fundamentada na conquista, na manipulação e na invasão cultural.

A temática central do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* trata da formação de professores, inserida numa reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia dos professores e alunos. Formar, para Freire (2011), é muito mais do que simplesmente educar. O livro alerta o leitor para a “ética do ensino”, mostrando a diferença entre treinar, ensinar e educar. Educar, nessa perspectiva, é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo o tempo atual e histórico, como tempo de possibilidades.

Paulo Freire sempre buscou harmonizar a teoria e sua própria prática, exemplificando seus pontos de vista com os próprios exemplos de sua vida como docente. Inicialmente, o autor desenvolve uma discussão sobre os sujeitos envolvidos na relação entre ensino-aprendizagem-ensino, ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2011, p. 12) O autor também propõe a discussão de alguns elementos fundantes na prática educativa, como o papel do formador. Enfatiza também a necessidade segundo a qual o ensinar exige uma série de condições: a) rigorosidade metódica, b) pesquisa, c) respeito aos saberes do educando, d) criticidade, e) estética, f) ética, g) corporificação das palavras pelo exemplo, h) aceitação do risco, i) aceitação do novo, j) rejeição de qualquer forma de discriminação; k) reflexão crítica. Freire defende que a autonomia do professor está na sua capacidade de mobilizar os saberes, acima nomeados, para evitar a simples “transferência” de conhecimentos, possibilitando a ocorrência de aprendizagens críticas e dialógicas. O referido autor também faz uma discussão baseada na interação entre professor e aluno por meio da prática dialógica como parte das relações culturais que envolvem o educando.

Freire reafirma que o ser humano é inacabado. Na visão assumida pelo autor, a imagem do ser humano é a do ser condicionado, mas que não está subordinado totalmente às imposições sociais. No último capítulo do livro *Pedagogia da autonomia*, Freire (2011) continua a elaboração de saberes que cabem ao professor conhecer, dizendo que não podemos ser professores se não nos achamos capacitados para

fazer tal ação. Além disso, defende a coerência no momento do ensino-aprendizagem, por isso não basta apenas dominar o conteúdo da disciplina, mas também ser coerente no que dizer, fazer e escrever sobre as suas próprias ações.

O autor finaliza sua discussão sobre docência, abordando o poder da ideologia sobre a educação que influencia o agir do professor em sala de aula. Além do contexto sala de aula, Freire (2011) engloba a questão ideológica que não só envolve o sujeito social, mas também os problemas sobre discriminação social, destacando a importância do diálogo entre professor e aluno e como esse pode influenciar significativamente na prática educativa.

De acordo com o educador, o diálogo e as relações de experiências contribuem para que haja uma mudança na forma de ensino. Por isso, cabe ao professor ter a esperança, pois sem essa esperança e sem acreditar que o professor tem a capacidade de mudar a educação, ele se torna apenas mais um “passador de conteúdos”, em sala de aula.

No livro *Professora sim, tia não. Cartas a quem gosta de ensinar* (1998), o educador discorre sobre o tema da profissão de professor, abordando problemas como a evasão escolar, a cultura do desperdício e problemas políticos e éticos ligados às questões na educação. Repudia a quantidade (consideravelmente grande) de pessoas que cursam o magistério por “falta de opção”, pois, posteriormente, essa irresponsabilidade prejudicará os alunos, já que o professor não terá uma formação adequada.

O livro *Educação como prática de liberdade* (1990), organizado em quatro capítulos, foi escrito no período de exílio, em que Freire estava desenvolvendo diversos projetos do Método de Alfabetização de Adultos, constituindo-se em um dos seus primeiros ensaios. O pensamento de Freire (1921-1997) surge como produto das condições histórico-sociais em que vivia o Brasil e o Chile na década de 1960, e dos lugares onde realizou sua prática educativa mais relevante, por isso não se pode compreender nem submeter à crítica, sem vinculá-lo ao contexto brasileiro dos anos 1960-1964. Nestes termos, é relevante observar que o ser humano, nesta educação, é um sujeito que não deve somente “estar

no mundo, mas com o mundo”, ou seja, fazer parte dessa imensa esfera giratória, não apenas vivendo, mas construindo sua própria identidade e intervindo no melhoramento de suas condições enquanto cidadão e buscando o direito de construir uma cidadania igualitária e justa.

De acordo com o autor supra citado, os caminhos da libertação só estabelecem sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Segundo critérios sociológicos de sua época, Freire reconhece no Brasil uma “sociedade fechada” à qual pertencia a linguagem, a cultura e a educação que se discute. Mas, no Brasil, também havia uma “sociedade aberta” que propunha uma educação participativa, onde toda pessoa podia “dizer sua palavra”, uma sociedade à qual pertencia uma cultura livre. O Brasil também tinha uma “sociedade em transição” à qual pertencia uma “consciência transitiva”, em processo de libertação.

Freire retrata o livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992) em três momentos:

- a) no primeiro momento, relembra os tempos iniciais, deixando claro aos leitores que o seu reencontro com a Pedagogia do Oprimido não tem o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo e, ao reportar-se à Pedagogia do Oprimido, não está assumindo uma posição saudosista;
- b) no segundo momento, apresenta seu ponto de vista a respeito de algumas críticas feitas ao livro *Pedagogia do oprimido* e ao tipo de educação proposta;
- c) no terceiro momento, Freire (1992) reconta uma série de episódios vividos em vários países das Américas, da África, da Europa e até mesmo da Oceania.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire (1992) mostra as reações de proletários, camponeses ou urbanos, bem como homens de classe média, que vêm observando, direta ou indiretamente, no seu trabalho como

educador, em situações concretas. Segundo ele, o livro, provavelmente, pode provocar, em alguns leitores, reações sectárias.

O sectário, para Freire, não percebe a dinâmica da realidade. A sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Na opinião do autor, se os leitores assumirem posições fechadas, “irracionais”, sectárias, rechaçarão o diálogo que Freire pretende estabelecer através deste livro.

Para Freire (1992), a conscientização é que possibilita o sujeito inserir-se no processo histórico, evitando fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação. O citado educador defende-se da linguagem machista que segundo alguns críticos marcou o livro: *Pedagogia do oprimido*, afirmando que incluiu as mulheres ao falar de homens e reforça ser impossível fazer o discurso democrático e ter uma prática colonial. Defende-se das críticas por não incluir as mulheres em seus escritos observando que está tendo mais cuidado com a linguagem preferindo usar o termo seres humanos.

Pontos a considerar no livro supracitado: Freire (1992) reafirma o que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais os manipulem. Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. No entanto, o autor defende que a diretividade do educador ou da educadora não deve interferir na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, porque se converterá em manipulação ou autoritarismo. Sobre o “saber da experiência feito”, Freire (1992) chama a atenção para um dos temas fundamentais da etnociência, hoje, o de como evitar a dicotomia entre esses saberes, o popular e o erudito ou o de como compreender e experimentar a dialética entre o que Snyders chama “cultura primeira” e “cultura elaborada”. (SNYDERS, 2005) O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural. Freire (1992) reafirma que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os

educandos chegam à escola. É necessário que o(a) professor(a) faça a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. E, fazer essa superação é um direito que as classes populares têm.

Freire (1992) ainda aborda a respeito da perspectiva da unidade na diversidade. Segundo ele, sem unidade na diversidade não há como as chamadas minorias lutarem pelos direitos mais fundamentais, assim como superar as barreiras que as impedem de “ser si mesmas” ou “minorias para si”, umas com as outras e não umas contra as outras. Segundo o filósofo, as chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças, e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual é possível aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical. Freire expõe também sobre sua perspectiva de multiculturalidade: que não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma à outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente. Segundo ele, é preciso reenfatar a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças.

O livro *Educação e mudança* é indispensável na formação de educadores por abordar a necessidade de mudança em qualquer processo de educação, através da alfabetização de adultos. A temática principal do livro é a mudança e a conscientização da sociedade, assim como o papel da educação neste processo. No primeiro capítulo, “O compromisso do profissional com a sociedade”, Freire (1982) analisa o homem e seus compromissos enquanto profissional, afirmando que o homem,

através da reflexão-ação, tem a capacidade de atuar, operar, refletir, transformar e comprometer-se. O compromisso verdadeiro é definido por Freire como sendo aquele ligado à solidariedade, sendo uma dívida do homem para com a sociedade, assumida à medida que se fez profissional. No segundo capítulo, “A educação e o processo de mudança social”, o autor destaca o homem como um ser inacabado e sujeito de sua própria educação, um ser em constante busca por perfeição e busca permanente em si mesmo, na comunhão com os outros.

Freire (1982) acredita ser necessário o amor e a esperança no processo de educação do homem, pois o amor é uma condição para o entendimento e a esperança. Ressalta o homem como um ser capaz de relacionar-se, projetar-se nos outros e transcender, evitando a adaptação e acomodação e estimulando a transformação constante através de relações reflexivas, consequentes, transcendentais e temporais. No terceiro capítulo, “O papel do trabalhador social no processo de mudança”, o autor aborda a mudança-estabilidade como resultantes da ação, ou seja, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo, e insere o trabalhador social neste contexto como sujeito de transformações, onde tem que optar por aderir à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem ou ficar a favor da permanência. Sua opção determinará seu papel, assim como seus métodos e técnicas de ação. O trabalhador que opta pela mudança tem o papel de atuar e refletir com os indivíduos com que trabalha sobre as reais dificuldades da sua sociedade, não teme a realidade, não manipula, não foge da comunicação e não vê, na mudança, uma ameaça. Já aqueles que optam pela resistência à mudança, negam as transformações sociais e não se interessam pelo desenvolvimento de uma concepção crítica da realidade por parte dos indivíduos. No quarto capítulo, “Alfabetização de adultos e conscientização”, o autor faz algumas reflexões sobre o homem como um ser de relações de pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade, fazendo uma análise sobre suas condições culturais. Ressalta a importância de uma atitude crítica como a única com a qual o homem poderá apreender os temas e tarefas da sua época para ir se integrando nela e assim promover a transição, a fim de atingir

as mudanças na sociedade. O autor expõe um método ativo, dialógico, crítico e criticista, ressaltando o diálogo como relação horizontal entre A e B, como caminho indispensável no processo de educação, aliado ao amor, humanidade, esperança, fé e confiança, que resulta na comunicação e na relação de empatia entre ambos. Propõe um diálogo com o conteúdo programático da educação, além do uso de técnicas, como, por exemplo, a de redução e codificação. Utiliza as palavras geradoras como escolha para a educação de adultos, que são selecionadas de acordo com a riqueza fonética, as dificuldades fonéticas e o aspecto pragmático da palavra. Com a seleção de palavras geradoras, são criadas situações com ordem crescente de dificuldades fonéticas, com a finalidade de desafiar os grupos e promover o aprendizado, com a colaboração do coordenador. Essa forma de educação defendida por Freire é um desafio para a sociedade e tem como objetivo principal formar cidadãos e contribuir para a melhoria de ensino.

Freire (1982) ainda afirma que a educação de qualidade tem papel importante no processo de mudança social e não é possível realizar mudanças sem que haja compromisso e investimento nos profissionais e em toda a sociedade.

Freire enfatizava o diálogo como uma premissa fundamental na relação professor-aluno, como também na relação entre os homens de uma maneira geral. Para ele, o diálogo é um encontro amoroso dos homens mediatizados pelo mundo rumo à transformação social. Freire (1987, p. 60-61) dizia que: “A existência humana não pode ser silenciada, nem pode ser sustentada por falsas palavras, mas apenas por palavras verdadeiras, com as quais os humanos transformam o mundo. [...] Os humanos não são construídos no silêncio, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão...”. Por isso, o diálogo “é uma exigência existencial” (FREIRE, 1987, p. 79) pois é uma possibilidade de refletir e agir escutando o outro, potencializa a abertura a respeito do pensamento do outro.

Ramón Flecha (2005, p. 32) afirmava que “estamos assistindo a um momento em que as sociedades são cada vez mais dialógicas”. Apesar de que isso não é uma realidade em todas as práticas sociais, mas estamos

vendo o acirramento das lutas pela diminuição das desigualdades sociais, o aumento das expectativas da horizontalidade e de diálogo nas reivindicações das entidades, das associações representativas das categorias profissionais e nas projeções do futuro para muitas pessoas. Portanto, se as dinâmicas dialógicas são definidoras da sociedade atual, também devem ser a educação e a investigação científica nessa área, como já incentivava Flecha (2005).

Essas reflexões são extremamente importantes quando se trata da relação professor-aluno em uma prática pedagógica. Um fato evidente é que a formação do educador de jovens e adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, da mesma forma que as políticas oficiais públicas para este segmento sempre foram omissas e resistentes em reconhecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como importante campo de formação e de pesquisa.

Torna-se evidente que o diálogo gera criticidade e precisa ser o fio condutor, o norteador na condução da experiência educativa, sobretudo na EJA. A partir do diálogo, é possível ao educador trabalhar junto com o educando, de forma horizontal, respeitando o seu repertório de experiências e saberes, na direção da construção de suas subjetividades.

A prática dialógica implica em colaboração, escuta sensível, organização didática de forma deliberada intentando dar conta dos objetivos e finalidades do que se quer alcançar. “A prática docente é especificamente humana, por isso é profundamente formadora e ética”, já dizia Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*, (2015, p. 64). A prática educativa envolve a capacidade do educador de somar conhecimento, afetividade, criticidade, respeito, ação, incentivar o diálogo e junto com o seu educando trabalhar na direção de transformar a sociedade.

A proposta de pós-graduação na perspectiva freiriana

Baseando-se nesses pressupostos freirianos, o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, criado na modalidade Mestrado Profissional, após aprovação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2012, o primeiro no Brasil

nessa modalidade, assumiu três áreas de concentração para a investigação no campo: educação, trabalho e meio ambiente; formação de professores e políticas públicas; gestão educacional e novas tecnologias da informação e da comunicação.

Inseriu na sua proposta curricular o componente denominado Fundamentos Teórico-Metodológicos das Concepções Freirianas de Educação, que intentava apresentar aos alunos as concepções de educação de Paulo Freire, suas principais ideias, implicações e influências na EJA, através de algumas das suas principais obras, produzidas antes e após o exílio. Os objetivos dessa proposta eram: evidenciar a importância da concepção freiriana da educação no contexto atual, analisando aspectos políticos, econômicos e sociais frente às desigualdades históricas dos dias atuais; discutir os diferentes conceitos e interpretações da concepção freiriana nas relações educação/ ambiente/ sociedade contemporânea, com vistas à organização curricular da EJA; compreender o método de alfabetização de Paulo Freire que tem como ideia central a “educação como prática da liberdade”, produzida e desenvolvida na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido; responder às questões do cotidiano do professor, propondo caminhos aos nossos educadores que desejam trilhar por uma educação libertadora.

Essa experiência vivenciada por mim e pela professora Maria Olívia Matos vem contribuindo para potencializar estratégias favoráveis à reflexão crítica dos alunos, individualmente ou em grupo, através de exposições dialogadas, leitura crítica de textos, rodas de conversas, seminários, produção de artigos, dentre outras, assim como incentivando a articulação com a prática pedagógica, experimentada através de vivências/pesquisas de campo.

O programa já conta com 143 profissionais que concluíram o curso com uma formação específica no campo da EJA, tendo uma experiência em pesquisa de intervenção, produzindo diversas publicações em livros e revistas científicas na área de educação e ensino.

(In) Conclusão

O desafio de preparar professores para a EJA assume maior complexidade face ao momento histórico atual de pandemia, crise na educação, instabilidade no emprego, desemprego, onde se discute e se redefine novas teorias sobre educação, novas estratégias educacionais e novas organizações de processos para a formação de professores, tomando-se por base novos paradigmas, as investigações científicas sobre o ensino, a maneira de ensinar e o que pensa o professor acerca de sua própria prática educativa.

As ideias, princípios e diretrizes de Paulo Freire discutidos no componente Fundamentos Teórico-Metodológicos das Concepções Freirianas de Educação têm resultado em publicações na *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, criada em 2017 por Tânia Dantas, juntamente com pesquisadores outros e vinculada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Em parceria com pesquisadores associados a esse periódico no Brasil, na Europa e em vários países da América Latina, essas produções vêm servindo para divulgar as releituras que estão sendo feitas da obra de Freire.

A pedagogia de Paulo Freire continua presente e atual, servindo por excelência para a leitura crítica do mundo e a formação do sujeito crítico, que seja protagonista de sua própria história, construtor de conhecimentos e saberes e engajado no processo de transformação de sua realidade social.

A sua metodologia dialógica percorreu vários países e influenciou e vem influenciando programas e projetos no campo da educação. Um dos pontos mais radicais e politicamente avançados de Freire foi a valorização da cultura, das memórias, dos valores, saberes, racionalidade e matrizes culturais e intelectuais do povo, como destacava Arroyo (2019), contrapondo-se à lógica de que era necessária a subalternidade de alguns para garantir a dominação de outros.

A EJA tem um papel muito importante nessa formação de educadores e educandos críticos, reflexivos, com afirmação de identidades

positivas e resistentes ao processo histórico de inferiorização das classes populares.

Para Freire, “a educação, em verdade, necessita tanto de formação técnica, científica e profissional como de sonhos e utopia”. (FREIRE, 1997, p. 134) A utopia é que nos alimenta e nos impulsiona a caminhar e resistir! O momento é de resistir e de (re)existir, de se reinventar!

Referências

- ARROYO, M. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- FLECHA, R. *Jornadas: Educación de personas adultas en la sociedade dialógica: participación, prácticas e investigación: sueños y realidades*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Són Sebastián, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- FREIRE, P. *Professora, sim, tia, não: cartas a quem gosta de ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1998.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Bragança Paulista: EDUSF; Petrópolis: Vozes, 2006.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

Educação de Jovens e Adultos e as tecnologias: contribuições freirianas numa perspectiva de mudança

Atenuza Pires Cassol
Jodielson da Silva Pereira
Antonio Amorim

Introdução

Historicamente, o espaço reservado para as pessoas jovens e adultas sempre foi limitado. Embora reconhecido pela Legislação Federal através da Constituição de 1988 e avigorada pela Lei de Diretrizes de Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996), a constância de desigualdade de atendimento refletiu e reflete até os dias atuais na vida e no modo de viver de trabalhadores e trabalhadoras. Acredita-se que a necessidade de discutir sobre as conquistas e dificuldades que imperam sobre essa parcela da população requer o comprometimento de toda a sociedade e especialmente dos envolvidos no processo educacional.

Pensar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica refletir sobre estudos e práticas que sustentam de maneira efetiva as mudanças ocorridas no âmbito do reconhecimento de todos os indivíduos que buscam a escola na expectativa de formação e oportunidade de inserção no espaço social. Nesta perspectiva, faz-se necessário tencionar discussões acerca das condições existentes de acesso dos sujeitos jovens e adultos ao conhecimento das tecnologias, percebendo, nesse espaço de

conectividade, lugar propício ao conhecimento e expectativas pessoais e sociais, como também maior mobilidade no campo do trabalho.

Entendemos que isso só será possível a partir da consciência e participação de todas as pessoas, do reconhecimento de direito desses indivíduos, de formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a educação desses jovens, homens e mulheres trabalhadores. Nestes termos, no atual contexto da EJA, as mudanças constituem elemento fundamental no processo de emancipação dos sujeitos promovendo o convívio diário com situações que problematizam e refletem a realidade social.

Desse modo, este estudo é produto das leituras e discussões realizadas no curso de pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na disciplina de Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Concepção Freiriana. Buscou-se nos textos trabalhados em sala de aula dialogar a partir do ponto de vista de Paulo Freire a realidade vivenciada pelos jovens e adultos na atualidade, o processo de escolarização, a importância do reconhecimento da sociedade sobre esses sujeitos trabalhadores, dentre outros contornos.

A temática que envolve os estudantes jovens e adultos numa perspectiva de mudança nos instiga a buscar informações que possa responder ao seguinte questionamento: De que maneira o conhecimento freiriano pode contribuir para a interação dos estudantes da EJA nas novas tecnologias através da escola? Tem como objetivo geral deste estudo analisar as contribuições freirianas no processo de formação dos sujeitos jovens e adultos no uso das tecnologias para integrá-los ao mundo atual. Os objetivos específicos definidos foram: Refletir sobre a importância das novas tecnologias na educação dos jovens e adultos no cenário educacional e conhecer os fundamentos freirianos no processo de aprendizagem dos estudantes da EJA no contexto social.

O fato é que há a necessidade de uma formação com novas configurações a ser reorganizada no currículo da EJA para aproximar cada vez mais esses sujeitos dos espaços sociais e profissionais. Por isso, a educação tecnológica tão exigida pela cultura social contemporânea é

ferramenta de inclusão e competência básica do desenvolvimento dos educandos no processo de emancipação que deve ser assumida pela escola com vistas a atender as demandas e integrar essa parcela da população aos novos contornos de inovação no campo do conhecimento.

Desse modo, torna-se imperativo a busca de saberes e inovações no âmbito educacional, a qual representa um diferencial entre as competências e demandas cotidianas. Paulo Freire em suas obras apresenta importante contribuição sobre a educação e estabelece um diálogo acerca das mudanças como requisito fundamental para inserção das minorias em todos os seguimentos da sociedade. Esta discussão faz parte desse estudo que consideramos fundamental por se tratar de novas dimensões para EJA nos espaços escolares como ambiente de qualificação dos processos formativos.

Nesta perspectiva, a intensão precípua deste estudo é refletir sobre o processo formação dos alunos da EJA, as possibilidades e desafios enfrentados no interior da escola e seu entorno, tendo em vista as possibilidades que o fenômeno da tecnologia pode oferecer, consideramos que a responsabilidade da escola e educadores estar em saber filtrar o que esse ambiente digital contribui para melhores condições de vida e de trabalho desses estudantes. Sendo assim, realizou-se um estudo bibliográfico objetivando compreender na perspectiva freiriana o caminho e o espaço conferido para a interação e o desenvolvimento dos sujeitos jovens e adultos no contexto atual.

Certamente, as discussões não serão esgotadas nesse estudo, vislumbramos impetrar a temática sobre as tecnologias para a formação dos jovens e adultos por considerarmos que a mesma ainda representa um desafio premente para todos os envolvidos na educação e instâncias políticas, que, por sua vez, deve articular meios, oferecer subsídios necessários aos saberes dos estudantes da EJA para que estes estejam preparados a interagir em todos os espaços sociais, educacionais, políticos e profissionais na perspectiva de ultrapassar a ideia apenas de ser alfabetizado para ser emancipado, estreitando cada vez mais a sua relação com o mundo contemporâneo.

Procedimentos metodológicos

Utilizamos para a realização deste estudo a abordagem qualitativa de pesquisa por ser a mais adequada para a investigação e alcance do objetivo delineado. Possui caráter descritivo com levantamento de dados teóricos, aproximando-se do objeto investigado. Deste modo, os sujeitos envolvidos apresentam uma diversidade de condição e pertencimento que apenas será desvelado com a investigação através da recolha de elementos teóricos para análise qualitativa. Dessa forma, Minayo, (2010, p. 57) afirma:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Nessa perspectiva, segundo Minayo (2010), as vivências dos sujeitos nos espaços sociais produzem aprendizado e reações que ficam perceptíveis nas relações do cotidiano imersos às realidades. Por isso, a partir do olhar compreensivo do pesquisador, o entendimento a respeito do objeto da investigação revela fenômenos intrínsecos no âmbito do estudo, que, mesmo na subjetividade de cada indivíduo, constitui-se a visão de pertencimento a um determinado grupo da sociedade.

Adotamos a pesquisa bibliográfica para sistematizar as informações instituídas a partir da leitura de artigos, livros e revistas sobre as contribuições freirianas e autores que dialogam sobre as mudanças relacionadas à EJA na atualidade. Conforme afirma Boccato (2006, p. 266), “[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas [...]”. Assim, recorrer às informações produzidas com base no conhecimento acumulado é

abastecer-se de informações provenientes de estudos e saberes múltiplos para compreender um acontecimento específico.

Nesse sentido, essa pesquisa propõe um estudo sobre a realidade da EJA no processo educacional e social frente às mudanças na atualidade. Dessa forma, a análise das produções teóricas dos autores envolvidos no estudo, além de situar os pesquisadores a respeito da temática, contribui para a construção dos saberes dos sujeitos dessa modalidade de ensino, sua interação, visibilidade coletiva e emancipação humana.

As tecnologias diante da concepção freiriana

Embora Paulo Reglus Neves Freire não participe da multiplicidade cultural que compõe a contemporaneidade, este exímio educador está vivo em suas obras que fazem refletir, exatamente, o cenário corrente em função da evolução tecnológica, numa perspectiva material e imaterial. Este argumento, que ousa trazer o ponto de vista freiriano, possibilita construir ideias inovadoras que realçam as atividades dos seres humanos frente às suas necessidades de vivências e transformações.

As mudanças provocadas pelas tecnologias repercutem nas diversas instâncias sociais e requer dos indivíduos posicionamentos inovadores. Essa exigência é um fator que perpassa diferentes gerações que vivem no dilema, ora da inclusão tecnológica, no caso dos imigrantes das tecnologias, ora dos nativos tecnológicos, àqueles que já nasceram em pleno desenvolvimento dos artifícios tecnológicos.

Nesse sentido, em uma publicação à revista *BITZ*, em maio de 1984, intitulado: “A máquina está a serviço de quem?” Paulo Freire faz referência às tecnologias, bem como aos seus processos que resultam da criatividade humana. O texto enfatiza com acuidade a função dada ao ser humano diante do manuseio das máquinas, quando o autor reformula a pergunta na obra: a serviço de quem as máquinas e as tecnologias estão? (FREIRE, 1984, p. 1) Esta, portanto, é uma preocupação que devemos retomar ao mesmo sentido da pergunta elaborada por Freire, em 1984, frente ao período contemporâneo.

Sob esta ótica, Freire (2000, p. 33) chama nossa atenção sobre o comprometimento e responsabilidade de cada sujeito na sociedade ao afirmar:

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade.

De fato, como o autor destaca acima, o compromisso e a participação de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento social devem ser implicados de ações efetivas na busca de melhorias da condição de vida em sociedade. Por isso, os sujeitos adultos e trabalhadores vão em busca da integração social que deve ser oferecida diariamente na sala de aula da EJA, espaço este que tem como dever proporcionar oportunidade de libertação na nova cultura social, qual seja, agregar esses sujeitos e garantir o desenvolvimento de novos saberes da população.

Nesse contexto, em que se instaura a preocupação freiriana, faz-se necessário estabelecer uma relação conceitual da tecnologia, no ponto de vista do autor. Freire (2007, p. 98) diz que a tecnologia compõe a “parte do natural desenvolvimento dos seres humanos”. Portanto, entende-se que a concepção freiriana acerca da tecnologia norteia para o princípio da condição humana em virtude da ação deste na realidade em que vive.

Desse modo, em consonância com a perspectiva evolutiva das tecnologias, a EJA, em sua árdua trajetória de lutas e resistências, enfrenta o mais novo desafio que configura na inclusão dos jovens e adultos na cibercultura. Refletir a emancipação destes sujeitos perante uma cultura mutável e exclusiva é persistir numa educação que valorize o indivíduo como autor de sua própria história, reinventando e transformando a realidade em que vive. (FREIRE, 2005)

Freire (2005), portanto, sustenta que educação promove a emancipação do educando e, diz que, partir dos complexos inseridos na realidade de quem constrói o processo educativo é transformar, modificar, inventar possibilidades constitutivas do conhecimento. Assim posto, a relação que os educadores precisam estabelecer a respeito da EJA é a de que a formação para esta modalidade não se restringe, meramente, em qualificar para o mercado de trabalho, mas em desenvolver competências e habilidades na sua escolarização para atuar nas mais distintas situações cotidianas.

Portanto, é fundamental entendermos a EJA como um processo que exige reflexão e avaliação sobre a dinâmica da transformação social e do currículo proposto para essa modalidade de ensino. Dessa forma, a tecnologia, para Freire (1984), remete à ação participativa do indivíduo perante a realidade em que vive, ancorado numa ideia construtiva do conhecimento que se realiza no ato curioso, inquieto, inventivo, sobretudo, participativo.

Como diz Freire (2002, p. 27):

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.

Por isso, no fazer da escolarização de jovens e adultos, em decorrência da explosão tecnológica, o principal percussor do saber é o sujeito. Assim, a disseminação da informação e o mediatismo da comunicação não justifica desmerecer os valores da cultura emanada, em outrora, dos imigrantes, uma vez que para o manuseio das tecnologias materiais não se estabelece idade, mas curiosidade e responsabilidade em atuar na cibercultura.

Dessa forma, a tangente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional, em especial, dos jovens e adultos, é uma fundante facilitadora e permanente da vida em sociedade.

Por isso, a era tecnológica necessita de um posicionamento transformador dos sujeitos, que, outrora, foi negado o processo de escolarização.

A educação de jovens e adultos na perspectiva das novas tecnologias

As novas tecnologias na contemporaneidade suscitam ações e reelaboração do currículo da EJA para enfrentar o desafio de novos saberes. A concretude das mudanças ocorridas ao longo da história apresenta os indícios da necessidade de uma atenção específica ao processo de escolarização dos jovens e adultos, que sofre impactos nas relações cotidianas, especialmente no mercado de trabalho. Isso significa dizer que a formação cidadã para a participação ativa na realidade social depende de fazeres educativos próprios ao público da EJA, na instrumentalização e superação da condição de excluídos.

Amorim (2015, p. 7-8), ao discorrer sobre o processo educativo no espaço escolar, enfatiza aspectos predominantes para a evolução na condição de aprender e ensinar frente às mudanças e permanências que nos deparamos diariamente e que necessita ser repensada, pois,

A necessidade de inovação do tempo e do espaço escolar é uma exigência da qualidade educacional, no espaço do desenvolvimento humano e produtivo. Há que se colocar o sistema educacional e a escola no tempo presente, em sintonia com o acesso do estudante à inovação pedagógica, de modo a fazer com que os diferentes enfoques educativos, a riqueza da cotidianidade da vida, as teorias e as práticas pedagógicas, o exercício permanente de renovação da leitura e da escrita possam efetivar um processo formativo cidadão e politizador, com o equacionamento do tempo e do espaço estabelecido.

Isso se configura na busca pela qualidade da educação que, diante do processo de mudanças contínuas, ponderam por inovações no espaço da sala de aula, pela consolidação e avanço do desenvolvimento humano numa perspectiva crítica, criativa e participativa, e esta apenas

será possível a partir de estratégias pedagógicas que potencializem a formação cidadã do sujeito em virtude da diversidade que se apresenta a cada momento na sociedade. Moran (2001) diz que:

Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade: são feitas apenas adaptações, pequenas mudanças. Ensinar com novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distante professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. (MORAN, 2001, p. 28)

Dessa forma, refletir as novas tecnologias no âmbito da EJA é buscar a inclusão desta modalidade na dinâmica da sociedade contemporânea. Há que se considerar que as novas tecnologias são os principais veículos de informação e comunicação.

Diante disso, com o advento das TIC, a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, críticas, colaborativas, transformativas e solidárias, torna à mercê dos educadores, buscando utilizar materiais que vem a generalizar as informações e comunicações. (HETKOWSKI, 2004)

Neste sentido, a tecnologia material para a escolarização da EJA é um dos meios responsáveis por veicular informações entre os sujeitos aprendizes, as quais necessitam de uma sistematização para que os educandos possam utilizá-las de modo a contribuir no desenvolvimento de sua formação. Surge, portanto, o desafio da escola em trabalhar o sentido verdadeiro da tecnologia, isto é, a ideia constitutiva de que a tecnologia das tecnologias é o homem em seu processo criativo e transformativo.

Nesse sentido, Arruda (2009, p. 14) corrobora com esse pensamento quando diz que “[...] a escola é também um local de formação de novos trabalhadores, é de se esperar que os discursos acerca das organizações do ensino e da aprendizagem escolares reflitam essas demandas sociais”. Sabe-se que, junto com evolução, surgem novas ferramentas

e locais de trabalhos, mas a capacidade cognitiva humana se destaca antes de toda criação tecnológica.

É nessa direção que Amorim (2015, p. 4) chama a nossa atenção quando diz:

Por isso, defendemos que toda inovação educacional deve promover nos alunos marcas legítimas e significativas que gerem a formação de atitudes positivas e que contribuam para a formação de um ambiente pedagógico duradouro, consolidando a criação de uma cultura escolar aberta, movida pelo interesse científico, pela experimentação curricular, que contribua para o surgimento de projetos variados e eficazes para serem institucionalizados no espaço educativo e social.

Isto quer dizer que o reconhecimento da atuação do professor é fator de grande relevância na formação dos sujeitos, o que consequentemente torna o desafio desse profissional ainda maior. Assim, investir na atualização e qualidade de ensino em tempos atuais requer profissionais preparados para atender as demandas existentes nas escolas e na sociedade.

Dantas (2012) enfatiza sobre a intencionalidade educativa, do caráter multidimensional da educação nesse processo e diz que o educador deve estabelecer relações entre sua prática didática e pedagógica na perspectiva de construir e reconstruir o conhecimento além de buscar dar significação ao novo, ao desconhecido que cotidianamente nos desafia.

Por isso, a atuação de um educador é fundamental na dinâmica em que se estabelece uma educação de qualidade na era tecnológica. Vale considerar que os alunos da modalidade EJA são munidos de uma rotina de trabalho e que procuram a escola na esperança de melhorias para sua vida pessoal e profissional. Assim, as tecnologias por fazer parte da realidade no universo do mercado de trabalho aumentando ainda mais a competitividade social, indica a necessidade de atualização, de domínio digital, e aquele que se sobressai está um passo à frente pela garantia da condição e espaço contemporâneo.

Portanto, na dimensão social moderna, traçada pelo volúvel das novas tecnologias, é fundamental despertarmos a criticidade em nossos educandos jovens e adultos na perspectiva integrativa e construtora do saber. Fazer sobressair às tecnologias pensantes, como precursora autêntica do conhecimento na escola e não cairmos na ideologização tecnológica, conforme alerta Freire (1981, p. 68):

A tecnologia deixa de ser percebida como uma das grandes expressões da criatividade humana e passa a ser tomada como uma espécie de nova divindade a que se cultua. A eficiência deixa de ser identificada com a capacidade que têm os seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscar-se na atividade criadora para reduzir-se ao mero cumprimento, preciso e pontual, das ordens que vêm de cima.

Nesse sentido, a partir da afirmação de Freire (1981), faz-se necessário um repensar sobre o endeusamento do instrumento da tecnologia e na desconsideração da criatividade humana. Discutir sobre as benéficas que a era digital nos oferece é uma das alternativas possíveis que a escola pode enveredar. Isso porque é um dos espaços em que esse processo sistematiza coletivamente.

Portanto, a concentração das tecnologias no fazer pedagógico na EJA deve estar relacionada ao desenvolvimento crítico do ser humano em busca da formação cidadã, do espaço na sociedade, no mercado de trabalho, de estar no mundo. A tecnologia, por si só, não é a solução de todos os problemas sociais, contudo, representa o passaporte como apto ao exercício das atividades sociais inovadoras e contemporâneas.

Considerações finais

Os artefatos tecnológicos é uma realidade do cenário atual. Conviver com as tecnologias representa uma prática diária e corriqueira na vida da maioria dos seres humanos na atualidade. Assim, acredita-se que essa inovação foi criada para facilitar a vida das pessoas, encurtar espaços, reduzir custos, colaborar com a aprendizagem e aumentar a comunicação. Revisitar os estudos de Paulo Freire nos remete à

reflexão sobre o conhecimento e a inserção do processo tecnológico na educação de jovens e adultos.

Vimos que a reestruturação dos espaços e currículos nas escolas representa a possibilidade de integração dos sujeitos da EJA à sociedade. Dessa forma, ficou evidente que o grande desafio se refere ao fato da escola dar conta de desenvolver um trabalho a partir da realidade desses estudantes para incluí-los no processo digital de forma consciente e responsável, possibilitando maior segurança para assumir e desenvolver funções no meio social.

O diálogo realizado por Freire e demais autores, a partir desse estudo, evidencia, também que a formação tecnológica quanto à preparação dos professores para atender as demandas específicas dos jovens e adultos é fundamental, pois transmite segurança e incentivo aos alunos, reforçando a importância do conhecimento das tecnologias para sua formação e capacitação que cada vez mais é exigida pelo mercado de trabalho.

Nas contribuições freirianas, também fica evidente que não devemos nos tornar reféns das tecnologias e imerso a saberes mecânicos que nos privam de exercitar a criatividade humana e a inventividade. Contudo, reconhece que o conhecimento tecnológico eleva a importância ao homem na sua capacidade de existência, de forma igualitária nos mais variados espaços existentes.

Certamente, a educação é o caminho para suprimir as dificuldades existentes no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da EJA, ressignificando a consciência da importância da transformação, integração e aproximação dessas ferramentas no mundo midiático.

Referências

AMORIM, A. Inovação, qualidade do ensino e saberes educacionais: caminhos da gestão escolar contemporânea. *Revista Íbero Americana de Estudos em Educação*, Araraquara. v. 10, n. 2, abril/junho, p. 400-416, 2015.

- ARRUDA, E. P. Brincando de deus. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, ano 4, n. 4, fev. 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- DANTAS, T. R. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. *Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/471>. Acesso em: 27 maio 2019.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? *Revista BITS*, São Paulo, v. 1, n. 7, maio, 1984. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/24/1/FPF_OPF_01_0027.pdf. Acesso em: 21 maio 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- HETKOWSKI, T. M. *As tecnologias da informação e da comunicação possibilitam novas práticas pedagógicas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 2010.
- MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2001.

A perspectiva cidadã da Educação de Jovens e Adultos e os pressupostos freirianos

Érica Valeria Alves
Caliane da Rocha Silva
Viviane Rezi

Introdução

O sujeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) chega à escola com um vasto repertório de conhecimentos que decorre de suas práticas sociais ao longo da vida e que emergem dos grupos culturais nos quais está engajado. Em todos os componentes curriculares da EJA, esse conhecimento extraescolar exerce influência na forma como o sujeito relaciona-se com os conhecimentos escolares. Em particular, ao discutir o papel da matemática escolar na EJA há que se levar em consideração princípios norteadores para a prática do docente. A reflexão acerca da aprendizagem de Matemática na EJA leva-nos a evidenciar alguns pressupostos freirianos como a dialogicidade, a problematização, as temáticas significativas e a leitura de mundo.

Iniciamos os estudos conhecendo as concepções da Educação Popular (EP) a partir do olhar de Faria (2014) e Paiva (1987). Em seguida, perpassamos pela legislação da EJA, seus fundamentos e mudanças por meio das ideias de Romão e Rodrigues (2011) e Fávero e Freitas (2011). Buscamos conhecer as especificidades da aprendizagem e dos sujeitos da EJA trazidas por Arroyo (2011) e concluímos parcialmente

abordando o legado de Paulo Freire para a educação de adultos com as reflexões de Freire (2016 e 2018) e de Gadotti (2003).

Educação de Jovens e Adultos: desafios e impedimentos

A EJA está atrelada às histórias de lutas e resistências, de movimentos em prol das classes pobres e excluídas, de um enorme número de pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, dos movimentos populares, por esse motivo, sua concepção é associada à EP.

Com base nos estudos de Faria (2014), a EP constitui-se como uma ferramenta para organizar, formar e desenvolver a consciência social, em consonância com os movimentos populares, contribuindo, dessa forma, com a modificação social, econômica, cultural e política das camadas menos privilegiadas da cidade e do campo. A partir desses movimentos, são percebidas a ampliação da aproximação e do diálogo com os protagonistas das lutas sociais em respeito aos seus desejos e planos para concretizar ações de melhoria da realidade social. Nesse ínterim, Faria (2014, p. 39) salienta que:

EP é importante quando contribui para que homens e mulheres se tornem mais humanizados para enfrentar a realidade injusta, desigual e perversa em que vivem, portanto, busca enfrentar a desigualdade como obstáculo a ser superado. Não se trata, no entanto, de qualquer forma de educação, mas de uma educação que se compromete com a conscientização das pessoas que estão nela envolvidas.

Nessa interlocução, a EJA compreende o desafio de desmistificar a ideia preconceituosa de inferioridade intelectual desses sujeitos em busca de fomentar uma conscientização de seu papel importante na sociedade, nas mobilizações e nas bandeiras de luta, em favor de uma transformação social e da aprendizagem por toda a vida.

Na fase adulta, a sociedade espera maior atuação e produção social do indivíduo, por ser a etapa da vida humana de maiores possibilidades.

Pinto (1994) destaca que, no adulto, se verifica o caráter de trabalhador do ser humano, aspecto decisivo na construção da sociedade.

A participação desse adulto na direção da sociedade independe de sua posição ocupada ou de sua escolaridade, pois ainda que não alfabetizado, lhe cabe uma participação mais ativa nos processos decisórios e por isso evidencia-se a necessidade de uma educação de adultos mais emancipatória, que descarta o estado de ignorância – aquele que considera o indivíduo não escolarizado como um preguiçoso, atrasado, mal-educado e incapaz. O educando adulto é um membro atuante na sociedade, e além de ser trabalhador desenvolve participação e atuação sobre seu meio, interagindo e contribuindo na comunidade. (PINTO, 1994)

Sendo assim, quando falamos em educação de adultos baseada em elementos da educação formal, não abrimos mão da importância de se aprender com consciência crítica, como nos orienta Freire (2018, p. 119):

Só podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada, tanto quanto possível, criticamente ou com acento maior de racionalidade.

Gadotti e Romão (2011) retomam uma reflexão que têm feito ao longo dos anos a respeito da posição do poder público em “atacar as causas e não os sintomas” para se alcançar a erradicação do analfabetismo, concentrando recursos e esforços no ensino fundamental seriado. Logo, constata-se a intencionalidade em marginalizar e dar um significado irrelevante ao atendimento pedagógico dos adultos não alfabetizados, numa proposição elitista e excludente.

Tal intenção está longe do êxito, uma vez que todos os países que conquistaram sucesso na universalização da educação básica de sua população, o fizeram estendendo o acesso, a permanência e a conclusão a todas as faixas etárias e a todos os níveis de escolaridade.

Outro destaque discutido por Gadotti e Romão (2011) versa sobre mais um argumento que se refere ao pensamento classista e discriminatório, que separa a espécie humana em dois tipos de seres, um que se

dedicará ao trabalho intelectual e criativo e outro ao trabalho braçal e repetitivo. Dessa forma, esse viés discriminatório reserva os privilégios e as decisões da humanidade apenas a um grupo, não oportunizando que o trabalhador da classe popular transforme seu esforço físico em trabalho inteligente.

Dessa maneira, se perpetua a visão de que determinados homens e mulheres estão eternamente condenados a um trabalho mecânico e repetitivo – braçal – e por isso não requerem uma educação apropriada à sua condição de adulto trabalhador e sujeito de direito, o que nos leva a concluir sobre o pessimismo de uma sociedade que não traz como finalidade futura a universalização do saber, evidenciando cada vez mais que as camadas mais velhas, mais pobres e com menos acesso à escolarização permaneçam alienadas e excluídas do projeto de “avanço” da nação.

A EJA no contexto histórico e atual

A história da educação das camadas populares sempre esteve vinculada a ideais políticos, onde se ocultam as intenções dos poderes públicos e evidenciam apenas as orientações, os métodos, as ações, projetos e programas, criados para “solucionar” o problema do analfabeto no Brasil.

Em sua obra intitulada *Educação popular e educação de adultos*, Paiva (1987) aborda minuciosamente a trajetória histórica, política e teórica que envolveu as primeiras tentativas de escolarização das classes populares, realizando estudos que revelam as interferências daqueles que acreditavam que a solução para o analfabetismo consistia em ampliar as redes de ensino elementar comum (ensino fundamental) e daqueles que defendiam medidas de efeitos a curto prazo, a partir de programas especiais para adultos.

Conforme Paiva (1987), até a década de 1920, o problema da educação de adultos não se distinguia das mesmas problemáticas da EP, das questões externas à escola que envolvem aspectos sócio-políticos da sociedade às questões ligadas à educação que dizem respeito ao

financiamento, propostas pedagógicas adequadas, professores habilitados para esse público e aprendizagem com a vida e para a vida dos educandos.

A partir da década de 1930, os ideais democráticos e socialistas alavancaram a luta em favor da EP, motivados pela evidenciação das desigualdades sociais e interesses das classes dominantes apresentados pelo sistema educacional, que passou a adquirir o direito à educação de base gratuita e obrigatória. Nesse ínterim, a educação influenciava a sociedade e sua estrutura, o olhar se deslocava da força a serviço da manutenção social e centrava-se na evolução e transformação da sociedade.

A atuação educativa popular se acentuou e adquiriu importância pelo poder público diante dos movimentos de reivindicações por um aperfeiçoamento no sistema educativo e nas estruturas socioeconômicas. Esses movimentos provocaram um desequilíbrio nos grupos dominantes que passaram a se utilizar da educação para fortalecer suas posições.

Com a evolução do pensamento católico, em 1950, houve o fortalecimento do clamor por uma sociedade menos repressiva, que expressasse o desejo da possibilidade de colaboração mútua entre intelectuais, cristãos e marxistas,¹ contra o capitalismo² e em favor da vontade de mudança social pela conscientização do homem. Iniciava-se o movimento pela educação libertadora, de Paulo Freire, com o desejo da participação popular, da gratuidade do ensino, da educação econômica, técnica e principalmente pela educação para todos. (PAIVA, 1987)

As iniciativas para escolarização de adultos no Brasil sempre estiveram associadas às campanhas educativas desenvolvidas no campo, em regiões isoladas, para pobres trabalhadores, comumente relacionada ao pensamento dominante, como a escola de operários que objetivava instruir para saber ler, escrever e disciplinar.

1 Em suas obras, Freire faz referências teóricas diretas à teoria marxista – teoria social que aborda a perspectiva da superação da vida capitalista para uma sociedade mais emancipada. (FREIRE, 2016)

2 O capitalismo é criticado por Freire, pelo poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as classes muito pobres; o opressor e o oprimido. (FREIRE, 2018)

O amadurecimento do processo democrático, revelado nas eleições majoritárias de 1958; as experiências inovadoras na área da cultura e os debates sobre educação, na segunda metade dos anos de 1950; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961; e a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 1962; ao lado do enfraquecimento das campanhas nacionais, criaram as condições para novas experiências de educação de adultos, com a conseqüente redefinição. A educação de adultos e jovens e adultos de um conceito de alfabetização voltado apenas para ler, escrever e contar. Por isso, pode ser caracterizado como um momento de ruptura com a forma institucionalizada até então, viabilizando o repensar da Educação de Adultos no Brasil. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 369)

As mudanças no cenário político mencionadas por Fávero e Freitas (2011) refletiam sobre as novas experiências e o repensar sobre a educação de adultos no Brasil nas últimas décadas, passando a receber um tratamento que se voltava para a importância do papel da educação de adultos na solução de problemas no campo do desenvolvimento econômico.

Historicamente, visando a promoção e incentivo da EJA, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confitea) ocorreram desde 1949, sendo a primeira realizada na Dinamarca, até a quinta, em 2009 em Belém-PA, no Brasil. As Confitea constituem-se em um dos mais importantes fóruns de discussões tornando-se espaço de reflexões e lutas a favor da EJA, buscando enfrentar desafios para a manutenção e a promoção de uma EJA pautada pela qualidade que promova o desenvolvimento humano e social desses indivíduos. Citamos aqui, para destacar a afirmação anterior, o trecho extraído da Declaração de Hamburgo, construída na V Confitea (1997)

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI. É tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção

de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores, como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO/CONFITEA apud IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 215)

Ao retomar a legislação relativa à educação de jovens e adultos, Fávvero e Freitas (2011) destacam três documentos oficiais importantes dos anos 2000: o parecer CNE/CEB nº 11/2000, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Parecer CNE/CEB nº 03/2010, que reformulou as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos sobre duração dos cursos, idade mínima para acesso, certificação nos exames e a oferta por meio da educação a distância.

Neste capítulo, tomamos como referência o primeiro parecer pelo fato de atender o nosso interesse pela reflexão acerca da aprendizagem na EJA. O documento evidencia o tratamento pedagógico específico que os sistemas de ensino, obrigatoriamente, devem observar na oferta da modalidade de ensino EJA, nas etapas dos ensinos fundamental e médio. Enfatiza que os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da EJA devem considerar características específicas desses educandos em seus princípios e interesses formativos.

Legalmente, não se concebe mais a ausência de uma organização curricular própria e de professores sem qualificação específica para desenvolver um trabalho pedagógico com a EJA, porém não somente a legislação garante a tradução de avanços em uma política efetiva, que assegure um atendimento pedagógico adequado aos seus perfis, vivências e interesses e de direito a acesso com condições de permanência.

A educação de adultos é própria aos sujeitos da exclusão social ou educacional; daqueles que sequer estudaram ou que fracassaram na

escola em repetidas histórias de reprovações. Esses educandos aprendem tempos de vida e objetivos diferentes: desejo de ter conhecimento básico de leitura, escrita e cálculo para a realização pessoal, pela necessidade de ler a palavra e ler o mundo, para obter certificação e lograr melhorias nas condições de trabalho, para aprovação em concursos públicos ou mesmo para terem registro na carteira de trabalho.

Concordamos com Arroyo (2011) ao abordar as formas que pensamos os coletivos desiguais, classificados assim por uma visão escolar: não alfabetizados, não escolarizados, sem acesso ou condições de permanência na escola, de resultados de aprendizagem considerados fora do padrão de qualidade.

As características de baixa escolaridade direcionadas aos desiguais fortalece a visão de associar insucesso escolar às injustiças sociais. O aprofundamento das desigualdades nos leva a pensar sobre a necessidade de ressignificar as políticas, o Estado e o sistema escolar, sabendo que a escola não é responsável pelas injustiças sociais e tampouco é a solução para as desigualdades.

Arroyo (2011) nos chama atenção para outro ponto:

As desigualdades escolares são reduzidas a capacidades desiguais dos alunos, responsabilizando-os pelas desigualdades escolares. Uma visão com profundas raízes em nossa cultura escolar que se traduz nas avaliações rigorosas de cada aluno, no controle de seu percurso, nos rituais de retenção-reprovação, nas classificações dos alunos: repetentes, lentos, defasados, desacelerados, na média ou abaixo da média. (ARROYO, 2011, p. 84)

Ao responsabilizarmos estudantes “desiguais” pelo seu fracasso escolar, buscamos explicações por meio das famílias populares, que carregam supostas competências desiguais, pois levam às carências da cultura letrada, do analfabetismo dos pais, do predomínio da cultura oral sobre a letrada, da valorização do misticismo e dos saberes do senso-comum em detrimento da não valorização do saber culto. São considerados assim desiguais porque fazem parte de um coletivo de inferiores e como consequência se acentuam a reprovação, a

desistência, a evasão como mecanismos de correção desses “desajustes” escolares.

A chegada desses desiguais à escola – negros, periféricos, oriundos do campo, pobres, de percursos sociais e escolares truncados – evidenciam que muito mais que o esforço de indivíduos que vão à escola “recuperar o tempo perdido”, existe por trás disso uma questão social. Se milhões de brasileiros não conseguem concluir seus estudos ou sequer iniciá-los, não estamos falando de problemas individuais, de fracassos isolados e sim de um problema social.

Eis aqui um dos maiores desafios da educação para adultos – não reduzir o ensino em conhecimentos universais, com trabalhos técnicos de ensinar a matemática, a língua portuguesa, a história do Brasil. As questões são mais amplas e dizem respeito à maneira como a sociedade está organizada.

Sobre isso, Haddad e di Pierro (2000) reafirmam que elevar a escolaridade não é garantia de promoção de acesso ao trabalho ou de melhor distribuição de renda, por considerar ser improvável elevar a escolaridade da população sem a simultânea ampliação de oportunidades de trabalho, de distribuição de renda mais justa e de maior participação política.

Paulo Freire e a EJA: legado e novos caminhos

Ao se tratar da educação de adultos no Brasil é impossível ignorar a essencial contribuição de Paulo Freire que, por meio de sua experiência em Angicos, alfabetizando 40 adultos em apenas 45 dias, permitiu recuperar determinadas dimensões do processo de alfabetização que não haviam sido desenvolvidas adequadamente.

As dimensões social e política do processo de alfabetização criado por Freire embasou mais do que um método, construiu uma concepção de ciência e de vida imbricados em uma concepção de educação, contrapondo a “educação bancária” que predomina nas escolas, por uma educação emancipatória.

Nascido em Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921 “o menino que lia o mundo”, “o menino à sombra das mangueiras”. (BRANDÃO, 2005, p. 11) Paulo Reglus Neves Freire construiu sua história de vida paralela a suas lutas pelos populares, trabalhadores, analfabetos, excluídos, que carregam consigo as marcas das desigualdades sociais.

Formou-se em Direito, mas nunca exerceu essa função. Foi professor universitário no Brasil e em outros países; escritor; consultor educacional; militante político e engajado nos movimentos populares. Tornou-se referência para a educação do Brasil e de outros países, em especial na América Latina e na África.

Em consonância com Gadotti (2013), já nos anos 1950, Paulo Freire percebia que os métodos utilizados para alfabetizar adultos populares eram os mesmos utilizados para alfabetizar crianças, fato que o incomodou por se tratar de inadequado para essa fase da vida, além de inferiorizar o adulto.

Freire viveu algumas experiências com alfabetização de adultos antes de elaborar seu método, como também experimentou vivências em contextos de mobilização popular no nordeste brasileiro. Em 1960, foi criado o Movimento da Cultura Popular (MCP) em Recife, tendo Germano Coelho como um dos idealizadores e Paulo Freire um dos membros mais atuantes. Os ideais tinham inicialmente 90 sócios fundadores e associavam a luta popular à luta política, com trabalhos voltados para a consciência das massas e da alfabetização, baseada nos círculos de cultura.

Conforme Gadotti (2013), os Círculos de Cultura valorizavam os espaços populares de diálogo visando a conscientização das massas, espalhando os ideais do MCP, o qual reunia a cultura popular à luta política e faziam parte de um contexto oportuno para a alfabetização cidadã de adultos.

Assim se deu a experiência em Angicos, que ultrapassava um simples método de alfabetizar adultos, por se fazer contrário à educação bancária, por insistir em uma linha pedagógica que traduzia a Leitura de Mundo – maior sensibilidade aos problemas cotidianos – além de

propor uma educação que conscientizasse as massas, superando a visão ingênua do saber por uma visão crítica da realidade.

De acordo com Freire, citado por Gadotti e Romão (2011, p. 24):

Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.

Esse desejo traduzia uma educação socialmente compreendida como facilitadora do conhecimento científico, que aproximava as experiências do educando popular da ciência, de superação do senso comum, do melhor entendimento da própria história de vida e de formação da sociedade, das possibilidades de sujeitos conscientes para a transformação de sua realidade. (FREIRE, 2018)

O educando adulto é o sujeito da aprendizagem. A educação de adultos rejeita a linguagem artificial, é preciso utilizar uma linguagem significativa em seu contexto social. Busca-se partir da realidade do educando, por meio do diálogo como uma troca que ocorre entre este e o educador. O conhecimento nasce da curiosidade, da pergunta, que parte da realidade do educando e pode se abrir para novas questões, nem sempre presentes na primeira.

São coletivos de homens, mulheres, trabalhadores, jovens, adultos, idosos, donos de muitos saberes desvalorizados pela escola, onde buscam superar as relações traumáticas que tiveram com a escola. Esses coletivos possuem habilidades construídas ao longo da vida, descartadas pelo conhecimento científico ou escolar; conhecimentos que não serão úteis para resolver problemas, pois para o adulto é preciso pensar o conhecimento associado às práticas sociais.

Nesse ínterim, a contribuição de Paulo Freire vai além da elaboração de um método de alfabetização de adultos: cria-se um pensamento pedagógico mais consciente e crítico que questiona e analisa toda forma de poder que oprime e cala o sujeito de direito, que busca, através da educação formal, aprender para intervir em sua própria realidade.

Pressupostos freirianos: dialogicidade, problematização, temáticas significativas e leitura do mundo

O pensamento pedagógico de Paulo Freire fundamenta-se nos princípios da libertação, desenvolvidos no indivíduo pela elaboração crítica da conscientização. Pensa o ser humano livre da sua opressão, capaz de criticar e intervir em seu contexto político no caminho da igualdade social.

A reflexão crítica de Freire (2018) demonstra preocupação com a problemática da democratização da cultura³ ao mesmo tempo em que era preciso dar atenção especial aos índices negativos da educação brasileira, demonstrados em elevado número de adultos analfabetos. Nessa época, décadas de 1950 e 1960, prevalecia um sentimento de nacionalismo aliado à construção da democracia e à importância das reformas educacionais para implementar esse futuro de progresso e pleno desenvolvimento social, econômico, cultural e político no Brasil.

Ao iniciar suas experiências pedagógicas em um período de conflitos e resistências políticas, Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização para adultos excluídos e desassistidos pelo poder público, em regiões distantes e pobres do interior do Brasil. Em Angicos, Pernambuco, ele realizou sua primeira experiência conhecida como método Paulo Freire, alfabetizando mais de 300 adultos em 40 horas.

Muito além de um método, essa experiência fortalece as discussões já defendidas por Freire e outros nomes da Pedagogia Crítica a qual se inclui nas tendências pedagógicas Crítico-Sociais⁴ dos conteúdos. A pedagogia libertadora legitima um currículo escolar próximo à realidade dos educandos, em respeito à diversidade social e diferenças regionais.

3 O termo “cultura” é empregado por Freire como as experiências, criações e recreações realizadas pela passagem do homem no presente e passadas; são as marcas deixadas pelo homem no mundo e para o mundo. (VASCONCELOS; BRITO, 2014)

4 A tendência crítico-social dos conteúdos preocupa-se com a função transformadora da educação em relação à sociedade, sem abrir mão do processo de construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos acumulados pela humanidade. (GADOTTI, 2003)

Uma releitura das obras de Paulo Freire possibilitou a compreensão das essenciais intenções que perpassam pelo seu pensamento pedagógico, que aqui denominamos de “pressupostos freirianos”: dialogicidade, problematização, temáticas significativas e leitura de mundo. Sendo assim, buscamos representar o pensamento freiriano na Figura 1, trazendo como base a libertação – que pensa o ser humano livre, liberto do lugar de oprimido pela igualdade social.

Figura 1. Pressupostos Freirianos



Fonte: elaborada pelas autoras de acordo com Freire (2016).

A observação da Figura 1 permite-nos perceber como se organiza a metodologia desenvolvida por Freire, a qual foi além de alfabetizar adultos e tratou de ampliar as discussões em torno da libertação do oprimido, que sofre imposições de poder e de constrangimento de seu pensamento, de sua cultura e de suas ações. Freire (2018, p. 48) informa que

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 2018, p. 48)

A pedagogia libertadora demarca dois momentos. No primeiro momento, o oprimido descobre o mundo opressor, que é doloroso e temeroso, e ao desvelar-se se compromete, na prática, a transformá-lo. No segundo momento, a pedagogia deixa de ser do oprimido e passa ser de homens e mulheres em processo de libertação, de desalienação, vivendo um processo permanente de luta contra a desigualdade social.

Inicia-se assim o processo de alfabetização de adultos instituindo debates de grupos, nos círculos de cultura, numa estratégia de esclarecimento de situações recorrentes, onde todos podiam participar e partilhar suas vivências culturais. Os diálogos embasavam a participação crítica, permitindo a capacidade de opinar e de decidir.

A dialogicidade proposta traz como base a ação-reflexão, em uma tentativa de não se reduzir ao puro verbalismo – é a troca que se faz entre pessoas, que se ensinam mutuamente e não apenas transferem conhecimento. “O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta”. (FREIRE, 2016, p. 237)

No momento em que a educação se volta para a reflexão acerca do que é dito, visto ou feito de forma individual ou coletiva; quando há uma tomada de consciência da realidade detectada, desenvolvemos a problematização do método de Freire. (VASCONCELOS; BRITO, 2014) Na fase de problematização, o estudante é protagonista do processo de aprendizagem, por ter a oportunidade de desafiá-lo a dar respostas com base na ação-reflexão e de acordo a realidade mediadora.

Por se distanciar do ensino mecânico e tradicional, o método freiriano valoriza a alfabetização de adultos em posição de tomada de consciência, que ocorre inicialmente quando o homem ou a mulher se familiarizam com fenômenos naturais ou sociais. Nesse ínterim, as palavras geradoras trazidas pelos educandos para o círculo de cultura,

produzem significado da cultura popular, que geram problematizações e reflexões em torno das temáticas significativas do cotidiano desses sujeitos, como nos afirma Freire (2016, p. 248)

A investigação dos temas geradores ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural.

O ponto central dessa metodologia, que parte do universo vocabular, tem a ideia básica de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. A leitura de mundo possibilita que o sujeito decifre e interprete criticamente e analiticamente a respeito das situações, partindo de como o indivíduo percebe e se relaciona *no* e *com* o mundo. (VASCONCELOS; BRITO, 2014) É essencial a compreensão da trajetória de vida de cada um e o respeito às diferenças que aqui se apresentam, pois o sujeito explica o mundo de acordo as suas experiências culturais e sociais.

Dessa forma, os pressupostos freirianos nos orientam para uma educação libertadora, que busca valorizar a história e o tempo diferenciado de cada educando como ferramenta pedagógica para alfabetizar o adulto, rejeitando-se a linguagem artificial, as tarefas prontas, os conteúdos programáticos distantes de seu contexto cultural e social. A visão pedagógica da conscientização por meio da educação é um processo permanente, de transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Considerações finais

Para além de pensar os pressupostos freirianos como ponto de partida para a construção da leitura e escrita pelos sujeitos da EJA, também esses pressupostos se fazem presentes na construção da matemática por esses sujeitos. Compreendemos aqui o relevante papel da dialogicidade, da problematização, das temáticas significativas e

leitura de mundo a fim de desenvolver a aprendizagem matemática a partir de situações do cotidiano, de forma dialogada e crítica.

Partindo do princípio que as práticas sociais dos sujeitos da EJA são impregnadas de matemática é a partir da leitura de mundo que a problematização se dá. Os sujeitos da EJA já solucionam os problemas que se colocam no dia a dia com seu repertório de conhecimentos. É por meio do diálogo que o professor que ensina matemática na EJA dá ao educando a possibilidade de atribuir novos significados à sua forma de resolver seus problemas, ampliando seus conhecimentos, associando conhecimentos escolares a formas particulares de resolver as situações presentes em seu cotidiano.

Referências

- ARROYO, M. G. Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração na Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em 20 de junho de 2018.
- BRANDÃO, C. R. *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- FARIA, E. M. S. *A luta social ensina: o direito educação na vida de mulheres e homens sisaleiros-Assentamento Nova Palmares Conceição do Coité Bahia*. 2014. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.
- FÁVERO, O.; FREITAS, M. A Educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16712/10703>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

- GADOTTI, M. *Revista de Informação do Semiárido – RISA*, Angicos, v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). *Educação de jovens e adultos – teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, p.108-130, maio/jun./ago. 2000.
- IRELAND, T. D; SPEZIA, C. H. (org.). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA*. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images>. Acesso em: 19 mar, 2018.
- PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola: Ibrades, 1987.
- PINTO. Á. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 9. ed. São Paulo: Cortez 1994.
- ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. Paulo Freire e a educação de adultos: teorias e práticas. In: ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. *Paulo Freire e a educação de adultos: teorias e práticas*. 2011. p. 107-107.
- VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 6. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mark Pesquisa, 2014.

Eixo 2 |

Formação de professores e desafios da docência na EJA

Formação e prática docente específica na EJA: desafios e possibilidades

Dulina Dalva Pereira de Oliveira
Tânia Regina Dantas
Katia Siqueira de Freitas

Introdução

A motivação deste artigo teve origem nas rodas de conversas durante as aulas da disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos das Concepções Freiriananas em Educação, no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Questões relativas à formação docente para atuar no campo da EJA estavam presentes nos diálogos entre os professores e alunos. A partir dessas provocações, definimos como objetivo desse texto discorrer sobre os processos formativos de docentes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entendemos ser preciso identificar a relação da prática docente com as teorias vigentes na área da EJA, além de pesquisar as bases teóricas que fundamentam a formação dos professores e comentar a importância da formação continuada para os docentes da EJA, bem como as consequências na prática pedagógica.

Esse artigo foi organizado da seguinte forma: esta introdução, apresentando a temática, a motivação, os objetivos e justificativa. Em seguida, há breves comentários sobre o percurso de formação dos docentes na EJA e defesa da educação continuada para professores da EJA. Discorreremos sobre os caminhos metodológicos, a pesquisa bibliográfica realizada como potencial para fundamento e análise dos

pensamentos apresentados com o intuito de explorar a problemática em questão. Nessa perspectiva, discutimos os processos formativos e práticas docentes nesse campo do conhecimento, lançando um olhar diferenciado sobre os sujeitos alunos e professores. Finalizamos com as considerações, afirmando que, apesar dos desafios, é possível reinventar uma EJA com aulas motivadoras e significativas, que incentivem a permanência e participação bem sucedida dos alunos no processo educativo escolar.

Os profissionais da EJA e a necessária educação continuada

Parte dos profissionais que atuam nas classes de EJA no Brasil não tem formação adequada a essa modalidade de ensino. Nesse sentido, o presente artigo enfatiza a importância da educação continuada e discute como os professores da EJA relacionam a formação continuada específica com a prática docente.

A educação continuada é inegavelmente necessária em todos os campos do conhecimento, pela própria natureza da constante evolução do saber e do fazer humano, que podem ser pensados como práticas em perenes transformações. Somos seres inconclusos e, nesse sentido, necessitamos de formações continuadas ao longo da vida para enfrentarmos as circunstâncias mutantes e imprevisíveis durante a nossa existência e podermos acompanhar a evolução da ciência e da tecnologia. Um exemplo atual dessa imprevisibilidade e da necessidade de constante atualização para enfrentar o imprevisto é a pandemia COVID-19, que provocou mundialmente novos comportamentos das pessoas e nas sociedades, inclusive de cientistas que buscam incessantemente entender esse vírus e encontrar vacinas para que as populações fiquem menos vulneráveis à contaminação.

Nessa perspectiva, destacamos que a formação específica e continuada de educadores da EJA evidencia-se como condição necessária para a melhoria e atualização das práticas educativas no cotidiano da escola. Educar pessoas jovens e adultas requer procedimentos específicos voltados para as características da faixa etária correspondente,

como, por exemplo, respeitar e valorizar a experiência e as especificidades próprias da condição de jovens e adultos em busca de novas oportunidades na vida pessoal, educacional, social e laboral.

Na área da educação, há uma gama de teorias e práticas, algumas inacabadas e outras em construção. Essas últimas, se testadas e provarem ser bem sucedidas, podem substituir as atualmente usadas ou simplesmente oferecer um novo olhar a essa problemática. A construção de novos conhecimentos é propiciada inicialmente pela observação e interação com os participantes da EJA, quando o trabalho educativo é realizado na perspectiva colaborativa de inclusão e não apenas uma ação para ele. A troca de conhecimentos, os planejamentos coparticipados, a escuta atenta dos sonhos e do saber que o educando domina, são faces da educação compartilhada que distancia o docente da prática da “educação bancária”, como conceituada por Paulo Freire no século passado.

Refletir na e sobre a prática é uma ação que se vem apresentando como um paradigma relevante na formação de professores. Assim, é possível dizer que pensar as práticas educacionais a partir da ação-reflexão-ação é o roteiro da práxis na EJA, assim como formação continuada ao longo da vida.

Caminhos metodológicos

Realizamos uma pesquisa qualitativa, iniciando com a revisão sistemática da bibliografia. Segundo Denzin e Lincoln (2006), o valor da pesquisa qualitativa é, dentre outras possibilidades, permitir uma interpretação do mundo, o que significa que os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais, tentando entendê-los em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Encontramos na pesquisa qualitativa descritiva possibilidades de dar mais visibilidade aos sujeitos professores. Nesse processo, foi possível revelar diversos saberes existenciais, profissionais e culturais, como subsídios potentes para que, nas formações e no desempenho docente, o teórico e o prático se aproximem, provocando reflexões

críticas e construtivas sobre as práticas na sala de aula e possam resultar em mais qualidade. A pesquisa buscou o entendimento do fenômeno em foco como um todo, na sua complexidade.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, tomamos Gil (2008, p. 32) como referência quando ele orienta que ela ocorre:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A pesquisa bibliográfica desenvolvida teve a intenção de ampliar o conhecimento sobre a temática em foco, buscando respostas para algumas inquietações vivenciadas no cotidiano escolar e com isso transformar informações em conhecimento científico ampliado, tendo como alicerce os teóricos estudados nesse trabalho. Dessa forma, procuramos esclarecer a problemática que envolve o tema, bem como caminhos que pudessem trazer possíveis contribuições à prática docente.

Com relação aos fins da pesquisa bibliográfica, nos apropriamos das palavras de Koche (1997, p. 122) ao acentuar que a pesquisa bibliográfica pode ser realizada com diferentes fins, como os relatados a seguir. Ela pode servir:

- a) para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa;
- b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses;

c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema. (KOCHE, 1997, p. 122)

Nessa direção, ampliamos o conhecimento sobre formação docente e sua especificidade na EJA. Analisamos produções já escritas, porém com olhar sensível no intuito de encontrar respostas para as nossas indagações e, em seguida, despertar nos leitores curiosidades sobre esse campo de estudo, que entendemos continuar sendo um campo aberto a novas descobertas. O conhecimento, como algo acabado, está em constante construção. Cada resultado de pesquisa levanta uma nova inquietação, novas reflexões e novas descobertas. Desse modo, concordamos que o conhecimento é uma construção permanente de sentidos e processo decorrente de uma práxis histórico-social.

Processos formativos e práticas docentes na EJA: um olhar distinto

A literatura indica que a implantação dos cursos voltados para o público da EJA ocorreu na primeira metade do século XX, contudo, a preocupação com a formação continuada específica para professores atuarem na EJA é relativamente recente na educação brasileira. Conforme explicitado por Soares (2006, p. 84):

a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a

Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas.

As propostas dos cursos de formação de professores devem criar condições de estudo e de pesquisa, que estabeleçam relação entre os fundamentos teóricos e a prática docente, possibilitando a construção de conhecimento individual e coletivo. Advogamos a importância da formação continuada do profissional atuante na EJA, para responder aos inúmeros anseios e expectativas das pessoas jovens e adultas, respeitando as individualidades e especificidades de cada uma nesse mundo em constantes e imprevisíveis mudanças como referido anteriormente.

Nesse sentido, dialogamos com Soares (2008, p. 96) no que diz respeito à formação de professores para atuação na EJA. Ele pontua alguns desafios a serem superados:

- 1) número reduzido de pesquisas que contemplem a formação inicial dos docentes;
- 2) egressos da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia são raramente estudados;
- 3) as iniciativas das universidades são incipientes no que diz respeito à formação do educador de jovens e adultos;
- 4) distância entre a teoria dos cursos e a prática na EJA durante o processo de formação;
- 5) necessidade de uma maior articulação entre a instituição de ensino superior formadora e o campo de atuação;
- 6) falta de concurso público específico para o educador de jovens e adultos;
- 7) baixa remuneração ou ajuda de custo em forma de bolsa para interessados em atuar em programas e projetos de EJA;
- 8) EJA ainda considerada como trabalho voluntário em alguns contextos;
- 9) necessidade de profissionalização dos educadores

- que trabalham com a EJA;
- 10) visão negativa de alguns egressos.

Lima (2007, p. 157) afirma que a formação docente requer muito mais do que apenas reter e memorizar conhecimentos e teorias, sendo requerido “saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula”. Nessa compreensão, a formação precisa ser contextualizada e, ao longo da vida, permitindo que o sujeito construa saberes culturais, profissionais e novas experiências face às mudanças no contexto social ao longo de sua vida. Portanto, a formação é algo “inconcluso”, que precisa ter caráter emancipatório e contínuo.

Placco (2010) considera a escola como *locus* privilegiado para a formação requerida em serviço. Nesta perspectiva, o professor é entendido como um ser capaz de buscar e recriar seu próprio processo de formação em serviço, atentando para um conjunto de circunstâncias:

- a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola;
 - b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica);
 - c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional;
 - d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores;
 - e) possibilitar processos avaliativos contínuos ...
- (PLACCO, 2010, p. 3)

Nesse movimento, o professor é, e se ainda não o é, pode vir a ser, protagonista do seu próprio processo formativo que vai além de sua educação institucionalizada. Mesmo assim, a formação docente precisa ser planejada também com o coletivo para que tenha espaço garantido no projeto político pedagógico da escola com plano de ação, objetivos e metas específicas, priorizando uma concepção reflexiva na qual as ações educativas sejam dialogadas com a comunidade escolar na busca da melhoria educacional em face da realidade e dos anseios dos sujeitos envolvidos.

Freire (1996, p. 43-44) destaca a importância de refletir criticamente sobre a prática para que provoque mudanças no rumo das ações, tornando-as mais pertinentes e relevantes. Ele ensina que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, nesse sentido, continua afirmando que:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p. 72)

Nesse sentido, Freire nos convoca a refletir sobre as nossas experiências e vivências enquanto sujeitos educadores. Sendo as práticas pedagógicas construídas em um determinado contexto histórico, quando repensadas implicam em saberes que não podem apartar-se do indivíduo, mas podem revelar um olhar sensível, uma escuta aguçada do nosso interior e construir novos conhecimentos a partir de reflexão crítica sobre o próprio fazer.

Discutir a constituição do educador que atua na EJA demanda observar a especificidade e considerar que o processo formativo e conhecimentos elaborados precisam acontecer na profissão. (NÓVOA, 1995) Nesse movimento, o fazer-se professor é processual, acontece a cada

experiência vivenciada, seja ela exitosa ou não. Cada proposta pedagógica pensada e aplicada constitui um fazer peculiar do professor e ação coletiva na construção de novas aprendizagens

Portanto, o aprender e o ensinar vão além do domínio de conteúdos específicos de determinada área do conhecimento. Provoca o conflito para muitos professores quando percebem que os conteúdos dos componentes curriculares que trabalham precisam dialogar com o contexto histórico vivenciado pelos educandos, a comunidade e a sociedade. Isto exige diálogo intenso e trabalho coletivo com educadores, planejadores e educandos para que compartilhem as responsabilidades, a análise e a reflexão crítica sobre a prática educativa.

Na concepção de Paulo Freire, o processo de construção do conhecimento contempla as dimensões cognitiva, afetiva, dialógica e crítica do ser humano, logo, essas dimensões devem ser contempladas no processo formativo dos educadores.

[...] O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. (FREIRE, 2013, p. 45-46)

No âmbito educacional, Freire sempre valorizou e reconheceu a importância do papel do professor dialógico, problematizador, curioso e amoroso. Ele reconhece que o ser humano é inacabado, está em constante construção e por isso necessita aprender com o outro e de modo contínuo. Além do aspecto cognitivo, convém enfatizar que o papel de um professor afetivo nas classes da EJA é fundamental para acolher alunos que muitas vezes chegam na escola cansados da sua lida

diária, desmotivados, abatidos pelos percalços da vida. A observação revela que muitos iniciam o ano letivo com esperança de sucesso escolar, mas não conseguem permanecer até a conclusão do ano letivo e muito menos completar o curso por questões diversas, inclusive, as relacionadas à família, à saúde, ao trabalho e às limitações financeiras. Propiciar um ambiente acolhedor com aprendizagens significativas permite que se sintam acolhidos, valorizados e eleva a autoestima, fortalecendo-os para que possam vencer os desafios da vida cotidiana e da aprendizagem escolar.

Arroyo (2005) nos desafia a construir uma teoria pedagógica, com matrizes formadoras, que tenha como referência a vida juvenil e adulta, tal como o trabalho, os movimentos sociais e culturais. Ele acredita que a formação assume um caráter político e se encontra referenciada em traços singulares das trajetórias de muitos grupos para os quais essa educação se dirige. Sua proposta vincula-se a uma concepção de educação engendrada nas práticas emancipatórias, ligadas ao campo da educação popular, que inclui a EJA. Ele comenta que:

a formação do educador de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação. (ARROYO, 2006, p. 17)

Nessa perspectiva, as escolas de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos, conforme Arroyo (2006, p. 20) devem captar e incorporar a formação de educadores com perfil multifacetado indo além do ensinar a ler e a escrever. Ele sugere ainda que não se pode deixar de lado a história de vida do educador em seu processo de formação. Afirmo ser preciso captar suas pluralidades, incorporar suas fronteiras, métodos e todos os processos pelos quais esse educador passou e se formou. Com relação ao perfil e à formação do educador voltado para EJA, Arroyo (2011, p. 18) comenta que estão todos em processo de:

[...] construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação.

Arroyo nos convoca a construir o perfil dos educadores da EJA, assim como os novos caminhos para a formação docente. Da mesma forma que os docentes necessitam conhecer o perfil dos seus alunos para construir uma aprendizagem significativa, os planejadores, coordenadores pedagógicos e formadores também precisam identificar o perfil do grupo de docentes com os quais trabalham para oferecerem uma formação que possibilite a superação de práticas descontextualizadas, que motive os sujeitos a refletirem sobre a sua própria prática e encontrar novos caminhos para propiciar novas possibilidades formativas profissionais.

Desse modo, advogamos que o professor comprometido com a EJA, que milita por uma educação crítica e emancipadora, provavelmente possui um perfil plural rico em saber experiencial e o desejo de implementar melhorias na sua prática. Segundo Tardif (2002), o saber experiencial é o saber desenvolvido e criado pelo próprio professor ao pôr em prática a sua função docente. Assim, os saberes dos professores não advêm somente da teoria, mas também da prática pedagógica, incluindo todo o processo pelos quais esse educador se formou. Por isso, não podemos camuflar ou desvalorizar seus diversos saberes, mas sim incorporá-los no currículo de formação específica de educadores de EJA.

O saber, constituído a partir da prática e da formação teórica docente, estabelece diálogo com a realidade do aluno, da escola, da comunidade e do coletivo de professor, indo além da propagação e uso de um saber pronto e acabado.

Nesse sentido, Dantas (2018, p. 537-538) proclama que:

Devemos partir da consideração de que não existe uma formação específica, obrigatória, a cargo das universidades, para o educador

de jovens e adultos, efetuando-se uma formação inicial generalista em nível de segundo grau, nos cursos de magistério, e uma formação contínua para quem atua na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) na educação básica, a cargo das secretarias municipais e estaduais de educação, que tomam como referência as Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores, promulgadas pelo Ministério de Educação.

Com as palavras de Dantas, entendemos, então, que os cursos de licenciatura e seus currículos precisam ser redesenhados, incorporando aspectos relevantes relacionados a todo conhecimento já construído sobre a EJA. O curso de formação de professores, em geral, não prevê o aprofundamento dos conhecimentos da EJA. O horário curricular dedicado ao estudo da EJA em boa parte das Instituições de Ensino Superior (IES) não é suficiente para preparar adequadamente o futuro docente da EJA. Assim, é necessário e urgente abrir espaços nos currículos para a formação de professores de modo que possam atuar tanto na formação inicial quanto na formação continuada da EJA e nos vários segmentos sociais.

Esse aspecto já foi observado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), quando ressaltou que, apesar de os professores estarem habilitados ao magistério, nem sempre recebem preparação inicial com cursos e disciplinas voltadas para atuação nessa modalidade de ensino. O documento da Unesco (2004, p. 32) cita ainda que “[...] a qualidade da EJA deve ser assegurada mediante a valorização profissional e a formação inicial e continuada dos educadores, compreendida esta como um processo permanente de reflexão sobre a prática”.

Uma das Recomendações emanadas a partir da VI Confinteia (2009) é “melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, [...] por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil”. (VI CONFINTEIA, 2009, p. 13)

Tal recomendação foi realizada há 11 anos e poucos foram os avanços. Portanto, cabe ao coletivo docente lutar para que seja posto em prática o preconizado e prescrito pelas teorias, leis e pareceres sobre a formação docente daqueles que se preparam para o trabalho com adolescentes e adultos.

A formação de professores, nesta perspectiva, torna-se um meio para a construção de práticas de ensino que dialoguem com a realidade e características dos alunos da EJA.

É preciso fortalecer e apoiar os educadores, no sentido de serem investigadores, criativos e reflexivos em suas práticas e de estabelecerem interações com os educandos nas quais respeitem sua cultura, seus valores e seu processo de aprendizagem, de saberem escutar e interpretar suas expectativas. O grande desafio consiste em estabelecer um processo de formação permanente, promovendo aprendizagens relevantes para a atuação profissional e para o desenvolvimento de práticas que respondam a um conceito amplo de alfabetização e às demandas educativas desses grupos. (VÓVIO, 2004, p. 25)

A autora citada defende a importância da formação permanente. É através do conhecimento, das trocas de experiências entre nossos pares e da reflexão de nossas ações que nos capacitamos tanto nos aspectos atitudinais quanto procedimentais para apoiar os sujeitos da EJA motivando-os a permanecer nas escolas e darem continuidade aos estudos, avançar no processo de aprendizagem, conseguindo ir além da alfabetização instrumental de forma progressiva e continuada também com relação à leitura política do mundo.

No contexto dos processos formativos docentes, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Refere-se à EJA, afirmando nas considerações, na página 2 do documento, que:

Considerando a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;¹

Assim, há cinco anos, essa resolução ampara legalmente a formação dos professores na Modalidade da EJA, incluindo as demais. Aborda a abrangência e complexidade do processo educacional como de fundamental importância para o desenvolvimento de uma nação. A EJA, enquanto modalidade garantida no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e demais resoluções convoca os docentes a participarem de formação continuada e a se sentirem protagonistas de suas ações no que diz respeito às práticas pedagógicas, considerando o ato de conhecer como libertador e emancipador do ser humano no contexto de uma sociedade que vive a era de rápido desenvolvimento da ciência, da tecnologia da informação e comunicação.

Diante do exposto, consideramos importante distinguir no percurso do processo formativo o tempo de experiência de cada profissional, do iniciante e daquele que já está no final de carreira, ajudá-los a enfrentar seus desafios e sem padronizar possíveis soluções, mas identificar e trabalhar as diferenças e potencialidades que cada pessoa possui nas distintas etapas da vida e do desenvolvimento profissional. Dessa forma, podemos construir colaborativamente práticas que respondam às necessidades educacionais de aprendizagens desses sujeitos, de maneira prazerosa, desafiadora e significativa.

Gadotti e Romão (2005) comenta que o real objetivo de formação do professor não é apenas melhorar seu discurso, mas, sim, a qualidade da intervenção realizada para que faça diferença significativa na prática. Nesse movimento, ressaltamos que a melhoria das práticas pe-

1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 jul. 2020.

dagógicas na EJA só acontecerá quando os docentes, gestores e elaboradores de políticas públicas se conscientizarem que os sujeitos alunos da EJA, precisam ser reconhecidos enquanto cidadãos com saberes experienciais construídos na prática e no embate do seu dia a dia.

Assim, o diferencial está em o professor iniciar a sua prática pedagógica, fazendo uma ponte entre os saberes experienciais que o aluno possui com o saber científico. E, a partir da realidade e potencial do aluno, construir novos conhecimentos. A grande maioria dos estudantes da EJA são pessoas capazes, que só precisam de oportunidades, respeito, estimulação e autoconfiança para demonstrar e desenvolver suas potencialidades.

É necessário que o professor tome o eixo “cultura” como norteador de sua ação pedagógica, respeitando os saberes dos educandos e estabeleça com eles uma relação com os conteúdos e a prática. Assim, cabe à escola “respeitar os saberes com que os educandos, [...] chegam a ela [...] mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos”. (FREIRE, 2003, p. 30)

É imperativo lembrar que há 34 anos, período de vigência da Constituição da República Federativa do Brasil de 1986, portanto, desde o século passado, a literatura sobre educação tem alertado para “a importância da participação política da comunidade escolar e local na tomada de decisão, no acompanhamento e na avaliação das atividades educacionais institucionalizadas”. (FREITAS; CAVALCANTE; AMORIM; FREITAS, 2018) Essas orientações têm sido reforçadas, nos últimos 24 anos, pela LDB nº 9394/96, reafirmando a participação dos educadores, alunos e gestores no planejamento pedagógico.

Nesse sentido, educadores de jovens e adultos devem exercer também a autonomia didática prevista na legislação nacional. Ao iniciar o ano letivo, precisam discutir o plano de curso com os seus alunos de forma reflexiva; acatar o que sugerem, o que gostariam que permanecessem, o que mudariam. Incluir no currículo propostas relativas também à cultura popular, às festas, lendas e tradições, reconhecendo-os como produtores de cultura e protagonistas do processo de ensino-aprendizagem a partir de sua identidade cultural.

No enfrentamento com a realidade dos sujeitos da EJA, é preciso refletir, sobre qual currículo responderá às necessidades e expectativas desses sujeitos e que saberes e atividades precisam e podem desenvolver um projeto educativo que responda às reais necessidades dos jovens e adultos significa que, antes de elaborarmos uma proposta, precisamos, primeiramente, refletir criticamente sobre as especificidades desse público, conhecer suas identidades, vivências, interesses, condições de trabalho, vínculos familiares e seus lugares de origem. Questões como: que conhecimentos o currículo está propiciando? São pertinentes ao mundo dos alunos reais da EJA? Que habilidades estão sendo desenvolvidas? Que atitudes estão sendo mudadas? Essas questões são propostas por Kirkpatrick (2000) como básicas para avaliar a pertinência da aprendizagem. Ele afirma que, se não houver mudanças no desempenho e nas atitudes, então não houve aprendizagem e que para haver efetividade das ações formativas é preciso empregar tempo no planejamento das ações e no acompanhamento da implementação.

Para atender às diversidades dos educados, é capital que cada escola elabore a sua proposta curricular, ouvindo o coletivo formado por discentes, docentes e todos os envolvidos nesse processo. Assim, garantir o direito de aprender dos educandos da EJA significa considerar suas singularidades e aumentar a probabilidade das práticas lograrem contribuição efetiva e afetiva. O ensinar intencional, mediado pelo diálogo repleto de significados para aqueles que aprendem, é considerado, pelas teorias de aprendizagem vigentes, como um importante vetor de estímulo à compreensão e à retenção da aprendizagem.

Nessa perspectiva, considerar o professor como profissional reflexivo é percebê-lo como produtor e indutor de conhecimentos e que pode contribuir para solucionar e tomar decisões sobre os problemas presentes no contexto da sala de aula, sem necessariamente esperar soluções administrativas prontas ou receitas na busca pela melhoria do processo educativo. Acatamos a ideia de reflexão sobre a prática proposta por Schön (1997) e a possibilidade de construção de conhecimento pelos professores em serviço, tendo em vista que são estes que, durante o ato educativo intencional, buscam resolver problemas e incertezas vivenciados no cotidiano da sala de aula.

A melhoria na qualidade das práticas na EJA pode acontecer na medida em que a formação continuada reflexiva, dialógica, a compreensão e a valorização de saberes docentes sejam não só garantidas como direitos nas políticas públicas, mas sobretudo implementadas, incentivadas, acompanhadas e avaliadas no contexto educacional dos estados, municípios em sintonia com a vida de educandos e a formação de professores.

Considerações finais

A trajetória histórica da EJA sofreu interferências políticas do contexto histórico-sócio-político de cada época. Na atualidade, a ênfase na formação continuada de professores para a EJA é de grande relevância para toda a sociedade do conhecimento, da tecnologia avançada e do trabalho remoto. A contribuição da EJA para a sociedade está relacionada ao trabalho docente qualificado para essa modalidade de ensino e para o contexto geral.

As práticas e as teorias relativas à EJA são importantes e se constituem em um campo aberto para a pesquisa e reflexão pedagógica. Revelar elos de ligação entre a prática educativa e a produção de conhecimentos é uma condição para que se acumule um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação continuada.

Está evidente que a prática docente reflexiva possibilita a produção constante de novos conhecimentos, transforma a inquietação em investigação, produz mudanças na prática e na forma de pensar o ensino-aprendizagem. Esse movimento é determinado e determinante a partir dos movimentos e processos reflexivos, colabora com o olhar crítico do professor sobre as dificuldades. Leva à reconstrução e realização de novas práticas, donde advém proposição de soluções para os diferentes problemas encontrados no dia-a-dia da prática educativa intencional.

Referências

- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. de C.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- ARROYO, M. G. *Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Brasília, DF, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 191-A, de 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF 2 p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- DANTAS, T. *A formação de educadores de jovens e adultos: dialogando com concepções freirianas*. In: ALCOFORADO, J. L.; BARBOSA, M. R.; BARRETO, D. A. B. (ed.) *Diálogos freirianos a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. Recife: EdUFPE; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREITAS, G. M. de O.; CAVALCANTE, T. R. C.; AMORIM, A.; FREITAS, K. S. de. A prática da gestão da educação de jovens e adultos no Serviço Social da Indústria no Estado da Bahia. *EDUR - Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34:e185697, June, 2018.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KIRKPATRIC, D. L. *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Ediciones Gestión, 2000.
- KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LIMA, C. M. de. Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação a distância: reflexões sobre potencial de aprendizagem. In: GRANVILLE, M. A. (org.). *Teorias e práticas na formação de professores*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.
- PLACCO, V. M. N. de S. Verbete ‘formação em serviço’. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (org.). *Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SOARES, L. J. G. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. J. G. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In*: CANDAU, V. M. (org.). Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

UNESCO. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*, 1996-2004. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2004.

UNESCO. Marco de Ação de Belém, *In*: CONFINTEA. 6., 2010, Belém.

Unesco, 2010. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_acao_belem.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

VÓVIO, C. L. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

Formação docente: necessidade dos pensamentos de Paulo Freire na aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas

Evandro Vilas Boas Coelho
Jorge Alberto dos Santos Santana
Marcos Eduardo Nascimento Moraes
Patrícia Lessa Santos Costa

Introdução

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA ou EJAI) continua sendo um dos grandes desafios para o cenário da educação no Brasil. Isto porque sua origem marcada por diversos conflitos parece não querer desaparecer na contemporaneidade, visto que a EJA ainda é surpreendida por diversas dificuldades, inclusive, a de permanecer não somente nos documentos oficiais que lhe garantem a existência, mas dentro dos muros das escolas e nos espaços ditos não formais de educação.

Embora sua história seja marcada por muitas perdas, a “Educação de Adultos” – como um dia já fora conhecida – resistiu às marcas dilaceradoras – pensando em quantos sofreram para que as camadas populares desfrutassem do direito à leitura e escrita pelo menos –, nos comove e impulsiona a descobrir os personagens que fizeram e fazem parte dessa história.

Diante disso, este estudo, intitulado “Formação Docente: a necessidade dos pensamentos de Paulo Freire para o auxílio no ensino e aprendizagem de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas” foi desenvolvido a partir do questionamento: de que forma, os pensamentos de Paulo Freire para educação auxilia no processo de ensino-aprendizagem na EJA?

Buscamos responder a essa problemática recorrendo a estudos e análise de autores renomados e relevantes à formação docente, a exemplo de Freire (1996, 2002); Libâneo (1998) e Schon (1997) entre outros.

O objetivo foi compreender a herança freiriana no perfil docente na EJA e para atingi-los traçamos um percurso onde se procurou caracterizar a formação do professor no cenário da educação no Brasil, analisar a proposta de educação emancipadora de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos e conhecer o perfil dos educandos da EJA.

Os resultados principais nos revelaram a importância de Paulo Freire para a Educação de Adultos no Brasil e, por conseguinte, para os docentes que estão inseridos nesse contexto. Foi possível inferir, ainda, que, se tomarmos como base os pensamentos de Freire relativos à formação docente, é possível que tenhamos êxito na aprendizagem dos alunos e alunas da EJA.

Na estrutura desse trabalho, encontramos uma introdução, o percurso da formação de professor no Brasil, ensinamentos de Paulo Freire: relevâncias na práxis educativa, o perfil dos estudantes da EJA e as conclusões a partir das leituras de bibliografias disponíveis nos mais diversos meios de comunicação.

A formação docente no Brasil: o percurso formativo do docente que atua na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

Pensar no professor que desempenha sua atividade laboral na Educação de Jovens e Adultos é desvelar um cenário marcado por diversas nuances, dentre as quais podemos destacar o profissional que geralmente encontra-se ali, para complementar sua carga horária ou, até mesmo, que esteja sob a precípua espera pela aposentadoria e/ou

retornando de licença provocada por um momento delicado de saúde. Isto, sem dúvida, contribui para a má reputação da educação nesse contexto e como uma de suas consequências: a ideia da política de menor esforço associada ao perfil desse professor ora descrito.

Ao longo da história educacional no Brasil, coexistiram e coexistem diversos perfis de professores. Para não cometer equívocos e sendo justos, é importante ressaltar que cada perfil acompanha o momento, os paradigmas educacionais à época, os teóricos, e como qualquer outro profissional, o educador brasileiro, também precisou enfrentar mudanças, principalmente na sua postura, para que, assim, dessem conta de atender ao seu público.

Desta forma, podemos resgatar a História da Educação no Brasil, na segunda metade do século XX – período em que estudiosos destacam como sendo de fundamental importância para a educação brasileira – e vamos encontrar um perfil de professor que Freire descreve com muita propriedade quando nos traz a ideia da concepção de educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí, a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. (FREIRE, 2002, p. 58)

A educação bancária conceituada e exemplificada por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do oprimido* traz à luz do nosso conhecimento um Brasil marcado por suas heranças de colonização, por cópias modelos educacionais de outras nações e, principalmente, um Brasil onde a educação se propunha a alfabetizar os populares de forma tradicional e impregnada de uma política enraizada pelos ideais do militarismo e sustentada pela força elitista que comandava o país negando ou concedendo direitos de acordo com as suas necessidades.

Não é nosso propósito discutir o momento político que o país atravessava no período em que propomos resgatar acima, todavia,

é impossível, não atribuir o perfil do professor como consequência desse momento. Quando o educador faz somente “comunicados” ao estudante, significa que o indivíduo que recebe esses comunicados não tem significado como ser em processo de formação uma vez que não é importante o que este pensa sobre o que escuta, bem como, não interessa a intencionalidade por detrás do que se escuta, o que nos leva a concluir que os atores aí imbricados são meros representantes e reprodutores de textos onde não se pode haver emoção e nem transposição do que se ouve.

Freire apresenta à posteridade o educador brasileiro revestido de um tradicionalismo ao comunicar-se, dotado de um conhecimento que lhe traz o poder de ser o protagonista da comunicação, forjado dentro de um sistema político opressor e regulador de uma sociedade que evidencia seus populares, que embora já possam, ainda que restritamente, ter acesso ao “saber”, não são estimulados, por parte do professor, à uma criticidade. Estando assim, portanto, caracterizado o perfil do educador nessa delicada passagem histórica da educação no Brasil.

Mais adiante, a educação no país passa por profundas mudanças: novos pensadores, novos paradigmas, novas tecnologias que atingem de maneira revigoradora os espaços formais de educação, onde os estudantes – protagonistas dessa realidade –, precisam atingir seu pleno desenvolvimento, exercer sua cidadania e qualificação para o trabalho. Isto é o que traz os documentos oficiais que regem a educação no Brasil. Nesse instante, um questionamento nos cabe perfeitamente: qual é a atitude do educador freiriano¹ frente a essas demandas.

Das muitas teorias existentes que contribuem para auxiliar numa resposta que contemple o questionamento apresentado, o que é proposto por Libâneo em seu livro *Adeus professor adeus professora?* Merece uma atenção especial:

Essa atitude diz respeito à preocupação em vincular o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola

1 Um educador que não imita ou reproduz os pensamentos de Freire, mas, que, dentro da sua criatividade, o seu fazer educativo carrega em si características dos ensinamentos e atitudes pensadas e desenvolvidas por Paulo Freire para a Educação.

e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um. A diversidade cultural diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas. É levar em conta as experiências do cotidiano que os alunos têm na condição de brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, trabalhadores, pobres, remediados, e que não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira. Trata-se de reconhecer que os resultados escolares dos alunos dependem da origem social, da situação pessoal e familiar, da relação com os professores, tanto ou mais ainda do que a inteligência. (LIBANEO, 1998, p. 19)

Compreendemos que a afirmação de Libâneo merece uma atenção especial, pelo fato de se aproximar do pensamento de Freire. O autor destaca a importância de o professor incentivar que o educando perceba, no que é colocado e discutido em sala de aula, o seu cotidiano, o seu lugar de fala, a sua consciência de mundo, para que não haja um distanciamento do conteúdo ministrado com as vivências desses alunos.

Outro ponto importante, para o perfil do professor no século XXI diz respeito, ao olhar docente para o seu educando. Um olhar não de desprezo ou dó, pela condição social do mesmo, mas, uma visão de que cada indivíduo é único em seus problemas pessoais, e que estão inseridos em um cenário que envolve problemas sociais que dizem respeito às questões de cor, raça, sexo e gênero. E que tudo isso, de alguma forma, influencia no desempenho escolar.

Levando em consideração os aspectos supracitados, não podemos perder de vista o momento que o autor da citação acima destaca como importante na atitude que caracteriza o perfil do professor na contemporaneidade, que é a relação deste com o seu aluno que colabora também para um bom resultado nos estudos.

Por outro lado, encontramos fundamental importância em registrar a existência da quantidade e, principalmente, da qualidade de cursos de aperfeiçoamento, extensão, pós-graduação, dentre outros, que se destinam a EJA. Aqui, encontramos um dos principais “nós”² nesse

2 Isto porque consideramos que a EJA no Brasil ainda carece de romper muitas situações que prejudicam o seu desenvolvimento. Como essas situações muitas vezes são difíceis, decidimos compará-las com nó.

cenário educacional. São raríssimos os espaços destinados para este fim. No entanto, queremos citar o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)³ como único no país que se propõem à formação de profissionais nessa modalidade a nível de mestrado. O que caracteriza a falta de compromisso do Estado em criar políticas públicas que favoreçam de forma eficaz melhorias na educação.

Acreditamos ainda, que, na EJA transita a necessidade de algo a mais na formação docente que proporcione troca de experiências, maturidade no ato de educar a partir da acessibilidade e discussão em grupos, palestras, seminários e por isso, concordamos que:

Existe um desejo dos professores da EJA por formação, um espaço de formação que contribua para ressignificar a sua identidade profissional e ao mesmo tempo possibilita associar teoria e prática, sendo essencial para o processo de aprendizagem, bem como proporciona ao professor a participação/troca em/de experiências reais do cotidiano em seu contexto social. (PAZ, 2015, p. 10)

Paz (2015) traduz com muita precisão um dos já citados nós, que impossibilita ou pelo menos dificulta uma maior visibilidade e responsabilidade de todos os protagonistas envolvidos na EJA. Isto porque professores, gestores, educandos e toda comunidade escolar merecem um educar digno e, para tanto, busquemos, nesse sentido, cuidar dos profissionais da educação.

3 O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) é um Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado ao Departamento de Educação (DEDC) - Campus I. A estrutura, os objetivos e as finalidades do MPEJA orientam-se pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de Dezembro de 2009 e Edital nº 005/ de 30 de abril de 2010 do Ministério da Educação, que dispõem sobre o mestrado profissional no âmbito do sistema nacional de pós-graduação no Brasil. O MPEJA foi aprovado pela Resolução Nº 902/2012 do CONSU/Uneb e recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio do ofício nº 229-20/2012/CTC/CAAI/CGAA/DAV/CAPES.

Ensinaamentos de Paulo Freire: relevâncias na práxis educativa

Se debruçarmos sobre a história da educação no Brasil, e buscarmos compreender todo o processo que envolve o seu desenvolvimento, poderíamos chegar a um ponto onde perceberíamos que evoluímos pouco. Isto porque, desde a colonização nos primórdios da realidade educacional no país, estamos sempre lutando por direitos, que, muitas vezes, parecem serem negados, não porque sejamos indignos de conquistá-los ou merecê-los, mas, pelo simples fato de que direitos educacionais ainda faz parte do grande jogo das oportunidades e intensões individuais que encontram seus protagonistas à medida em que o país muda de liderança governamental.

Vivemos sob uma constante luta pela permanência deste ou daquele projeto para a educação que tenha dado “certo”. Acostumamo-nos a guerrear em favor da educação de negros, índios e jovens, adultos e idosos, mas, sem perceber muitas vezes, que essas guerras precisam ser vencidas primeiro dentro dos nossos espaços mais profundos: os espaços que fomentam a urgência de liberdade. Precisamos, necessariamente, quebrar as cadeias que nos prendem ao individualismo e conformidade na condição de docentes simplesmente.

Precisamos nos libertar das amarras que estão configuradas somente nas condições ideais para o exercício do nosso ofício, na estrutura dos espaços onde ministramos nossas aulas, na ideia utópica de enriquecer com educação, na busca, simplesmente, de altos salários para que assim possamos nos satisfazer enquanto seres sociáveis e formadores de opinião.

Necessitamos resgatar o amor pelo magistério e exercitar a construção e reconstrução do saber resignificando a nossa práxis educativa. E termos consciência de que a docência em nosso país estaria sob uma caracterização muito interessante de Paulo Freire (1996, p. 14):

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de

discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento.

Ao falar da rigorosidade metódica, o autor chama atenção para caminhos que nos levam à reflexão da nossa função quando nos disponibilizamos a ministrar os conteúdos da disciplina na qual somos especialistas. Isto significa que esta ação não deve ser somente um momento de diversão, pelo contrário, deve ser uma diversão que possibilite o prazer tanto no educando quanto no educador, sendo que, neste último, isso esteja vinculado à percepção das dificuldades e nisso a criação das possibilidades para que essas dificuldades sejam sanadas.

À medida que vamos identificando as dificuldades acima citadas, vamos nos desprendendo de tal forma dos nossos saberes que encontramos em nosso educando a capacidade de demonstrar seus saberes e como muito respeito a estes, vamos distribuindo as ferramentas necessárias à criticidade desses saberes, sem discriminá-los, aceitando a novidade trazida por aquele educando, buscando familiarizar-se, prestando atenção, curioso, surpreendendo-se e investigando. (SCHÖN, 1987)

Preciso em suas colocações, e de relevante significado para os docentes da contemporaneidade, Freire destaca ainda, a consciência docente do seu inacabamento. Isto, talvez, implique em um dos mais importantes aconselhamentos à prática docente deixada por esse majestoso autor. Pois, o professor necessita estar em constante renovação, evolução e produção de conhecimento. Carece da incansável busca pelo pesquisar. Depende, necessariamente, daquilo que gostaríamos de classificar como sendo humildade intelectual⁴ e assim conseguir despertar em seu educando na EJA sua autovalorização e, por conseguinte, sua razão de estar ali.

Quando pesquisamos e constatamos que existem novas práticas para o ensino e aprendizagem na EJA, precisamos imediatamente nos reeducar no sentido também da compreensão de que o que praticamos pode estar obsoleto e, se não está, existem novas formas de praticar e

4 O momento em que o docente desprende-se dos seus conhecimentos, liberta-se das suas amarras de detentor do saber, para deixar que a capacidade intelectual e o saber das vivências formativas dos seus alunos adentrem o espaço da sala de aula para ganharem significado e reconhecimento.

logo que atingirmos esse nível de conscientização temos a obrigação de anunciar o que aprendemos para que essa aquisição possa, em algum tempo e lugar, auxiliar no ensino-aprendizagem das pessoas jovens, adultas e idosas.

Para qual público nos preparamos quando investimos em nossa formação docente?

A cultura que envolve a educação no país esteve, durante um bom tempo, atrelada aos grandes centros de construção de saberes: escolas, creches, associações e universidades. Houve época, inclusive, que estudar fazia parte de um restrito grupo social. Com o passar dos anos, verificou-se a necessidade de se educar e alfabetizar a todos e todas.

A figura do professor sempre esteve em destaque; inicialmente, era o que passava os conteúdos, e os estudantes tinham a obrigação de memorizar sem direito a questionamentos. Entretanto, dentre as mais diversas definições e atribuições à sua figura, concordamos quando Libâneo (1998, p. 29) nos diz que, atualmente, o professor é o responsável por mediar a relação do aluno com a matéria sem desconsiderar o conhecimento, a experiência e os significados trazidos pelo educando para a sala de aula.

Definidos alguns dos personagens que compõem o cenário da educação em nosso país, concordamos que, neste instante, cabe um questionamento fundante a este estudo: quem são os educandos e educandas protagonistas da EJA? Trazendo a luz da nossa experiência como docentes nesse contexto, temos um público caracterizado não somente pelas condições naturais de vida que lhe são impostas, talvez, pela própria realidade de vida ou pela necessidade de alguns que insistem em deixar cada qual – usando uma expressão popular – em seu quadrado.

Longe de qualquer tipo de caracterização que possa de alguma forma desmerecer o nosso público, queremos trazer à baila que nossos alunos e alunas da EJA são os que enfrentam, diariamente, a ausência de professores das mais diversas áreas do saber, por razões de logística,

por falta de políticas públicas que designem profissionais para atuar no chão das inúmeras salas de aula espalhadas por todo território nacional.

O público supracitado é aquele que lutou muito por seu lugar de fala, para ter pertencimento e direitos na educação desde seus primórdios na história desse país. São os que lutaram para abrir escolas e que hoje são surpreendidos pelo fechamento dessas mesmas escolas sem explicações prévias e convincentes que justifiquem tal ato.

As pessoas jovens, adultas e idosas às quais nos referimos aqui são aquelas que carecem, principalmente, de acolhimento da sociedade, que os marginalizam e os classificam como sendo “perda de tempo”. São os que, em sua grande maioria, correm de trabalho em trabalho para defender seu sustento, passam o dia nas suas atividades laborais e à noite disputam acento para terem o direito de sentar em cadeiras sujas, quebradas, nas salas escuras e sem ventilação e, ainda assim, constroem e desconstroem conhecimentos.

Este mesmo público trata daqueles que frequentemente são submetidos às práticas docentes onde os conteúdos são descontextualizados, sem razão de ser, e condenados a uma política do menor esforço, que, em sua grande maioria, jamais fora pretendida ou desejada por eles próprios, mas, impostas por profissionais que desmerecem e desrespeitam seus direitos enquanto indivíduos que buscam, todavia, conhecimento, mas, não os que estejam longe de sua realidade e que não os ajudam em seu crescimento pessoal e profissional.

Por outro lado, sentimos necessidade também de descrever os estudantes da EJA através da caracterização explicitada por Faria (2012, p. 7):

Os sujeitos da EJA são: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens, jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores, trabalhadores, desempregados; origem rural ou urbana; vivendo em metrópoles cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais, todas elas constituem as singularidades do povo brasileiro,

e necessariamente precisam permear os encaminhamentos, os planejamentos e implementações de políticas para a EJA.

Nessa descrição, podemos inferir, portanto, que o sujeito estudante da EJA no Brasil nada mais é do que o reflexo da população que forma as mais diversas classes sociais. A autora deixa subentendido que esses alunos e alunas necessitam dos seus direitos, não somente garantidos nos documentos que regem esse contexto educacional, mas nas ações governamentais que possam lhes assegurar com dignidade e verdade tais direitos.

Conclusões

Ao aprofundarmos no percurso sobre a formação docente em nosso país, compreendemos tratar de um momento permeado por dificuldades, anseios, evolução, retrocesso, descompromisso e até mesmo perseguição. Isto porque, em determinado momento de nossa história como povo inserido em um contexto educacional inspirados nos mais diversos modelos existentes, percebemos que nos falta ainda uma identidade mais promissora e que nos credencie como nação em desenvolvimento e progresso.

No que se refere à EJA, fica claro que necessitamos de mais espaços de formação. Contudo, não nos deixemos enganar, pois, os espaços aos quais nos referimos precisam existir com uma política de fiscalização que possa garantir que todos que realmente necessitam dessa formação estejam de fato sendo contemplados.

Precisamos, enquanto docentes, dizer “não” ao sistema em alguns aspectos educacionais no qual estamos inseridos. Precisamos dizer “não” aos programas destinados a EJA e que são arbitrariamente modificados de acordo com a necessidade transitória dos governos, que, até aqui, não nos promoveu uma ação que pudéssemos de fato atestar como primordial e necessária à continuidade do que se é planejado e proposto nesse segmento. Estamos caminhando ainda insatisfeitos nesse sentido.

Valorizamos e destacamos o legado deixado por Paulo Freire para a EJA. Salientamos que não se trata somente de pensamentos inovadores. Temos plena convicção que, em suas pesquisas, ele nos deixa uma estrada com inúmeras conversões, rotatórias, desvios, deslizos, acíves e declives, que, verdadeiramente, nos proporcionarão satisfação pessoal e profissional no ato de educar.

Estamos conscientes que permanecemos com muitas amarras em nossa práxis educativa. Porém, em estudar com mais afinco os ideais de Freire, nos colocamos a frente de um tempo, vislumbrando melhorias educacionais que possam garantir aprendizagem em um contexto de preconceitos desfeitos e conceitos construídos a partir das experiências de educandos, educandas, professores e professoras.

Esse interesse por uma formação docente ganha sentido quando nos deparamos com o nosso público alvo. Percebemos que as características nas quais estão imersos esses sujeitos e sujeitas da EJA reflete a necessidade do olhar afetivo do docente para o seu alunado. Isto porque, uma boa relação entre ambos ajuda não somente na quantidade de educandos nas salas de aulas, mas, em sua permanência nesse espaço, o que é muito difícil.

Permaneçamos imbuídos pelo desejo de lutar mais, querer mais do que já conseguimos em se tratando de benefícios para a EJA. Isto representa a nossa resistência e principalmente a conscientização de que estar nesse espaço é fazer parte da travessia de uma espécie de campo minado, onde a qualquer momento podemos ser surpreendidos por explosões capazes de fechar os espaços de aprendizagens destinados a essa finalidade estudantil.

Percebemos claramente que o legado deixado pelo Professor Paulo Freire pode e auxilia virtuosamente no processo de ensino-aprendizagem da EJA. Entretanto, isto só é possível se cada professor e professora espalhados nas instituições de ensino do país tenham o compromisso de trabalhar o cotidiano do seu aluno, criando meios de levá-lo à percepção de que o que é estudado dentro dos muros da escola está, de alguma forma, ligado aos seus saberes cotidianos. E mais, colaborar para que o seu educando desenvolva uma consciência crítica capaz de

promover-lhe uma libertação intelectual provedora do entendimento real da necessidade de estudar.

Referências

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PAZ, J. da S. *Formação para os educadores da educação de jovens e adultos*. 2015. Disponível em <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/viewFile/168/62>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

Formação docente na EJA e as questões étnico-raciais: as contribuições de Paulo Freire

Jean Carlos Barbosa dos Santos
Jones Cesar da Paixão
Nitevaldo Eloi dos Santos
Edite Maria da Silva de Faria
Gildecil de Oliveira Leite

Palavras iniciais

A partir de nossas experiências docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), notamos ações tímidas em relação à formação de professores para as discussões voltadas para as questões étnico-raciais. Assim, a escolha da temática para o desenvolvimento desse estudo está em consonância com os anseios de implementação de práticas educativas que promovem a descolonização do conhecimento eurocentrado ainda presente no ambiente escolar.

Interessava-nos saber como as ideias de Paulo Freire contribuíam para a formação de educadores da EJA, concernentes para uma discussão sobre as questões étnico-raciais? Esse interesse associa-se a evidências da presença majoritária de negros e negras em classes da EJA, cujas histórias de vida são marcadas por negações de direitos, que provocam e acentuam desigualdades, tanto sociais, quanto raciais. Assim, também nos interessam as lacunas nas pesquisas sobre a discussão para as questões étnico-raciais.

A EJA é caracterizada por ser uma modalidade educativa constituída por homens e mulheres, na maioria negros e negras, com crenças, vivências e valores adquiridos ao longo de suas histórias de vida, que devem ser respeitadas neste processo educativo, pois esses sujeitos não devem ser considerados como o da falta, mas de bagagens riquíssimas, adquiridas nas experiências da vida.

Assim, atentando para as especificidades da EJA, julgamos importante a formação de professores para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem as experiências e saberes que os sujeitos dessa modalidade possuem, principalmente quando nos referimos às questões étnico-raciais. Pautados em uma abordagem qualitativa, realizamos um estudo bibliográfico, no intuito de refletir sobre a importância da formação de professores da EJA para problematizar as discussões acerca das questões étnico-raciais na sala de aula.

Dado o exposto, o texto está organizado por esta introdução e o percurso metodológico, em seguida, apresentamos as interconexões entre a EJA e as questões étnico-raciais. No tópico seguinte, apresentamos uma análise dos construtos de Freire e suas contribuições para a formação de professores da EJA, em um diálogo intrínseco com as sociologias das ausências e das emergências, proposto por Boaventura Santos (2004). Na oportunidade, apresentamos uma discussão sobre a importância da dialogicidade para as práticas pedagógicas da EJA e suas contribuições para a efetivação de uma educação libertadora.

Nas trilhas do percurso metodológico

O presente trabalho se constitui como um elemento engajado na promoção de uma discussão sobre a formação de professores da EJA e as questões étnico-raciais, tomando por base o pressuposto teórico da dialogicidade de que trata Paulo Freire. Para tanto, nos pautamos numa abordagem qualitativa, a partir da análise bibliográfica definida em decorrência do percurso que conduziu este estudo. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), uma das características desse tipo de estudo é a relação dos pesquisadores com as fontes dos dados.

A pesquisa qualitativa envolve-se com os processos sociais – a vida, a escola, entre outros –, contemplando a diversidade de problemas que constituem as ciências humanas e, a partir destas inquietações, selecionam construtos teóricos e procedimentos técnicos que auxiliam o estudo e a resolução de problemas a partir de diferentes estratégias metodológicas, na busca de responder questões de um dado contexto social. (MINAYO, 2004)

Neste estudo, optamos apenas pela pesquisa bibliográfica, pelo “[...] fato de permitir ao investigador a cobertura de gama de fenômenos muito mais amplo do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. (GIL, 2010, p. 30) A relevância de analisar o objeto amplamente a partir de outros estudos e construtos teóricos possibilita descobertas de novas análises atinentes com a problemática em estudo.

O processo de investigação tomou por base as seguintes fontes bibliográficas: as ideias propostas por Paulo Freire, destacando-se a dialogicidade, a partir dos seus livros, *Pedagogia do oprimido* (1974), *Pedagogia da esperança* (1992), *Pedagogia da autonomia* (2011). Também buscamos refletir sobre essa proposição teórica a partir de Zitkoski (2010) e através do *Dicionário Paulo Freire*. Além disso, buscamos dialogar com outros teóricos a partir das categorias analisadas, a saber: EJA, recorremos a Arroyo (2007, 2017), Costa (2009) e Soares (2001). A respeito da formação de professores, baseamo-nos em Farias (2009), Soares (2011), Dantas, Oliveira e Silva (2016) e, por fim, as questões étnico-raciais foram analisadas a partir das produções bibliográficas de Gomes (2004, 2007, 2012 e 2017) e os estudos de Santos (2004) no que refere-se às reflexões sobre sociologia das ausências e das emergências.

EJA e suas especificidades: um diálogo com as questões étnico-raciais

A EJA, enquanto modalidade educacional, é marcada por especificidades que as diferenciam das outras modalidades de organização do processo de escolarização. Seus sujeitos, em grande maioria, são homens e mulheres, das classes populares, na perspectiva de

Arroyo (2007, p. 22), “[...] são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”. Esses, são trabalhadores, pobres, negros, subempregados ou em busca de empregos, e que passam por situações de opressões cotidianamente, e principalmente, são frutos da negação de diversos direitos, destacando-se a escolarização, mas buscam superar suas condições precárias de vida.

A compreensão dessas especificidades é importante para entender que não se trata de um preenchimento de espaços com os conteúdos que esse aluno não conseguiu na infância e na adolescência. O regresso desses sujeitos ao ambiente escolar, de acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho de Educação Básica (CEB) nº 11/2000, deve pautar-se no desenvolvimento de competências, totalmente relacionadas com a inclusão de várias dimensões da vida social, na garantia da educação enquanto direito, daí, a necessidade de um trabalho pedagógico diferenciado, como pontuou Silva (2010, p. 66), em sua pesquisa:

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola.

Assim, os sujeitos da EJA possuem uma bagagem de conhecimentos, crenças, vivências e valores adquiridos ao longo de suas histórias de vida que devem ser valorizadas e respeitadas neste processo educativo, pois esses sujeitos não devem ser considerados como o da falta de bagagens, mas de bagagens riquíssimas adquiridas ao longo da vida. Freire (1992, p. 85-86) reitera essa assertiva quando defende que os educandos

[...] trazem consigo [...] compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, [...] seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Nesse contexto, concordamos com Freire (1974) quando defende que os sujeitos da EJA são diferenciados, e suas especificidades devem ser levadas em consideração. Há necessidade de compreender que pensar os educandos da EJA é compreender a diversidade que é marca desses indivíduos e principalmente a desigualdade social em que eles estão imersos.

Para além dessas preposições, Gomes (2007) defende que a realidade dos homens e mulheres que constituem essa modalidade de ensino não deve ser analisada apenas a partir da desigualdade social, mas também, pelo contexto da desigualdade racial. Pois, os sujeitos da EJA têm, nas suas histórias de vida, marcas das exclusões sociais, frutos de uma sociedade que ainda carrega numerosos fardos de representações estereotípicas, reforçando assim o racismo.

Nessa direção, Gomes (2004, p. 84-85) reitera:

As desigualdades raciais que acontecem historicamente na sociedade brasileira foram, aos poucos, sendo naturalizadas. Esse processo contribui para a produção de uma reação perversa entre nós: ao serem pensadas como processos naturais, essas desigualdades tornam-se imperceptíveis. E, mesmo quando percebemos, muitas vezes não reagimos a elas, pois nosso olhar docente e pedagógico está tão ‘acostumado’ com essa realidade social e racial na escola, que tendemos a naturalizá-la e não a questionarmos.

Dessa forma, destacamos a importância de práticas pedagógicas que levem em consideração o contexto social e racial dos sujeitos que constituem a EJA. É preciso conhecer esses sujeitos e realizar um movimento de desvelamento da realidade enquanto pressuposto para um processo educativo significativo, reconhecendo os saberes e vivências desses jovens, adultos e idosos que constituem essa modalidade de

ensino. E, principalmente, apresentar conhecimentos afro-brasileiros concernentes à história de vida desses sujeitos, pois, conforme Gomes (2007), a questão racial faz parte da EJA, pois seus principais sujeitos são negros e negras. Mas, a presença dos negros não garante a realização de um trabalho pedagógico que contemple as questões étnico-raciais de maneira que rasure as práticas colonizadas.

Frente ao exposto, a intelectual Gomes (2007, p. 101) pontua que se faz necessário “desnaturalizar as desigualdades”, constituindo um processo importante para o campo da EJA. Assim, conhecer e problematizar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras é um caminho para combater o racismo e promover a igualdade, abordando as relações étnico-raciais que constituem o Brasil, consubstanciando-se em práticas pedagógicas focalizadas para a diversidade.

A implementação de práticas descolonizadas que contemplem a questão étnico-racial é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que sofreu alteração através da Lei nº 10.639/2003, esta última modificada pela Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas públicas e particulares de todo o país, resultado de lutas dos movimentos populares negros e indígenas. As leis mencionadas compõem políticas públicas que buscam lidar de maneira educativa no enfrentamento de desafios supracitados, para “recriar uma sociedade”, uma sociedade democrática, que, no sentido freiriano, parte do respeito à diversidade, em uma dimensão educativa, que perpassa pelo currículo e práticas pedagógicas na perspectiva da descolonização.

Corroborando este entendimento, Freire (2011, p. 37) sinaliza:

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não

têm alma. Negros não reza. Com sua branquitude, os negros sujam a branquitude das orações...

O autor nos chama atenção sobre a importância da “desnaturalização”, citada por Gomes (2007), das práticas que permeiam o ambiente escolar e principalmente no contexto da EJA, pois são marcas dos sujeitos negros e negras, pessoas em situações de vulnerabilidade, mulheres, camponeses, que, devido à negação de direitos ficaram impossibilitados de estudar, o que evidencia a negação da essência da democracia, gerando um processo de desumanização. Daí a importância da formação de professores, que saibam dialogar sobre as situações de racismo, preconceitos e desigualdades, que infelizmente são tão presentes na vida dos sujeitos da EJA.

Nesse contexto, em seus estudos, Soares (2001) defende ser essencial a formação de educadores que saibam reconhecer as características, expectativas e culturas dos educandos, para, juntos, pensarem nas necessidades de aprendizagens. Assim, “[...] a EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja de melhor qualidade”. (SOARES, 2001, p. 211-212). Para tanto, é imprescindível a formação de professores no intuito de criar estratégias para valorização da realidade dos educandos, em uma perspectiva descolonizadora das práticas pedagógicas que inviabilizem jovens e adultos ao longo da história e que, neste conjunto educador/educando, possam gerar uma educação que impacte positivamente na qualidade de vida dos sujeitos em questão, transformando assim a realidade do local ao global.

Dantas, Oliveira e Silva (2016), ao tratar sobre o debate da formação de educadores em EJA, afirmam que esta necessita ser consolidada e referenciada nas características dos sujeitos, que demandam metodologias de ensino e formas de aprendizagens próprias da modalidade, nesse sentido, uma postura dialógica torna-se essencial no processo educativo pressuposto na obra de Freire (1974, p. 81), pois, “[...] implica na negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Por sua vez, Gadotti (2001) acrescenta que o diálogo é a primeira filosofia em que o educador de jovens e adultos precisa ser formado. A partir dessas perspectivas, evidencia-se a importância da formação de professores da EJA, exigindo desses um perfil plural, flexível, que atente para a diversidade que constituem os sujeitos dessa modalidade, que possuam um papel político para desvelar o mundo, de maneira crítica, na realidade que estão inseridos, buscando elementos que possibilitem intervir na sociedade.

Paulo Freire e a formação do educador da EJA

Com o propósito de contribuir para o debate e os estudos acerca da formação de educadores na EJA, tomamos como aporte a concepção dialogicidade defendida por Freire, e a partir dele apontar outros olhares ao cenário das pesquisas em Formação do Educador da EJA. Faria (2009), em estudo denominado “O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade” sinaliza este cenário de desafios ao anunciar que:

A educação de Jovens e Adultos (EJA), como campo político de formação e investigação, necessita comprometer-se com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de preconceitos, exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos dentro do contexto escolar quanto para além dele. (FARIA, 2009, p. 152)

A partir dessa citação, podemos inferir que a formação de educadores da EJA deve comprometer-se com a transformação da realidade dos sujeitos diversos que constituem essas classes, enquanto questionamento primeiro desse processo de formação. Chamando para si a responsabilidade do diálogo indissociável com os seus sujeitos, a partir dos movimentos sociais, coletivos, organizações não governamentais, associações, sindicatos, cooperativas de trabalhadores e outros sujeitos que a reivindicam.

O percurso formativo de educadores da EJA, atrelados ao diálogo com os sujeitos, permite a descolonização das práticas pedagógicas. Essa possibilidade é apontada por Gomes (2017), baseado em Santos (2004), sobre a sociologia das ausências, reafirmando assim, o papel dos sujeitos no diálogo para a transformação das ausências em presença, visto que estas ausências operam uma lógica da não existência, que, na realidade, é uma produção dos processos desumanizantes.

A formação de professores, dialogada com as demandas dos sujeitos da EJA, constitui-se então em um desafio contemporâneo, interpretado na visão de Costa (2009) como um novo desafio de velhos problemas presente na modalidade. Farias e Nascimento (2017) ampliam a responsabilidade pelo diálogo para as universidades, apontando experiências existentes, no campo de formação de professores. Contudo, observamos serem tímidas essas tais experiências, carecendo de mais interconexões entre a academia e os sujeitos implicados. Trazemos para a baila o Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, publicado no Diário Oficial da União em 19 julho de 2000, que destaca 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, 2000, p. 56)

Ao pensar as políticas de formação de educadores da EJA, como a pontuada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, é preciso atentar-se para as especificidades desta modalidade, por sua vez, não podemos perder de vista a concepção de homem, imbrincada numa relação dialógica,

pois, Paulo Freire, em suas obras, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, afirma que homens e mulheres possuem existência histórica e como ser da práxis, ele não está isolado na sociedade, é um sujeito histórico, o que o diferencia dos outros animais é a capacidade de refletir e agir sobre a realidade e transformar a natureza através do trabalho, desta maneira transforma a si e ao seu meio.

Nesta ação consciente sobre o mundo real, o ser humano enfrenta obstáculos e estes são históricos, posto que são produzidos pelos próprios homens e, portanto, também serão superados pelos mesmos. Consideramos estes desafios como situações-limites apoiando-se nos estudos de Zitzki e demais autores (2010), pois estas dimensões são desafiadoras, dimensões concretas e históricas de uma realidade. Assim, a formação docente, juvenilização, fechamentos de escolas de EJA, invisibilização das questões étnico-raciais, gênero e sexualidade, são categorias que podem ser consideradas como situações- limites na EJA.

No nosso caso, a situação-limite que se coloca como desafio trata-se da formação de professores da EJA para o trato com as questões étnico-raciais tão presentes no seu cotidiano, nas múltiplas salas de aulas brasileiras, um espaço demarcadamente negro, e que foi construído historicamente a partir da negação do direito à escolarização, e quando permitido o acesso, este apresenta um silenciamento da história de vida dos seus protagonistas.

Este legado de exclusão ideologicamente interessada é a situação-limite a ser superada pela sociologia das ausências, uma crítica lúcida e categórica à razão indolente e resistente às mudanças. A sociologia das ausências propõe uma pedagogia das ausências, ou seja, propõe mudança nas práticas pedagógicas em uma perspectiva descolonizadora.

Inspirado nas reflexões do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004), acerca da sociologia das ausências e das emergências, podemos dizer que o campo da formação de professores (as) também precisa ser indagados por uma concepção crítica de ciências e de formação. Uma crítica que compreenda e torne credíveis os

saberes produzidos pelos movimentos sociais e as ações educativas por eles desencadeadas, os quais foram ativamente produzidos como ausências nos currículos, nas pesquisas e nas políticas educacionais. Trata-se portanto, da construção de uma pedagogia das ausências e das emergências. (GOMES, 2017, p. 45-46)

Dessa forma, a autora propõe uma ampliação simbólica dos saberes, a partir das narrativas, práticas e vivências dos seus sujeitos (educandos e educadores) da EJA, ou seja, dialogar com estes pressupostos, buscando entender a EJA a partir desta ampliação simbólica, para isto faz-se mister uma mudança no olhar sobre os saberes que constitui os seus protagonistas.

Nesse sentido, reside a importância de se atentar para o diálogo constante entre educadores e educandos da EJA, que, por sua vez, Soares (2011) assegura ser uma estratégia na busca por caminhos e esta dialogicidade é uma marca que confere a esta modalidade educativa uma identidade singular, quando comparadas com outras demandas educativas específicas. Entendemos que não basta a garantia do acesso, o diálogo é o caminho para a permanência, mas também não qualquer permanência, pois, ao perceber e sentir-se parte de um todo (escola), os educandos da EJA se sentem valorizados pelo reconhecimento dos seus saberes coletivamente construídos e destes construir novos e também significativos saberes.

O professor Soares (2011), em seus estudos, nos leva a refletir sobre os educandos jovens, adultos e idosos que estão na EJA, e assegura que não se trata de qualquer sujeito vivenciando as diferentes etapas da vida, e sim a um público particular, daí a necessidade da dialogicidade das ações na prática educativa em EJA. Como afirma Arroyo (2017), os alunos são oriundos do grupo social que normalmente é chamado de “classes populares”, eles são trabalhadores, pobres, na sua maioria negros(as), subempregados(as) e excluídos(as).

Se imbricarmos os construtos teóricos citados, frutos de consultas e análises nossas para construção deste texto, asseguramos que o seu sentido se dá na materialidade das palavras, na práxis, na provocação do compromisso da universidade, envolvendo-a na superação dessa

situação-limite, contribuindo com a formação de professores, trazendo para o campo das disputas o objetivo da sociologia das ausências que, para Santos (2004, p. 246):

[...] é transformar os objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”. Assim, inferir diretamente na relação entre a EJA com a questão racial invisibilizada e negadas historicamente, a partir da formação dos educadores é de vital importância para a formação do educador em EJA.

Gomes (2007) nos auxilia a compreender a sociologia das ausências e anuncia um procedimento teórico-epistemológico que denomina de “Pedagogia das ausências e das emergências”. Uma estratégia apontada na construção deste inédito-viável que é a superação do fosso da formação de professores de EJA na perspectiva étnico-racial. Trata-se, então, de uma situação limite para diversos sujeitos, escolas, professores, alunos, fóruns, coletivos e sindicatos, todos aqueles que assinam de modo tácito o compromisso com a defesa da EJA, os protagonistas deste fenômeno.

O desafio reforça outras preocupações já tencionadas pelo professor Santos (2004), pois, ao pautar a formação de professores com o olhar contra hegemônico, trata, antes de mais nada, de uma crítica a negligência epistêmica e ideológica. Nesses estudos, além da crítica ao que chama de “razão indolente”, apontam para a construção de um outro fazer nas ciências sociais, não apenas basiladas nos valores e concepções preconizadas pela modernidade ocidental, o que aqui entendemos como descolonização dos saberes, do pensar.

Pensar a formação de professores da EJA na perspectiva étnico-racial, a partir deste contexto, é assumir uma postura de enfrentamento ao neoliberalismo e ao desmonte da própria política de EJA. É mais que necessário, nos cursos de formação docente, refletir os itinerários da população negra brasileira, seja ela do campo ou cidade. Estamos falando daqueles que acordam às cinco da manhã, seguem para as roças, para as indústrias, para as cozinhas, entre outros, almoçam de marmittas e não retornam para casa após o trabalho, creditam à escola três ou

quatro horas de sua dura e árdua rotina, acreditando no seu direito a uma vida mais justa. (SILVA, 2010)

Desvelar estas sinuosidades e colocá-las no cerne da questão é o desafio posto. Tirar as questões afrodescendentes do campo da inexistência, da ausência e do silenciamento a partir da pedagogia das emergências é um ato político necessário.” Portanto, trata-se de uma prática descolonizadora que tem seu início na formação do educador da EJA e consolida-se em um constante *devoir* próprio das relações dialógicas, assim, superando as práticas desumanizadoras de construção do conhecimento.

Dialogicidade: uma prática essencial na EJA

O conceito de dialogicidade é citado por Freire há 50 anos, a princípio como uma denúncia, depois de justificar o título “pedagogia do oprimido”, na tentativa de expor a ausência de diálogo na educação bancária, nesse sentido, como forma de enfrentamento, um dos elementos chaves, essencial na nova educação, arraigada ao princípio da existência, relacionado com a essência da vida, o que possibilita superar as práticas desumanizantes, que negam e silenciam as culturas dos povos que ajudaram e ajudam a constituir o nosso país, nesse texto focalizamos os povos negros.

A dialogicidade é uma exigência existencial, sua prática “[...] nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (FREIRE, 1974, p. 77), definido assim o diálogo como um fenômeno humano que nos conduz à ação e à reflexão, pois não há palavra que não seja na práxis.

A dialogicidade é uma atividade pedagógica que apresenta as dimensões da ação e reflexão. No contexto da EJA, a dialogicidade possibilita analisar o mundo no sentido macro, sendo possível demonstrar que existimos, assim, enquanto sujeitos históricos, agimos e modificamos

o meio. Freire (1974, p. 78), na sua definição sobre o diálogo enquanto ação, algo imbricado com a prática, sinaliza:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

Dessa forma, o ato educativo só teria sentido como encontro a partir da dialogicidade, entre seres diversos que geram a vida comum, a convivência, a harmonia na alteridade, entendimento, vida comum no sentido da solidariedade ao entender o outro como homem, sujeito histórico. Validando, assim, suas estratégias de sobrevivência e (re) existência dos sujeitos que constituem a EJA, pautadas nos diálogos durante o processo formativo. Pois, esses sujeitos já trazem uma bagagem de saberes que precisam ser refletidos a partir dos pressupostos de descolonização.

Soares (2013, p. 258), referenciando Paulo Freire, nos convida a refletir sobre a importância dos docentes da EJA, “[...] é necessário que os docentes se assumam como colaboradores da produção do saber e compreendam que ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento”. O autor destaca a importância da dialogicidade, enquanto referencial epistemológico freiriano, para a formação dos educadores da EJA, considerando que o ato educativo é um processo social e o diálogo media esse processo.

A dialogicidade, baseando-se nos constructos de Paulo Freire, não permite manipulações e imposições, principalmente quando busca compreender as relações homem-mundo e as transformações que decorrem delas no contexto social. Assim, é possível desenvolver práticas descolonizadoras na perspectiva da construção de uma pedagogia das ausências e das emergências.

Freire (2001) aponta que o diálogo é a prática essencial para a educação libertadora, pois é neste processo que homens e mulheres refletem

sobre a realidade vivenciada, sobre seus saberes e principalmente buscam ampliar o conhecimento a partir dessa prática, como sujeitos conscientes e comunicativos. O autor acrescenta: “O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. (FREIRE, 2001, p. 52)

Nesse contexto, percebemos que o autor ressalta que o diálogo significa um processo de ação-reflexão, o que ele denomina de práxis. Quando os sujeitos refletem sobre a realidade, há uma denúncia e consequentemente vai haver uma ação no intuito da transformação. Gaddoti (2001) acrescenta que a partir do contato com o outro, ou no grupo, é possível construir um futuro a partir de um lugar, de uma referência.

Assim, acreditamos que o papel dos educadores da EJA é essencial para as práticas descolonizadoras, assentadas nos princípios dialógicos, pois, ao focalizar as histórias dos povos que historicamente tiveram as suas contribuições para a construção do nosso país silenciadas estarão contribuindo para interferências reais sobre o processo de racismo e preconceito que geram as desigualdades sociais e raciais tão presentes em nossa sociedade.

Para Soares (2013), a dialogicidade promove o pensamento crítico e uma educação amparada nos princípios da humanização. Possibilitando rever as práticas que silenciam, negam, oprimem os sujeitos, demonstrando que há outras formas de observar, aprender e construir conhecimentos. Corroborando com esse entendimento, Zitkoski (2010, p. 118) sinaliza que: “O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser-mais”.

O “ser-mais” para Freire é caracterizado pela busca constante, pois o homem, como ser existencial, precisa compreender a sua incompletude. Essa busca possibilita o processo dialógico na perspectiva da educação como prática da liberdade. É nesse contexto que se encontra a necessidade da formação dos educadores da EJA, pois através da

dialogicidade é possível construir novos saberes sobre a história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas. O que exige mudanças na formação docente e, por conseguinte, impactará em práticas e na descolonização dos currículos engessados.

Gomes (2012) chama atenção que se fazem necessários questionamentos acerca dos lugares de poder presentes em nossa sociedade, bem como é necessário indagar a relação de privilégios e de direitos que privilegiam saberes em detrimento de outros e sua consequente invisibilização, por isso a autora defende a necessidade de rever essas práticas educacionais, seja nas escolas da educação básica ou até mesmo nas universidades.

Ainda dialogando com a autora, observa-se que, nestes espaços, de certo modo, há um privilégio pelos saberes hegemônicos em relação aos saberes dos grupos sociais que são marginalizados, essa prática está associada às estruturas de poder que silenciam esses grupos, ou quando não constroem estereótipos deformadores com objetivo de anular as possibilidades de reações. Nesse contexto, observamos a importância do diálogo, contudo um diálogo problematizador e que respeite a diversidade é “[...] aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala”. (GOMES, 2012, p. 105)

Em termos concretos, é preciso que os professores se apropriem da perspectiva dialógica defendida por Freire, concernentes com a visão apontada pela autora, para a constituição de uma educação ancorada por práticas pedagógicas que estimulem os sujeitos da EJA a refletirem sobre os processos de exclusão, seja social e ou racial em vista da busca de contribuir para a formação de cidadãos ainda mais críticos, criativos e emancipados.

Para colocarmos a dialogicidade proposta por Paulo Freire em prática, faz-se necessária nossa compreensão do caráter inacabado de nossa realidade. Como é o mundo a partir de nosso modo de ver, a partir dos olhares dos sujeitos da EJA, em especial os sujeitos afro-descendentes? Quais aspectos de tradições afro-brasileiras lhes foram

negados, subtraídos a ponto de elas e eles, jovens e adultos negras e negros, negarem suas identidades e/ou desconhecê-las, por conta dos processos colonizadores de apagamento cultural? Sob a perspectiva da dialogicidade, torna-se imprescindível a abordagem de temas próprios da literatura, história e cultura afro-brasileiras, por vezes negados e até diabolizados pelo discurso preconceituoso e hegemônico.

Sabemos que a ação dialógica associada às possibilidades de regaste das culturas afro-brasileiras pode encontrar resistências entre os próprios educandos, por alguns ainda terem suas mentes colonizadas, vítimas das opressões às quais foram submetidos. Nesse sentido, teremos um verdadeiro desafio freiriano para colocarmos em prática, através do diálogo, a ação humanizadora, o desafio para a libertação humana. Não podemos estranhar se as resistências iniciais de alguns educandos se pautarem em afirmações imbuídas de preconceitos e estereótipos. Será necessário, antes de quaisquer ações mais diretas para a discussões de literatura, história e cultura afro-brasileira, o estudo, de maneira ressignificada, de conceitos básicos que contribuem para a descolonização do pensamento.

Vale ressaltar que as discussões preconizadas pela Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, não podem e nem devem restringir os diálogos aos sujeitos afrodescendentes, mas a todos os educandos. Ao ampliarmos as ações, realizamos um diálogo rumo à compreensão dos papéis desempenhados pela ancestralidade afrodescendente na construção da cultura brasileira, assim contribuindo para a quebra de diversos estereótipos. Desta forma, evitando ações que denotem possíveis infantilizações aos educandos da EJA, é preciso preparar o terreno para que os citados sujeitos entendam de forma traduzida conceitos elementares para a aceitação da cultura afro-brasileira, muitas vezes rejeitada por conta de ações de vozes preconceituosas.

Há várias maneiras para dizermos aos educandos que preconceitos, racismo, estereótipo são sentimentos, ações a serem evitadas, combatidas e que devemos praticar e proporcionar que todos os seres humanos exerçam a alteridade positiva em detrimento da alteridade negativa. Evidente que para os diversos conjuntos de educandos da EJA, que

foram e são desoportunizados, as explicações desses conceitos poderão ter suas realidades como exemplos. Por conta das opressões às quais foram e são submetidos, educandas e educandos da EJA, em sua maioria não tiveram acesso aos conceitos sistematizados de preconceito, racismo, estereótipo, alteridade positiva ou negativa, mas os sentem em suas peles a todo momento. Outrossim, trata-se de um processo de alfabetização em compreenderem criticamente a cultura para então compreenderem os motivos pelos quais a cultura afro-brasileira é excluída e por quais motivos devemos compreendê-la e difundi-la.

(In)conclusões...

Mediante o exposto, compreende-se então que a formação docente pautada nos pressupostos da dialogicidade possibilitará construir de maneira coletiva – educando e educador – trocas de saberes, uma educação problematizadora sobre a diversidade cultural na perspectiva da questão racial, promovendo a humanização e libertação dos sujeitos da EJA do processo de invisibilização social e racial. Pois, todos os sujeitos, enquanto produtores de saberes, devem ter o direito de dialogar e interferir na construção de novos projetos educacionais e, por conseguinte, da sociedade.

Cabe enfatizar que a formação de professores da EJA ancorados nos princípios dialógicos de Freire oportuniza a concretização de uma educação em consonância a uma sociedade constituída por uma diversidade de saberes oriundos de diferentes etnias, que constituíram essa nação, principalmente os negros, que mesmo sendo trazidos em condições desumanas, (re)existiram e ajudaram a construir o Brasil com a força do seu trabalho.

Guardadas as proporções, no decorrer dos estudos para construção deste texto, compreendemos que o diálogo, como constructo essencial da epistemologia freiriana, é condição *sine qua non* para repensar as práticas pedagógicas e a formação de professores no que concerne às questões étnico-raciais, sobretudo no contexto da EJA, modalidade constituída em sua grande maioria, por sujeitos negros e negras.

Sendo assim, é imprescindível, também, o diálogo com os educandos para entender suas limitações e o quanto de descolonização do pensamento ainda será necessário.

Referências

- ARROYO, M. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.
- ARROYO, M. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.
- BRASIL. Parecer n. 11/2000, aprovado em: 10 maio 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 2 jul. 2018.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 1 jul. 2018.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- COSTA, A. C. M. *Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas*. 2009. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1892>. Acesso em: 4 jun. 2018.

- DANTAS, T. R.; OLIVEIRA, M. O. de M.; SILVA, A. P. C. Educação de jovens e adultos, currículo e direitos humanos: diálogos necessários. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, G. S.; LIMA, I. M. S. O. *Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos*. Salvador: EdUFBA, 2016. p. 205-223.
- FARIA, E. M. da S. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n.7, p. 151-164, jul./dez. 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, N. L. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça*, ed. especial, ed. indígena, ed. jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 80-108. (Série Educador em formação)
- GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 87-104.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Abrasco; 2004.

SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-821.

SILVA, J. A. *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

SOARES, L. J. G. 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, ago. 2011.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, , v. 15, n. 2, p. 250-263, maio/ago. 2013.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

Eixo 2 |

Caminhos, descaminhos, histórias e retratos na EJA

O silêncio das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos: uma leitura a partir dos princípios humanizadores de Paulo Freire

Alcides Alves de Souza Filho
André de Oliveira Silva Ferreira
Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento
Antonio Amorim

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) traz, na sua concepção enquanto modalidade de ensino, o sentido de abarcar as questões daqueles que ficaram à margem do processo educativo, o que veio a se tornar um problema nacional, por abrigar os excluídos da escola regular, mesmo estando na condição de trabalhador, mas que ainda carrega consigo as resultantes dos multi-fatores alheios à sua vontade que o fez abandonar a escola, ficar a margem do modelo preestabelecido pela sociedade.

O grande desafio da EJA, pós-movimentos históricos contra o analfabetismo que marcaram o cenário brasileiro desde a colonização e, finalmente, resultando em Leis que asseguram o direito a educação para todos, tem sido colocar em prática o que está posto enquanto objetivo dessa modalidade de ensino.

No contexto brasileiro, os embates não são de hoje, sendo marcados ao longo de décadas por debates constantes voltados a discutir

o sentido, objetivo, possibilidades e desafios da EJA enquanto direito assegurado por Lei, visando oportunizar o desenvolvimento pessoal, profissional, cognitivo e social, através da universalização do conhecimento, àqueles que a ela recorrem.

Diante da problemática nacional da exclusão socioeducacional de pessoas jovens, adultos e idosos – nos dias de hoje chegam a aproximadamente 12 milhões de analfabetos – que não alcançaram vivenciar integralmente o legislado por lei, a proposta inicial da EJA é reforçada com a necessidade de ampliação para abarcar a inclusão do idoso em atendimento, não só ao artigo 208 da Constituição Federal de 1988, mas também à Lei nº 10.741/2003, que, no artigo Art. 30, menciona a responsabilidade dos segmentos da sociedade tangente aos direitos da pessoa idosa e, dentre eles, a educação.

Pensar a EJA no atual cenário brasileiro marcado por contradições, descaso e negação de direitos, diante de uma escola que não vem atendendo as especificidades e os desejos do seu público tão heterogêneo, requer, acima de tudo, bases sólidas com princípios e visão humanizadora no sentido de fazer valer o que se imaginava quando da concepção da EJA.

No sentido dessa visão humanizadora propositiva para a EJA, nada melhor que buscar elucidar esse entendimento trazendo os princípios e visão de Paulo Freire para esse embate teórico, filosófico e epistemológico acerca do sentido e perspectivas dessa modalidade de ensino, abarcando, principalmente, a sua função social e política.

Mergulhamos nesse caminho discursivo trazendo a seguinte questão: quais os impactos que o fechamento das salas de aula noturna da EJA trará para a vida cotidiana dos sujeitos e para a manutenção dessa modalidade de ensino?

Objetivamos de forma global: refletir sobre os efeitos e desafios com o fechamento das salas de aula e de escolas na vida cotidiana dos sujeitos da EJA. Ainda, dentro do caminhar discursivo com vista aos objetivos específicos, buscamos: analisar a possibilidade de estar ocorrendo uma reconfiguração na EJA; entender como serão contemplados

os alunos trabalhadores que buscam o desenvolvimento cognitivo e social; identificar as perspectivas na adequação das escolas da EJA.

Sendo assim, pensar em uma educação transformadora que dê sentido à vida de homens e mulheres numa perspectiva de avanços sociais, econômicos e políticos perpassa pelo entendimento e discussão das medidas governamentais até então adotadas e, para tanto, objetivamos verticalizar essa discussão tomando como título: O silêncio das salas de aula da educação de jovens e adultos: uma leitura a partir dos princípios humanizadores de Paulo Freire.

Pretendemos contribuir com a discussão na perspectiva de educação transformadora e humanizadora na formação cidadã, tendo a EJA como viés principal para a conscientização dessa transformação cunhada metodologicamente na pesquisa qualitativa com a técnica do estudo de campo instrumentalizado com o uso do questionário e com entrevistas.

Dentro desse conjunto de fatores que subsidiam a discussão, não dissociamos as políticas públicas enquanto principal elemento de caráter constitutivo e estruturante da EJA, até porque, para a consolidação dessa modalidade de ensino, se faz necessário entender o aporte financeiro a ela dedicado como investimento para sua consolidação em concordância com as diretrizes estabelecidas, a valorização da dimensão humanizadora que se pretende abarcar na EJA.

Todavia, as intervenções e determinações políticas a partir do entendimento de gastos e não investimento apresenta-se como fator de desconstrução de uma proposta de educação humanizadora pautada na equidade, na convivência fraterna, na reciprocidade e na solidariedade com vistas à promoção de um mundo mais justo e humano.

Como resultado de tais políticas, surgem a dúvida e a desesperança por espaços de educação voltados à formação de um homem ativo e esperançoso, aprendente de novas relações de convivência com o seu semelhante a partir da ressignificação das suas experiências, abarcando a formação e a produção de valores éticos e morais, de características humanas livres, conscientes e responsáveis pelo seu destino individual e social em comunhão com a sociedade.

Portanto, desenhamos um paradigma de escola que mesmo apresentando suas facetas utópicas, ainda assim, vai ao encontro daqueles que a ela procuram para estabelecer um vínculo mais significativo e profundo na relação homem/sociedade, produzindo comportamentos de tolerância, respeito e inclusão.

Na contramão, está o poder público, reconhecidamente entendendo a educação como alvo de gastos e não de investimento, o que vem esfacelando as escolas da EJA com o fechamento de salas de aula com o argumento de redução de gastos e/ou otimização de espaços, sem estabelecer princípios éticos e a conscientização que sejam fatores balizadores do pensar e agir em que possibilitem a construção de uma escola verdadeiramente pública e para todos.

Caminhos metodológicos

Para dar consistência ao estudo, arvoramos em um procedimento metodológico que promovesse de modo consistente uma reflexão mais aprofundada do tema em discussão, bem como atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos. Portanto, projetamos e apresentamos o caminho adotado neste estudo, estabelecendo o método, a abordagem, os instrumentos de coleta de dados, análise e interpretação dos resultados.

O projeto é uma das etapas do processo de elaboração, execução e apresentação da pesquisa. Essa deve ser planejada com extremo rigor, caso contrário o investigador encontrar-se-á perdido num emaranhado de dados colhidos. (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 11)

Comungamos com o explicitado pelos autores supracitados e com outros autores, tal como Martins (2000), diante da necessidade do projeto de pesquisa enquanto um texto que define e mostra, com detalhes, o planejamento do caminho a ser seguido na construção de um trabalho científico de pesquisa. É um planejamento que impõe ao autor ordem e disciplina para execução do trabalho de acordo com os prazos estabelecidos.

Para tanto, adotamos uma proposta de metodologia que, segundo Minayo (2014, p. 23), potencializa a discussão que envolve a questão metodológica ao considerar a pesquisa como

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Nesse caminhar metodológico, estruturando o estudo em busca de novas realidades e para atender a natureza da pesquisa, optamos pela tipologia da pesquisa aplicada que busca “[...] resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 146) e, nesse sentido, solucionar problemas existentes com ações concretas de caráter particular ou coletivo, observando as finalidades práticas e sua execução.

Como forma de abordagem, adotamos a pesquisa qualitativa, pois “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. [...] e a dissolução de velhas desigualdades sociais dentro de novas diversidades de ambientes, subculturas, estilos, e formas de vida”. (FLICK, 2009, p. 21)

Em busca da dissolução das desigualdades que se tornam mais acentuadas com as ações de fechamento de salas e escolas da EJA, as quais vem afetando a vida dos sujeitos dessa modalidade de ensino, vemos no anotado por Minayo (2006, p. 22), que a “[...] pesquisa qualitativa é ideal para o desenvolvimento de estudos que visam investigar o significado e a intencionalidade inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, [...] como construções humanas significativas”.

Buscamos subsidiar essa abordagem de pesquisa com a técnica da pesquisa de campo, a qual foi mais apropriada para realização desse estudo em busca do que é de mais verdadeiro no nosso objeto de estudo, pois a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles

referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”. (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 69)

Ainda, utilizamos o questionário como instrumento para gerar e coletar dados no sentido de ser, em potencial, um elemento da “[...] 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.”. (GIL, 2008, p. 128) Mesmo tendo o questionário como instrumento principal, oportunizamos aos entrevistados um momento da sua fala como forma de ampliar as informações trazidas nas suas respostas.

Por fim, para dar completude aos procedimentos metodológicos e à realização da pesquisa, definimos como lócus do estudo escolas da rede estadual de educação, onde aplicamos os questionários ao público alvo composto por professores, coordenadores e gestores.

O entendimento do papel humanizador e dos sujeitos da EJA

Tomando de início a discussão do papel humanizador da EJA proposto por Freire, desde sempre, quando das suas práticas pedagógicas e com base no já explicitado na introdução, corroboramos com a afirmativa de que “[...] cabe também à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas”. (BRANDÃO, 2002, p. 22)

O autor supracitado enfatiza a ideia de que a concepção freireana sempre esteve voltada à educação humanizadora e, da mesma forma, outros autores reforçam esse pensamento, ao explicitar que: “Paulo nos encantou com sua ternura [...]. Suas palavras e ações foram palavras e ações de luta por um mundo menos feio, menos malvado, menos desumano”. (GADOTTI, 1997, p. 7)

No entendimento da proposição freireana: o papel da EJA junto com o reconhecimento dos sujeitos dessa modalidade de ensino, expõe

uma concepção de educação voltada para o processo educacional na perspectiva da humanização dos sujeitos, valorizando as virtudes necessárias do educador no sentido da tão sonhada educação humanizadora. Por isso, são vistas como “[...] formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser”. (ROMÃO, 2008, p. 150)

Arroyo (2001, p. 47), um dos admiradores do pensamento de Paulo Freire, comentou que:

Para Paulo Freire, educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças. [...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação.

A partir desse contexto, imaginava-se uma EJA voltada a atender todos os excluídos com equidade, sem exclusões e com concessões, o que já não existia antes com as escolas em funcionamento e, nos dias de hoje, agravado com o pragmatismo neoliberal, fechando escolas e/ou salas de aula, instituindo novas modalidades visando apenas treinar e não formar o cidadão para atender o poder do capital. Para Freire (2000, p. 43 - 44):

É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do ‘pragmatismo’ neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnica técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e científicista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença.

No contexto do cotidiano dos alunos, a EJA se apresenta como um sinal de esperança para aqueles excluídos pela escola e forçadamente pelos processos cruéis pregados pelo sistema econômico. Se assim fosse, em uma escola mais humanizadora, a esperança deixaria de soar como uma simples possibilidade e passaria a ser “[...] princípio essencial e propulsor para a realização de qualquer conquista, pois fornece as forças necessárias para que a luta seja enfrentada”. (VASCONCELOS, 2006, p. 106)

Infelizmente, da forma como explicita o autor supracitado, a EJA não é bem vista pelos governantes e por boa parte dos professores que nela transita, entendendo apenas se tratar de uma escola comum, onerosa e pouco produtiva.

Desvelando uma política de negação de direitos

Parece vivermos em um anarquismo educacional, mas o fechamento de escolas caminha para o caos com efeitos corrosivos para a sociedade dos nossos dias e para a formação dos indivíduos a partir da negação da educação, sinalizando uma clara e contundente política de negação dos direitos atribuídos ao cidadão.

Os modelos políticos com o viés neoliberal vêm impondo uma modalidade de política pública, que tanto contraria a teoria como desagrada àqueles que fazem a educação, em particular os gestores que vivem o desafio de dar conta de resultados pedagógicos como forma de manter a sobrevivência, manutenção e operação da unidade escolar. Tem sido esse o perfil, de governo para governo, de política educacional para política educacional e, até mesmo, de partido para partido.

Sendo assim, estamos diante de um contexto com conceitos claros que identificam e definem muitas das políticas públicas na educação como “equivocos” e, nesse sentido, o fechamento de escolas é mais um deles. Tudo aponta estarmos diante de um contexto em que o Estado busca se isentar da responsabilidade com a educação, em particular com a EJA, transferindo os prejuízos educacionais para cada sujeito, o que caracteriza uma política de carácter discriminatório de um modelo

de educação que marginaliza as diferenças, não reconhecendo a diversidade da população de excluídos.

É o poder público, no claro papel de opressor, que, segundo Freire (2005), requer dos oprimidos a busca pela libertação, em que homens e mulheres, não se contentando com o que está posto por decretos e leis, buscam fugir da condição alienadora de educação. Assim, a “libertação autêntica que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 2005, p. 77)

Isso exige dos sujeitos, aqueles que vivem à margem dos processos socioeconômicos, um esforço hercúleo para alcançar a cidadania plena, que os deixe no mesmo pé de igualdade com outros sujeitos internos e externos ao seu contexto social e, dessa forma:

[...] a cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas, a integração da diversidade cultural da humanidade e a eliminação das diferenças econômicas. Não se pode falar da cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é, por essência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também, econômico-financeiros. A cidadania planetária implica, também, a existência de uma democracia planetária. (GADOTTI, 2000, p. 79)

Dessa maneira, fora do que defende Gadotti (2000), se constitui uma negação de direitos, o que ocorre com os sujeitos da EJA quando lhes é atribuída a responsabilidade pelo que deu certo ou errado em suas vidas. O fenômeno da negação de direitos institui uma imagem negativa que, por vezes, reverbera na conduta dos sujeitos.

Ainda no campo do direito à educação, não tem sido diferente a forma como se apresentam as políticas idealizadas e praticadas nas instituições escolares com as contenções de despesas, com cortes inconcebíveis de investimentos, que retiram daqueles que estão na

instituição o incentivo para promover a produção do conhecimento de qualidade e estratégias para que a educação garanta aos sujeitos a tal cidadania planetária e a igualdade de oportunidades. Por assim dizer, Freire (1991) sempre defendeu a luta por caminhos que levassem a conquistas e à efetivação dos direitos, explicitando que:

Creemos que devemos avançar para uma visão global – e não setorizada – dos direitos sociais [...] ter a consciência mais clara de que os diversos problemas se interligam e que é importante lutar pela conquista real de muitos direitos sociais ainda que não saídos do papel, na nossa sociedade. (FREIRE, 1991, p. 68)

Vê-se claramente que os fatores políticos estão declaradamente engendrados nas decisões e questões educacionais, marcando histórico, social e politicamente o sentido da educação e da escola. É o que Freire rotula de politicidade da educação e da escola, advertindo que:

A natureza da prática educativa, sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É isso que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de que e de quem, contra o que e contra quem se realiza. (FREIRE, 1991, p. 28)

Situar a escola na visão de Paulo Freire exige de todos perceberem as intenções com que se tomam determinadas decisões, que não ficam presas apenas a questões econômicas, mas que se ampliam para o campo do cercear direitos como se fosse a retirada de simples concessão, de fechar escolas como direito majoritário do estado tangente a coisa pública no campo da educação.

Apresentação e análise dos dados

A análise dos dados a partir das respostas coletiva dos sujeitos pesquisados sobre os principais motivos do fechamento das salas de aula da EJA, aponta que: 43,5% dos professores e gestores, entenderam a falta de compromisso do governo com os excluídos da escola regular como o principal motivo do fechamento das salas de aula; já 30,5% dos pesquisados afirmaram ser por desrespeito com o aluno trabalhador; outros 13% afirmaram ser devido à política da escola; ainda 8,7% entenderam ser em razão da falta de alunos para formar as turmas; e, por fim, 4,3% afirmaram ser em razão da evasão escolar.

Sendo qualquer destas razões citadas, vê-se uma clara posição “opressora” que advém do poder sobre a parcela daqueles que precisam da escola para melhorar sua condição social e econômica. É o que desestimula “[...] a presença organizada das classes sociais na luta em transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais”. (FREIRE, 2007, p. 103)

Este caminho de injustiça ficou patenteado com a fala de uma das professoras entrevistadas quando fez o seguinte posicionamento:

O fechamento das salas do noturno causa um grande desconforto para a comunidade escolar, além de ser uma atitude excludente e desrespeitosa. O maior prejudicado é o aluno desse turno, que na maioria das vezes só tem condição de frequentar as aulas no noturno, pois precisa trabalhar para sobreviver. Já a escola, deixa de contribuir para o acesso desses sujeitos à educação evidenciando a negação de um direito garantido por lei. Sem educação esses alunos engordam as estatísticas de desemprego, fome e marginalidade. (P1, 2018)

Corroborando com a discussão, Capucho (2012, p. 24) reafirma que: “a EJA, emerge de um cenário em que são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de distribuição desigual de bens e conseqüentemente destituição dos direitos da classe trabalhadora”. Dessa forma, a distribuição desigual e precária do pouco conhecimento

fica subordinada a padrões produtivos requeridos e necessidades de controle social.

Indagado aos entrevistados sobre os impactos provocados pelo fechamento das salas de aulas no noturno, dentre muitas colocações, as mais emblemáticas foram:

A redução na qualidade educacional de alunos com distorção idade/série e a redução no número de qualificados para o mercado de trabalho. (P1, 2018)

Impossibilidade para muitos alunos em ter acesso à escola e desta forma deixando de oportunizar a construção de saberes, o processo de emancipação e exercício da cidadania. (G1, 2018)

Empobrecimento social, ampliação do desemprego. Falta de formação e conscientização da classe trabalhadora, exclusão social e segregação, subordinação/subalternação de classe trabalhadora.. (G2, 2018)

Agrava o processo de exclusão de parte significativa da população do acesso ao ensino regular. Dificulta o aprimoramento de qualificação destas pessoas excluídas. Impossibilita a socialização sistemática de parte considerável dos estudantes que veem na escola um ambiente de convívio social. Outros fatores ainda poderiam ser citados [...]. (P4, 2018)

Subordinação, segregação, a falta de interesse do sistema governamental nos gastos condiciona alguns educandos procurarem alternativas como ENCCEJA, CPA para garantir sua certificação. Outros interrompem o processo devido às dificuldades ao longo do caminho, resultando na ampliação do desemprego e índice de marginalização. (P7, 2018)

Como base nos sentimentos manifestados pelos professores e gestores em relação ao fechamento das escolas, comungamos com Silva (2010) dentre outros autores, na defesa intransigente pela garantia do direito à educação pública, gratuita para toda e qualquer pessoa, inclusive para os que a ela não tiveram acesso, diante das dificuldades interpostas em outros momentos das trajetórias de vida. Sendo assim, a garantia dos direitos já adquiridos é condição *sine qua non* para que estes sujeitos consigam sair da situação de desigualdade.

Quando inqueridos sobre quem mais perde com o fechamento das escolas da EJA: 40% dos entrevistados afirmaram serem os alunos por

terem seus direitos negados e não se qualificar para o trabalho. Já 32 % dos entrevistados afirmaram ser a sociedade de um modo geral; outros 12% afirmaram ser a proposta de educação para atender o aluno trabalhador, ou seja, a EJA. Seguinte, 8% afirmaram serem os profissionais por não ter escolas para trabalhar; por fim, os outros 8% afirmaram ser o empregador por não ter mão de obra qualificada.

Ainda sobre o crivo do autoritarismo percebemos facetas de prejuízos que recai com maior peso justamente naqueles que precisam da escola como alternativa para o sonho de desenvolvimento cognitivo, social e econômico. Por isso, Freire (1991, p. 74) falava do seu “[...] sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que pode ser feito democraticamente”.

As políticas públicas ou mesmo as ações políticas na escola não devem ter contornos autoritários, deve ser um processo de diálogo, de avaliações das realidades dos educandos e educandas, principalmente daqueles trabalhadores e trabalhadoras, os excluídos da escola e pela escola, pois os membros dessas categorias podem e devem exigir os seus direitos enquanto cidadão, pois:

[...] quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. (FREIRE, 2011, p. 38)

A perspectiva de humanização de Freire insere-se no conceito de educação, liberdade e democracia em que, no processo de formação do homem, se faz necessário, reconhecer a sua inconclusão e sua atuação no mundo enquanto sujeito histórico. Nesse sentido, Freire (2005, p. 87) verbaliza que “o mundo agora já não é algo sobre o que se fala com falsas palavras, mas o mediador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulta a sua humanização”.

Por isso, entendemos a necessidade, a luta e busca constante pela garantia e qualidade da educação que fatalmente passa pelas condições de manutenção das escolas, em particular das salas de aula da EJA, que

muito tem a ver com a humanização dos sujeitos que recorrem a essa modalidade de ensino.

Considerações finais

Entendemos estarmos vivenciando mais um dos períodos críticos da história da educação, num cenário político adverso aos conceitos de humanização, em meio à proposta de educação que assombra as teorias de educação equitativa, democrática e progressista, marcada por retrocessos ao entender que se gasta com educação e não se investe na educação. Nesse sentido, refletir sobre a escola e o seu papel social no contexto atual nos remete a expectativas sombrias enquanto lugar de se praticar a educação crítica.

A política de fechamento das escolas não só evidencia o modelo de política elitista, como também visa acatar os ditames da política perversa do meio econômico em que estamos inseridos, que visa exclusivamente a formação para o mercado de trabalho.

O silenciar das salas de aula do noturno não significa apenas o tirar direito, mas fazer calar vozes que lutam sem cessar por uma escola de qualidade, bem como o calar de vozes que buscam a liberdade e a democracia a partir da formação de sujeitos críticos e autônomos. É uma posição política da educação, assim como é política a condição de torná-la obsoleta, contrapondo a visão de escola renovada e progressista, estabelecendo um cenário onde a ideologia ultraconservadora impõe um modelo de escola com o bordão de “escola sem partido”.

Na contramão dessa visão, pensamos e defendemos a manutenção das escolas noturnas da EJA, principalmente aquelas que se especializaram em atender os sujeitos com necessidades especiais, por ser uma proposta para a superação das desigualdades sociais, econômicas e cidadã, tendo como bandeira o caráter humanizador, político e conscientizador para que homens e mulheres conquistem a sua libertação.

Referências

- APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ARROYO, M. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In. RIO GRANDE DO SUL.
- Secretaria de Educação. *Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire*. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 42-54.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Brasília, DF, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 191-A, de 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei n. 10741 de 3 de outubro de 2003. *Dispõe sobre o Estatuto do Idoso*. Diário Oficial da União - Seção 1, Página 1. Brasília, DF, 2003.
- BRANDÃO, C. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAPUCHO, V. *Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Política e educação*. 8 ed. São Paulo: Vilas das Letras, 2007.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./ dez. 1997.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais em educação*. Porto Alegre: Artmed Editora. 2000.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

- MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARTINS, G. de A. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas, 2000.
- MINAYO, M. da C. de S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- ROMÃO, J. E. Educação. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 150-152.
- SILVA, Aida. M. Monteiro da. *Escola pública e a formação da cidadania: possibilidade e Limites*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Vistoria Benevides.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. Petrópolis, Vozes, 2006.

O desafio do educador frente à juvenilização na sala da EJA a partir do olhar freireano

Cacilda Maria Queiroz
Luciano José Filgueiras
Suzana Mary Farias Batista Caldas
Maria de Fátima Pessôa Lepikson

Introdução

Este artigo tem como objetivo primeiro discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destaca a questão da juventude nesses espaços, uma vez que o público jovem tem ocupado intensos relatos e debates sobre a EJA. Seu referencial teórico básico é centrado nas ideias do educador Paulo Freire, mais especificamente, mas não só, em duas de suas principais obras, a saber: *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*.

As produções freirianas e de escritores que dialogam com Freire, especialmente no que diz respeito à relação dialógica e à importância da formação do docente inserido em espaços de EJA, possibilitaram a compreensão da prática educativo-crítica de caráter libertador. Pautados nessa relação é que partimos da premissa que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 25)

Para o alcance dos objetivos pretendidos, o artigo, após introduzirmos o pensamento freiriano, particularmente a educação do oprimido

que diz respeito à aprendizagem para a sua autonomia/liberdade, apresentamos as legislações garantidoras do direito à educação, à juvenilização dos espaços de EJA e, por fim, a juvenilização da EJA e a importante presença do educador dialógico nesses espaços.

Concluímos afirmando que as legislações não dão conta de garantir a educação de jovens e adultos defasados ou distanciados do sistema de educação regular, especialmente sob a ótica do “educar freiriano”.

Educação libertadora e a formação do educador

Hernani Maria Fiori, no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1976, p. 9) já mencionava, que Paulo Freire, como pensador da vida, “não pensa as ideias, pensa a existência” de forma crítica.

Pensador dedicado à educação do oprimido e de sua autonomia/liberdade, Freire percebe no educando um sujeito inserido em determinado contexto socioeconômico e cultural. Como sujeito da educação, reconhece o ser humano como ser inconcluso.

Ao admitir a ideia de que vivemos em uma sociedade dividida em classes de interesses antagônicos, oprimidos e opressores, coloca-se a necessidade de superar a situação opressora e, assim, conquistar a liberdade. Liberdade esta que se pauta no reconhecimento de que “o limite que a realidade opressora lhe impõe, tenha, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora”. (FREIRE, 1987, p. 15)

Com base nessa compreensão é que o educador (e a escola) progressista das camadas populares não deve se restringir

[...] à constatação das situações de opressão às quais o educando encontra-se submetido, mas na problematização das mesmas, de modo que educadores e educandos possam aprofundar, cada vez mais, os seus conhecimentos acerca da razão de ser dos fatos e se engajar em ações que levem à superação das situações limites. (SAUL; VOLTAS, 2017, p. 143)

Sob este olhar é que a educação não se constitui como uma ação neutra, ou seja, o educador, consciente ou não, reforça determinadas

visões de mundo e atua de modo a ajustar o educando à ordem social estabelecida ou a problematizá-la na intenção de tornar o processo educativo um instrumento de conhecimento, de reflexão, e, por assim dizer, de “libertação”.

A respeito do sujeito educador que participa do processo de autonomia/libertação do educando e como ser em processo de autolibertação (consciência crítica), que se educa enquanto educa, o mestre Paulo Freire (1996, p. 107), com sua sensibilidade e generosidade, nos fala que

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade do educando, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas este repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que ‘falo’ desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido.

É na perspectiva de uma educação problematizadora que o diálogo é inserido como relação essencial entre educador e educando, ambos sujeitos do ato de ensino-aprendizagem. Como bem coloca Gadotti, em sua obra *Convite à leitura de Paulo Freire*,

Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. [...] Assim, por exemplo, ele se refere ao diálogo, ao insistir na prática democrática da escola pública: É preciso ter a coragem de nos experimentarmos democraticamente. (GADOTTI, 1991, p. 66)

A formação do educador, por sua vez, deve estar alicerçada a uma formação humana, a uma concepção de sociedade fraterna e justa, a uma teoria aliada à prática sensível. Estes são elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem voltado para uma educação em que a amorosidade seja um princípio determinante das relações educador-educando. Freire (1996, p. 160) assinala em sua obra, *Pedagogia da autonomia*, que “[...] a afetividade não me assusta, [...] não tenho medo de expressá-la. [...] E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

É importante destacar que a formação permanente do educador é indispensável para uma prática pedagógica adequada que atenda às demandas da contemporaneidade. Freire (1996) nos permite a reflexão sobre competência profissional. Esta, mesmo que fundamental para estabelecer uma relação de autoridade do educador em sala de aula, não garante a prática democrática necessária do fazer pedagógico de caráter dialógico e emancipatório, uma educação que supere a tradicional educação bancária e que se afirme como uma educação problematizadora (FREIRE, 1987) e que garanta ao sujeito da educação a condição de sujeito de direitos.

O direito à educação

É sabido que, no Brasil, a legislação voltada para a garantia de direitos fundamentais, especialmente ao direito à educação, não foi facilmente conquistada pela sua população. A história nos mostra que as leis que dispõem sobre os direitos fundamentais de caráter universal, são frutos de incontáveis movimentos de luta e resistência da população.

Apesar das dificuldades enfrentadas para garantir direitos mais elementares, devemos considerar que legislações de caráter garantidor/protetivo são essenciais em uma sociedade que se pense justa e aja de forma democrática.

Dito isto, podemos inferir que a observância do direito à educação a ser prestada a jovens e adultos, que, por situações diversas (e adversas), não tiveram condições de se inserir ou de dar continua-

de ao processo educacional de forma regular, não pode ser uma opção do Estado, e sim um direito e uma obrigação assegurada na Constituição Federal de 1988 e nas leis complementares. Constituiu-se, assim, em um dever dos governantes e um direito de todo e qualquer cidadão(a) brasileiro(a). A busca por uma educação pública de qualidade para o cidadão em geral e, especificamente, para o jovem e o adulto, torna-se, desse modo, uma busca legítima e constitucionalmente determinada.

O Art. 6º da Constituição Federal de 1988 determina que “São direitos sociais a educação [...]”, mais adiante, já no Capítulo III, Seção I, sobre o direito à educação, a norma federal não deixa dúvidas,

Art. 205 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. [...]

Mais adiante, o Art. 208 é explícito quanto à obrigatoriedade da educação:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. (grifo nosso)

A legislação de proteção à criança e ao adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei no 8069/90, por sua vez, reforça os termos constitucionais, Haddad, pautado em Arroyo, afirma que (ARROYO, 2005 apud HADDAD, 2015, p. 3)

O Estatuto da Criança e Adolescente representou um avanço no reconhecimento desses tempos como idades de direito e não de mero preparo para o mercado competitivo. A denúncia do trabalho da infância e da adolescência tem esse sentido, respeitar esses tempos - ciclos da vida como tempos de direitos. “Toda criança na escola”, pensamos ser para garantir seus direitos de criança, de ser humano, não para torná-la mais excelente para o mercado.

A garantia da educação, devida pelo Estado, é retomada no referido estatuto, no seu artigo 53, especialmente no seu inciso primeiro:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

O Art. 54, por sua vez, trata do dever do Estado em garantir a educação regular e gratuita à criança e ao adolescente. O inciso primeiro deste artigo não nos deixa dúvidas: “Art. 54. I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”, assim como assegura a continuidade desses estudos a fim de concluir a educação básica: “II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

A Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dentre outras obrigatoriedades no contexto educacional, assegura a educação no ensino fundamental e médio, o direito ao acesso público e gratuito para todas as pessoas que, por diversos motivos, não tiveram acesso em idade própria, oferecendo o ensino no turno noturno regular com atenção às necessidades do educando, a oferta da educação escolar regular para jovens e adultos, garantindo condições necessárias de acesso e permanência na escola.

Com efeito, o ECA e a LDB são importantes dispositivos legais que propõem uma educação pública e gratuita, inclusive, para uma população historicamente posta à margem de todo o processo educativo, ou seja, os jovens e adultos das camadas populares,

Como destaca professora Ivanilde Apoluceno (2015), o direito à educação está assegurado na Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Nesta lei, mais precisamente no seu título III, do direito à educação é destacada a garantia do acesso e permanência à educação escolar de trabalhadores. O Art. 4º, inciso VII, determina:

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e

disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001)

A LDB, no Art. 37, aponta a necessidade de acesso e continuidade do processo de escolarização para aqueles que não tiveram oportunidade na idade apropriada. Segundo as determinações das Diretrizes Curriculares de Educação e a Câmara de Educação Básica (CEB nº 11/2000), a EJA tem uma função “reparadora, qualificadora e equalizadora”. (NASCIMENTO, 2013, p. 9)

Na perspectiva de sanar as deficiências da educação escolar de natureza pública e de resgataremos o direito à educação estabelecidos nas normas legais é que podemos trazer a ideia de Nascimento (2013, p. 10), particularmente no que diz respeito ao professor da EJA. Vejamos o que diz a autora:

O papel do professor na EJA - educação de jovens e adultos, é de grande importância no processo de reingresso do aluno às turmas, é de suma importância o perfil do docente no sucesso de aprendizagem do aluno adulto, para muitos o professor é um modelo a seguir.

Mais adiante, a autora ressalta, sob as bases da EJA pensada a partir de Paulo Freire, ressaltando o poder do conhecimento modificar a vida da pessoa, que

O conhecimento modifica o homem, assim considera-se que a EJA- educação de jovens e adultos, é capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, traz oportunidades para conviver em uma sociedade democrática, justa e igualitária com direitos e também deveres. (NASCIMENTO, 2013, p. 10)

Vale lembrar que a EJA tinha como objetivo inicial a erradicação do analfabetismo entre os adultos que não tiveram acesso à educação formal no período regular, embora reconheçamos que existam experiências significativas que alcançaram tal proposta, mas o que temos

hoje é um cenário em que adultos e jovens se encontram em espaços de aprendizagem de superação das adversidades encontradas em seu percurso educacional, e, por isso, estes espaços demandam saberes específicos e compromisso claro com os direitos estabelecidos nas legislações brasileiras.

A legislação é uma normativa que registra direitos e obrigações. Entendemos, no entanto, que a força da lei não tem sido suficiente para que se reconheça e se caminhe em direção, como diria o educador Paulo Freire, a uma formação humana, uma educação emancipadora dentro de um contexto capitalista que exclui, discrimina, nega direitos e desumaniza.

Tal desafio pode ser analisado à luz das colocações de Sérgio Haddad (2015, p. 12) no prefácio de livro de Nilda Stecanela, *Políticas e práticas de EJA no Rio Grande do Sul: dimensões históricas e culturais*:

No entanto, apesar destes avanços legais, a EJA não conseguiu se efetivar nos seus resultados com a quantidade e a qualidade esperadas nos anos noventa e no início deste milênio. Na década de noventa a EJA ficou relegada a um segundo plano em função das políticas neoliberais que acabaram por priorizar o Ensino Fundamental regular, numa clara violação do direito universal à educação.

Apesar das determinações legais e do compromisso do educador de EJA, com o tempo ficou comprovado que não bastava ter acesso ao ensino para ter êxito nele, era preciso ter uma educação e uma escola que atendessem aos diferentes de forma diferente, a tão falada equidade. Nesta perspectiva, é que Bourdieu (2015, p. 59) coloca que,

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Em uma nação em que jovens são excluídos do seu processo de formação, em que as camadas populares não têm acesso aos bens culturais

historicamente produzidos pela sociedade, é urgente que o Estado seja capaz de estabelecer políticas educacionais de caráter universal e de qualidade. A esse respeito, Arroyo destaca a importância do processo de formação, quando diz que:

A Educação Básica, sobretudo a fundamental, foi se configurando e legitimando no avanço dos direitos humanos da infância, da adolescência e da juventude enquanto tempo humanos, de vivências, experiências e formação humanas. Desde a década de 80 vínhamos insistindo em vincular educação como direitos e não como sobrevivência, com igualdade e dignidade, emancipação, inclusão e cidadania e não como mercado. (ARROYO, 2008, p. 100)

Nos resta afirmar neste momento: que estas efetivem e que, de fato, a garantia de direitos para crianças, adolescentes, jovens e adultos estabelecidos nas legislações federais sejam cumpridas.

Jovens e educadores da EJA

Para que tenhamos uma compreensão efetiva da proposta da EJA, no caso específico deste nosso artigo, dos jovens inseridos na EJA, é preciso conhecer o público ao qual se destina esta formação, entendê-lo, contextualizar seu processo de formação. Importante destacar que o crescimento constante de jovens na EJA traduz um constante fracasso acumulado e repetido na escola regular.

De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado ‘fracasso escolar’. Arroyo (2001) ainda chama a atenção para o discurso escolar que os trata, a priori, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos

deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos. (ANDRADE, 2004, p. 1)

Os jovens que frequentam os espaços da EJA possuem histórias de vida marcadas por um processo de marginalização, são pessoas social e economicamente invisíveis, desacreditadas, vistos como seres “inúteis. Fica evidente que esses são olhares carregados de negação das condições de vida e do descaso político em relação à juventude das camadas populares, que não tiveram acesso ao processo de educação regular.

São jovens estudantes originários do turno diurno e que por um processo de repetência, evasão ou abandono escolar, ou até mesmo por comportamentos reconhecidos como inadequados, associados ao fator da faixa etária diferenciada em relação idade x série, são convidados a migrarem para turmas do turno noturno e, assim, a EJA vai sendo uma referência de experiências mal sucedidas nos turnos diurnos desses jovens.

Nessa perspectiva, uma questão importante, para a EJA, é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem papel fundante na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos. (ANDRADE, 2004, p. 3)

Comenta ainda Andrade (2004, p. 3) citando Ireland, em sua obra *Escolarização de trabalhadores: aprendendo ferramentas básicas para a luta cotidiana* (2004) que:

[...] é fundamental olhar para esses sujeitos, dar visibilidade e pensar a prática pedagógica voltada para os seus sujeitos, em que “a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função

‘clássica’ da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade.

Com base nas colocações de Andrade é que se pode afirmar que a EJA precisa, urgentemente, alinhar-se a uma política de compromisso com essa juventude, isto porque já não podemos mais nos permitir reproduzir práticas equivocadas e opressoras. É primordial reconhecer as atitudes desses jovens, muitas vezes consideradas inadequadas, como, por exemplo, suas histórias de repetência, de resistência à educação bancária que lhe é imposta pelas escolas públicas que impõem regras de comportamento, muitas vezes desnecessárias. Regras que restringem o potencial criativo e questionador do sujeito da educação.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração se transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1976, p. 75)

O trecho acima relata a ideia de aprendizagem na já mencionada concepção bancária. Uma educação que desconsidera relações dialógicas, críticas e amorosas entre educador e educando e estes com a escola.

A história já nos mostrou que a educação emancipadora, pois crítica, seria o caminho para a formação de sujeitos problematizadores e criativos. Apesar de tal compreensão, não podemos desconsiderar que estes jovens, como toda a classe trabalhadora, estão mergulhados em uma estrutura socialmente arquitetada para que a sociedade classista não sofresse alteração.

Conforme Saviani (2008), a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, para isso a escola deve ser um espaço com mecanismos adaptativos e de controle. “Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para

garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. (SAVIANI, 2008, p. 26)

É neste contexto que o estudante juvenil da EJA está inserido e precisa ser olhado como um sujeito de direitos, direitos que foram negligenciados no seu cotidiano e ao longo de sua existência.

Diante de tudo até então dito, o educador de EJA é desafiado a construir alternativas, em conjunto com estes jovens, para resgatar a sua condição de sujeito de direitos, de cidadão brasileiro. Não menos importante é reafirmar a ideia de amorosidade e de relações dialógicas definidas por Paulo Freire, é fundamental para as ideias que embasam uma relação amorosa, uma educação em que seus sujeitos, educador e educando, se queiram bem e que busquem um caminho para superar as sequelas geradas por uma sociedade classista e excludente.

Portanto, como sinalizam os jovens dos espaços da EJA, para transformar a atual situação, é necessário ter “atitude”. Deve-se procurar entender o que esses sujeitos na condição de alunos vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, seja pelas formas com que organizam suas necessidades e anseios.

No contexto contemporâneo, optar por assumir o processo educativo de jovens inseridos na EJA, com base nas ideias de Paulo Freire, é um ato revolucionário. Afinal, ele apresenta uma proposta de educação que se opõe ao modelo tradicional e propõe a busca constante de novos horizontes que levam à reformulação da prática pedagógica, à possibilidade de uma educação para a liberdade que nega os ditames do ideário liberais (individualização, consumo e concorrência) e nos aponta para uma mudança profunda em direção à uma educação libertadora. Instaurando uma ética da natureza humana, o modelo de Freire tem como princípio educacional a práxis, uma educação cuja prática educativa exercite a liberdade.

As práticas educativas tradicionais a que ele confronta dizem respeito a um modelo quase totalizante de uma época, presente nas ideias de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2011), na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de 1970, de que a

escola é uma grande reprodução de conformação social e, ao mesmo tempo, modelador dos educandos (*Another Brink in The Wall*), de uma realidade que não pode ser mudada. Paulo Freire, nesse sentido, nos mostra que sujeitos não devem ser determinados e controlados.

O pensamento de Freire (1996) coloca-nos frente a problemas a serem enfrentados, mas também nos apresenta uma saída. Essa saída está em perceber que o papel do educador não é o de repassar o conhecimento, mas dar significado, contextualizar todo o conhecimento acumulado pelos estudantes em sua caminhada de vida. O objetivo do professor é ampliar a capacidade crítica, não apenas ensinar os conteúdos, reforçando aquela máxima, professor não é só o que ensina, ele aprende junto e desperta o alunado para que ele passe a gostar de ir buscar novos conhecimentos pela pesquisa.

[...] deixando transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 1996, p. 31)

Esta concepção coloca ainda mais em xeque o modelo bancário: na medida em que, se o conhecimento tem historicidade, ele é necessariamente passível de mudança. Nesse sentido, não há verdades absolutas ou naturais, mas saberes derivados de uma constante construção formulada pela curiosidade humana, que vem sendo histórica e sociologicamente formada e reformada. Por isso se faz necessário, ao professor nos dias atuais, uma constante atualização, que seja resultado do processo de pesquisa, pois, nas palavras de Freire, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 1996, p. 32)

Dessa maneira, os educandos, e também os educadores, entrariam numa experiência mais profunda, de se assumir como ser social e histórico e, conseqüentemente, como ser pensante e criador; transformador de sua própria história e de reconhecimento de sua identidade cultural. Fundamentalmente, caberia ao professor, num exercício pleno

de criticidade, implicar na passagem de uma “curiosidade ingênua” para uma “curiosidade epistemológica.”

Essa chamada “curiosidade ingênua” vem cada vez mais replicando seus meios informativos, e garantindo um lugar e um *status* de veracidade. Os saberes estão dispersos em partículas cada vez mais esparsas, proporcionadas pela reprodutibilidade técnica das informações dos conteúdos.

Desafios da EJA na contemporaneidade

Atualmente, o processo da aprendizagem está ligado diretamente a Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e ela está presente não apenas no modo de produção, mas também no de reprodução do conhecimento, como apontou Walter Benjamin em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (2017). Nos dias de hoje, apenas com um clique na palma da mão, torna possível a reprodução de informações em massa.

Os tempos são outros e, dessa forma, é necessário entender que aquele que aprende não é um objeto, mas sujeito da história, em processo de constante construção e portanto, ainda inacabado: “Gosto de ser gente porque, inacabado, ciente que sou um ser produzido pelo condicionamento, mas consciente desse inacabamento, sei que posso ir mais além. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.” (FREIRE, 1996, p. 59)

Essa determinação é fundamental no processo de pensamento emancipador: o indivíduo condicionado às relações materiais, econômicas, sociais, políticas, religiosas, culturais e ideológicas como um todo; justamente, essas que se constituem como óbice de difícil superação, mas que não são perenes, afinal, não determinam o sujeito e, portanto, deixam livres para a superação de si, determinado pela nossa condição de constante mudança, ou transcendência.

Esse conjunto de relações horizontais e transversais de poder não anula a institucionalização da autoridade do professor em sala de aula. É necessário ter em vista que o docente a exerce, ainda mesmo que

ele tente amenizar um poder determinado pela lógica da avaliação, sendo estímulo com aplicação de provas, testes, trabalhos em grupos.

É necessário, em todo o processo educacional, o bom senso, a criatividade e criticidade do professor. Tendo reconhecimento para quem o discurso é direcionado, ou seja, quem são aqueles que compõem a turma, e seus lugares econômicos, culturais e sociais. Exercer o bom senso, não tencionando a sua autoridade, que lhe é concebido para anular a liberdade individual de cada um, mas:

Saber que eu devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes e qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (FREIRE, 1995, p. 69)

Como vimos, a EJA tem fundamentação legal com princípios democráticos conforme nossa Constituição e a LDB de 1996, contudo, a consolidação desses direitos e a garantia da aprendizagem ainda é um desafio para o professor e os estudantes. O fenômeno da juvenilização tomou conta das turmas noturnas da EJA. Encontramos professores desmotivados e alunos apáticos ou agressivos em sala de aula.

Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, é referência no mundo, em seus trabalhos, desenvolveu, através de seu aprendizado enquanto criança, uma proposta metodológica comprometida com as classes populares e com a educação de adultos.

A proposta de Freire (2002) se baseia na construção de um homem novo de uma nova sociedade, uma concepção de educação dialógica como prática da liberdade, educação como conscientização.

A proposta freiriana dialógica vem trazer uma colaboração muito importante para auxiliar o corpo docente na crescente juvenilização das turmas da EJA.

A juvenilização da EJA

A presença de jovens nos espaços de EJA se dá porque muitos precisam trabalhar no período diurno, mas não querem abandonar os estudos. Também por causa da distorção idade-série resultante de uma cultura de fracasso escolar.

A juvenilização tomou conta do turno noturno e trouxe para dentro da escola alunos desmotivados, apáticos ou rebeldes. A agressividade e a falta de propostas pedagógicas dificultam o trabalho do professor e provocam afastamento e desrespeito. Essa realidade exige um olhar mais humano e uma formação consistente para lidar com essas situações.

Com essa perspectiva, nos encontramos diante de jovens que não conseguiram completar o ensino por conta de fracassos sucessivos no tempo regular disposto nos currículos escolares. Segundo Brunel (2004), o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA é um evento, já que o número de jovens e adolescentes nessa modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar. A autora acrescenta

[...] os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho. Este novo panorama, pouco a pouco, foi modificando o ambiente escolar, exigindo dos professores uma nova postura e um jeito novo de conviver com estes alunos, cada dia mais jovens. (BRUNEL, 2004, p. 9-10)

Conhecer esse sujeito e interpretar essas novas relações empaticamente é um desafio para o professor. As contribuições de Freire – educador comprometido com práticas inclusivas e humanas – propõe uma forma diferenciada e esclarecedora de encarar essa situação, quando explica que não há pronúncia do mundo quando não se esgota a relação

eu-tu. Para Freire (1987, p.78), o homem dialógico acredita no poder de fazer, de criar, de transformar.

O diálogo, no pensar freiriano, é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico. (FREIRE, 1976, p. 143) Com isso, a aprendizagem acontece pelo educando de forma ativa.

O educador comprometido e atento precisa ser capaz de indagar o que a juventude tem a dizer, provocando, de várias maneiras, o diálogo com práticas culturais que muitas vezes não encontram espaço na escola. Prática que não aceita a dicotomia mundo-homem reconhecendo neles uma inquebrantável solidariedade. Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem não seria um desvio de interesse para outros contextos educativos?

Essa desmotivação de alguma forma leva a pensar a respeito da realidade, no sentido de alertar para a melhor forma de interpretar o comportamento do jovem em sala de aula e, principalmente, de buscarmos uma melhor forma de posicionarmos diante desse comportamento, compreendendo-o e lidando com ele de forma a favorecer o processo de ensino e não apenas buscando conviver, de maneira conformada, com a situação. Para um educador dialógico, o conteúdo a ser trabalhado é uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada daqueles elementos que estes lhe entregaram de forma desestruturada. (FREIRE, 1987)

A presença marcante da juvenilização na EJA invoca um grande diálogo para a totalidade do processo educativo do qual a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis. Segundo Carrano (2008, p. 155-156),

[...] à escola impõe-se o desafio de derrubar os muitos muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre os jovens alunos, seus colegas mais idosos e seus professores... A escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre os muitos sujeitos culturais que a fazem existir; assim, como educadores, faz parte de nossa tarefa levarmos em conta fundamentalmente aqueles que pretendemos educar.

Conhecer o contexto sociocultural dos educandos e reconhecer o que os representa é atender a milhões de jovens dialogando com as suas realidades. É importante que a EJA esteja comprometida com a origem dos estudantes, que seja uma educação democrática e popular, que não apenas instrumentalize o sujeito para o mercado de trabalho, mas lhe proporcione uma formação integral e cidadã, pois “*o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros*”. (FREIRE, 2003, p. 59)

Conclusão

No século XXI, a EJA se reconfigura. Os jovens ocupam o espaço da EJA, a legislação inova, cria suas adaptações, a escola mergulha em novos desafios envolvendo este segmento. Reafirmamos, neste artigo, a relevância e o significado das obras de Paulo Freire neste cenário e em nosso horizonte educacional. Dialogar com Freire e com as produções que, de alguma forma, criam interlocuções com sua literatura nos possibilita encontrar alternativas, caminhos que nos conduzem a um processo de ensino-aprendizagem crítico e humanizado. As experiências vivenciadas nos espaços escolares devem ser validadas de acordo com a carga de humanização que terá de resposta. Arroyo (2008) sugere que a escola seja um espaço de menos desumanização do que a vida extra escolar de nossos jovens, como, por exemplo: a moradia, a fome, a rua, a violência, o trabalho forçado, sem perder de vista as experiências escolares que já são carregadas por um processo de desumanização, como: reprovação, repetência, rituais, disciplinas e outros. A construção de um caminho inverso é urgente, é preciso humanizar os espaços de aprendizagem, com diálogo e respeito ao educando.

Ser um professor de EJA significa, além da competência técnica e específica da sua disciplina, ir em busca da sua generosidade, da sua humanização, da sua capacidade de diálogo, saberes relevantes traduzidos por Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996).

É sabido que os professores que atuam na modalidade de EJA necessitam de um aprimoramento, de investir na formação permanente

e “em serviço” de um educador que enfrente as demandas do processo de ensino-aprendizagem da EJA, considerando as novas demandas que se apresentam. Dentre elas a de que a comunidade jovem vem ocupando este espaço e de que é preciso habilidade para assegurar o diálogo e o respeito entre gerações, as demandas não são poucas, é preciso ter claro que a sala da EJA é desafiadora e que os educadores reconhecem a necessidade de um processo de formação específica para alcançar êxito em suas práticas.

São por essas e outras que Paulo Freire permanece vivo e atual, dialogar com a comunidade jovem, oprimida, marginalizada, privada de direitos, acreditar na sua capacidade de aprender, “reencantá-los”, querer bem a eles, compromisso ético com a nossa profissão de “educador de EJA”, é desta forma que conseguiremos transpor tantos obstáculos anunciados e vivenciados em nossa sociedade.

Referências

- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43- 54.
- APOLUCENO, I. As políticas de educação de jovens e adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (org.). *Políticas e práticas na educação de jovens e adultos*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: LPM, 2017.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8069 De 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16. jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.
- BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARRANO, P. J. R. *Identidades juvenis e escola*. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia, não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- HADDAD, S. Prefácio. In: STECANELA, N. Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais. Caxias do Sul: EDUCS, 2015. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/politicas-e-praticas-de-eja-em-caxias-do-sul-dimensoes-historicas-e-culturais/>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- IRELAND, T. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, I. B., PAIVA, J. (org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NASCIMENTO, S. M. *Educação de jovens e adultos na visão de Paulo Freire*. 2013. Monografia (Especialização em Educação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Paranavai, 2013.

SAUL, A., VOLTAS, F. Q. Paulo Freire e Antônio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra hegemônica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, p. 134-151, maio/ ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/8961/pd>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores associados, 2008.

STECANELA, N. *Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.

As contribuições freireanas na compreensão dos processos de empoderamento no contexto da EJA

Cássia Cilene de Almeida Chala Machado
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Carla Liane Nascimento dos Santos

Introdução

Este texto emerge de uma pesquisa de mestrado¹ desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), concluída em 2017 e que teve como objetivo compreender os sentidos do empoderamento a partir dos processos de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para as pessoas idosas no contexto do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) da UFSC, na cidade de Florianópolis (SC). Para tanto, realizou-se o aprofundamento de referenciais teóricos e documentais acerca da escolarização na EJA e da compreensão conceitual do termo empoderamento. É nesse sentido que o presente apresenta esse debate teórico sobre as contribuições Freireanas² para a compreensão dos

1 A pesquisa foi realizada pela primeira autora e teve como orientadora a segunda autora. Conta, neste artigo, com as contribuições da terceira autora. O referido estudo tem por título *O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC*.

2 Sabendo que pela lógica gramatical, o recomendado seria usar o termo freiriana(o), no entanto, ao utilizar Freireana(o) e com inicial maiúscula, justificamos uma opção política e reafirmamos a presença e importância de Paulo Freire no campo educativo.

processos de empoderamento no contexto de processos educativos de pessoas idosas na EJA.

Desvelando sentidos do conceito de empoderamento

O percurso deste artigo é assinalado pela busca de uma melhor compreensão sobre a categoria empoderamento, capaz de extrair nuances do seu significado, as possibilidades e contribuições conceituais para o estudo em questão. Portanto, não existe a pretensão de abarcar a construção de sua trajetória histórica e significativa do empoderamento nem aprofundar a sua complexa abordagem etimológica, mas sim trazer uma direção para sua evidência no desvelar dos sentidos atribuídos a ele, sendo as maneiras de como considerá-lo.

Ressalta-se ainda que, no decorrer deste estudo, houve a necessidade de conhecer os diferentes caminhos teóricos para essa categoria, a fim de escolher qual fundamentação teórica contemplaria a pesquisa.

O artigo de Baquero (2012) trouxe muitas contribuições para o entendimento da categoria empoderamento, visto que discute os diferentes conceitos presentes na literatura, situando historicamente a sua origem e as diferentes perspectivas adotadas para o termo.

Para essa autora, a perspectiva Freireana de empoderamento emancipatório é a mais indicada para o campo da educação, haja vista que traz uma abordagem crítica sobre a realidade social, de modo que todo processo de ensino-aprendizagem tem que estar comprometido com a transformação mais ampla da sociedade.

Entende-se que a categoria empoderamento na perspectiva de Paulo Freire torna-se a mais importante para o presente estudo, tendo em vista que o propósito da investigação possuía como foco de análise o contexto educacional.

O termo *empowerment*, utilizado por Paulo Freire, advém dos Estados Unidos, um país com uma realidade totalmente diferente da nossa, aliás, conforme enfatizado pelo próprio autor, de toda América Latina. Sua escolha em mantê-lo na forma original se deve pelo fato de que, ao traduzi-lo, estaria perdendo a riqueza do seu significado.

Em nota explicativa, no livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, os autores Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990) procuram evidenciar essa riqueza ao apontar que

O verbo *to empower* tem um significado muito rico: 1. dar poder a; 2. ativar a potencialidade criativa; 3. desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; 4. dinamizar a potencialidade do sujeito. Por isso, preferimos manter essa palavra no original, bem como suas derivadas *empowerment* (sbst.), *empowering* (ger.), *disempower* (antôn.), etc. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 10, grifo do autor)

No livro *Medo e ousadia* (1986), construído em diálogos com Ira Shör,³ Paulo Freire buscou situar o termo *empowerment* no contexto brasileiro, o qual é dirigido às classes dominadas/oprimidas, abarcando homens e mulheres de todas as idades, que vivem em condição de exploração e de exclusão social. Condição esta, posta pela elite da sociedade brasileira, a qual, para manter o privilégio de classe, alimenta a disparidade social (pobres/ricos) para garantir o poder de manipular/controlar a vida das pessoas –vistas como coisas –, mantendo o *status quo*.

De acordo com Freire e Shör (1986, p.149-150), o *status quo* é

[...] apresentado como normativo, neutro e até benevolente. A desigualdade é apresentada como natural, justa, e até conquistada, dadas as diferentes ‘aptidões’ e os ‘resultados’ dos diversos grupos. As vantagens da elite ocultam-se por detrás do mito das ‘oportunidades iguais’, enquanto o idioma da elite é chamado de ‘correto’, outro mito de violência simbólica contra o discurso coloquial, que torna inferiores os idiomas da gente do povo, línguas marginais. Com os meios de comunicação de massa, a propaganda de massa, as escolas e o mercado de trabalho, todos apoiando o mito da liberdade e a realidade da hierarquia, torna-se difícil ver as alternativas para ‘o modo como as coisas são e devem ser’. No dia-a-dia, porém, é difícil render-se a tanta supervisão e impostura. Assim sendo, muitos dos que estão alienados escolhem uma resposta agressiva.

3 O educador estadunidense Ira Shör, um seguidor do pensamento Freireano, foi responsável pela implementação das metodologias criadas por Freire no contexto educacional dos Estados Unidos.

É nesse contexto que é marcada a violência simbólica, uma violência oculta, sutil, de poder invisível que implica o consentimento mútuo do dominante (opressor) e do dominado (oprimido), em que o dominado vai num processo cultural incorporando os mecanismos de dominação.

Na obra *A dominação masculina*, Bourdieu (1999) conceitua violência simbólica como:

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce, essencialmente, pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece, também, uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado de uma língua (ou de uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma [...]. (BOURDIEU, 1999, p. 7-8)

Portanto, mesmo que o dominado se oponha a qualquer mecanismo de dominação, de nada adiantará – terá que o aceitar –, pois, isoladamente, ele não terá força suficiente para intervir. Essa constatação ganha sentido quando se traz como exemplo o conceito de analfabeto, pois ele

[...] dá muitas vezes uma cobertura ideológica para que os grupos poderosos simplesmente silenciem os pobres, os grupos minoritários, as mulheres, [os homens], [...]. Consequentemente, nomear o analfabetismo como parte da definição do que significa ser alfabetizado representa uma construção ideológica enformada por determinados interesses políticos. (GIROUX, 1990, p. 12)

Dessa maneira, o analfabetismo trata-se de uma violência simbólica, cuja lógica é perpetuá-lo para manter a condição de opressão dos

indivíduos, que tanto confere poder à classe dominante.⁴ No discurso dominante, “[...] o *analfabetismo* não é meramente incapacidade de ler e escrever; é também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural”.⁵ (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 3)

Perante as pessoas idosas, destacam-se entre as formas de violência simbólica as que atentam contra a sua capacidade de independência, geralmente, praticadas em nome do zelo excessivo, da estereotipia social da velhice, da improdutividade no mercado de trabalho e da não obrigatoriedade de eleger seus representantes (voto facultativo), mecanismos que vão destituindo a identidade dessas pessoas, causando-lhes desconforto, tristeza, sensação de impotência perante suas vidas, amargura, e, até mesmo, uma revolta silenciosa que não chega a se materializar em atitudes emancipatórias.

Sofrem uma dualidade que se instala na ‘interioridade’ do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro’ de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 2002, p. 35)

Freire e Shör (1986, p. 150) salientam a violência simbólica das autoridades que se faz presente no cotidiano e nas escolas, tentando desmotivar as pessoas a desistirem de “seus direitos à autonomia e ao

4 Cabe lembrar que a classe opressora não pode lutar pela libertação dos oprimidos porque seria propor o fim de sua hegemonia.

5 Giroux (1990, p.3) salienta que a noção de privação cultural é utilizada para definir, “[...] no sentido negativo, formas de moeda cultural que se apresentam como perturbadoramente incomuns e ameaçadoras quando avaliadas pelo padrão ideológico da cultura dominante relativo ao que dever ser valorizado como história, competência linguística, experiência de vida e padrões de vida em sociedade”.

pensamento crítico”, bem como reforça a competitividade para manter o individualismo e acentuar a disparidade social.

Por isso, Freire buscou aproximar o empoderamento da noção de classe social, o qual não se trata de um processo de natureza individual e, sim, de um processo dirigido às classes oprimidas da sociedade brasileira. Essa constatação se faz presente no excerto:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 138, grifo do autor)

Os autores justificam que o conceito de *empowerment* vai muito além do invento individual ou psicológico, já que não existe autoempowerment, assim, explica que de nada adianta uma pessoa se sentir

[...] individualmente, *mais* livre, se esse sentimento não é um sentimento *social*, [...] [isto é, ela] não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade [...]. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 135, grifo do autor)

Portanto, o *empowerment* de classe social envolve todo(a) aquele(a) pertencente à classe dominada que “[...] por suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se [...] [empenham] na obtenção do poder político”. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 138) Ocorre quando o próprio grupo decide lutar por mudanças no contexto social ao realizar ações que levam a evoluir e a se fortalecer. A liberdade para Freire se adquire pela conquista e não como um presente. Ela deve ser buscada constantemente. Tal processo tem a educação como sua frente de luta. (FREIRE; SHÖR, 1986)

Buscando situar o empoderamento na perspectiva Freireana, entende-se que mesmo que uma pessoa se perceba mais consciente de seus atos no/com o mundo, isso não é suficiente no nível do empoderamento social, pois é preciso que essa liberdade seja compartilhada com outras pessoas de seu meio social. Segundo Freire, a “[...] sensação de ter mudado não é suficiente como um todo” (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 135), pois para ter efeito de empoderamento social é preciso que essas pessoas se percebam capazes de lutar contra atitudes discriminatórias, de exclusão social, bem como saibam a importância da mobilização coletiva para o fortalecimento das camadas populares, de modo a lutarem por direitos e garantias para todos aqueles que sentem a dor da rejeição social.

Dessa forma, a educação formal torna-se um mecanismo que pode reforçar a exclusão social das pessoas estando a favor da manutenção do sistema capitalista ou contribuir para uma mudança dessa realidade social, pois, conforme Freire, “[...] os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade, sobretudo no que diz respeito a essas questões de disciplina e alienação”. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 157)

Reforça Freire (FREIRE; MACEDO, 1990) que “[...] além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra”. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 25) Assim, todo projeto pedagógico “[...] torna-se um construto significativo na medida em que é encarado como um conjunto de práticas que funciona para *empower*, ou para *disempower*, as pessoas” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 10), pois “[...] não existe prática educacional que não aponte para um objetivo; isso prova que a natureza da prática educativa tem uma direção. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 86)

Giroux (1990, p. 7, grifo do autor) salienta que

[...] a alfabetização⁶ para Freire é, inerente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam o seu direito não apenas de

6 Salienta-se que o conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois como prática discursiva busca uma leitura crítica da realidade, tornando-se um instrumento importante para o resgate da cidadania e para o

ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Neste sentido, a alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidade e de *empowerment*.

Freire acredita que a educação libertadora ou dialógica é capaz de contribuir para o *empowerment* social, não como a salvadora⁷ das mazelas sociais, mas como propulsora de uma consciência intencionada, crítica, que gera a problematização dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo. De modo que “[...] o professor tem o direito, mas também o dever de contestar o *status quo*, especialmente no que diz respeito às questões da dominação de sexo, raça ou classe”. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 206) Entretanto, ele pondera que

[...] através da educação libertadora, podemos fazer algumas mudanças localizadas na sala de aula, que não devem ser confundidas como mudanças na sociedade global, mesmo que essas mudanças imediatas possam se tornar elementos de uma transformação mais ampla. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 162)

O autor também salienta que o *empowerment* não é algo fácil de acontecer, pois mesmo que uma pedagogia desenvolva certo nível de independência nos estudantes, “[...] esse nível de autonomia não é suficiente para torná-los aptos a efetuar as transformações políticas radicais necessárias à sociedade brasileira. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 134)

engajamento das pessoas em movimentos sociais que visam à transformação social e a melhoria da qualidade de vida. “Assim, alfabetização para Freire é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ‘ler’ o mundo e começar a compreender a natureza política do limites *bem como* das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla”. (GIROUX, 1990, p. 8, grifo do autor)

7 Freire salienta que é preciso conhecer os limites reais da educação formal na sociedade. Por isso, devido a esses limites, ele sempre procurou ter tempo para trabalhar como educador e político, fora do espaço institucional da escola, engajando-se em movimentos sociais, com os trabalhadores – pertencentes à classe oprimida. (FREIRE; SHÖR, 1986, p.158-159)

Freire e Macedo (1990) salientam que a educação “é, por si mesma uma dimensão de cultura”, mas o fato de reconhecer a natureza cultural da educação “não significa abençoar toda expressão cultural”, haja vista que a cultura é gerada numa sociedade e, portanto, ela “[...] é uma totalidade atravessada por interesses de classe, por diferenças de classe, por gostos de classe”. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 33) Diante dessa constatação, é preciso

[...] reconhecer que as classes sociais existem e que sua presença é contraditória. Ou seja, a existência de classes sociais provoca um conflito de interesses. Provoca e dá forma a modos culturais de ser e, por isso, gera expressões contraditórias de cultura. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 34)

Acredita-se que quanto mais a prática pedagógica realizar a “leitura” da realidade assumindo uma perspectiva crítica da prática social, mais estará clarificando as relações de poder aos oprimidos, de modo a mostrar-lhes o caminho necessário para alcançarem a própria libertação, reconhecerem que é preciso apropriar-se da cultura dominante a fim de tê-la como base para buscar estratégias e transformar a ordem social mais ampla, em vez de simplesmente servi-la. Freire e Macedo (1990) enfatizam que

[...] quando a cultura dominada percebe a necessidade de libertar-se, descobre que tem que tomar a iniciativa e desenvolve suas próprias estratégias, como também utiliza da cultura dominante. A cultura dominada faz isso, não simplesmente para ajustar-se, mas para lutar melhor contra a opressão. Então, num certo momento, a cultura elaborada a serviço dos dominadores deixa de ser assim, e uma cultura é recriada pelo povo antes dominado em proveito de uma libertação permanente. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 131)

Essa libertação permanente apontada por Freire pode ser compreendida como o resultado do empoderamento social. De modo que é preciso que o povo erga a sua voz para dizer a sua palavra e não mais

se satisfaça com a sua condição de passividade perante os mecanismos de opressão.

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isso traria infindáveis problemas para os que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 49)

Teresa Kleba Lisboa, em seu livro *Gênero, classe e etnia: trajetórias de vida de mulheres migrantes*, toma como referência Paulo Freire ao tratar de conscientização no processo de empoderamento. A autora destaca que o processo de empoderamento das mulheres pesquisadas teve início na aquisição do espaço doméstico – luta relacionada à divisão de papéis e igualdade de gênero –, em que essa conquista levou ao engajamento político, no espaço público, quando “[...] perceberam que tinham poder para decidir, propor e intervir coletivamente junto às autoridades públicas e outras organizações da sociedade para realizar as mudanças almejadas”. (LISBOA, 2003, p. 175)

Nesse sentido, para Lisboa (2003, p. 24), o empoderamento

[...] refere-se a uma construção diferente das relações de poder, ou seja, procura potencializar pessoas ou grupos que têm menos poder na nossa sociedade; é um poder que vem de baixo, que reconhece os oprimidos como sujeitos da história.

Também Cecília Sardenberg (2006, p. 3-4), ao parafrasear Sarah Mosedale (2005, p. 243-244, grifo do autor) para debater a questão de poder e empoderamento ainda em uma perspectiva feminista, salienta que:

- a) para se ‘empoderar’ alguém ter que ser antes ‘desempoderado’ - ex. as mulheres enquanto um grupo;
- b) ninguém ‘empodera’ outrem – é, trata-se de um ato auto-reflexivo de ‘empoderar-se’, ou seja, a si própria (pode-se, porém “facilitar” o desencadear desse processo, pode-se criar as condições para tanto);
- c) empoderamento tem a ver com a questão da construção da autonomia, da capacidade de tomar decisões de peso em relação às nossas vidas [...];
- d) empoderamento é um processo, não um simples produto. Não existe um estágio de empoderamento absoluto.

Nesse sentido, compreendemos que as contribuições de empoderamento adotadas por Lisboa (2003) e Sardenberg (2006) têm coerência com a perspectiva defendida por Freire, especialmente, ao salientar a importância do engajamento político dessas pessoas (mulheres) pertencentes à classe popular, é que a inserimos nesse estudo.

Entende-se que o empoderamento na perspectiva Freireana trata-se de um processo e resultado, o qual só pode ser concebido mediante o processo de ação social em que homens e mulheres – na condição de oprimidos – lutam para tomar posse de suas próprias vidas na interação com outros indivíduos, mas para isso é preciso ter o pensamento crítico em relação à realidade, a fim de construir a capacidade pessoal e social necessária para transformar as relações sociais de poder. Neste sentido, com base em Freire (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 207),

[...] mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula.

Acredita-se assim que o empoderamento envolve um processo de conscientização, ou seja, de passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica.

Empoderamento e processos educativos

Apesar da educação ser um direito constitucional, nem todas as pessoas possuem a garantia do acesso, dentre elas, as pessoas jovens, adultas e idosas, e de fazer valer esse direito. Ao defender esses direitos aos processos de escolarização, nos apoiamos em Giroux (1990, p. 9, grifo do autor), ao situar que:

[...] a escolarização ocupa-se regularmente do tempo, do espaço, da textualidade, da experiência, do conhecimento e do poder entre interesses e histórias conflitantes, que não pode ser enquadrada em simples teorias de reprodução e de resistência. As escolas devem ser vistas em seus contextos históricos e relacionais. Como instituições, apresentam posições contrárias dentro da cultura mais ampla e representam, também, um terreno de combate complexo relativo ao que significa ser alfabetizado e *empowered*, de modo tal que permite que professores e alunos pensem e ajam de maneira condizente com os imperativos e a realidade de uma democracia radical.

Compreende-se que uma ação pedagógica para emancipação se concretiza numa educação libertadora na perspectiva Freireana, pois desse modo o sujeito

[...] é consciente que a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança. Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 47)

Freire (1996, p.124) frisa que a politicidade da educação se encontra enraizada na própria educabilidade do ser humano, “[...] que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente [...]”, em que a qualidade de ser política vem de sua própria natureza, não sendo possível pensar em neutralidade da educação, pois para

[...] que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse [...] nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e a fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, de comunicabilidade, de ação, de observação, da comparação, [...], da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (FREIRE, 1996, p. 125)

Desse modo, na impossibilidade de neutralidade da educação, entende-se que toda educação é “sempre diretiva”, por isso “[...] ‘lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele [...]” (FREIRE, 1996, p.126), contribuindo assim, com a desigualdade social.

Por isso, Freire (2002) salienta que o saber escolar só fará sentido na vida dos estudantes das camadas populares se ele for conduzido⁸ para trazer a “clareza” da opressão, pois só assim eles(as) terão a

8 Acrescenta-se aqui, a importância do papel do professor no fazer pedagógico, de modo que ele é o mediador no processo de construção do conhecimento dos estudantes. Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996), aponta os elementos constitutivos da prática docente, reforçando a dimensão social da formação humana, bem como alerta para a necessidade de uma postura vigilante contra as práticas de desumanização (discurso da globalização). Para ele (FREIRE, 1996, p. 126-127), um professor democrático não pode pensar que conseguirá transformar um país, mas pode demonstrar

“consciência de classe” essencial ao empenho da libertação. Em vista disso, reitera que

Por isto mesmo é que se impõe a necessidade de um conhecimento tanto do possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação, da visão do mundo que tenham ou estejam tendo as massas populares, da percepção clara de qual seja a contradição principal e o principal aspecto da contradição que vive a sociedade, para se determinar o *que e como* do testemunho.⁹ (FREIRE, 2002, p. 175)

Entende-se que quanto mais as pessoas das camadas populares forem capazes de desvelar a realidade objetiva e desafiadora (da qual incide a sua ação transformadora), mais condições terão de agir criticamente nela.

Freire e Shör (1986, p. 146) destacam que a educação

[...] é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Portanto essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só

que é possível mudar ao testemunhar o seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, na sua capacidade de luta, no seu respeito às diferenças, isto é, na maneira consciente com que vive sua presença no mundo, “[...] de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido”. (FREIRE, 1996, p. 127) De modo geral, pode-se compreender que a formação do professor é uma demanda constante, pois sua formação inicial não será suficiente diante dos diferentes desafios que enfrentará em seu cotidiano. Portanto, se “[...] a educação tem a ver com um processo de formação permanente” (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 145), acredita-se que todo e qualquer campo profissional precisa de formação continuada, como nesse caso o professor.

- 9 O testemunho, para Freire (2002), volta-se para o exterior (de si), para denúncia da crueldade do mundo e para o anúncio da possibilidade de lutar contra ela. O autor salienta que os elementos constitutivos do testemunho não variam historicamente, tratando-se de *coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha, a *radicalização* – leva não só o que testemunha, mas aqueles a quem dá o testemunho, cada vez mais à ação –, a *valentia de amar* – transformar esse mundo injusto para a crescente libertação de homens e mulheres oprimidas – e a *crença* nas massas populares – uma vez que é a elas que o testemunho se dá, dentro da totalidade em que estão (classe oprimida). (FREIRE, 2002, p. 175-176)

tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo.

Por isso que Freire e Shör (1986, p. 146) acreditam que quanto mais o(a) professor(a) tiver clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística¹⁰ da educação, mais ele(a) pode melhorar a eficiência pedagógica, tendo em vista que ao estar ajudando na formação dos estudantes já está fazendo arte e política, percebendo ou não, claro que se perceber será muito melhor.

Lisboa (2003) compreende que a consciência política é a condição básica para o processo de “empoderamento”. Portanto, para analisar o processo de conscientização em sua tese de doutorado, ela buscou fundamentação teórica em Paulo Freire, situando assim três passos:

[...] o primeiro é ‘ver’, ou seja, perceber a realidade em sua dinâmica, em suas contradições, em sua plenitude. Na segunda etapa, deve-se ‘refletir’ ou ‘analisar’ de forma crítica, compreendendo a mesma realidade dinâmica, e contraditória como um processo de produção social. A terceira etapa é a do ‘agir’, ou seja, intervir sobre a realidade para transformá-la. (LISBOA, 2003, p. 131)

Assim, conforme a autora, a última etapa do processo de conscientização se consolida pela constituição de atores políticos e, por conseguinte ao seu “empoderamento”. (LISBOA, 2003, p. 131) Lembrando que, para Lisboa, o empoderamento é um processo que se inicia no “despertar de consciências”. (LISBOA, 2003)

Freire e Shör (1986) e Freire e Macedo (1990) trazem para o *empowerment* o significado de “libertação do oprimido”, que, necessariamente, exige o reconhecimento enquanto classe social, uma vez que se trata de um poder que vem de baixo, um poder que não é dado, e sim conquistado pela classe oprimida. Portanto, o *empowerment* defendido por Paulo Freire é um processo político de conquista de

10 Para Freire “[...] o que faz da educação é um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer [...] é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá ‘vida’ ao objeto, chama-o para a ‘vida’, e até mesmo lhe confere uma nova ‘vida’”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 145)

liberdade das próprias classes subordinadas às quais sofrem com o poder da dominação.

A partir desse entendimento em suas lutas, estudantes e professores têm buscado superar a situação opressora, ou seja, buscam uma ação transformadora capaz de superar essa condição desumanizadora – que gera a condição de “ser menos” – para buscar o “ser mais” (pela humanização)¹¹ de todos(as). (FREIRE, 2002, p. 34)

Cabe lembrar que Freire acreditava que a educação tinha como dever direcionar a libertação, despertar o sentido crítico das pessoas a respeito do mundo e das coisas no mundo. Para isso, é preciso começar pela libertação do opressor que reside em cada um, para, depois, seguir a marcha popular de luta pela libertação de homens e mulheres que também sofrem.

Algumas considerações

Perante o diálogo desenvolvido neste texto, fica evidente a importância das contribuições de Paulo Freire na compreensão dos processos de empoderamento no âmbito da EJA.

Cabe frisar que Freire tem a educação como uma aliada para o processo de empoderamento, visto que as pessoas, ao se apropriarem da cultura letrada, são instigadas pela ação pedagógica a terem consciên-

11 Mendonça (2008), ao mencionar o conceito de humanização presentes nas obras de Paulo Freire, revela que esse conceito recebeu influência de três vertentes do humanismo: o humanismo existencialista, o humanismo cristão e o humanismo marxista. (MENDONÇA, 2008, p. 21-37) Com relação à perspectiva do humanismo existencialista, o autor destaca que “Freire considera a ideia de que o ser humano é um ser no mundo, que a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele capta pela sua consciência crítica a própria realidade”. (MENDONÇA, 2008, p. 27) Também, Freire aponta, como características principais da existência humana, sua condição de ser inacabado e a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição, por meio do processo educativo (o estudante não deve ser visto como objeto do processo educativo e sim, como sujeito). Na perspectiva do humanismo cristão, Mendonça (2008, p. 32) compreende que Freire incorpora a categoria da utopia (por isso enfatiza a Pedagogia da Esperança). E, na perspectiva do humanismo marxista, apesar de não se ter tornado plenamente marxista, Freire acabou incorporando a filosofia da práxis que fundamenta a atividade revolucionária marxista. (MENDONÇA, 2008, p. 36) Portanto, Freire define a práxis como “[...] reflexão e ação dos[(as)] homens[mulheres] sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 2002, p. 38)

cia de suas ações no/com o mundo e, assim, lutarem por mudanças sociais – contra a opressão.

O poder, para Paulo Freire, se constitui no aumento da conscientização e no desenvolvimento da criticidade entre as pessoas oprimidas, pois, só assim terão mais capacidade de intervenção e controle das situações. Portanto, no grupo dos oprimidos situa-se o segmento das pessoas jovens, adultas e idosas, as quais passam a ser percebidas em uma visão positivada e de que podem assumir novas posturas, ou seja, posturas de enfrentamento perante atitudes de desvalorização humana, lutando para desempenhar um papel mais ativo na sociedade, por meio de suas habilidades de articulação social (mobilizações sociais) e de engajamento político em prol da garantia de direitos, do reconhecimento e da valorização da pessoa idosa, tendo como horizonte estratégico a defesa de uma sociedade substantivamente justa, igual e solidária.

Com essa finalidade, “os professores” assumem um compromisso social para com as classes populares, um compromisso com a prática pedagógica a qual precisa “iluminar” “[...] a realidade no contexto de desenvolvimento do trabalho intelectual sério”. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 25) Portanto, cada professor tem

[...] um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando [...] mas uma postura de dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflipam sobre a intimidade de existência do objeto. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 203)

Desse modo, entende-se que o “compromisso” não se finda no espaço de sala de aula, e sim, no engajamento político com as pessoas das camadas populares em movimentos sociais, rompendo assim com os limites da vida escolar, pois o saber escolar só faz sentido na vida das pessoas quando ele consegue potencializá-las em seu agir consciente no/com o mundo.

Referências

- BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GIROUX, H. A. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 1-27.
- LISBOA, T. K. *Gênero, classe e etnias: trajetórias de vida de mulheres migrantes*. Florianópolis: EdUFSC; Chapecó: Argos, 2003.
- MACHADO, C. C. de A. C. *O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1864408>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- MENDONÇA, N. A. de. *Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2008.
- MOSEDALE, S. Policy arena. Assessing women's empowerment: towards a conceptual framework. *Journal of International Development*, [s. l.], v. 17, p. 243-257, Published online in Wiley InterScience. 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/action/showCitFormats?doi=10.1002%2Fjid.1212>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SARDENBERG, Cecília M. B. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: TRILHAS DO EMPODERAMENTO DE MULHERES – PROJETO TEMPO’. 1., 2006, Salvador. Comunicação oral apresentada e adaptada. Salvador: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Sobre os autores

Alcides Alves de Souza Filho

Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Rede Pública Estadual do Estado da Bahia.

E-mail: alcisofilho@hotmail.com

André de Oliveira Silva Ferreira

Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: educandre@gmail.com

Antonio Amorim

Pós- Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I. Áreas de atuação: gestão, organização, tecnologia e políticas públicas na educação básica da Bahia.

E-mail: antonioamorim52@gmail.com

Atenuza Pires Cassol

Professora da Rede Municipal de Educação em Barreiras (BA). Graduada em Pedagogia e História. Pós-Graduada em Planejamento e Gestão Educacional. Mestre pelo programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Áreas de atuação: gestão, organização, tecnologia e políticas públicas na educação básica da Bahia.

E-mail: atenuza@hotmail.com

Cacilda Maria Queiroz

Pedagoga, Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFP) – conclusão em 2018. Especialista em Educação Interdisciplinar e Multicultural pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – conclusão em 2016. Coordenadora Pedagógica da Escola Superior da Defensoria Pública da Bahia (ESDEP).

E-mail: qcacilda@yahoo.com.br

Caliane da Rocha Silva

Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual José Batista da Fonseca, em Cruz das Almas - Bahia.

E-mail: caliluma@hotmail.com

Carla Liane Nascimento dos Santos

Professora Titular do Departamento de Educação (DEDC- I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec/UNEB), atuando nas áreas de concentração de

gestão da educação e redes sociais. Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB), atuando na linha Educação e Trabalho. Pesquisadora associada ao Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR) da UNEB. Lidera os grupos de pesquisa: Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho (InterGesto) e é vice-líder do grupo de pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional, ambos Certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: profcarlaliane@gmail.com

Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FAED/UFPEL). Especialista em Educação Especial na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e em Psicopedagogia na Universidade de Amparo (SP). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Doutoranda também pelo (PPGE/UFSC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC).

E-mail: cassiachala@yahoo.com.br

Dulina Dalva Pereira de Oliveira

Mestre do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB). Especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem; Formação de Gestores da Educação Básica e em Educação de Jovens e Adultos. Professora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Guanambi-Bahia na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas (MPEJA).

E-mail: oliveiradulina@hotmail.com

Edite Maria da Silva de Faria

Professora Adjunta do Departamento de Educação (DEDC), Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Avaliação Educacional (Gepale) - Bahia.

E-mail: editefaria@gmail.com

Érica Valeria Alves

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB).

E-mail: evalves@uol.com.br

Evandro Vilas Boas Coelho

Mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB). Docente da EJA na Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia no Sistema Prisional e na Rede Municipal de Ensino de Camaçari - BA. Vinculado aos grupos de pesquisa Grupo de Pesquisas em Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE) de Grupo Linguagem, Infância, EJA e Tecnologias da Informação e Comunicação (GELITIC) da Universidade do Estado da Bahia.

E-mail: geoxixa@hotmail.com

Gildecil Leite

Professor de Literatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Difusão do Conhecimento (UFBA). Editor da

Revista Virtual *Seara* e da *Coleção Vertentes Culturais da Literatura na Bahia*. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área de Letras, autor de livros e artigos em periódicos científicos e matéria em jornais de circulação nacional sobre literatura.

E-mail: gildecileite@gmail.com

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com estágio sanduiche na Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa – México. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Titular, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará (NEP/UEPA).

E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

Jean Carlos Barbosa dos Santos

Pedagogo pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Especializado em Estudos Étnico-Raciais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB). Professor da Rede Municipal de Feira de Santana - BA. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas e Avaliação Educacional (Gepale).

E-mail: janpedagogo@gmail.com

Jones Cesar da Paixão

Pedagogo e Historiador pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Estudos Étnico-Raciais pelo Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB). Professor da Rede Municipal de Presidente Tancredo Neves. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas e Avaliação Educacional (Gepale).

E-mail: jonespaixao@hotmail.com

Jodielson da Silva Pereira

Professor de Tecnologia Educacional. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Arnaldo Horácio Ferreira (FAAHF). Especialista em Informática Educacional Aplicadas à Educação pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (FAC). Mestre pelo Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas da Universidade do Estado da Bahia (Gestec/UNEB).

E-mail: jodielson.silva@hotmail.com

Jorge Alberto dos Santos Santana

Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – BA. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática, Especialista em Educação Especial: Deficiência Intelectual, e Mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB) e membro do Grupo de Pesquisa Contextos e cognição na Educação de Jovens e Adultos (CCEJA).

E-mail: beto_fsa@hotmail.com

Kátia Siqueira de Freitas

Doutora e Pós-Doutora em Administração da Educação pela The Pennsylvania State University (PSU). Professora pesquisadora,

aposentada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui experiência nacional e internacional na área de educação, com ênfase em gestão e avaliação de políticas sociais, gestão e avaliação da educação presencial e à distância, educação de adultos, currículo. Pesquisa e publica sobre educação e políticas sociais. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Programas Sociais (GAPPS) e vice líder do Grupo Políticas Públicas e Gestão Escolar, ambos registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: katiasf@ufba.br

Luana Machado Ribeiro

Graduação em Letras com Inglês pelo Centro Universitário Estácio da Bahia (Estácio FIB), em 2018. Graduação em Ciência da Computação pelo Instituto Baiano de Ensino Superior (IBES), em 2017. Discente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB). Atualmente é intérprete de Libras na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

E-mail: lualinux@gmail.com

Luciano José Filgueiras

Licenciatura em Filosofia, Pós-Graduação em Ciências Políticas e Estratégias pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Exerce atividades profissionais na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Professor da Rede Estadual de Ensino da Bahia e Técnico Específico da UNEB.

E-mail: andarilholuz1@gmail.com

Marcos Eduardo Nascimento Moraes

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Pós-Graduando em Docência com Ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB). Integrante do Grupo de Pesquisa: Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho (Inter-Gesto/UNEB).

Email: menmoraes@gmail.com

Maria de Fátima Pessoa Lepikson.

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), em 2014. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), em 1998. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSal), entre 2018-2020; Membro Permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da (UCSal); líder do Grupo de Pesquisa Questão Social, Estado e Sociedade Civil (GQESCI); Membro do corpo docente da Escola de Serviço Social da (UCSal).

E-mail: flepikson@gmail.com

Maria Hermínia Lage F. Laffin

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Doutora em Educação pela UFSC e Pós-Doutora pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA).

E-mail: herminialaffin@gmail.com

Nitevaldo Eloi dos Santos

Historiador pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Especialista em História da Cultura Afro Brasileira (Universidade Cândido Mendes). Mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB). Professor da educação pública e particular.

E-mail: nitevaldo@gmail.com

Patrícia Lessa Santos Costa

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2010. Mestre em Ciências Sociais pela UFBA, em 2003. Graduação e Licenciatura em Ciências Sociais, com área de concentração em Sociologia pela UFBA, em 2000. Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação (DEDC), pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB).

E-mail: plessacosta@gmail.com

Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Cetens). Professora e Gestora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia.

E-mail: rubenildesnascimento@yahoo.com

Suzana Mary Farias Batista Caldas

Graduada em Educação Física, aluna especial do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB). Pós-Graduada em Metodologia da Educação Física, Esporte e Lazer para o Ensino Básico e Superior pela UNEB. Especialização em Educação com ênfase no Ensino Fundamental II e Médio, pela UNOPAR. Professora da Rede Estadual e Municipal de Salvador.

E-mail: smfbco2@gmail.com

Tânia Regina Dantas

Doutora em Educação pela Universidad Autònoma de Barcelona (UAB). Mestre em Ciências da Educação pela Université de Paris 8. Mestre em Didática e Organização Escolar pela UAB - Espanha. Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Pesquisadora e Parecerista Ad-Hoc da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ex-Coordenadora e Docente Permanente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) do Departamento de Educação (DEDC), Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Fundadora e Membro da Rede Internacional de Pesquisa Colaborativa sobre Formação em Educação de Jovens e Adultos (Brasilueja). Editora Geral da Revista *RIEJA*.

E-mail: taniaregin@hotmail.com

Tânia Regina Lobato dos Santos

Pós-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa

de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (PPGE/UEPA) e pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA (NEP/UEPA).

E-mail: tanielobato@superig.com.br

Viviane Rezi

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Diretora da Faculdade de Tecnologia de Santana de Parnaíba (Fatec), Professora de Ensino Superior do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

E-mail: prof.viviane@live.com

Esta obra foi publicada
no formato 150 x 210 mm,
utilizando as fontes Freight Text
Pro e Freight Sans Pro
Impressão Edufba
Capa e acabamento Cartograf
Papel 75 g/m² para o miolo e Cartão
supremo 300 g/m² para a capa
Tiragem de 300 exemplares



Esta obra é destinada a professores, estudantes e pesquisadores da área de Educação, interessados em reflexões sobre diferentes conceitos e interpretações das concepções freirianas nas relações entre educação, ambiente e sociedade contemporânea, com vistas à reorganização curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de uma construção coletiva intenta elaborar respostas às questões do cotidiano do professor, propondo caminhos para aqueles que desejam trilhar por uma educação libertadora, que precisa ancorar-se na prática e não pode prescindir dessa prática para tornar-se concretude histórica, na promoção de transformações sociais.

ISBN: 978-65-5630-112-9



9 786556 301129