

José Carlos Miguel
Rodrigo Martins Bersi
organizadores

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Marcos Conceituais
Práticas
Políticas

Na sociedade de classes, a possibilidade de oferecimento de educação a todas as pessoas depende do grau de desenvolvimento geral dela, fator determinante para acesso de seus membros a formas superiores de cultura, além de sustentar a execução de formas mais complexas de trabalho produtivo. De fato, o desenvolvimento da educação é função direta do interesse da sociedade em aproveitar para seus fins coletivos a força de trabalho de cada um de seus componentes. Assim, a educação não é conquista meramente individual, mas uma função da sociedade. É o processo pelo qual a sociedade forma seus membros em função de seus interesses.

Por certo, o processo de reprodução social pela educação envolve contradições já que traz em seu bojo a possibilidade de adaptação dos indivíduos ao estado existente, mas igualmente a perspectiva de progresso, de ruptura do equilíbrio supostamente existente, da criação do novo, da transformação social, enfim. É pelo anseio de progresso pessoal que as pessoas procuram a escola, a qual, na sociedade de classes exerce papel dúbio: pode fomentar a alienação, mas ao mesmo tempo contribui para a emancipação.

Por isso, há quem compreenda a Educação Popular como processo sistemático de formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos sociais e populares, desenvolvido fora das amarras do Estado, portanto. E há quem defenda que o Estado, administrador do excedente econômico, deva responder pela garantia do direito inalienável da população à educação de qualidade socialmente referenciada.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



**EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
Marcos Conceituais, Práticas e Políticas**

**Organizadores:
José Carlos Miguel
Rodrigo Martins Bersi**

José Carlos Miguel
Rodrigo Martins Bersi
(Orgs)

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
Marcos Conceituais, Práticas e Políticas

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2023



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Auxílio N° 0039/2022, Processo N° 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Imagem da capa: Foto gratuita (<https://www.pexels.com/pt-br/foto/lampada-ao-lado-dos-livros-na-prateleira-2767814/>)

Parecerista: Alberto Luiz Pereira da Costa - Professor adjunto do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, atuando no Curso de Licenciatura em Educação do Campo habilitação em Ciências da Natureza e Matemática

*Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

E24 Educação de jovens, adultos e idosos: marcos conceituais, práticas e políticas / José Carlos Miguel, Rodrigo Martins Bersi (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2023.
399 p. : il.

CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-390-8 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-389-2 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2>

1. Educação de jovens e adultos. 2. Prática de ensino. 3. Educação popular. I. Miguel, José Carlos. II. Bersi, Rodrigo Martins. III. Título.

CDD 374

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2023, Faculdade de Filosofia e Ciências



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Agradecimentos

À Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Programas de Excelência Acadêmica -PROEX.

Sumário

Apresentação <i>José Carlos Miguel e Rodrigo Martins Bersi</i>	11
Prefácio <i>Alberto Luiz Pereira da Costa</i>	31
Projetos de Vida de Pessoas Idosas e a Educação de Jovens e Adultos: aproximações possíveis.....	39
<i>Jefferson Mercadante</i> <i>Valéria Arantes</i>	
Educação Matemática na EJA: o contexto da teoria da atividade de estudo	71
<i>José Carlos Miguel</i>	
Relações Dialéticas em Paulo Freire e G. W. F. Hegel: práxis educadora como momento da liberdade.....	115
<i>Rafael de Melo Ferreira</i> <i>Fabício Mendes Pereira</i>	
Implicações da Pandemia COVID-19 na Educação de Jovens e Adultos	139
<i>Rafael Seidinger de Oliveira</i> <i>Daniel Vieira Sant'Anna</i> <i>Paulo Alexandre Filho</i>	
A Importância da Filosofia no Ensino da Educação de Jovens e Adultos	163
<i>Maria Caroline Belfante</i>	

Educação de Jovens e Adultos (EJA): políticas públicas e ausência de formação continuada de professores em atividade.....181

Alexandra Rocha Okidoi Felipe

Elma Karine Costa Cardoso

Rafaela Carneiro de Farias

A Pesquisa na Formação Inicial do Professor: possibilidades de diálogos com a Educação de Jovens e Adultos.....215

Fábio Borges dos Santos

Manuela Cristina Torcia Moreti

A Luta Histórica da Educação Popular pelo Direito a EJA: abordagem filosófica sobre o tema da tolerância.....235

Letícia Florêncio Vieira

Jessyca Eiras Jatobá Santos

EJA: uma educação para humanização.....253

Letícia de Campos Lauretti da Silva

Shirlei Calógero de Araújo de Oliveira

Renata de Fátima Fazolin Ferres de Souza

Por uma Metodologia da Amorosidade nas Práticas de Alfabetização da EJA: cotejos entre Freire e Bakhtin.....275

Ana Caroline Chepak de Souza Ferreira

Diversidade no Contexto da Educação de Jovens e Adultos.....301

Julinha Aparecida Andrade de Souza Mello

Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani

Avaliação da e para as Aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA): mudanças no percurso formativo.....325

Luiz Felipe Garcia de Senna

Rodrigo Aparecido Ribeiro da Silva

Educação de Jovens e Adultos entre Tecnologias Digitais e Políticas Públicas em São Paulo.....357

Rodrigo Martins Bersi

João Paulo Francisco de Souza

A Importância do Ler e Escrever na EJA: relato com uma turma do interior paulista.....377

Yngrid Karolline Mendonça Costa

William da Silva Pasini

Apresentação

O livro “Educação de Jovens, Adultos e Idosos: marcos conceituais, práticas e políticas” se constitui em esforço coletivo de docentes e discentes da UNESP, Câmpus de Marília, para contribuir no sentido de maior inserção da Educação Popular e particularmente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto oferta obrigatória pelo Estado, no contexto do debate acadêmico e político.

É fato que a educação de jovens, adultos e idosos progressivamente se coloca como amplo espaço de reflexões teóricas, mas ainda se nota certo descaso das políticas públicas, seja no sentido de reconhecimento dessa instância da educação básica, seja para com as implicações inerentes ao tão propalado objetivo de desenvolvimento social e econômico na realidade brasileira. Contraditoriamente, observa-se o fenômeno do fechamento de salas de aula e a conseqüente redução de vagas na EJA, a exigir em algumas situações a intervenção judicial para a garantia do direito inalienável à escolarização, reconhecido na Constituição Federal e na legislação educacional dela decorrente.

Reconhecidamente, vivemos um tempo no qual a desigualdade e a discriminação social progressivamente se tornam politicamente aceitas, arrefecendo de certo modo a atuação de agentes sociais e políticos nesse contexto, de modo que ao movimento de enfrentamento se impõe força cada vez maior dentro e fora do contexto institucional, exigindo uma nova epistemologia política.

Não se consolida esse movimento sem a efetividade de políticas públicas definidas com o objetivo de superação de, entre todos os indicativos de exclusão, dois dos mais evidentes, o analfabetismo e a baixa taxa de escolarização de amplo segmento da população brasileira, seguramente dimensões da vida nacional a envolverem maior contingente de sujeitos.

No conjunto dos textos a compor a coletânea, firma-se a convicção de que para além da dimensão política, o movimento necessário preconiza um encaminhamento teórico e metodológico que se pauta por uma contínua vinculação entre educação e sociedade. Impõe o reconhecimento da especificidade da Educação Popular, caracterizada pela diversidade, a exigir o reconhecimento da identidade cultural e das histórias de vida.

Assim, a transformação da realidade marcada pela exclusão educacional deve ter como partida a prática social na qual docentes e discentes podem se posicionar diferentemente porquanto são agentes sociais diferenciados; a problematização como reflexão acerca de questões que precisam ser resolvidas e o conhecimento necessário para tanto; a apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas postos pela prática social; a catarse como efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social; e, por fim, a própria prática social, com a ascensão dos alunos ao nível sintético no qual se encontrava o professor no ponto de partida, de modo a reduzir também a precariedade da síntese dialética, por uma compreensão mais orgânica. Diversos estudiosos, como o leitor poderá constatar no livro, abordam essas questões, uma herança acadêmica a se estabelecer principalmente a partir do legado de Paulo Freire.

Por certo, várias definições de educação põem em destaque a ideia de transmissão de conhecimento, de socialização dos bens culturais, estabelecendo como o seu objetivo principal o exercício da cidadania. Compreende-se, então, a educação como uma ação transformadora que tem como referencial o ideário de pessoa humana, buscando fazer prevalecer valores que lhes são inerentes tais como a dignidade, o respeito e o seu aprimoramento, a partir de características e peculiaridades individuais.

Assim, a cultura pode ser compreendida como o produto, o resultado, a modificação que ocorre no sujeito ou no meio ambiente em função da ação do seu imaginário, da sua educação ou da sua instrução. Seria a resultante da construção do sujeito que se tornará culto ao enriquecer a sua personalidade pela apropriação de saberes academicamente constituídos e politicamente situados, tendo apreendido os modos de viver de seu povo e a capacidade de utilização das conquistas tecnológicas de sua geração.

Sob o nosso ponto de vista, em uma sociedade de classes a educação cumpre duplo papel absolutamente contraditório, ora contribuindo para a transformação social, ora reforçando o papel de alienação, a depender das ações postas em prática, dos sujeitos e invariantes envolvidos. Igualmente, é possível dizer que cultura é um conceito bilateral, ou seja, o homem cria a cultura e é influenciado por ela. Ambos os conceitos se referem à socialização, isto é, pressupõem o preparo do homem para o desempenho de papéis necessários ao ajustamento social, à sua inclusão como membro de uma determinada cultura.

Por isso, a cultura pensada como o movimento de luta política constitui grupos, de modo que a significação da cultura popular

resulta da polarização ideológica na afirmação de uma cultura contra a outra.

A consolidação das relações entre cultura, educação, sociedade e democracia pressupõe a formação de cidadãos preparados para a participação ativa nos procedimentos de tomada de decisão e de controle do exercício de poder. Isso traz consequências para a organização dos currículos da educação básica, ainda marcados pela perspectiva tecnicista, pelo paradigma técnico-linear, claramente voltado para a instrumentalização do mercado de trabalho. Se isto é, de certo modo, necessário, até por contemplar o desejo das pessoas por empregabilidade, também o é almejar uma tendência curricular orientada pelo paradigma dinâmico-dialógico, cuja dimensão de abordagem é a linguagem, seja na vertente de busca do consenso entre as pessoas, seja na vertente relativa ao exercício do poder político.

Pensar deste modo traz consequências para a organização das instâncias de formação, seja a escola, sejam os movimentos sociais: compreender a amplitude real do processo de apropriação de conhecimento, isto é, que não se aprende apenas e tão somente na escola; ampliar o espectro da tomada de decisão; acreditar que a apropriação de conhecimento é algo prazeroso; e, que todo conhecimento, de caráter científico ou comunitário, deve ser valorizado, o que implica na criação de ambientes colaborativos de ensino, aprendizagem e liderança.

Isso é o que sustenta os anseios de construção de uma sociedade democrática, livre e plural, dotada do atributo da tolerância e do respeito pelo outro e pelas diferenças. O momento nacional é altamente propício para essa reflexão.

A formação do ser humano *omnilateral* impõe o reconhecimento da cultura e da sociedade na qual educador e educandos estão inseridos, conhecer o significado das coisas e do mundo à luz da cultura a qual pertencem bem como os comportamentos e condutas que caracterizam os processos sociais que influenciam a educação como um todo e delimitam o processo de construção de uma sociedade solidária e preocupada verdadeiramente com a sustentabilidade.

Está posto o fato de a educação, por si, não ter o condão de mudar o mundo, mas pode transformar mentalidades, contribuindo para o advento de uma nova cultura com valores que se voltam para a humanização, para o respeito à natureza e para o desenvolvimento sustentável e solidário. Vida, ciência, cultura e democracia são valores universais, mas um depende do outro para se completar.

Não por acaso, a educação é concebida como o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Nenhum educador consciente de sua responsabilidade profissional pode negar que a educação tem caráter intencional e consolida um processo histórico, existencial e cultural tal como se sustenta no legado cultural deixado por Freire (2011)¹. Mais que um método, o legado de Freire, em seu conjunto, representa para nós uma Filosofia de Educação. É uma tremenda contribuição cultural para o desenvolvimento dos povos de todo o mundo.

Considerar de forma articulada as relações entre educação, cultura, ciência e democracia implica em pensar a formação de um

1 FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

sujeito capaz de revisões, de reinterpretações, o despojamento de preconceitos, a argumentação segura e respeitosa, a capacidade de diálogo, a preocupação com os fenômenos sociais e naturais.

Constitui ação processual cuja marca fundamental é o encontro de consciências no ato da aprendizagem haja vista que a educação, elemento fundamental da cultura de um povo, é uma socialização de uma consciência a outra, de alguma coisa que um já se apropriou e o outro ainda não. Implica uma transformação de personalidade porque modifica a personalidade do educador e simultaneamente a dos educandos.

Nesse sentido, a articulação necessária entre educação, ciência, cultura e democracia parece exigir a superação da visão tradicional de que é o desenvolvimento do ser humano que conduz à aprendizagem para assumir o corolário de que é a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento da condição humana no sentido preconizado pela teoria histórico-cultural.

Por isso, a socialização do conhecimento, a depender da forma como for conduzida ou vivenciada e dos espaços de ocorrência, pode direcionar comportamentos e condutas das pessoas e tomando como base o conceito de cultura subjetiva ela envolve o modo como uma pessoa interpreta a realidade, incluindo as suas crenças, valores e caracteres de personalidade. Isso explica em grande monta o negacionismo e o obscurantismo marcantes no momento nacional.

De fato, a cultura possibilita a constituição de uma visão de mundo, a qual se materializa no processo de civilização. É uma construção complexa envolvendo conhecimentos, crenças, arte, moral, costumes, leis e outros hábitos e capacidades adquiridos pela pessoa humana em uma dada sociedade.

Com base nessas ideias e relações conceituais, a coletânea de textos que ora apresentamos envolve universo teórico amplo, mas rico em nuances e matizes do processo educativo. Passemos, então, a enunciar os fundamentos básicos de cada um dos estudos que o compõem.

No primeiro capítulo da coletânea, denominado “Projetos de Vida de Pessoas Idosas e a Educação de Jovens e Adultos: aproximações possíveis”, os autores Jefferson Mercadante e Valéria Arantes buscam aproximar a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida das recentes pesquisas acerca de projetos de vida de pessoas idosas, partindo do pressuposto de que a velhice é um fenômeno heterogêneo e desigual e de que a capacidade de realização de projetos é um processo inerente à condição humana, independente, portanto, da fase ou momento de vida do sujeito. Para tanto, primeiramente foi realizada importante revisão de literatura acerca dos pressupostos fundamentais desse debate: a velhice e o processo de envelhecimento; a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação como um direito de todos; e o conceito de projetos de vida. Em seguida, a investigação compreendeu uma etapa bibliográfica, na qual se apresentou o levantamento bibliográfico de pesquisas em nível de mestrado e doutorado registradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que tratam da temática de projetos de vida de pessoas idosas estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Os resultados apontam a educação como uma importante ferramenta para a ruptura com o paradigma de uma velhice desprivilegiada de sentido, abrindo possibilidades para pensar um novo modo de envelhecer, com respeito às expectativas, sonhos e projetos de vida das pessoas idosas.

Verificou-se, contudo, que ainda são raras no Brasil as pesquisas com ênfase nessa temática, sobretudo quando se considera o sujeito da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, buscaram lançar luz sobre os processos de envelhecimento com a construção e/ou ressignificação de projetos de vida de pessoas idosas estudantes da Educação de Jovens e Adultos com vistas ao fortalecimento de uma perspectiva educacional que entende a educação como engrenagem da transformação social e, por isso, defendem o acesso a contextos educativos de qualidade como contributo aos processos de envelhecimento com sentido para além de si.

Por sua vez, José Carlos Miguel, no texto “A educação matemática na EJA no contexto da teoria da atividade de estudo”, aborda o encaminhamento didático-pedagógico necessário para a formação de conceitos matemáticos, considerando-se a prevalência no ensino de Matemática de suas dimensões empírica, instrumental e utilitária, as quais pouco contribuem para o desenvolvimento efetivo do pensamento teórico, este definido no contexto do estabelecimento de relações e de coordenação de ações. O autor parte da hipótese de que a atividade de estudo é fator determinante para a formação dos educandos por exercer papel preponderante na formação dos conceitos e na constituição do pensamento teórico. Para isso, desenvolve ampla pesquisa bibliográfica em repositórios de artigos científicos, teses e dissertações, bem como o levantamento de indicadores de desempenho dos estudantes e análise documental acerca do conceito e da estrutura da atividade de estudo e do conteúdo matemático envolvido, enfatizando-se as dinâmicas entre os sujeitos no ambiente escolar, caracterizando essa cultura e as perspectivas teórico-metodológicas para a sua transformação. Foram levantados

dados sobre baixo rendimento escolar na área do conhecimento tendo como base os indicadores de avaliação em larga escala, os invariantes dos processos de formação inicial e continuada de educadores e marcas dos processos de difusão do conhecimento matemático na escolarização inicial. Os resultados indicam que a formação do pedagogo que ensina Matemática nesse nível de ensino exige além da compreensão dos processos didático-metodológicos, os conhecimentos específicos desta ciência para ter a condição de ensinar. Assim, o pensamento empírico se forma nas relações diretas com a realidade objetiva, apropriando-se do conhecimento imediato e disposto nas propriedades concretas e sensoriais do objeto. No entanto, se o pensamento empírico não é suficiente para o pleno desenvolvimento das funções intelectuais, também não pode ser compreendido como uma representação verbal qualquer, percebida imediatamente pelas vias sensoriais. Ele sempre tem um papel no processo, mas é preciso reconhecer que há um pensamento racional, cognoscitivamente complexo e formado a partir de bases empíricas, ou seja, o pensamento teórico avança, sendo concebido por intermédio da formação de conceitos teóricos e científicos, os quais são refletidos em ações mentais. O que impõe a transformação da cultura escolar.

Rafael de Melo Ferreira e Fabrício Mendes Pereira, no terceiro capítulo, apresentam instigante discussão denominada “Relações Dialéticas em Paulo Freire e G. W. F. Hegel: Práxis Educadora como Momento da Liberdade” na qual buscam compreender os paralelos, através das semelhanças e diferenças estabelecidas, entre os pensamentos de Paulo Freire e G.W. F. Hegel, visando contribuir para a prática educacional como ação libertadora. Estabelecem que

ambos buscam responder os problemas diferentes e característicos de seu tempo. E, por isso, tomaram caminhos diferentes para respondê-los. De modo geral, defendem que pode-se compreender que ambos os autores analisam as relações humanas como relações dialéticas intimamente ligadas. Concordam que ninguém está só no mundo e, portanto, estão colocados, ora como iguais, ora como opostos. Concluem no estudo que a educação surge, para cada um, como o momento no qual o indivíduo se percebe como livre. A diferença entre ambos está no modo como a libertação e a educação se relacionam.

No desenvolvimento do artigo denominado “Implicações da Pandemia da Covid-19 na Educação de Jovens e Adultos” os autores Rafael Seidinger de Oliveira, Daniel Vieira Sant’Anna e Paulo Alexandre Filho estabelecem que diante da pandemia da Covid-19, ações de saúde tiveram que ser introduzidas junto à população como estratégia para frear a contaminação do Coronavírus que se espalhava bruscamente. Sendo assim, vários setores da sociedade foram impactados de alguma maneira. Na área da educação, as aulas presenciais foram interrompidas e passaram a acontecer de forma remota com o auxílio das tecnologias, sendo que ante a essa mudança, os problemas sociais se tornaram ainda mais nítidos, principalmente para os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade, onde se concentra grande parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Logo, este estudo promove uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas por esses alunos em um contexto de pandemia. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos e feita uma análise documental em documentos do Ministério da Educação a fim de analisar os obstáculos enfrentados

por eles. Como método de pesquisa foi realizada uma triangulação das fontes de obtenção de dados com informações de pesquisas que aconteceram na Região Sul, Norte e Nordeste do Brasil. Neste sentido, foram observadas semelhanças entre as dificuldades encontradas pelos estudantes da EJA, bem como sinalizados alguns motivos da evasão desses alunos.

Maria Caroline Belfante escreve o capítulo denominado “A importância da Filosofia no ensino da Educação de Jovens e Adultos”. Este trabalho debate a importância do ensino de filosofia na educação de jovens e adultos e seus múltiplos aspectos, como sua relevância para o desenvolvimento cultural, a criação de consciência crítica, compreensão e defesa da democracia e a luta pela disseminação e prevalência da ciência contra as *fake news* na pandemia. Os alunos da EJA são, em sua maioria, pessoas de maior vulnerabilidade social, logo a filosofia permite que essas pessoas possam desenvolver um pensamento crítico e autônomo sobre sua realidade. Para o desenvolvimento deste trabalho, o método utilizado foi a pesquisa bibliográfica e a análise documental sobre os dramas e as tramas a envolverem a situação na qual todo o mundo se viu repentinamente situado. Como resultado efetiva-se uma reflexão sobre a relevância desta disciplina para o desenvolvimento educacional pleno dos alunos.

Discutir a formação de educadores para a EJA é a preocupação central de Alexandra Rocha Okidoi Felipe, Elma Karina Costa Cardoso e Rafaela Carneiro de Freitas no artigo denominado “Educação de Jovens e Adultos (EJA): políticas públicas e ausência de formação continuada de professores em atividade”. Nele, as autoras discutem elementos da formação de professores para a Educação de

Jovens e Adultos (EJA), as políticas públicas voltadas para essa ação e as dificuldades provocadas pela ausência de formação específica para esses docentes. Como fundamentação teórica, realizaram uma pesquisa bibliográfica com autores que se ocupam com a temática, contribuindo com reflexões importantes sobre as políticas públicas e a necessária formação continuada dos docentes da EJA, temática ainda pouco presente na formação inicial de educadores. A conclusão a que chegamos é que de fato persistem os desafios e as dificuldades relativamente a este tipo de educação, assim como confirma a necessidade de formação urgente e necessária de todos os envolvidos, a partir do interior da própria escola.

No desenvolvimento do estudo “A Pesquisa na Formação Inicial do Professor: possibilidades de diálogos com a educação de jovens e adultos” os autores Fábio Borges dos Santos e Manuela Cristina Torcia Moreti procedem a reflexões acerca de possibilidades de contribuição do estudo da Educação de Jovens e Adultos durante a formação inicial do professor, tal como possibilidade de elucidação do papel mediador e humanizado que este profissional deve ter durante toda sua trajetória profissional. Apresentam também referencial teórico relevante sobre a temática e discutem o seu lugar de destaque na formação inicial do professor, bem como as contribuições que a Educação para Jovens e Adultos apresentam nesse sentido.

Letícia Vieira Florêncio e Jessyca Eiras Jatobá Santos fazem no capítulo denominado “A Luta Histórica da Educação Popular pelo Direito à EJA: abordagem filosófica sobre o tema da tolerância” uma interessante reflexão a respeito da insuficiente atenção dedicada à educação das pessoas jovens adultas e idosas (EJA) inseridas num

movimento histórico de exclusão promovido pelo Estado, que com a indefinição de uma efetiva política nacional para esta modalidade de ensino, provoca a invisibilidade daqueles que não se enquadram no ideal de humanidade hegemônico (seja ele em termos culturais, epistêmicos ou de padrões de funcionamento). Em meio a esta trama se acentua a exclusão de modo a perpetuar as desigualdades existentes no contexto social brasileiro. Nesse sentido, a visão promovida pela Educação Popular na década de 1960 no Brasil promove novos ares, ao trazer a reinvenção da criatividade e do compromisso com a educação, voltando-se para as especificidades das pessoas jovens, adultas e idosas analfabetas inseridas em diversos contextos de diferentes culturas compondo a sociedade brasileira sendo, elas mesmas, produtoras de cultura, uma vez que ante a tantas ausências do Estado, articulam e buscam adquirir saberes justamente porque o conhecimento sobre as dinâmicas das opressões que as interconectam é essencial para sua sobrevivência como titulares de direitos. Neste sentido, as autoras analisam filosoficamente a relação do Estado e as restritas medidas para garantia do direito público e subjetivo à educação para as pessoas jovens adultas e idosas, estudantes da EJA, face à política neoliberal de conceber a Educação como uma mercadoria, revelando intolerância com os arcabouços teóricos reunidos junto aos movimentos sociais, especialmente o Movimento de Educação Popular.

O texto produzido por Letícia de Campos Lauretti da Silva, Shirlei Calógero de Araújo de Oliveira e Renata de Fátima Fazolin Ferres de Souza promove interessante reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva dialógica e humanizadora. Trata-se de composição resultante de ações formativas e de atuação

profissional, considerando as discussões sobre o valor das vivências dos jovens e adultos em seu processo de desenvolvimento humano. A pesquisa é composta por uma análise bibliográfica e documental, estabelecendo que os resultados das reflexões elaboradas apontam para repensar o diálogo e a escuta nas salas de aulas da EJA, a fim de conhecer os saberes e as vivências dos alunos dessa modalidade da educação como ponto de partida para avançarem nas aprendizagens essenciais ao processo de humanização de jovens e adultos.

Ana Caroline Chepak de Souza Ferreira, em artigo denominado “Por uma Metodologia da Amorosidade nas Práticas de Alfabetização da EJA: cotejos entre Freire e Bakhtin” cumpre bem o objetivo declarado de estabelecer um diálogo entre os teóricos, buscando trazer suas proposições acerca da apropriação da leitura e da escrita numa perspectiva humanizadora, dialógica e de valorização do outro. Para tanto, a autora explora os conceitos bakhtinianos e freireanos que concernem ao campo da linguagem, atentando o olhar à singularidade do diálogo e à sua importância como ponto de partida na construção do conhecimento científico; e, num segundo momento, se debruça sobre as possibilidades de práticas nas salas de aula da EJA, destacando a importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Nas considerações finais estabelece que as práticas de alfabetização da EJA ora pendem para o lado de ações infantilizadas, ora pendem para uma reprodução do Ensino Médio; nesse sentido, destaca a ausência de políticas públicas capazes de valorizar as especificidades da EJA. Além disso destaca a importância da alfabetização como um grande diálogo amoroso, que permita a construção de sentidos a cada educando, e conseqüentemente, sua pronúncia de mundo.

É no contexto de indefinições que pairam sobre a EJA no atual momento histórico que Julinha Aparecida Andrade de Souza Mello e Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani abordam em seu texto “Diversidade no Contexto da educação de Jovens e Adultos” a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que ultrapassa a concepção de formação para o letramento e deve ser concebida como um processo de formação direcionado à emancipação dos sujeitos. Com base nesse pensamento, discutem como problemática central a necessidade de que a diversidade seja discutida e refletida no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trataram como objetivo geral analisar a questão da diversidade no contexto da educação de jovens e adultos no Brasil. Procederam a um aprofundamento e contextualização histórica sobre a EJA no contexto brasileiro; exploraram aspectos relacionados à diversidade no contexto educacional de jovens e adultos; e, por fim, desenvolveram algumas reflexões sobre a efetivação da EJA e possíveis caminhos para uma escolarização formativa e emancipatória. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do artigo envolveu caráter teórico exploratório, com abordagem qualitativa, consistindo em uma revisão bibliográfica. Verificaram a importância da EJA para a sociedade constatando, porém ainda existirem muitos obstáculos a serem superados para que se torne um espaço de ensino e aprendizagem voltado para a emancipação dos sujeitos, por meio de uma formação ampla, diversa, ética e crítica.

Luiz Felipe Garcia de Senna e Rodrigo Aparecido Ribeiro da Silva nos brindam no capítulo denominado “Avaliação da e para as aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA): mudanças no percurso formativo” com importante debate ainda a carecer de

aprofundamento na EJA. Neste trabalho apresentam reflexões de dois professores de Língua Portuguesa sobre o papel da avaliação das e para as aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir dos relatos de experiência dos docentes. Consideram tratar-se de uma modalidade de ensino que atende a um público heterogêneo e que o planejamento pedagógico precisa dialogar com isso. A avaliação é uma prática social presente dentro e fora das instituições de ensino, sendo que os alunos da EJA trazem consigo representações baseadas nas vivências anteriores de escolarização. Segundo os autores, cabe, então, ao professor da EJA oportunizar situações diferenciadas de ensino e avaliação que proporcionem novas e boas vivências para os estudantes. A metodologia da produção é qualitativa e a análise foi de caráter descritiva, já que os dados apresentados resultaram das experiências dos professores/autores. Por fim, declaram esperar que o trabalho contribua com as discussões sobre avaliação na EJA e reforce que a modalidade pode e deve ser trabalhada fora de modelos tradicionais, dialogando, assim, com a realidade dos educandos.

No texto denominado “Educação de Jovens e Adultos entre tecnologias digitais e políticas públicas em São Paulo” os autores Rodrigo Martins Bersi e João Paulo Francisco de Souza discutem, com base em análise bibliográfica e documental, aspectos das políticas públicas para a EJA, organizando um conjunto de interessantes reflexões sobre a inter-relação dialética entre as tecnologias digitais de informação e comunicação e a EJA. O artigo reflete criticamente sobre a formação histórica da EJA, analisando com propriedade os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) no estado de São Paulo, as consequências de alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular, os limites e as possibilidades da EJA a

Distância e do advento das tecnologias digitais como suportes de linguagem em atividades de letramento digital. Concluem afirmando que a formação histórica da EJA como campo de reflexões teóricas e de políticas públicas revela embates entre concepções nesta área do conhecimento, influenciando a construção curricular, a produção de materiais didáticos, os constructos legais, o financiamento e os objetivos da EJA.

Yngrid Karolline Mendonça Costa e William da Silva Pasini, profissionais de uma rede que desenvolve ações na EJA, buscam na pesquisa acadêmica elementos para (re)pensarem as práticas vigentes, em busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Com esse intento, buscam na pesquisa bibliográfica, na análise documental e no relato de sujeitos da EJA subsídios necessários para o ensino da leitura e escrita, um campo pesquisado por eles desde a graduação e agora, com experiência em EJA, procuram explorar melhor sobre a compreensão que os alunos matriculados em uma das escolas dessa rede de ensino dissertam a respeito da importância do ler e do escrever para suas vidas, além de compreender os motivos que os levaram à escola novamente. O texto que apresentam traz indicativos relevantes para a organização dos programas de ensino nessa área do conhecimento, sugerindo o cuidado necessário com a percepção dos sujeitos, com o autoconceito que desenvolvem, com o resgate de sua identidade cultural e histórias de vida.

Como encaminhamento à guisa de conclusão da apresentação da obra, cumpre estabelecer, portanto, sua persecução na definição e consideração das motivações que levam jovens e adultos à escola, marcando a postura frente aos conhecimentos, bem como as formas de percepção da realidade. A diversidade de interesses, costumes,

valores e atitudes são identificadas, por vezes, como elementos que dificultam as relações pessoais e o próprio desenvolvimento da aula. Desconsiderar a diversidade cultural e a singularidade dos sujeitos da EJA pode fazer com que qualquer situação fora de um padrão previsto seja tratada como desvio, como problema do educando, e não um desafio político-pedagógico para a escola.

Reconhecer a diversidade e a singularidade com vistas ao acolhimento dos jovens e adultos da EJA requer da instituição escolar despir-se de preconceitos, ter disponibilidade, munir-se de informações, propiciar reflexões e, caso necessário, buscar ajuda de outros profissionais e instâncias da sociedade civil.

Contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens e adultos da EJA pressupõe o respeito às suas necessidades específicas e aos saberes construídos ao longo da vida. Não se trata de preencher vazios daquilo que não estudaram quando crianças, mas de proporcionar aprendizagens que possibilitem a maximização de seu desenvolvimento intelectual, para a efetiva compreensão da realidade vivida com vistas à sua transformação.

É pelo estímulo, pela valorização e pela oferta de subsídios para enriquecimento das manifestações e produções dos alunos que se pode contribuir para que eles se reconheçam como produtores de cultura, como sujeitos de direitos.

Acolher os sujeitos da EJA é tarefa complexa que envolve lidar com emoções, motivações, valores e atitudes, responsabilidades e compromissos. Impõe valorizar os conhecimentos que trazem para a escola, o processo de socialização nas situações de ensino e de aprendizagem, as dúvidas, as inquietações, as realidades sociocul-

turais, a jornada de trabalho sempre exaustiva e os eventuais desencontros de trajetórias escolares anteriores.

O sujeito educando da EJA é alguém que evolui e se transforma continuamente; seu processo de desenvolvimento intelectual relaciona aprendizagem, interação com o meio social e os processos de mediação. Por vezes, o seu autoconceito minimiza suas próprias capacidades, manifesta insegurança, teme ser ridicularizado e se declara incapaz de aprender. E tem pressa, mantendo com o conhecimento uma relação imediatista, geralmente desconsiderando aquilo que não vê como de utilidade imediata.

Para ensiná-los impõe-se um professor que reconheça a atualidade do legado da EJA, seja capaz de refletir sobre a sua singularidade, pense a educação como direito humano e como ato de humanização. E que seja epistemologicamente curioso, como diria Paulo Freire...

Por fim, esperamos que o livro possa contribuir para o debate sobre a EJA, estimulando a reflexão de gestores, docentes, discentes e outros estudiosos acerca de uma problemática educacional a exigir diversos olhares para melhor encaminhamento.

Desejamos uma boa leitura a todos.

José Carlos Miguel
Rodrigo Martins Bersi
Organizadores

Prefácio

Alberto Luiz Pereira da Costa¹

“(…) estamos no momento de não silenciar em face do discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque a realidade é assim mesmo”

(Paulo Freire).

Educação Popular como um sonho para o futuro de possibilidades...

Sonhar a Educação Popular hoje é uma semente para ser cultivada nos nossos lares, quintais e até nos jardins comunitários. Tenho um carinho especial pelas concepções freireanas. No meu tempo de menino na escola básica, estudei os anos finais do Ensino

¹ Graduação em Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCT, Unesp, Câmpus Presidente Prudente, Mestrado em Educação para Ciência e a Matemática pelo Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, UEM | PR, Doutorado em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCT, Unesp, Câmpus Presidente Prudente, Pós-doutoramento em Sociologia na Faculdade de Economia da Universidade do Algarve | PT. Professor Adjunto II vinculado ao Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Coordenador do Programa Interfaces entre Artes, Ciências & Matemática e do Laboratório Lematec |UFTM.

Fundamental II em uma Escola da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo que foi inaugurada na gestão da Prefeita Luiza Erundina e na época Paulo Freire era o Secretário de Educação do Município de São Paulo. Naquele momento, com a inauguração de uma escola municipal na periferia de São Paulo, foi um período especial e de alegria para toda a comunidade do bairro, pois a escola apresentava uma arquitetura inovadora, com sala de leitura, um pátio grande, quadra para esporte, cozinha, área verde, sala de aula equipada com televisão e vídeo cassete, entre outros aparatos que a escola foi beneficiada na gestão de Paulo Freire. Realmente uma revolução no local, pois naquela ocasião o bairro tinha apenas uma escola municipal de pequena estrutura, de madeira do Ensino Fundamental I.

Já quando iniciei na carreira de professor (PEB II) da escola básica, em meados dos anos 2000 fui trabalhar no Projeto de Educação de Jovens e Adultos em uma Escola da Secretaria Estadual de Educação na periferia de São Paulo, mais especificamente no externo sul da zona sul, região de Parelheiros/SP, lugar que morei durante um bom tempo de minha vida. Para atuar na Educação de Jovens e Adultos é preciso da pedagogia do compromisso, e demanda um exercício permanente de criticidade, de compromisso popular perante a comunidade e nas ações educativas e formativas.

Aceitei o desafio de prefaciá-lo livro “Educação de jovens, adultos e idosos: Marcos Conceituais, Práticas e Políticas” organizado pelos professores Dr. José Carlos Miguel e Prof. Me. Rodrigo Martins Bersi, pois é uma temática essencial no processo de formação para futuros professores. Ao ter contato com este livro revisito a minha trajetória de professor, e reflito o quanto a EJA esteve e ainda está

presente no meu ciclo de formação e nos projetos de extensão universitária e de pesquisa que desenvolvo na universidade que trabalho. Desejo que este despertar de lembranças também seja uma experiência para você leitor. Pois, este tema requer coragem para atuação, haja vista que os projetos de Educação Popular e de Educação de Jovens e Adultos são considerados “projetos menores” e até mesmo projetos marginais no âmbito da investigação e investimentos.

Geralmente, quando se fala nestas políticas públicas, estamos também falando a respeito da justiça social, dos direitos humanos e da própria responsabilidade que o estado tem para a formação de milhares de pessoas que viveram e vivem à margem do contexto educacional. Abordar este tema é emergente, e a pedagogia deve reformular perguntas que sejam coerentes e motivadoras no que diz respeito a expansão do conhecimento para este público alvo. Pessoas que não puderam estudar na idade certa, efetuam sua matrícula em cursinhos populares ou na Educação de Jovens e Adultos para se aperfeiçoarem pelo currículo escolar. É justo o incentivo de abertura de salas de aula no período noturno para abraçar a comunidade trabalhadora que tanto clama pela alfabetização, pela leitura, pelo conhecimento na resolução de problemas matemáticos e científicos.

O discurso ideológico, com os dizeres que não é possível abrir novas salas de aula em escolas estaduais e municipais, é um discurso do descaso, do abandono, da exclusão, do individualismo que impera nas camadas social, econômica e política brasileira. É histórico o abandono com a educação brasileira, não é por acaso que ainda hoje temos milhares de pessoas jovens, adultas e idosas que não sabem ler e nem escrever ou são analfabetos funcionais. Um absurdo!

A obra intitulada “Educação de jovens, adultos e idosos: Marcos Conceituais, Práticas e Políticas” é dividida em 14 capítulos, com uma apresentação e um prefácio. Os organizadores comentam na apresentação que a obra é um esforço de docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp – Câmpus Marília e com apoio financeiro da CAPES. O livro é uma contribuição para Educação Popular e particularmente para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que estas políticas públicas de educação requerem maior atenção no meio acadêmico.

Estamos vivenciando um momento que precisamos cada vez mais escrever a respeito de nossa prática pedagógica, e este material vem nesta direção apresentando projetos exitosos que foram desenvolvidos por professores e professoras, e seus orientandos de mestrado e doutorado. Os pesquisadores expõem uma bagagem interessante entre a escola básica e a universidade pública e privada. Estes projetos apresentados são inovadores e representam temáticas emergentes que devem ser visitadas e revisitadas, em projetos de investigação que tratam com amorosidade o ambiente educacional, como sentido de vida criativa e de bem-viver para as pessoas jovens, adultas e idosas.

O livro é constituído com uma variedade de temas, entre eles: Projetos de vidas para a educação de jovens, adultos e idosos; O estudo da educação matemática na educação de jovens e adultos nos anos iniciais do ensino fundamental; A relação de Paulo Freire e outros autores; As implicações da pandemia na educação de jovens e adultos; A importância da filosofia no ensino da educação de jovens e adultos; As políticas públicas do EJA e a ausência de formação continuada para professores em exercício; Pesquisa na formação

inicial de professores e o diálogo com a EJA; Educação Popular e EJA; Educação de jovens e adultos para humanização; Aproximações entre Paulo Freire e Bakhtin; Diversidade no contexto da educação de jovens e adultos; Avaliação da aprendizagens na educação de jovens e adultos; Educação de jovens e adultos entre tecnologias digitais e políticas públicas em São Paulo; Ler e escrever na EJA.

Estas são as temáticas e as linhas de pesquisa deste coletivo que se debruçam em investigações sobre a Educação de Jovens e Adultos e sua relação com ambiente educacional, gestão escolar, didática, formação inicial e continuada, políticas públicas e entre outras. Estudar a EJA e a Educação Popular é como diz Paulo Freire (1996, p. 35)²: “a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”.

Desta forma, estes textos trazem reflexões críticas sobre o processo formativo, as políticas públicas e a prática docente, haja vista que é o papel do pesquisador e da pesquisadora ter um olhar atento, crítico e curioso para ações educativas que se movem em direção a solidariedade social para construirmos uma sociedade mais justa, equilibrada e igualitária. É exigido do pesquisador e da pesquisadora, do professor e da professora um bom senso para avaliar e analisar as práticas educativas que estão sendo exitosas em comunidades educacionais, nas cidades, nas periferias, no campo e na floresta.

² FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Assim, é fundamental pensar a pesquisa como experiência educativa do pesquisador(a), sujeito e objeto como capacidade de aprender e ensinar em busca da construção de conhecimentos.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 72) “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”. Nas concepções freireanas, a esperança “faz parte da natureza humana”. Neste sentido, as pesquisas que tratam a respeito da educação de jovens e adultos e idosos, são investigações de esperança que buscam retratar um mundo que muitas vezes é deixado de lado por ser “considerado inferior” como diz Paulo Freire. No entanto, para fazer pesquisa é essencial um ser curioso, um ser da procura, da construção e difusão do conhecimento. “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mas metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 1996, p. 87).

Este livro é fundamental para educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores, intelectuais brasileiros ou estrangeiros que pretendem enveredar nos estudos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular. Os textos dialogam com a realidade de cada pesquisador e pesquisadora que estão dentro ou fora da sala de aula. A obra organizada por José Carlos Miguel e Rodrigo Martins Bersi nos remete a coerência intelectual, ou seja, uma sintonia que nos afasta do abismo fatalista cotidiano, e suaviza a distância entre a comunidade e sua relação à realidade vivenciada no ambiente escolar.

Assim, vamos esperar em sonhos possíveis na Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, pois esta é primordial como alavanca para a libertação dos povos e a inclusão de novos atores nos diálogos que estão em evidência na atualidade. Não será possível manter a exclusão de milhares de pessoas fora da escola, fora do exercício de compartilhamentos de saberes populares e científicos. A aproximação é emergente e a universidade tem um papel fundamental neste ajuntamento de saberes e fazeres populares e tradicionais. Esta obra busca evidenciar a aproximação necessária de colaboração e partilha de conhecimentos.

Por fim, o caminho é a solidariedade e acreditar utopicamente que ações de melhorias poderão ser realizadas, principalmente para pessoas que tanto ficaram esquecidas e vulnerabilizadas na história da educação do país. Que a educação floresça na organização social e solidária com os movimentos de resistência à procura da transformação, da modificação e de sonhos e esperança sobre o futuro.

Abraço Fraterno.

Parelheiros, SP, dia chuvoso de 7 de janeiro de 2023.

Alberto Luiz Pereira da Costa

Projetos de Vida de Pessoas Idosas e a Educação de Jovens e Adultos: aproximações possíveis

Jefferson Mercadante¹

Valéria Arantes²

Introdução

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, apontam que a população idosa brasileira manteve a tendência de envelhecimento dos últimos anos e ganhou 4,8 milhões de idosos desde 2012, superando a marca dos 30,2 milhões em 2017 de pessoas acima de 60 anos de idade (BRASIL, 2018a). Os 4,8 milhões de novos idosos em cinco anos correspondem a um crescimento de 18% desse grupo etário, que tem se tornado cada vez mais representativo no Brasil (BRASIL, 2018a).

No Brasil e no mundo, previsões demográficas anunciam um cenário catastrófico marcado pelo aumento potencial de pessoas

1 Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pedagogo Comunitário de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Dr. Roberto Shoji, município de Praia Grande/SP. jeff.mercadante@usp.br

2 Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e diretora do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas. varantes@usp.br

idosas contrastando ao reduzido índice de nascimentos, destacando-se desse contexto, sobretudo os riscos econômicos para os fundos de previdência. Segundo informações da revisão 2018 da Projeção de População do IBGE, que estima demograficamente os padrões de crescimento da população do país, em 2060 um quarto da população brasileira (25,5%, cerca de 58,2 milhões de idosos) deverá ter mais de 65 anos (BRASIL, 2018b). Nesse contexto, o envelhecimento afeta a razão de dependência da população³, que em 2018 esteve em 44%, enquanto que de acordo com a projeção deverá ser de 51,5% em 2039, aumentando gradativamente nos anos seguintes, até chegar em 67,2% em 2060 (BRASIL, 2018b). Na maré desse infortúnio, o Brasil passava há dois anos pela maior reforma no sistema previdenciário das últimas cinco décadas, mudança justificada à época pelo déficit previdenciário, caracterizado como insustentável.

A PNAD aponta, ainda, que à medida que o corte etário aumenta, cresce também o número de pessoas sem frequentar a escola (BRASIL, 2018a). Assim, o Brasil tem hoje mais da metade de sua população adulta, economicamente ativa, sem educação básica e sem perspectivas de concluí-la. Da mesma forma, a taxa de analfabetismo no Brasil, continua sendo maior à medida que o corte etário aumenta, chegando a corresponder a 10,7% da população entre 55 a 64 anos de idade e, maior ainda entre as pessoas com 65 anos ou mais, somando 20,7% desse grupo (BRASIL, 2020). Tal panorama desvela

3 A razão de dependência da população é representada pela relação entre os segmentos considerados economicamente dependentes (pessoas com menos de 15 anos e pessoas de 65 anos ou mais de idade) e o segmento etário potencialmente produtivo (pessoas entre 15 a 64 anos), resultando na proporção da população que, em tese, deveria ser sustentada pela parcela economicamente produtiva.

a importância dos estudos acerca do fenômeno do envelhecimento e suas relações com a educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Estimativas como as descritas acima, costumam negligenciar, contudo, que vida longa não é um problema e sim um direito (DEBERT, 1999). Com isso, Debert (1999) quer dizer que o fenômeno chamado envelhecimento configura-se temática urgente de pesquisa não tão somente pelos alarmantes índices demográficos, mas especialmente porque trata do “bem mais precioso: a vida humana” (TOURAINÉ, 1986 apud DEBERT, 1999, p. 13). A Educação de Jovens e Adultos por sua vez, costumeiramente reduzida a uma visão compensatória, deve ser concebida como um direito de todos ao longo da vida, compreendida na perspectiva da Educação Popular, valorizando o tema da “vida” como pilar da educação e possibilitando o exercício efetivo da cidadania (GADOTTI, 2016).

Assim, propomos para este trabalho, apresentar e articular os pressupostos teóricos que fundamentam nosso entendimento acerca de: 1) caracterizar a velhice como um fenômeno heterogêneo e desigual (DEBERT, 1999) e compreender em que consiste o processo de envelhecimento; 2) compreender projetos de vida como um processo inerente à condição humana, independente, portanto, da fase ou momento de vida do sujeito (MACHADO, 2006) e; 3) entender a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação como um direito de todos ao desenvolvimento pleno da personalidade humana, não se limitando, portanto, às crianças e jovens (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Esse estudo é parte de uma pesquisa em andamento, em nível de doutorado, vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que tem como objetivo principal identificar os projetos de vida de estudantes adultos e idosos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, visando compreender o lugar que a educação assume na construção e/ou ressignificação desses projetos. A investigação compreenderá uma etapa bibliográfica e uma etapa empírica; entretanto, no presente trabalho, nos debruçaremos sobre a pesquisa bibliográfica e de análise documental realizada até o momento para a construção, apresentação e articulação dos pressupostos fundamentais citados no parágrafo anterior, destacando a urgência da temática dos projetos de vida de pessoas idosas público-alvo da EJA.

Envelhecimento e velhice: mudanças de paradigmas

Na história da humanidade, o envelhecimento usualmente aparece como uma etapa do ciclo da vida marcada por um período de estagnação, de declínio e perdas, de desespero e temor da morte, sem possibilidades de crescimento, participação e envolvimento nos mais variados contextos (STUART-HAMILTON, 2002). Nessa perspectiva, todas as transformações pelas quais passam as pessoas mais velhas, acabariam por resultar em prejuízos ao bem-estar psicológico e à boa qualidade de vida, fazendo com que os sujeitos mais velhos vivenciem sentimentos negativos relativos ao abandono, a uma possível inutilidade, falta de autonomia, de controle sobre o meio e sobre si mesmo (KHOURY; GUNTHER, 2006).

Na atualidade, ao falarmos sobre pessoas idosas, se tomamos como referência a Organização Mundial da Saúde (OMS), sua base é a idade cronológica: a partir de 65 anos em países desenvolvidos e de 60 anos em países em desenvolvimento. A marca cronológica aparece também no Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), que reconhece as pessoas acima de 60 anos como idosas, ainda que, para a garantia de alguns direitos, como a aposentadoria, seja utilizado outro recorte etário para uma parcela da população, sendo considerados aptos no caso do sexo masculino, apenas os indivíduos acima de 65 anos. Entretanto, para Schneider e Irigaray (2008), a idade cronológica não deve ser a única forma de mensurar o processo de envelhecimento, uma vez que este é entendido como uma:

[...] interação de fatores complexos que apresentam uma influência variável sobre o indivíduo e que podem contribuir para a variação das intempéries da passagem do tempo. A etapa da vida caracterizada como velhice, com suas peculiaridades, só pode ser compreendida a partir da relação que se estabelece entre os diferentes aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. Essa interação institui-se de acordo com as condições da cultura na qual o indivíduo está inserido. Condições históricas, políticas, econômicas, geográficas e culturais produzem diferentes representações sociais da velhice e também do idoso (SCHNEIDER & IRIGARAY, 2008, p. 585).

Nesse sentido, concordamos que o envelhecimento não é marcado cronologicamente, acontecendo somente a partir do momento em que se completa 60 anos de idade. Envelhecer

configura-se como um processo simultaneamente dinâmico e contínuo que se dá ao longo de toda a vida. Torna-se necessário, portanto, desenvolvermos uma visão mais complexa desse fenômeno, considerando as diferentes idades: cronológica, marcada pela passagem do tempo; biológica, pelas modificações corporais e mentais do processo de envelhecer; social, pelos hábitos e status social obtidos pelo indivíduo para ocupar papéis sociais ou expectativas em relação a pessoas da sua idade; psicológica, relacionada a capacidades psicológicas, mas também ao senso subjetivo de idade (NERI, 2005).

Assim, na teia das conceituações acerca do envelhecimento, entendemos esse período como constituinte do desenvolvimento humano, caracterizado pela exposição a acontecimentos e transições de ordem biológica, psicológica e sociocultural, mas também como um período de organização de estratégias de confrontação e de resolução de conflitos, a partir do potencial adaptativo que cada indivíduo possui, mas, sobretudo, das oportunidades que lhe são ofertadas, concebendo as pessoas mais velhas não como sujeitos determinados a passar passivamente pelos acontecimentos e mudanças que marcam suas vidas com aspectos negativos do processo de envelhecimento (FONSECA, 2005), mas como sujeitos ativos e capazes de promover ganhos e influências da subjetividade na vivência deste período do desenvolvimento humano e em seus projetos de vida (ALMEIDA, 2005).

Projetos de vida e a busca de um envelhecimento com sentido

O conceito de *purpose*, traduzido para o português como projeto de vida, “compreende tanto o aspecto de uma projeção futura

que faz sentido para o sujeito, quanto a importância que assume para a constituição de sua identidade” (PINHEIRO, 2013, p. 91), de onde vem a ideia de que as pessoas podem ter uma intenção estável sobre o futuro que as motiva e as leva à persistência de agir no presente em conformidade com seus objetivos e metas (DAMON, 2009). De acordo com Damon:

[...] a constituição de um projeto de vida exige que o sujeito conheça a si próprio e ao mundo que o cerca, para que saiba identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes no meio, ao mesmo tempo em que analisa suas características e suas possibilidades realistas de ação, para assim formular objetivos de longo prazo. Faz-se necessário que o sujeito compreenda de que forma capacidades, crenças, valores e aspirações pessoais podem servir de base para a realização de algo que contribua com a sociedade e com o mundo (DAMON, 2009 apud PINHEIRO, 2013, p. 92).

Nesse sentido, apresentar um projeto de vida significa engajar-se e comprometer-se com seus objetivos, direcionando metas para alcançá-los, os compreendendo como significativos para si mesmos e de modo que possam impactar o mundo para além de si (BRONK, 2014). Assim, na condição de produzirem sentido à existência humana e comprometerem o sujeito em ações cotidianas na busca de objetivos, os projetos de vida contribuem para vivências mais positivas.

Contudo, uma vez que consideramos a velhice como um fenômeno heterogêneo, na confluência entre as experiências pessoais

e os contextos sociais e culturais de uma determinada época e lugar, faz-se necessário utilizarmos como referencial teórico estudos do campo da antropologia que apontam para uma produção de projetos de vida diretamente relacionada com a constituição do sujeito em sua complexa construção de identidade em interação com o mundo.

Nesse sentido, contamos com as contribuições de Boutinet (2002) trazidas em seu livro intitulado *Antropologia do projeto* e, alinhada à mesma perspectiva, a obra *Projeto e Metamorfose* de Gilberto Velho (1994), que apresenta as inter-relações entre os projetos pessoais e as possibilidades oferecidas pelo contexto.

Assim, a questão do projeto de vida, na perspectiva de Velho (1994), está imbricada ao que ele chama de “campo de possibilidades”, entendido como uma dimensão sociocultural, um espaço para formulação e implementação dos projetos marcado pelos determinantes da história pessoal de cada um e as possibilidades que lhes são oferecidas dentro deste cenário. Em decorrência disso, Velho (1994) lança mão do conceito de “metamorfose”, a partir do qual se entende que as trajetórias dos sujeitos ganham consistência com o delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. Em concordância a esta ideia, Boutinet (2002) acredita que o projeto é o inédito que estabelece uma relação com uma experiência já adquirida, situada nas histórias pessoais.

Tais apontamentos levam-nos a perceber o quanto os projetos de vida são capazes de mudar os sujeitos e de serem mudados por eles. Nesse mesmo sentido, vemos nas considerações de Machado (2006) o viver como um contínuo projetar, o que evidencia a necessidade de todo ser humano em buscar algo.

Desde o nascimento, somos lançados como um jato para frente (*pro jactum*), escolhendo metas, constituindo caminhos, articulando trajetórias vitais. [...] Em nosso trajeto, levamos em consideração as balizas que nos orientam no espaço moral, os valores que compõem o cenário de todos os projetos (MACHADO, 2006, p. 60).

As teorias que trazem embasamento para o nosso debate apontam, portanto, para o fato de que os projetos articulam-se sobremaneira com o contexto vivenciado por quem os projeta, em um jogo que envolve o individual e o social. Velho (1994) revela, contudo, que esta concepção não pretende negligenciar arbitrariamente as singularidades dos sujeitos que projetam, tendendo apenas a destacar o espaço em que os projetos são construídos.

Dessa forma, Pinheiro (2013) ressalta que as imbricações entre projeto de vida e campo de possibilidades ajudam a análise de trajetórias e biografias enquanto expressão de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades. Assim, a abordagem de projetos de vida de sujeitos idosos público-alvo da EJA deve ser enriquecida pelo viés da psicologia, direcionada a aspectos que tocam à constituição do psiquismo humano, uma vez que compreendemos que os projetos de vida comportam diversos quadros do funcionamento psíquico humano, incluindo a moralidade.

Tais considerações abrem caminho para ampliarmos o estudo dos projetos de vida em suas relações com o papel da educação para adultos e idosos em processo de construção de saberes, uma vez que essas interações produzem efeitos, mobilizam sistemas de interesses sócio-políticos e ideológicos que podem ou não se reproduzirem em

termos de significação e/ou reorientação de projetos para os sujeitos estudados.

Assim, entendemos projeto de vida nesse contexto, tal como pontuado por Costa (2022), como um conjunto de intenções de um sujeito ou de um grupo que negociam de modo dinâmico e singular com a realidade concreta e que, a partir disso, organizam modos significativos de ser e/ou agir no mundo, tendo em vista o que conhecem a respeito de si mesmos e a partir das contradições do contexto em que vivem.

Desse modo, no processo de envelhecimento, os projetos de vida, ao possibilitarem aos idosos manter objetivos na busca de realização pessoal e transformação social, permitem aos mesmos lidar com os marcos cronológicos, biológicos, sociais e psicológicos inerentes a essa etapa da vida com força pessoal e perseverança. A Educação de Jovens e Adultos surge, nesse contexto, no horizonte de novas possibilidades para as pessoas idosas que não tiveram oportunidades de escolarização na idade considerada ideal.

A educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular e da educação ao longo da vida

A história da EJA compreende a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade concomitantemente com inúmeras outras lutas: direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna, à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre outras que a constituem como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade inclusiva, espaço de vivência e convivência para todos (MACHADO, 2016). Segundo a Lei nº 13.632, sancionada no dia 07 de março de 2018, que altera

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e inclui como um dos princípios norteadores do ensino brasileiro o direito à educação e aprendizagem ao longo da vida.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Assim, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de uma educação ao longo da vida, surge na tentativa de romper com o paradigma de uma modalidade comumente vista como compensatória e de suprimento da escolaridade, fortalecendo uma função reparadora, equalizadora e qualificadora, com base na igualdade de direitos e no reconhecimento da alteridade própria, possibilitando o exercício efetivo da cidadania. Nesse sentido, o papel da educação aparece como importante contributo para a formação de uma consciência crítica sobre a realidade vivida e para o engajamento em sua transformação.

No Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos a EJA é compreendida, também, como constituinte da educação que se dá ao longo da vida com o propósito de humanizar e emancipar todos os indivíduos (BRASIL, 2009). Resgatamos, nesse sentido, o compromisso político garantido no âmbito da Educação de Jovens e Adultos com todos os indivíduos. Ou seja, situamos dentre eles, o atendimento às pessoas idosas como um grupo que deve ser respeitado em suas especificidades, conforme pontua o mesmo documento, “pensar

sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade”, diversidade essa transformada em desigualdade no Brasil (BRASIL, 2009, p. 28).

Assim, resgatamos nosso argumento de que, uma vez que a velhice é tomada como um fenômeno heterogêneo parece-nos urgente pensar os estudantes idosos da Educação de Jovens e Adultos na sua relação com as condições sociais em que estão inseridos. Isso, porque nesse caso, são elas que prevalecem sobre os demais determinantes, sendo o modo como a velhice é representada e, por conseguinte, a forma como ela é tratada nos diversos espaços sociais uma questão determinada historicamente, resultado de um projeto de sociedade marcado pelos ideais capitalistas (MUHL, 1999).

O direito à educação para pessoas idosas também é garantido pelo Estatuto do Idoso, o qual assegura que é dever do Poder Público criar oportunidades de acesso a uma educação com currículos, metodologia e materiais didáticos que atendam suas especificidades:

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (BRASIL, 2003).

Apesar disso, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) sequer mencionam a palavra idoso; enquanto outros, como a Base

Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018c) nem ao menos apresentam orientações gerais à modalidade. Nesse sentido, existe uma nova bandeira em defesa da garantia aos direitos dos idosos de acesso à educação que preconiza a inclusão na legislação da palavra “idoso” na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tornando a já consolidada sigla EJA em EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), o que envolve não tão somente a elaboração de propostas pedagógicas coerentes e concernentes ao contexto do sujeito idoso, mas a *“garantia de políticas educacionais que oportunizem a sua inserção social para que possam ser valorizados e tenham sentimento de pertencimento a este mundo”* (SERRA; FURTADO, 2019, p. 160).

Assim, Machado (2016) destaca que, ao lado de todas as lutas travadas na EJA, a luta pelo direito a escolarização de qualidade é uma bandeira que precisa ser retomada como um compromisso ético-político.

Digo isto porque há, sobretudo nas últimas décadas, uma perda do sentido da escola como um espaço de aprender e ensinar, de acessar e produzir conhecimento, de aguçar o potencial do pensamento crítico e reflexivo. Para todas as gerações isto é um grande prejuízo, mas para jovens e adultos trabalhadores resulta na inviabilidade de seu retorno ao processo de escolarização, pois se perde o sentido da luta pelo acesso à escola, já que esta não consegue cumprir seu principal papel, que é o de produzir e lidar com o conhecimento transformador da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores (MACHADO, 2016, p. 432).

Machado (2016, p. 434-435) aponta uma visão ainda muito marcada por propostas mitigadas por “uma clara herança das experiências de campanhas, turmas do Mobral e organização de classes de suplência”, que defendiam, em grande parte, a necessidade de reduzir tempo e conteúdo para que o aluno finalizasse brevemente aquilo a que se tinha proposto fazer, “porque ele tinha pressa e o mercado de trabalho que o esperava, também”. A autora pontua certa veracidade no argumento, uma vez que os jovens e adultos que retornam a escola, de fato, não querem perder tempo; entretanto, a questão que se coloca diz respeito à superficialidade dessa promessa ilusória, afinal, “sair de um processo de escolarização o quanto antes, não importa se o conhecimento foi ou não acessado e produzido ali [...] emprega trabalhadores apenas porque têm um certificado para apresentar?” (MACHADO, 2016, p. 435). A essa questão somamos ao debate o lugar da pessoa idosa na EJA: será que para esse público a categoria trabalho ocupa lugar central dentre as razões que o faz retornar ao processo educativo? Por fim:

até que ponto tudo o que acumulamos de propostas e consensos em relação ao que julgamos ser uma educação de qualidade de fato compartilha com seus sonhos, com sua visão de mundo e, sobretudo, consegue dar conta de um universo tão abrangente de sujeitos, que vão desde os adolescentes de 14 anos mais um dia, matriculados regularmente na EJA; passando pelos jovens das periferias das grandes cidades, muitos deles expulsos das escolas diurnas; pelos adultos e idosos (MACHADO, 2016, p. 446).

É, pois, nesse movimento entre olhar para o estudante idoso da Educação de Jovens e Adultos e nos questionarmos sobre como o processo escolar pode abrir possibilidades de mudanças de mentalidades que somos convidados a pensar na construção e/ou ressignificação de seus projetos de vida. Não se trata, portanto, de discutir a EJA apenas com base em políticas públicas, ainda que essa seja uma dimensão fundamental para o seu sucesso, mas é recorrendo ao que dizem os alunos e seus projetos de vida que precisamos repensar as práticas pedagógicas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

O que dizem as pesquisas?

São várias as pesquisas, tais como as de Damon (2009), Pátaro (2011), Danza e Arantes (2014), Pinheiro e Arantes (2015), Arantes; Araújo; Pinheiro; Moreno e Sastre (2017) que vêm apontando para a importância de se discutir a construção de projetos de vida no interior das instituições educativas. Nesses estudos, os pesquisadores demonstram que, de modo geral, quando os sentimentos positivos, como felicidade, bem-estar e realização atuam reforçando e trazendo novos significados aos objetivos delineados pelos sujeitos, vislumbram-se projetos de vida que os orientam e atribuem sentido às suas vidas (ARANTES; PINHEIRO; AMANDO, 2019). Assim, analisar os projetos de vida de pessoas idosas configura-se como uma continuidade desse caminho teórico.

Nesse caminho, a tese de doutorado de Costa (2022), *Interfaces da Psicologia e da Educação nos processos de envelhecimento: entre horizontes e jornadas*, nos traz importantes apontamentos.

Primeiro, a autora identificou em extensa pesquisa bibliográfica o dado de que os estudos sobre projetos de vida se referem predominantemente aos jovens, seguido das pesquisas sobre crianças, depois adultos e, somente por último, acerca das pessoas idosas. Segundo Costa (2022), uma das hipóteses que explicam esse dado é a equivocada relação entre a elaboração de projetos de vida e a escolha profissional, que acontece tipicamente na juventude.

A pesquisa de Costa (2022) contou também com uma investigação empírica, realizada em duas etapas: a primeira, com entrevista a dez adultos e idosos que voltaram a estudar no nível superior e pós-graduação após os 55 anos de idade e; a segunda, com a proposição de questionários a 118 adultos e idosos com idade entre 55 e 91 anos, envolvidos ou não com atividades de educação formal. Os dados empíricos de Costa (2022) apontam para uma forte relação entre o acesso à educação por toda a vida e o processo de envelhecimento significativo.

Portanto, tendo em vista as aproximações ora apresentadas e a necessidade de nos debruçarmos sobre essa interface, fez-se necessária para o desenvolvimento deste trabalho, uma criteriosa pesquisa bibliográfica, atenta, sobretudo, ao que diz respeito aos projetos de vida de pessoas idosas especificamente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que pensar esse público é dar voz a velhices com cor e classe social. Assim, nossa etapa bibliográfica abrangeu publicações nacionais sobre a presente proposta. A base de dados utilizada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que

integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Para tanto, utilizamos descritores relacionados à temática dos projetos de vida de pessoas idosas no contexto da EJA a partir dos seguintes parâmetros de busca: I. Os descritores foram digitados nas formas singular e plural, bem como nos gêneros masculino e feminino, fazendo uso do símbolo asterisco (*) para ativar tal função na base de dados. II. As buscas foram conjugadas, ou seja, só apareceram trabalhos exatamente com o conjunto formado pelas três palavras e/ou expressões elencadas, a saber: a) projet* de vida + educação de jovens e adultos + idosos*; b) projet* de vida + educação de jovens e adultos + velh*; c) projet* de vida + educação de jovens e adultos + velhice; d) projet* de vida + educação de jovens e adultos + envelhecimento; e) projet* de vida + educação popular + idosos*; f) projet* de vida + educação popular + velh*; g) projet* de vida + educação popular + velhice; h) projet* de vida + educação popular + envelhecimento; i) projet* de vida + educação ao longo da vida + idosos*; j) projet* de vida + educação ao longo da vida + velh*; k) projet* de vida + educação ao longo da vida + velhice; l) projet* de vida + educação ao longo da vida + envelhecimento; III. Fizemos uso das aspas nas expressões “projet* de vida”, “educação de jovens e adultos”, “educação popular” e “educação ao longo da vida”, uma vez que esse recurso impede a ocorrência de trabalhos com o uso separado das palavras de cada expressão; IV. As buscas foram realizadas em todos os campos disponíveis na ferramenta de pesquisa da BDTD, a saber: título, autor, assunto, resumo português, resumo inglês, editor, ano de defesa; V. Não delimitamos o ano de defesa da dissertação ou tese

para que fosse possível identificar todas as publicações disponíveis sobre a temática registradas na BDTD.

A busca resultou em um total de apenas 9 (nove) trabalhos, entre dissertações e teses, na soma de todos os conjuntos de descritores. Os dados com o levantamento quantitativo das dissertações e teses para cada conjunto de descritores buscado podem ser verificados na Tabela 1. O material identificado foi submetido a leituras sucessivas para obtenção de informações e dados necessários ao desenvolvimento deste trabalho, seguindo os procedimentos metodológicos da investigação bibliográfica apontados por Salvador (1986, apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 41) para o qual a pesquisa deve ser orientada a partir das seguintes etapas: a) leitura de reconhecimento do material, b) leitura exploratória, c) leitura reflexiva ou crítica, d) leitura interpretativa. Desse modo, primeiramente fizemos uma leitura de reconhecimento das dissertações e teses identificadas em nossa busca.

Quadro 1 - Resultado das buscas realizadas na BDTD

CONJUNTO DE DESCRITORES	Nº DE TRABALHOS
a) projet* de vida + educação de jovens e adultos + idos*	3
b) projet* de vida + educação de jovens e adultos + velh*	3
c) projet* de vida + educação de jovens e adultos + velhice	1
d) projet* de vida + educação de jovens e adultos + envelhecimento	1
e) projet* de vida + educação popular + idos*	1
f) projet* de vida + educação popular + velh*	0
g) projet* de vida + educação popular + velhice	0
h) projet* de vida + educação popular + envelhecimento	0
i) projet* de vida + educação ao longo da vida + idos*	0

j) projet* de vida + educação ao longo da vida + velh*	0
k) projet* de vida + educação ao longo da vida + velhice	0
l) projet* de vida + educação ao longo da vida + envelhecimento	0

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Em um segundo momento, realizamos uma leitura exploratória do material com o objetivo de verificar se as informações e/ou dados selecionados interessavam de fato para o nosso estudo. Para tanto, dedicamo-nos a leitura dos resumos, da introdução e da metodologia de cada uma dessas produções para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos. A partir disso, construímos uma tabela sistematizando as seguintes informações: descritores que geraram o resultado, autor, ano de defesa, título, nível (mestrado ou doutorado), universidade, programa de pós-graduação e objetivo geral do trabalho (Tabela 2).

Nessa etapa, ao cruzarmos os resultados de cada um dos conjuntos de descritores, foi possível identificar que, do total de 9 (nove) trabalhos resultantes da busca inicial, 1 (um) mesmo trabalho apareceu em 4 (quatro) conjuntos de descritores, enquanto outro trabalho apareceu em 2 (dois) conjuntos de descritores. A partir disso, resultamos em um total de apenas 5 (cinco) trabalhos, sendo 2 (duas) teses e 3 (três) dissertações entre os anos de 2006 e 2020.

Quadro 2 - Caracterização das produções a partir de leitura exploratória

Descritores	Autor	Ano	Título	Nível	Univers.	Programa	Objetivo geral
a) projet* de vida, educação de jovens e adultos, idosos*	Maciel, Mateus Carmona ⁷	2020	Adolescência à margem: projeto de vida na educação de jovens e adultos	Mestrado	PUC-Campinas	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Caracterizar quem são os adolescentes da EJA e como eles pensam seus Projetos de Vida.
a) projet* de vida, educação de jovens e adultos, idosos* b) projet* de vida, educação de jovens e adultos, velh* c) projet* de vida, educação de jovens e adultos, velhice d) projet* de vida, educação de jovens e adultos, envelhecimento	Silva, Cibele Sales da ⁸	2018	A experiência dos alunos idosos no PROEJA e PROEJA FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Nível Fundamental e Médio) do IFSP	Mestrado	PUC-São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia	Analisar os efeitos do PROEJA e PROEJA FIC do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no cotidiano dos alunos idosos, bem como as razões em voltar a estudar, suas expectativas e o modo de sociabilidade que se constitui nesse espaço institucional.
a) projet* de vida, educação de jovens e adultos, idosos* e) projet* de vida,	Santos, Patrícia	2019	O direito à escola: uma análise a partir das narrativas de vida de pessoas idosas não	Doutorado	UFPB	Programa de Pós-Graduação em Educação	Analisar por que pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade, que residem no sertão

⁷ <https://bdtd.ibict.br/vufind/Author/Home?author=Maciel%2C+Mateus+Carmona>

⁸ <https://bdtd.ibict.br/vufind/Author/Home?author=Silva%2C+Cibele+Sales+da>

educação popular, idosos*	Fernanda da Costa ⁹		alfabetizadas ou com pouca escolaridade				paraibano, não têm apresentado em suas narrativas interesse em frequentar a escola.
b) projet* de vida, educação de jovens e adultos, velh*	Nicolodi, Elaine ¹⁰	2013	Políticas públicas de reestruturação do ensino médio: as reformas implantadas pela Secretaria de Estado da educação de Goiás no período 2000-2010	Doutorado	UFG	Programa de Pós-Graduação em Educação	Analisar as principais diretrizes, bases e ações da política educacional da SEDUC/GO no período de 2000 a 2010.
b) projet* de vida, educação de jovens e adultos, velh*	de Fátima Mendonça Holmes, Maria ¹¹	2006	Prática pedagógica escolar mediada pela ludicidade na Educação de jovens e adultos	Mestrado	UFPE	Programa de Pós-Graduação em Educação	Investigar teorias e metodologias educacionais, mediadas pela ludicidade, que contribuam para a formação e o desenvolvimento físico e moral do aluno da EJA.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

⁹ <https://bdtd.ibict.br/vufind/Author/Home?author=Santos%2C+Patrícia+Fernanda+da+Costa>

¹⁰ <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/browse?type=author&value=Nicolodi%2C+Elaine>

¹¹ <https://repositorio.ufpe.br/browse?type=author&value=de+Fátima+Mendonça+Holmes%2C+Maria>

A etapa de leitura exploratória possibilitou, ainda, descartarmos 4 (quatro) das 5 (cinco) produções encontradas. Isso, porque duas delas não traziam o descritor “velh*” relacionado a pessoas público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, tal como o interesse de nossa pesquisa; uma terceira porque demonstrou em seu objetivo geral investigar projetos de vida de jovens entre 15 e 18 anos, diferenciando-se, assim, do perfil investigado em nossa proposta; e, por fim, a quarta pesquisa foi descartada, pois, apesar de investigar pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade, os sujeitos da pesquisa situavam-se fora do contexto de escolarização da EJA.

A partir disso, detemo-nos a 1 (um) único trabalho que se aproxima mais do nosso objeto de estudo, qual seja: projetos de vida de pessoas idosas estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para a realização de uma leitura reflexiva e, posteriormente, interpretativa. Na dissertação intitulada *A experiência dos alunos idosos no PROEJA e PROEJA FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Nível Fundamental e Médio) do IFSP*, Silva (2018) investigou os efeitos do PROEJA e PROEJA FIC do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) no cotidiano dos alunos idosos com mais de 60 anos, bem como suas razões em voltar a estudar, suas expectativas e o modo de sociabilidade que se constitui nesse espaço institucional.

A investigação se deu por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica. Através de estudo bibliográfico e análise documental, Silva (2018) apresenta o IFSP, bem como as políticas sociais para o idoso e ações voltadas para o segmento a partir da

década de 70, além de um debate sobre a exclusão educacional e o analfabetismo, culminando com a apresentação do PROEJA e PROEJA FIC como proposta de integrar a Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos.

Já a pesquisa empírica, foi composta pela realização de entrevistas com 9 (nove) alunos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFSP) que realizavam cursos específicos do PROEJA dos campi Capivari, Cubatão e São Paulo e PROEJA FIC do campus Avaré, tendo como recorte etário, idosos acima de 60 anos. O tipo de entrevista aplicada foi a semiestruturada. A transcrição das entrevistas foi dividida em três categorias iniciais de análise: 1) razões em voltar a estudar e relevância da educação; 2) efeitos, experiência e expectativas quanto ao Proeja; e 3) relação intergeracional.

É na análise sobre as razões em voltar a estudar e a relevância da educação que o estudo aponta para a importância da mesma nos projetos de vida desses idosos, mostrando que o anseio pela escolarização esteve presente durante toda a vida desses sujeitos, podendo ser realizado somente na velhice. Silva (2018) aponta vários fatores que contribuíram para esse retorno nessa etapa da vida, dentre eles a conclusão da criação dos filhos, a isenção tarifária nos transportes públicos pela idade, o acesso a ofertas de vagas no âmbito da EJA e, em alguns casos, maior tempo livre para estudar devido estarem aposentados. Sobre as razões em voltar a estudar, os sujeitos da pesquisa apontam o incentivo de amigos e familiares, o interesse em aprender coisas novas e ter novas perspectivas de vida, indicando que a motivação e os sonhos são fundamentais (SILVA, 2018). Além disso, a análise dos efeitos do PROEJA no cotidiano de vida das pessoas idosas indica que além da melhora na autoestima, no humor,

nas relações interpessoais e atividades cotidianas, houve uma potencialização de seus projetos iniciais.

Se ao voltar a frequentar uma instituição de educação inicialmente almejavam aprender, adquirir conteúdos didáticos, a vivência escolar lhes proporcionou uma reestruturação dos sonhos, levando-os a elevar a autoconfiança, e se permitirem a ousar e desafiar seus limites, bem como provocar mudanças positivas no seu projeto de vida (SILVA, 2018, p. 90).

Os resultados apontaram a educação como uma importante ferramenta na desconstrução de uma velhice desprivilegiada de sentido, evidenciando uma ruptura com o paradigma da velhice estigmatizada, abrindo possibilidades para pensar um novo modo de envelhecer, com respeito às expectativas, sonhos e projetos de vida das pessoas idosas.

Para pensar o lugar da educação na construção e/ou resignificação de projetos de vida de pessoas idosas

O presente trabalho buscou aproximar a Educação de Jovens e Adultos das recentes pesquisas acerca de projetos de vida de pessoas idosas, partindo do pressuposto de que a velhice é um fenômeno heterogêneo e desigual e de que a capacidade de realização de projetos é um processo inerente à condição humana, independente, portanto, da fase ou momento de vida do sujeito.

A etapa bibliográfica de nossa investigação, na qual buscamos identificar as pesquisas em nível de mestrado e doutorado registradas

na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que tratam da temática dos projetos de vida de pessoas idosas estudantes da Educação de Jovens e Adultos, nos possibilitou diagnosticar que ainda são poucos os estudos que discutem os projetos de vida de adultos e idosos e, mais raros ainda, os que olham para esse mesmo recorte etário considerando os sujeitos privados da escolarização em sua idade considerada ideal.

Pontua-se, portanto, a urgência de maiores investimentos de pesquisa como apontam Arantes, Pinheiro e Amando (2019) para se compreender como esses sujeitos podem organizar psiquicamente seus objetivos, metas, desejos e interesses, de modo que lhes proporcionem bem-estar, assim como lhes possibilitem mecanismos para superação de dificuldades e uma atuação plena na sociedade a partir da construção e/ou reorientação de seus projetos de vida. Destaca-se, dessa forma, o importante papel da educação e a constituição de seu espaço enquanto lugar de conhecimento, mas também de elaboração de sentidos de vivências e experiências, pessoais e coletivas, possibilitando a ressignificação dos seus sentidos de vida.

As leituras exploratórias, críticas e interpretativas dos trabalhos identificados nos possibilitaram não somente perceber a baixa produtividade sobre a temática no contexto brasileiro, como vislumbrar necessários caminhos para a delimitação de um percurso metodológico para nossa própria pesquisa que compreenda as peculiaridades do processo educacional das pessoas idosas, bem como seus interesses e razões que o levaram ao retorno à escola. Nesse sentido, ressaltamos ainda, a importância de o debate contribuir para a elaboração de políticas públicas voltadas às práticas pedagógicas

mediadoras do processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esse segmento vem sendo ignorado em documentos norteadores dos parâmetros de qualidade da educação no país.

Assim, entendemos que o presente estudo vem contribuir, ao relacionar os processos de envelhecimento com a construção e/ou ressignificação de projetos de vida de pessoas idosas estudantes da EJA, para o fortalecimento de uma perspectiva educacional que entende a educação como engrenagem da transformação social e, por isso, defende o acesso à contextos educativos de qualidade como contributo aos processos de envelhecimento com sentido para além de si.

Referências

ALMEIDA, V. L. V. de. *Velhice e Projetos de Vida: Possibilidades e Desafios*. In: CÔRTE, B.; MERCADANTE, E. F.; ARCURI, I. G. (Org.). **Velhice Envelhecimento Complex(idade)**. São Paulo: Vetor, 2005, p. 93-110.

ARANTES, V.; ARAÚJO, U.; PINHEIRO, V. P.G.; MORENO, M. M.; SASTRE, G. *Youth purpose through the lens of the Theory of Organizing Models of Thinking*. **Journal of Moral Education**, v.46, p.245-257, 2017.

ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V.; AMANDO, M. *Projeto de vida na velhice e suas dimensões afetivas: um estudo de caso*. **Revista Internacional d'Humanitats**, v. 22, n. jan./abr. 2019, p. 137-150. Disponível em: www.hottopos.com/rih45/137-150VArantes.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF: Senado Federal, 2000.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em 24 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em 24 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2018a.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da População 2018: número de habitantes do país deve parar de crescer em 2047**. 2018b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018c.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

BRONK, K. C. **Purpose in life: a critical component of optimal youth development.** New York: Springer Science, 2014.

COSTA, M. O. **Interfaces da Psicologia e da Educação nos processos de envelhecimento: entre horizontes e jornadas.** 200 f. Tese – Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2022.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K.C. *The development of purpose during adolescence.* **Applied Developmental Science**, v.7, n.3, 2003, p.119-128.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes.** São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, H.; ARANTES, V. *Valores, Sentimentos e Projetos de vida: Um estudo com jovens estudantes da cidade de São Paulo.* **Revista NUPEM** (Impresso), v.6, n. 10, 2014, p.169-189.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento.** São Paulo: Fapesp, 1999.

FONSECA, A. M. **Desenvolvimento humano e envelhecimento.** Lisboa: Climepsi Editores, 2005.

FRANKL, V. E. **Man's search for meaning.** Boston: Beacon, 1946.

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.

GADOTTI, M. *Educação de adultos como direito humano*. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013, p. 12-29.

KHOURY, H. T. T.; GUNTHER, I. de A. *Percepção de controle, qualidade de vida e velhice bem-sucedida*. In: FALCÃO, D. V. da S.; DIAS, C. M. de S. B. (Org.). **Maturidade e velhice: Pesquisas e intervenções psicológicas** Vol. II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 297-314.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. **Revista Katálysis**. 2007, v. 10, n. spe. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MACHADO, M. M. *A educação de jovens e adultos. Após 20 vinte anos da Lei no 9.394, de 1996*. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016, p. 429-451. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706>. Acesso em 26 jun. 2022.

MACHADO, N. J. *A vida, o jogo, o projeto*. In: MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ARANTES, V. A. (Org.). **Jogo e projeto: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MUHL, E. H. Apresentação. In: BOTH, A. **Gerontogogia: educação e longevidade**. Passo Fundo: Imperial, 1999.

NERI, A. L. **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas: Alínea, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PÁTARO, C.S.O. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 232 f. Tese – Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2011.

PINHEIRO, V. P. G. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. 384 f. Tese – Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2013.

PINHEIRO, V. P. G.; ARANTES, V. A.. *Values and Feelings in Young Brazilians' Purposes*. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 25, n. 61, 2015, p. 201-209.

SANTOS, P. F. da C. **O direito à escola: uma análise a partir das narrativas de vida de pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade**. 364 f. Tese – Doutorado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2019.

SERRA, D. C.; FURTADO, E. D. P. *Os idosos na EJA: uma política de educação inclusiva*. **Olhar De Professor**, 19(2), 2019, p. 149–161. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.19i2.0002>. Acesso em 24 jun. 2022.

SILVA, C. S. da. **A experiência dos alunos idosos no PROEJA e PROEJA FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Nível Fundamental e Médio) do IFSP**. 115 f. Dissertação – Mestrado em Gerontologia, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2018.

SCHNEIDER, R. H.; IRIGARAY, T. Q. *O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais*. **Estudos de Psicologia** (Campinas). 2008, v. 25, n. 4, pp. 585-593. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000400013>. Acesso em: 12 jun. 2022.

STUART-HAMILTON, I. **A psicologia do envelhecimento: Uma introdução**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. **3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: o impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na vida social, cívica e comunitária**. Brasília: UNESCO, 2016.

Educação Matemática na EJA: o contexto da teoria da atividade de estudo

José Carlos Miguel¹

Introdução

Em geral, os questionamentos relativos aos processos de educação matemática na Educação de Jovens e Adultos – EJA, anos iniciais do ensino fundamental, apontam para uma abordagem superficial dessa temática, constatando-se referências ao uso inadequado de textos didáticos, por vezes pensados para as crianças e o exagero na aplicação de procedimentos algorítmicos a contrastar com as heurísticas por eles desenvolvidas em situações cotidianas. Em consequência, esse modo de apresentação dos fatos matemáticos coloca em segundo plano a ênfase nas ideias e conceitos matemáticos, com vistas ao desenvolvimento de capacidades intelectuais voltadas à resolução de problemas.

De fato, a ênfase exagerada em procedimentos algorítmicos distantes dos modos de pensar de jovens e adultos ingressantes na escola elementar, ou com baixa escolarização, contrasta com estratégias de cálculo mental e estimativa desenvolvidas por eles na

1 Professor Associado III vinculado ao Departamento de Didática e ao PPGE, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília. Livre-Docente em Educação Matemática pela UNESP, Câmpus de Marília.

resolução de problemas e situações matemáticas do cotidiano. Aprender Matemática é mais do que contemplar e repetir fórmulas e técnicas operatórias.

Do mesmo modo, a compreensão de parte dos professores de que nesta etapa da formação dos estudantes deva ser priorizada a apropriação da língua materna em sua forma escrita ou oral, relegando o ensino da Matemática a segundo plano, seja por concepções inadequadas relativamente à educação matemática, seja por vicissitudes da cultura escolar, conforme podemos constatar com as pesquisas de Miguel (2018), Fonseca *et al* (2011) e Nacarato (2012), entre outros. Esses estudos reforçam o repertório de problemas a serem analisados para melhor encaminhamento das ações da educação matemática de base na EJA.

Acrescente-se a isso invariantes relativos à existência de uma cultura escolar, de potencialidades e limitações diversas, consolidada paralelamente a uma cultura acadêmica fomentadora das práticas instituídas no campo da pesquisa. Por certo, optando-se por uma opção crítica aos limites culturais estabelecidos na ação pedagógica da escola, impõe-se a busca de compreensão do modo de funcionamento dessa produção cultural e a base de sua sustentação, validação e manutenção.

Assim, os desafios de compreender e/ou explicitar os dramas e as tramas que envolvem a educação matemática em geral, e o ensino de Matemática nos anos iniciais da EJA, em particular, implicam em reconhecer as especificidades da cultura da matemática escolarizada enquanto um fenômeno que se estabelece e perdura no decorrer de muito tempo, de forma geral.

É por isso que Sriramam e English ao refletirem sobre o constructo teórico da educação matemática apontam que a teoria deve esclarecer sua ontologia, metodologia e epistemologia, declarando que os *“educadores matemáticos precisam aproximar pesquisa e prática, por meio de um sistema organizado de conhecimentos que lhes permitam ver além das especificidades de cada uma e explicar como elas funcionam juntas”* (SRIRAMAM; ENGLISH, 2020, p. 5).

Ao se colocar tais condicionantes da educação matemática impõe-se que o ensino significativo da Matemática nos anos iniciais da EJA não pode se limitar à memorização da nomenclatura dos conceitos e ideias matemáticas e das fórmulas e procedimentos necessários ao desenvolvimento conceitual. Impõe-se pensar o uso social do conhecimento matemático, as aplicações do pensar matemático no contexto das atividades cotidianas das pessoas e, particularmente, na evolução histórica das ideias matemáticas, em geral decorrente da busca humana de registro e controle de objetos e situações com vistas a melhorar a condição de vida.

Com estas preocupações, a metodologia de pesquisa desenvolvida para a produção do presente texto envolve pesquisa bibliográfica, levantamento sobre a temática em bases de dados e análise documental sobre formas de encaminhamento didático proposto nas reformas curriculares mais recentes, com vistas a constituir a base de fundamentação teórica acerca da temática eleita.

Nota-se no amplo levantamento bibliográfico efetuado que predomina na literatura especializada sobre o tema, e, em especial, na configuração documental das propostas de organização curricular no contexto brasileiro, uma abordagem teórica centrada predominantemente nos limites do referencial teórico piagetiano e, ainda que em

menor escala, nos pressupostos da abordagem comportamental, fundada em princípios por vezes defendidos de forma equivocada como de modelagem matemática.

A rigor, compreende-se a modelagem matemática como instrumental metodológico do matemático que surge da necessidade humana de compreender os fenômenos da realidade que o cerca para interferir, ou não, em seu processo de constituição. Registre-se, então, que a modelagem é muito mais do que uma mera padronização de procedimentos algorítmicos imitativo-repetitivos para abordagem matemática de determinado fenômeno.

Trata-se de processo que, no caso da aprendizagem de conceitos, envolve aspectos figurativos e conotativos das instâncias do vivido, do percebido e do concebido, portanto, concernentes à criatividade, ao interesse pelo estudo e à imaginação de alunos e professores. No entanto, ainda se nota tanto na configuração das práticas de sala de aula quanto na formulação de pesquisas sobre tal dimensão da metodologia de ensino certa negligência com o fato de que toda coisa, concreta ou abstrata, é um sistema ou potencial componente de um sistema e que os problemas devem ser abordados de forma sistêmica, em sua totalidade, e não em unidades fragmentadas.

Assim, a compreensão dos problemas que afetam o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática na escolarização inicial da EJA requer uma abordagem de natureza global, ou seja, não apenas o relacionamento dos invariantes entre si, mas também destes com a realidade na qual estão inseridos. Grosso modo, uma via de mão dupla:

Penso que só posso constituir um processo no ambiente educacional onde educador e educando aprendam juntos, um com o outro. Para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar. Partindo dos princípios de que o educando é sujeito da própria aprendizagem e de que quando ele chega à escola já possui um conhecimento de sua cultura, ocorre uma aprendizagem coletiva que resulta do conflito entre o conhecimento antigo e o novo conhecimento (MOURA, 2020, p. 147).

Em que pese a preocupação com a difusão do pensamento matemático que observamos entre os investigadores da Educação Matemática, a partir dos anos de 1.980, ainda se constata relativa escassez de pesquisas nesta área do conhecimento, em especial, sobre o significado da atividade matemática na EJA propriamente dita, o ambiente no qual se constitui, e, principalmente, quanto às influências dos fatores histórico-culturais na sua consolidação enquanto dimensão de conhecimento.

É no contexto dessas formulações que o presente estudo se justifica.

Desenvolvimento do tema

Como se indicou no preâmbulo, existem diversos fatores condicionantes a serem considerados na discussão sobre as dificuldades relativas à aprendizagem matemática na EJA; por outro lado, constata-se também, no espaço escolar, pouco tempo destinado às atividades reflexivas, significativas e instigantes proporcionadas

pelo resgate da identidade cultural dos estudantes e de suas histórias de vida , que contribuam para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, voltadas ao avanço do raciocínio lógico e abstrato e do pensamento teórico, como se coloca no contexto da Teoria Histórico-Cultural.

Inicialmente, cumpre estabelecer que apesar das inúmeras tentativas de renovação dos programas e da metodologia de ensino de Matemática desenvolvidas nas últimas décadas no contexto brasileiro, ainda se nota no cotidiano das escolas de ensino fundamental uma forte tendência a tratar o conteúdo matemático como coisa pronta abdicando-se da possibilidade de se pensar a aprendizagem matemática como um processo de construção.

Um levantamento junto aos professores que trabalham com Matemática na escolarização inicial acerca das razões de inserção desta área do conhecimento nos programas de ensino possivelmente apontará, de forma muito clara, que essa disciplina se insere de forma marcante na vida cotidiana das pessoas.

Nesse modo de entender, justifica-se a presença da Matemática nos programas de ensino básico pelos seus aportes prático-utilitários. Entende-se que o ensino de Matemática deve preparar o educando para lidar com atividades que envolvam aspectos quantitativos da realidade tais como as que se relacionam com grandezas, contagens, medidas, técnicas de cálculo, etc. Advogamos, tal como sugere expressamente o estudo de Moretti, Panossian e Moura (2015), dentre outros pesquisadores, pela necessidade de um programa de ensino de Matemática que considere a diversidade cultural brasileira, algo para o qual a educação matemática brasileira tem apontado perspectivas, ou seja, existem formas matemáticas de

pensar o mundo que não estão direcionadas simplesmente para fazer cálculos.

Apesar disso, exceto pela presença nos textos didáticos de alguns problemas sobre compra e venda, pagamento e troca, formulados a título de adequação do conteúdo às necessidades dos alunos, ainda assim, postos em situações repetitivas e pouco instigantes, a Matemática tem sido apresentada, geralmente, de forma totalmente desligada do que ocorre na prática social dos sujeitos da aprendizagem.

A busca da construção de um projeto de escola que se adapta às características da clientela em oposição ao ideal de escola que adapta o aluno às suas condições de funcionamento tem se constituído em aspecto central do debate sobre o tema do acesso e permanência do alunado, com êxito, no sistema de ensino.

Por certo, para além da dimensão prático-utilitária, é necessário pensar o conhecimento matemático enquanto possibilidade de desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de argumentação, de generalização e de reflexão crítica, enfim, de lidar com a linguagem simbólica em contextos e formas apropriados à transformação social.

Essa discussão é antiga e nem de longe parece bem encaminhada. Se consultarmos as pessoas sobre sua relação com a Matemática escolar, poucas concordarão que esses objetivos anunciados foram alcançados. Não parece exagero afirmar que nem mesmo o objetivo mais imediato, o de natureza utilitarista, é alcançado pela maioria dos alunos visto que não são raras as situações em que as pessoas não conseguem lidar satisfatoriamente com

conceitos elementares da Matemática, seja em situações escolares, seja em situações não escolares.

Um levantamento sobre as causas do fracasso escolar em Matemática passa por problemas na formação do professor, por metodologias de ensino inadequadas, pela falta de sintonia entre a vida real e a matemática escolar e pela defasagem da escola tanto em termos de assistência material, quanto de orientação técnico-pedagógica aos seus professores.

Assim, prevalecem na escola basicamente duas posturas didáticas que, via de regra, são postas como excludentes. Ora se entende que para ensinar Matemática é necessário partir da realidade dos alunos, concretizando-se os fatos matemáticos e tomando-se o concreto como sinônimo de manipulável como se fosse possível extrair dele o raciocínio matemático, ora se resvala para uma tentativa de formalização excessivamente precoce e muito distante do modo de pensar dos estudantes.

De fato, apesar das inúmeras tentativas de renovação dos programas e da metodologia de ensino de Matemática desenvolvidas nas últimas décadas no contexto brasileiro, ainda se nota no cotidiano das escolas de ensino fundamental uma forte tendência a tratar o conteúdo matemático como coisa pronta abdicando-se da possibilidade de se pensar a aprendizagem matemática como um processo de apropriação ou de construção.

Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 35) se apoiam em Skovsmose (2008) ao atribuir ao professor:

[...] papel central na aprendizagem do aluno, mas de forma a possibilitar que esses cenários sejam criados em sala de aula; é o professor quem cria as oportunidades para a

aprendizagem – seja na escolha de atividades significativas e desafiadoras para seus alunos, seja na gestão de sala de aula: nas perguntas interessantes que faz e que mobilizam os alunos ao pensamento, à indagação; na postura investigativa que assume diante da imprevisibilidade sempre presente numa sala de aula (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 35).

De fato, nota-se no debate recente sobre a educação matemática encaminhamentos no sentido de deslocar o foco do discurso para o modo como o aluno aprende e para as influências de fatores socioculturais na consolidação do pensamento matemático, ampliando a discussão sobre como ensinar Matemática e aprofundando aspectos fundamentais de reconhecidas conexões entre tais dimensões.

Essa discussão também se faz presente nas últimas tentativas de reorganização dos programas de ensino de Matemática. Questionando a condução do aluno à aprendizagem matemática por meio da reprodução de procedimentos algorítmicos e do acúmulo, por vezes, sem compreensão, de informações, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, são explícitos:

É fundamental não subestimar a capacidade dos alunos, reconhecendo que resolvem problemas, mesmo que razoavelmente complexos, lançando mão de seus conhecimentos sobre o assunto e buscando estabelecer relações entre o já conhecido e o novo. O significado da atividade matemática para o aluno também resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele

percebe entre os diferentes temas matemáticos. Ao relacionar as ideias matemáticas entre si, podem reconhecer princípios gerais, como proporcionalidade, igualdade, composição e inclusão e perceber que processos como o estabelecimento de analogias, indução e dedução estão presentes tanto no trabalho com números e operações como em espaço, forma e medidas (BRASIL, 1998, p. 29).

No caso específico da educação matemática elementar na EJA o problema ganha conotações especiais, ou seja, trata-se de pensarmos seriamente nos aspectos cognitivos e epistemológicos que influenciam a ação didático-pedagógica nessa instância educativa.

Por certo, o escopo principal da ação de ensinar Matemática é veicular ideias, estimulando o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criador. No entanto, o exagero na forma de veiculação da linguagem simbólica própria da Matemática, em que pese a sua beleza formal singular, quando compreendida pelos estudantes, é o aspecto central da maioria das dificuldades inerentes ao processo ensino-aprendizagem dessa disciplina em função da utilização inadequada desse modelo simbólico, o que prejudica o seu aprendizado. O problema também é reconhecido no conjunto de princípios inerentes à Base Nacional Comum Curricular, a BNCC:

Apesar de a Matemática ser, por excelência, uma ciência hipotético-dedutiva, porque suas demonstrações se apoiam sobre um sistema de axiomas e postulados, é de fundamental importância também considerar o papel heurístico das experimentações na aprendizagem da Matemática (BRASIL, 2017, p. 263).

Destarte o pertinente debate sobre o lugar, ou o não lugar, da EJA na BNCC face às tergiversações sobre a sua inserção no âmbito do documento, revela-se necessário ao professorado, no entanto, a compreensão da Matemática como componente de alfabetização, ou seja, ela é inerente aos processos de leitura e de escrita, mas sua abordagem nos anos iniciais do ensino fundamental não pode resvalar para ações pedagógicas rigidamente hierarquizadas e distantes dos modos de pensar de jovens e adultos não escolarizados.

Os sistemas de raciocínio lógico-formal criados a partir da inserção dos educandos na aprendizagem matemática formalmente organizada envolvem ideias e objetos fundamentais para a compreensão de fenômenos da realidade, para a constituição de sistemas de representações significativas e para argumentação fundamentada nos mais variados contextos. Não se trata, porém, de formar matemáticos precocemente.

O conceito de letramento matemático, com base nos marcos referenciais da matriz de avaliação matemática do PISA (2012) considera o envolvimento cotidiano dos sujeitos em situações voltadas a raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Nessas prerrogativas, o conjunto dessas ações auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo, contribuindo para a formação de cidadãos construtivos, engajados e reflexivos, aptos a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias.

Ao apontar indicadores para uma organização curricular voltada para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, a BNCC é enfática:

Os **processos matemáticos** de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional (BRASIL, 2017, p. 264, destaques no original).

A despeito dos dramas e das tramas a envolverem as tentativas de reorganização curricular, bem como das vicissitudes dos indicadores de avaliação da educação, um matemático consciente certamente não pode desconsiderar essas premissas ao pensar os programas de ensino na EJA e o relevante papel da atividade matemática na constituição do pensamento teórico. Mas é preciso limites em sua formulação nessa área do conhecimento.

Assim, a discussão sobre os invariantes de constituição da atividade matemática na EJA, em perspectiva de aprendizagem desenvolvimental, tem se revelado profícua no debate acadêmico. Dentre as críticas às formulações da BNCC devem ser relacionados os exageros no discurso da Pedagogia das Competências; certa desconsideração de avanços na discussão do conceito de letramento matemático no contexto do Pacto Nacional pela Aprendizagem na Idade Certa – PNAIC (2013); além dos riscos de retomada da ênfase exagerada na teoria dos conjuntos, a depender da compreensão dos

docentes sobre a temática do pensamento algébrico enfatizada na BNCC:

As constantes mudanças curriculares que chegam à escola, sem avaliar o impacto de propostas anteriores, sem considerar a avaliação que (o) professor faz de seu trabalho, tendem ao fracasso. Por outro lado, as avaliações externas recaem em críticas ao trabalho docente e conduzem os professores às práticas de “preparação” para responder às questões de provas. Tais ações interrompem a autonomia que foi sendo construída com os processos formativos, que valorizava o protagonismo docente, desconsideram os saberes acumulados por eles. Sem dúvida, o sucesso da aprendizagem escolar depende essencialmente da clareza que o professor tem do que deve ou não ser ensinado em suas aulas, mas depende também do repertório de saberes que permitem que ele compreenda as entrelinhas que estão por trás de recomendações curriculares (PASSOS; NACARATO, 2018, p. 132).

As críticas ao processo de formulação curricular baseado na BNCC envolvem, também, a possibilidade de retrocesso relativamente à abordagem tecnicista do currículo, tratado como norma prescritiva, em detrimento da ação compartilhada, a partir da noção de currículo real, em processo. Observa-se, com clareza na sua formulação, a predominância do paradigma curricular técnico-linear, pretensamente dimensionado na categoria trabalho, em detrimento de perspectivas curriculares situadas nos limites do paradigma circular-consensual, direcionadas pelas categorias de linguagem como busca de consenso, evidentes em várias reformas curriculares estaduais

pós-80 e nos PCNs e, principalmente, do paradigma dinâmico-dialógico, na categoria linguagem como poder, expressamente definidas no contexto das teorias críticas, especialmente como se pode constatar em Apple (2008), Freire e Faundez (1985) e Giroux (1982).

Sem embargo, as concepções sobre ensino de Matemática influenciam, historicamente, as diretrizes curriculares para a inserção dessa disciplina na educação básica. Em cada uma das tendências no ensino da Matemática, Fiorentini (1995) mostra que é possível apontar a concepção de Matemática, a forma como se processa a produção do conhecimento matemático, os fins e valores atribuídos ao ensino de Matemática, a visão de mundo subjacente, a perspectiva inerente ao estudo e à pesquisa para melhoria do ensino de Matemática e, conseqüentemente, a proposição da relação entre o professor e o aluno inerente à concepção de ciência matemática.

Não é difícil constatar a predominância da tendência formalista clássica e da tendência formalista moderna nas aulas de Matemática da educação básica e, por consequência, na EJA. A tendência formalista clássica se estabelece “pela ênfase às ideias e formas da Matemática clássica, sobretudo ao modelo euclidiano e à concepção platônica de matemática” (FIORENTINI, 1995, p. 5). Destacam-se, nesta postura frente à Matemática e à educação matemática, o ensino de caráter livresco e centrado na explanação do professor, a postura passiva do aluno no processo de aprendizagem, a preocupação com memorização de fórmulas e incorporação de procedimentos algorítmicos exaustivamente treinados, mediante ação do professor e as influências dos livros didáticos.

Como contraponto à escola clássica tradicional e formalista, acusada de não considerar o processo de desenvolvimento e nem as

diferenças individuais, a Pedagogia Nova influencia o que se pode denominar de tendência empírico-ativista que se posiciona no contexto do “aprender fazendo”. Por isso, dedica-se, na ação de ensino, à pesquisa, à resolução de problemas e às atividades de caráter experimental.

Minimizando a ênfase nas estruturas internas da Matemática, explora as relações com as ditas ciências empíricas ou com situações-problema do cotidiano dos educandos. O método de ensino tende às formulações da modelagem matemática ou à resolução de problemas.

Para FIORENTINI (1995, p. 12):

A tendência empírico-ativista, como podemos observar, procura valorizar os processos de aprendizagem e envolver o aluno em atividade. A forma como estas atividades são organizadas e desenvolvidas nem sempre é a mesma. [...]. Procuram organizar atividades mais diretivas, envolvendo a aplicação do método da descoberta ou de resolução de problemas. [...]. Desenvolver atividades ou materiais potencialmente ricos que levem os alunos a aprender ludicamente e a descobrir a Matemática a partir de atividades experimentais ou de problemas, possibilitando o desenvolvimento da criatividade (FIORENTINI, 1995, p. 12).

É em meio à influência americana na organização da educação brasileira, vide os Acordos MEC-USAID, por exemplo, em função dos apelos à modernização dos sistemas de ensino por conta da ânsia pelo desenvolvimento tecnológico, naquele país e nos países periféricos, que a tendência denominada por Fiorentini (1.995) como

“formalista moderna” se constitui. Obviamente, é pela influência do movimento denominado de Matemática Moderna, enfatizando a abordagem internalista da Matemática como um todo organizado e supostamente coeso bem como as preocupações com a organização curricular deste campo de conhecimento, em particular, que se consolidam posturas didáticas fortemente enraizadas no cotidiano das salas de aula. Segundo o autor:

A concepção formalista moderna manifesta-se na medida em que passa a enfatizar a Matemática pela Matemática, suas fórmulas, seus aspectos estruturais, suas definições (iniciando geralmente por elas), em detrimento da essência e do significado epistemológico dos conceitos. Isto porque se preocupa exageradamente com a linguagem, com o uso correto dos símbolos, com a precisão, com o rigor, sem dar atenção aos processos que o produzem; porque enfatiza o lógico sobre o psicológico, o formal sobre o social, o sistemático-estruturado sobre o histórico; porque trata a Matemática como se ela fosse “neutra” e não tivesse relação com interesses sociais e políticos (FIORENTINI, 1995, p. 16).

Neste modo de pensar a veiculação do pensamento matemático, coloca-se ênfase no uso preciso da linguagem matemática, no rigor e nas justificativas das transformações algébricas pelas propriedades estruturais. Até o conteúdo geométrico é abordado com ênfase no tratamento algébrico.

Valorizando-se exageradamente a linguagem da teoria dos conjuntos, desconsidera-se que a Matemática não é toda ela formal e

dedutiva; o desconhecimento das vantagens e das limitações do seu modelo formal reforça a prevalência de alguns aspectos do pensamento matemático sobre os outros no processo de sua difusão no ensino fundamental:

O objetivo da matemática moderna de tratar simultaneamente várias estruturas determina sua forma. Ela é necessariamente axiomática, dedutiva e abstrata. Ela define um tipo de estrutura, um corpo, por exemplo, como um conjunto de elementos e de relações que satisfazem certos axiomas. Da mesma maneira que a geometria euclidiana, a matemática moderna deduz teoremas a partir de axiomas (ADLER, 1970, p. 63).

Vê-se que tais dilemas não são recentes e nem estão bem encaminhados nas práticas escolares. Excetuando-se algumas experiências alternativas, o cotidiano escolar permanece muito próximo do quadro relatado; o trabalho pedagógico continua centrado no professor, na forma como concebe a educação e a Matemática, e o educando continua, em geral, em atitude passiva. Nota-se no cotidiano da escola pouca preocupação com a evolução histórica e cultural dos fatos matemáticos, sendo que a sua essência ou mesmo a concretude das ideias e conceitos são, por vezes, relegados ao segundo plano.

Uma abordagem histórico-cultural da atividade matemática revela sintonia com elementos da Teoria dos Campos Conceituais (VERGNAUD, 1990) segundo a qual um conceito é formado por uma terna que envolve uma gama de situações (S) que dá significado ao objeto em questão; um elenco de invariantes (I) que trata das

propriedades e procedimentos necessários para definir esse objeto e um arcabouço de representações simbólicas (R) as quais permitem relacionar o significado desse objeto com as suas propriedades.

Desse constructo teórico emerge a tríade SIR, sendo que é nesse contexto que o autor sustenta que é a análise das tarefas matemáticas e o estudo da conduta do aluno, quando confrontado com essas tarefas, que nos possibilita condições para analisar a sua competência. Para o autor, é fundamental estudar um campo conceitual ao invés de um conceito, ou seja, numa situação-problema qualquer, nunca o conceito aparece isolado, por mais simples que ela seja. Ele considera, então, um campo conceitual como um conjunto de situações, cujo progressivo domínio exige uma variedade de conceitos, de procedimentos e de representações simbólicas em intrincado sistema de conexões.

Taxativamente, ele estabelece que:

O saber se forma a partir de problemas para resolver, quer dizer, de situações para dominar. [...] Por problema é preciso entender, no sentido amplo que lhe atribui o psicólogo, toda situação na qual é preciso descobrir relações, desenvolver atividades de exploração, de hipótese e de verificação, para produzir uma solução (VERGNAUD, 1990, p. 52).

A contribuição de Vergnaud nos permite compreender situações evidentes no contexto do trabalho com fatos matemáticos no ensino fundamental. Assim, os invariantes podem ser implícitos, ou seja, as propriedades do objeto e os procedimentos para resolvê-los são conscientes para o sujeito, ou explícitos, isto é, o sujeito faz uso

correto dos procedimentos, porém não têm consciência das propriedades que sustentam o procedimento que ele próprio usou para resolver o problema. De fato, tais constatações acerca da formulação de ideias matemáticas indicam que o desenvolvimento cognitivo não é linear, oscila e ganha formas novas de expressão que supera situações anteriores, incorporando-as.

Por isso, ao meu ver, ao contrário de Piaget, Vergnaud (1990) não busca elaborar uma teoria geral para o desenvolvimento. Por certo, ele procura relacionar o desenvolvimento do sujeito com as situações que o mesmo é conduzido a resolver. Isso sugere que para o autor é a aprendizagem a ação orientadora do desenvolvimento, não o contrário; nesse sentido seu pensamento se aproxima da teoria de aprendizagem desenvolvimental de Davidov (2020).

Destaque-se que, para ele, a cognição envolve elementos intrinsecamente articulados às situações, ou seja, o processo de desenvolvimento cognitivo, fortemente dependente das situações a serem enfrentadas pelo sujeito, tem como cerne a elaboração de conceitos, a conceitualização.

De fato, consideramos a atividade matemática na EJA, em particular a que ocorre em processos de educação elementar, como um processo sociocultural, ou seja, algo que se constitui em diferentes culturas e grupos sociais que têm formas de veiculação do conhecimento diferentes, pressupostos filosóficos diferentes e diferentes metas a atingir. O sentido do processo de ensino e de aprendizagem da Matemática difere, pois, tanto de sociedade para sociedade quanto entre subgrupos de uma mesma sociedade.

Desse modo, Vergnaud (1990) nos conduz a pensar que as questões sociais não modificam a natureza do conhecimento

matemático per se, mas envolvem complexas implicações na maneira como os educadores concebem o ensino da Matemática e a própria Matemática enquanto conhecimento científico.

Nesse modo de pensar, e, em decorrência do exposto, três premissas acerca do pensamento de Vergnaud precisam ser destacadas.

A primeira delas é que um conceito não se forma a partir de um tipo único de situação didática, o que impõe a necessidade de diversificarmos as atividades de ensino em um movimento que permita ao sujeito a aplicação de determinado conceito em diversas situações e que estabeleça a integração entre as partes e o todo. A diversidade das situações exerce um papel importante na conceitualização haja vista que fornece uma base para que os educandos testem os seus modelos explicativos em outros contextos, complementando os modelos explicativos constituídos ou modificando-os.

Como exemplo, um educando adulto não escolarizado ao efetuar a soma de 38 com 57, começa pelas dezenas ($30 + 50 = 80$); junta as 8 unidades restantes da primeira parcela com 2 da segunda, resultando em 90 no total em dezenas; e, finalmente, junta as 5 unidades restantes da segunda parcela para totalizar 95. A rigor, eles fazem: $(30 \text{ e } 8) + (50 \text{ e } 7) = 80 + 10 + 5$, ou ainda 80 e 10 e 5.

Procedem assim pela analogia que fazem com o uso do dinheiro, mas também porque é prático contar agrupando de 10 em 10 como registra a História da Matemática. E na escola? Negam-se essas heurísticas e se impõe o procedimento algorítmico tradicional.

A segunda premissa indica basicamente a necessidade de uma visão integradora do conhecimento, ou seja, não se analisa uma dada

situação com um só conceito. Uma melhor apropriação do fato matemático relaciona-se com atividades didáticas que permitam uma visão generalizante do conhecimento. O constructo teórico de Vergnaud (1990) conduz ao pensamento de que o trabalho com os conceitos estruturantes de um determinado campo conceitual, de forma minuciosa e por tempo suficiente, possibilita aos estudantes uma visão integradora do que está sendo aprendido. Integra-se o que se sabe com o que se deve aprender.

Uma terceira premissa que se deve defender a partir da perspectiva teórica de Vergnaud é a de que há sintonia entre a progressão dos modelos pessoais e o processo de constituição de modelos científicos, isto é, a construção e apropriação do conjunto das propriedades de um dado conceito em todos os elementos de uma situação é processo demorado, sendo que mesmo que se revelem falsos no âmbito científico, alguns modelos explicativos intermediários podem desempenhar papel fundamental na trajetória de aprendizagem um sujeito cognoscente.

Apenas como exemplo dessa preocupação didática, recorro a Nunes (2003). A autora estabeleceu que uma aprendizagem do conceito de fração pode obter maior sucesso quando se explora esse conceito em seus cinco significados: número, parte-todo, medida, quociente indicado, razão e operador multiplicativo. A exploração destes significados se revela fundamental posto que consolida as bases conceituais de um trabalho que, além de possibilitar a continuidade de estudos dentro da própria Matemática, consolida-se como tema de grande aplicação nas demais ciências e na interpretação de dados concretos da realidade socioeconômica.

Em geral, a abordagem do conceito de fração nos anos iniciais do ensino fundamental se resume à exploração da relação entre parte e todo, abdicando-se de interfaces importantes da formação do conceito de proporcionalidade envolvidas na ideia de número racional e que tem implicações para a vida social nos aspectos relativos à indexação da economia sob a forma de juros, percentuais e dados estatísticos.

As representações matemáticas dos iniciandos na atividade matemática diferem das evidenciadas por seus docentes, assim como as representações entre os professores mudam bastante, a depender de suas visões de mundo, da Matemática como ciência e da sociedade. Por isso, do pensamento de Vergnaud (1990) é possível depreender que as concepções e competências dos estudantes vão se desenvolvendo ao longo do tempo, mediante experiências com um grande número de situações, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Geralmente, os estudantes quando se deparam com uma nova situação, usam o conhecimento adquirido através da experiência em situações anteriores, buscando adaptá-lo a esta situação nova. Isso posto, a apropriação do fato matemático se constitui, em geral, por meio de situações e problemas com os quais o aluno detém alguma familiaridade, ou, vale dizer, a origem do conhecimento matemático tem características específicas e locais para o sujeito.

Com base em Vergnaud (1994) é possível estabelecer que é inerente ao trabalho do professor identificar os conhecimentos que seus educandos se apropriaram explicitamente e quais são aqueles por eles utilizados corretamente, mas não incorporados à sua estrutura conceitual de maneira explícita. Por isso, trata-se de processo de fato

complexo já que os conceitos matemáticos consolidam seus sentidos a partir de uma gama variada de situações, sendo que cada situação normalmente não pode ser analisada com apoio em único conceito, mas, decididamente, sua complexidade requer que se lance mão de vários conceitos.

Essa postura docente de explorar diferentes formas ou esquemas de abordagem de uma dada informação, ou especificamente, de resolver um problema com dados matemáticos também encontra ressonância na perspectiva teórica de Duval (2011). Para esse autor, só é possível compreender ou apreender a Matemática pela utilização das representações semióticas do objeto matemático, ou seja, o aluno precisa mobilizar tais representações para verdadeiramente conhecer.

Isso impõe a conversão instantânea de um objeto matemático em outra representação de outro sistema semiótico, que for mais significativo do ponto de vista cognitivo, para a efetiva resolução de um determinado problema. Denomina-se função semiótica à capacidade que um indivíduo tem de produzir imagens mentais de objetos ou ações e fazer as suas representações.

De fato, o fenômeno da resolução de problemas exige a conversão entre registros de representação; segundo (DAMM, 2007, p. 35-47) para efetuar a conversão é necessário selecionar, no enunciado, os dados pertinentes para a resolução, isto é, os números indicados, os valores que lhes são atribuídos lexicamente e organizar esses dados de maneira que a operação matemática a ser executada se torne evidente e consistente.

Assim é que Duval definiu as funções de tratamento e de conversão de registros como sendo:

Tratamento de registros de representação – quando as operações são realizadas dentro do próprio registro em que ele foi enunciado e Conversão de uma representação em outra – quando um registro é transformado em outro registro, podendo conservar a totalidade ou apenas uma parte do registro dado como ponto de partida (DUVAL, 2007, p. 11-33).

Na maioria das vezes, a visualização dos objetos pode estar relacionada ao fato de que o aluno não consegue explicitar o objeto através de representações semióticas. Em relação ao nosso estudo, essa não visualização prejudica a compreensão da Matemática.

Além desse fato, quando o educando não consegue entender como se constrói esse objeto, pode haver uma perda da compreensão já adquirida, e o aluno apresenta limitações, por exemplo, para fazer a conversão de uma tabela de valores construída a partir de uma função para um registro gráfico.

Dessa forma, o acesso aos objetos matemáticos passa necessariamente por representações semióticas. Destarte, a sua compreensão pode estar condicionada à capacidade de permutação de registros. Os objetos estudados foram: conceitos, propriedades e estruturas que poderiam expressar diferentes situações para o ensino, levando em consideração as diferentes formas de representação de um mesmo objeto matemático.

Desse modo, é possível identificar dois níveis de complexidade de compreensão das situações matemáticas exploradas. De início, o trabalho dos alunos se resume em algumas formas de tratamento e generalização, revelando limitações quanto à mobilização de algumas representações, dificultando sobejamente as

conversões entre registros. O segundo nível envolve um entendimento mais elaborado, avançando nos tratamentos numéricos e algébricos e efetuando algumas conversões, provavelmente por dispor de algumas formas de linguagens, o que permite manipulação de situações mais elaboradas relativamente ao tratamento das informações e conversões entre registros.

A rigor, é a função semiótica que possibilita o pensamento. Essa forma de pensar a atividade matemática também encontra respaldo em Vygotsky (1989), posto que para esse autor o desenvolvimento das representações mentais está associado à interiorização de representações semióticas iniciada pela língua materna. Sem embargo, as dificuldades dos alunos para compreender as ideias envolvidas nos conceitos matemáticos estão relacionadas ao fato de que os professores, embora saibam lidar, de maneira geral, com dados matemáticos, não têm explícitos os seus invariantes, bem como não têm claro os diferentes significados que esses conceitos podem assumir, em especial, as implicações para o seu uso cotidiano, fato que os conduzem a difundir estratégias limitadas de ensino para auxiliar seus alunos na busca de superação de falsas concepções sobre a lide com as ideias matemáticas.

Tais formulações nos permitem situar nestas questões as reflexões que se fazem necessárias para se estabelecer maior aproximação entre o ideário pedagógico do docente e a zona de desenvolvimento proximal dos alunos no sentido que se deve a Vygotsky (2000). Esta adequação didática e pedagógica dificilmente se estabelece sem uma relação dialógica entre professor e aluno, colocando-se o professor como irrequieto investigador das ideias e concepções dos alunos acerca das ideias matemáticas.

DUVAL (2007) se mostra preocupado com esta situação e ao avançar na discussão, assegura que não se deve confundir um objeto com a sua representação. Assim, o desenho de uma circunferência, a própria palavra circunferência ou a equação da circunferência constituem representações distintas que se referem ao objeto conceitual circunferência, mas nenhuma delas é a circunferência de fato, apenas a representam. Sem dúvida, são os registros que permitem o acesso ao objeto e ao tratamento do objeto.

Ele estabelece, ainda, que a compreensão da informação ou da atividade matemática se situa na mobilização simultânea de pelo menos dois registros de representação, ou na possibilidade de trocar a qualquer momento de registro de representação. A coordenação de pelo menos dois registros de representação se manifesta pela rapidez e a espontaneidade da atividade cognitiva de conversão.

Visando estabelecer uma relação conceitual interna entre aprendizagem, que para ele é a fonte propulsora de desenvolvimento, e o próprio desenvolvimento, Vygotsky (2000) propõe o conceito de zona de desenvolvimento próximo. Trata-se de uma etapa do desenvolvimento no qual o sujeito não consegue resolver determinada situação ou tarefa sem a ajuda de um parceiro mais experiente. A zona de desenvolvimento próximo indica que as situações ou tarefas encaminhadas com apoio do outro logo serão resolvidas de forma autônoma, isto é, o sujeito está próximo de um nível mais elevado de desenvolvimento.

Por isso, Davidov (2019, p. 220) considera que a aprendizagem orienta o desenvolvimento:

Assim, o conhecimento teórico, ao se constituir como o conteúdo da Atividade de Estudo é, ao mesmo tempo, a sua necessidade. A atividade humana se correlaciona com certa necessidade, enquanto as ações são relacionadas aos motivos. No processo de formação da necessidade da Atividade de Estudo em alunos das séries iniciais do ensino fundamental, tem lugar sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização das ações de estudo (Davidov, 2019, p. 220).

Nesse sentido, reconhecendo os impactos nas formas de pensar e agir postos pelas transformações das relações sociais de produção, pelas vias das práticas sociais cotidianas, das tecnologias informacionais e pela progressiva diversificação cultural que influencia os processos de ensino e aprendizagem, Libâneo (2004) defende que a didática precisa incorporar as investigações mais recentes sobre os modos de aprender e ensinar e sobre o papel do educador na mediação do processo de formação dos educandos para o pensar. Em síntese, é imperioso entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Para ele:

O suporte teórico de partida é o princípio vygotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais

superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo de conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Todavia, considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos. Em razão disso é que a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos (LIBÂNEO, 2004, p. 6).

Assim, o principal desafio para a Didática da Matemática é explicar como a atividade de ensino pode contribuir para impulsionar o desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico bem como explicitar os meios pelos quais os alunos podem potencializar a apropriação de ideias matemáticas.

Davidov *apud* Libâneo (2004) estabeleceu que a atividade de estudo tem como escopo a formação de abstrações e generalizações por parte dos educandos de forma a constituir o pensamento teórico, o que tem por base a apropriação das experiências socialmente elaboradas, ou seja, conhecimentos e capacidades.

Em geral, as mudanças no desenvolvimento psíquico dos sujeitos são de natureza qualitativa e ocorrem com base na apropriação de procedimentos generalizados de ação no âmbito dos conceitos teóricos. Por isso, o conteúdo da atividade de estudo é o conceito teórico. Assim, o conteúdo do conceito teórico, que traduz

a relação objetiva do universal com o singular, expressa a existência mediatizada pela reflexão e é essencial para a reprodução dos objetivos e fenômenos.

Com base nessas formulações Libâneo (2004, p. 16) nos informa que:

As pesquisas de Davydov tiveram origem na análise crítica da organização do ensino assentada na concepção tradicional de aprendizagem, que leva à formação do pensamento empírico, descritivo e classificatório. Segundo ele, conhecimento que se adquire por métodos transmissivos e de memorização não se converte em ferramenta para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática. Um ensino mais vivo e eficaz para a formação da personalidade deve basear-se no desenvolvimento do pensamento teórico. Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e, com isso, a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos teóricos do pensamento, que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem (LIBÂNEO, 2004, p. 16).

Daí, considerar a atividade matemática no contexto da aprendizagem desenvolvimental implica na transformação da cultura da Matemática escolarizada. O problema a ser resolvido, então, é o que e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos

estudantes, contribuindo para que eles possam avançar no processo de desenvolvimento de competências e habilidades mentais. Uma ação pedagógica voltada para a formação de sujeitos pensantes, críticos e reflexivos tem como dever histórico enfatizar em suas investigações as estratégias e posturas mediante as quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades, enfim, modos de pensar e agir que possam se transformar em instrumentos para atuação na realidade resolvendo problemas, tomando decisões e formulando estratégias para intervenção no meio social.

Por isso, compreende-se que na teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e colaboradores, o conceito de mediação semiótica é central. Pela teoria é possível deduzir que os processos de incorporação da cultura e individualização possibilitam a passagem de formas elementares de ação a formas mais complexas, mediadas.

Desse modo, sendo as funções psicológicas superiores caracterizadas pelo uso de recursos mediacionais internalizados, impõe-se enfatizar o espaço da intersubjetividade ou, do plano das interações, o que, para a teoria histórico-cultural, significa evitar o reducionismo tanto individualista quanto sociológico no estudo do sujeito psicológico que só pode ser dimensionado e compreendido na dialética das interações das suas dimensões social e individual.

Com dimensão social e, portanto, coletiva, o desenvolvimento cognitivo é sustentado, então, sobre o plano das interações, consolidando o que Vygotsky (2000) denomina de desenvolvimento proximal, o qual deve ser identificado em sua materialidade, sua ocorrência concreta de capacidades emergentes que se manifestam em alguma dimensão, embora se apoiando em meios não dominados autonomamente.

A aprendizagem que se origina no plano intersubjetivo constrói o desenvolvimento haja vista que:

A generalidade do conhecimento é entendida com base em duas dimensões: o espaço de abrangência de aplicação do conhecimento ao real, e o nível de sua independência em relação ao imediato-concreto, ao sensível. Assim sendo, as experiências é que fazem deslocar as funções psicológicas nos contínuos de sensível-mediado e de restrito-abrangente que têm o efeito de fazer avançar o desenvolvimento. A “boa” aprendizagem é aquela que consolida e sobretudo cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas (GÓES, 1991, p. 20).

Como consequência dessas ideias, o desenvolvimento cognitivo não constitui para a teoria histórico-cultural um mero desdobramento de características pré-formadas na estruturação biológica dos genes. É o resultado da troca entre a informação genética e o contato experimental, em circunstâncias reais de um meio historicamente constituído por manifestações socioculturais, por relações interpessoais, precipuamente. O que impõe recuperar a dimensão etnográfica do processo de evolução histórica do pensamento matemático.

Literalmente, os sistemas de signos produzidos na cultura, na qual as pessoas estão inseridas, não são meros facilitadores das atividades psicológicas, mas seus formadores. Nesse modo de compreender o processo de apropriação do conhecimento, aprender é a resultante de uma atividade tutorizada que ultrapassa a contemplação e a experimentação espontânea dos estudantes. É uma

atividade que exige uma intervenção mediadora, envolvendo quem aprende, quem ensina e a relação social entre eles.

Assim, a formação do pensamento se dá pela internalização de processos mediadores desenvolvidos por e na cultura. É a apropriação da bagagem cultural e não apenas a atividade e coordenação das ações realizadas pelo indivíduo que responde pela formação de estruturas formais da mente.

Esse processo de internalização da atividade se constitui pela mediação da linguagem, sendo que nele os signos adquirem significado e sentido. Por isso, a teoria realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, enfatizando o caráter de mediação cultural do processo de conhecimento e, paulatinamente, destacando a dimensão individual da aprendizagem para estabelecer que o sujeito se apropria da experiência sociocultural de forma ativa.

Libâneo (2004, p. 11) nos informa que para a Teoria da Atividade há que se destacarem temas como a atividade situada em contextos, a participação como condição de compreensão na prática, ou seja, como aprendizagem, a identidade, o papel das práticas institucionalizadas nos motivos dos alunos, a diversidade cultural, etc. Em sua compreensão:

As ideias de Davydov sobre o ensino desenvolvimental, lastreadas no pensamento de Vygotsky, podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

a) A educação e o ensino são fatores determinantes do desenvolvimento mental, inclusive por poder ir adiante do desenvolvimento real da criança.

b) Devem-se levar em consideração as origens sociais do processo de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento individual depende do desenvolvimento do coletivo. A atividade cognitiva é inseparável do meio cultural, tendo lugar em um sistema interpessoal de forma que, através das interações com esse meio, os alunos aprendem os instrumentos cognitivos e comunicativos de sua cultura. Isto caracteriza o processo de internalização das funções mentais.

c) A educação é componente da atividade humana orientada para o desenvolvimento do pensamento através da atividade de aprendizagem dos alunos (formação de conceitos teóricos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico), desde a escola elementar.

d) A referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos), que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruído sob forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor e alunos. A interação sujeito-objeto implica o uso de mediações simbólicas (sistemas, esquemas, mapas, modelos, isto é, signos, em sentido amplo) encontradas na cultura e na ciência. A reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de internalização, a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos, assegurando com isso, seu desenvolvimento (LIBÂNEO, 2004, p. 11).

Embora longa, a citação é esclarecedora e absolutamente de interesse do nosso estudo. A atividade matemática representa, então,

a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da mesma, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana.

Por sua vez, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ou da atividade psíquica, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo situado em seu contexto social e cultural. Com base nessas premissas, a teoria sustenta que o processo da educação e, mais propriamente, o ensino, se constituem como formas universais e necessárias ao desenvolvimento mental, processo marcado pela influência dos fatores socioculturais e pelas condições internas das pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos em processo de escolarização.

Resultados da discussão

A ciência matemática desenvolve um papel sociocultural importante na inclusão das pessoas na sociedade, seja pelo apelo prático-utilitário, seja pelas possibilidades de sustentação ao desenvolvimento intelectual. Os resultados da pesquisa indicam que ensinar Matemática é fornecer instrumentos para o homem atuar no mundo de modo mais eficaz, formando cidadãos comprometidos e participativos.

No entanto, a cultura da Matemática escolarizada ainda se prende muito à ênfase nos procedimentos algorítmicos, contrariando as tendências mais evidentes no ensino de matemática relativamente às resoluções de problemas, modelagem matemática, história da matemática, jogos e curiosidades, etnomatemática e novas tecnologias.

É preciso que ao abordar a temática da atividade matemática os docentes considerem as contribuições que cada tendência apresenta em sua particularidade, atentando-se para o fato de que a utilização de uma não exclui a abordagem de aspectos relevantes de outra. É possível observar alguns pontos em comum entre elas e que podem avançar a partir da apropriação do raciocínio lógico-matemático por parte dos estudantes da EJA:

- 1) Um ensino comprometido com o pensamento crítico-reflexivo, as transformações sociais e a construção da cidadania.
- 2) Desenvolvimento efetivo do pensamento teórico, mediante a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem em um contexto de trabalho colaborativo e não individual.
- 3) A busca de elaboração e apropriação de um pensar matemático significativo para o aluno, vinculado à realidade, explorando fatos que façam da própria atividade matemática, uma atividade lúdica *per se*, instrumento para a sua compreensão.
- 4) Utilização de recursos específicos e um ambiente que propicie o desenvolvimento de sequências metodológicas que levem o aluno a construir seu próprio conhecimento, estabelecendo ações e construindo relações fundamentais para a compreensão da atividade matemática como elemento fundante para a tomada de decisão.

Os alunos não conseguem desenvolver o pensamento teórico em Matemática apenas fazendo operações, é preciso que formulem ideias, estabeleçam relações entre elas, levantem hipóteses e tirem

conclusões. Portanto, o ensino de matemática não pode ser voltado para uma metodologia em que o roteiro é apresentar uma aula expositiva, seguida de exemplos, e por fim a resolução de diversos exercícios sem a aproximação da realidade do estudante.

Ao longo da pesquisa que resultou neste texto pudemos constatar que algumas atividades matemáticas de salas de aula e de alguns livros didáticos são de interesse apenas da comunidade de matemáticos, mas não fazem sentido para os alunos.

É necessário que os conteúdos contemplem a realidade no qual os alunos estão inseridos, de modo que os exercícios desenvolvidos façam sentido e sejam possíveis de serem usados no cotidiano de alguma forma.

A apropriação e envolvimento com a atividade matemática possibilita aos alunos a ampliação do alcance de suas capacidades intelectuais, contribuindo para a estruturação do pensamento teórico, para a agilização do raciocínio lógico-dedutivo, viabilizando a aplicação na resolução de problemas, a explicação de fenômenos e situações da vida cotidiana, bem como nas atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

No contexto da teoria histórico-cultural, a função de uma proposta pedagógica coerente com os princípios anteriormente enunciados é otimizar o conteúdo, além de melhorar o processo de sua difusão, ou seja, os métodos de ensino e de formação, com vistas ao exercício de influência positiva para o desenvolvimento de habilidades, pensamentos, desejos e capacidades.

Uma proposta de ação didático-pedagógica nesses moldes, visando estabelecer a base conceitual sobre a qual se assenta a

formação de conceitos em Matemática por estudantes do ensino fundamental, pode contribuir significativamente para a renovação do processo pedagógico por contemplar quatro momentos importantes envolvidos na complexidade do processo ensino - aprendizagem, quais sejam: quando ensinar? (consideração e intervenção no desenvolvimento cognitivo do aluno); o que ensinar?, por que ensinar?, para que ensinar? (estabelecer relações entre os conteúdos a serem ensinados e o objetivo fundamental de se promover o desenvolvimento intelectual e a autonomia do aluno como sujeito pensante); como ensinar? (definir os procedimentos adequados para mediação do processo); e, onde ensinar? (propiciar situações pedagógicas em que o aluno possa aprender dentro e fora da escola).

Considerações finais

O posicionamento sobre as formas metodológicas de encaminhamento da atividade matemática na EJA, em particular nos anos iniciais do ensino fundamental, resulta de concepções teóricas do professor sobre a Matemática enquanto ciência, a respeito da Matemática escolarizada e do papel desse conhecimento na vida cotidiana das pessoas.

Se a decisão sobre o que ensinar se sustenta nas concepções que se tem de Educação, de sociedade e de Matemática, com todas as suas implicações sociais, culturais, políticas e pedagógicas, é preciso considerar que as ideias matemáticas fazem parte da formação geral, devendo preparar o indivíduo para o exercício da cidadania pelo desenvolvimento da capacidade de analisar, conjecturar, levantar hipóteses e tomar decisões. Sua presença nos programas de ensino

fundamental se justifica principalmente pelo papel a que se presta de formulação de modelos explicativos de dados quantitativos da realidade imediata. Mas é preciso concordar que nem todos os educandos serão matemáticos.

Assim, a relação entre o ato de ensinar e o de aprender Matemática enquanto atividade significativa deve buscar o equilíbrio entre o aspecto formativo e o informativo.

Com base nessas assertivas impõe-se o reconhecimento de que a Matemática não está apenas na mente humana e nem na atividade cotidiana. Por certo, o ensino desse conteúdo deve partir do que é observável, ou seja, de situações contextualizadas, mas deve conduzir os educandos às abstrações e generalizações que constituem o modo matemático de pensar.

De fato, estabelecer critérios objetivos para definição do processo de ensino e aprendizagem de Matemática na EJA revela-se como indispensável quando se pretende um trabalho educativo que se oriente pela ação pedagógica reflexiva e que se propõe a auxiliar o desenvolvimento harmônico dos educandos.

Renovar o processo de ensino não significa apenas constatar ou verificar os progressos ou as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Observar, compreender, registrar ou analisar uma dada situação de aprendizagem constitui, no conjunto, apenas uma parte do processo. Avançar no processo de renovação dos programas de ensino de Matemática para além do levantamento e interpretação da situação implica, de maneira irrefutável, em uma ação que possa promover a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Por isso, à medida que se tem clareza dos objetivos a serem alcançados e que podem ser comprovados a partir de critérios de

avaliação bem formulados cria-se um ambiente favorável para o desenvolvimento de uma ação educativa que favoreça o crescimento intelectual dos alunos. Em geral, na prática pedagógica em Matemática constatamos uma avaliação centrada nos conhecimentos específicos e na contagem de erros e acertos, sem muita preocupação com o desenvolvimento intelectual. Avançar, então, de uma concepção de avaliação somativa para uma concepção de avaliação formativa, capaz de iluminar a prática pedagógica, nos obriga à consideração dos erros dos alunos e de interpretá-los para revigorar a ação docente.

Interpretar as dificuldades de aprendizagem e os erros cometidos pelos alunos com o objetivo de reorientar a ação pedagógica reveste-se de alto teor pedagógico, fazendo com que eles passem a ter um papel de natureza construtiva.

Trata-se de uma ação didática e pedagógica em Matemática na qual se impõe considerar os avanços dos alunos em relação ao seu estado de conhecimento anterior; compreender a forma como o aluno interpreta uma dada situação e dá o encaminhamento para a solução; e, interpretar as ferramentas e procedimentos utilizados para o cumprimento da tarefa proposta, valorizando os conhecimentos matemáticos utilizados pelo aluno.

Por fim, propiciar ao aluno a apropriação dos conceitos matemáticos desenvolvidos em aula e pensar alternativas didáticas para sanar as dificuldades, buscando consolidar o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se matematicamente, por ação verbal ou escrita, é o constructo pedagógico necessário à consolidação da atividade matemática em perspectiva desenvolvimental.

Nesse sentido, urge transformar a cultura da Matemática escolarizada e superar a concepção da EJA como mera instrumentalização dos sujeitos para o mercado de trabalho.

Referências

ADLER, I. **Matemática e Desenvolvimento Mental**. São Paulo, Cultrix, 1970.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

DAMM, R. F. *Representação, Compreensão e Resolução de Problemas Aditivos*. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). **Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica**. 3ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2007.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Uberlândia: EDUFU; Curitiba: CRV, 2019, p. 215-233.

DUVAL, R. *Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática*. In: MACHADO, S. D. A. **Aprendizagem em Matemática: registros de representação semiótica**. Campinas, Papirus, 2007.

DUVAL, R. **Ver e ensinar Matemática de outra forma: entrar no modo matemático de pensar os registros de representações semióticas**. Organização de Tânia M. M. Campos. Tradução de Marlene Alves Dias. São Paulo, PROEM, 2011.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké**, ano 3, v. 4. Campinas, 1995.

FONSECA, M. da C. F. R.; LOPES, M. da P.; BARBOSA, M. G. G.; GOMES, M. L. M. & DAYRELL, M. M. M. S. S. **O ensino de Geometria na Escola Fundamental: Três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1982.

GÓES, M. C. A natureza do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, nº 24. Campinas, 1991.

IMENES, L. M. e LELLIS, M. Livro didático, porcentagem, proporcionalidade: uma crítica da crítica. **BOLEMA – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro-SP, v. 18, n. 24, p. 1-28, set. 2005.

LIBÂNEO, J. C. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. nº 27, Set/Out/Nov/Dez. 2004.

MIGUEL, J. C. **Pressupostos teóricos e metodológicos da formação de conceitos matemáticos por educandos dos anos iniciais da EJA**. Tese de Livre-Docência. Marília-SP, UNESP, 2018.

MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L. & MOURA, M. O. de. Educação, educação matemática e teoria cultural da objetivação: uma conversa com Luís Radford. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 243-280, jan./mar. 2015.

MOURA, R. Desenvolvimento sustentável na educação para vivermos em comunidade. In: MATURANA, S. L. de. **Educando(nos) com las Comunidades**. La Serena (Chile), Nueva Miranda Editores, 2020, p. 142 – 152.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo os fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NACARATO, A. M. A comunicação oral nas aulas de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP, UFSCar, v. 6, n. 1, p. 9-26, mai. 2012.

NUNES, T. **Educação matemática: números e operações**. São Paulo, Cortez, 2003.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, 2018, p. 119-135.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

SRIRAMAN, B. & ENGLISH, L. *Surveying Theories and Philosophies of Mathematics Education*. In: SRIRAMAN B. & ENGLISH, L. *Theories of Mathematics Education Advance in Mathematics Education*. Springer, 2010, p. 3-32.

VERGNAUD, G. *La théorie de champs conceptuels*. **Recherches en Didactiques de Mathématiques**, 1990, vol 10, nº 2.3, p.p 133 – 170. Pensée Sauvage, Grenoble, França.

VERGANUD, G.. *Epistemology and Psychology of Mathematics Education*. In: NESCHER & KILPATRICK. **Cognition and Praticce**. Cambridge Press, Cambridge, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

Relações Dialéticas em Paulo Freire e G. W. F. Hegel: práxis educadora como momento da liberdade

*Rafael de Melo Ferreira*¹

*Fabrcio Mendes Pereira*²

Introdução

O presente estudo tem como objeto estabelecer uma análise comparativa entre os pensamentos de Paulo Freire e G.W.F. Hegel no que diz respeito à educação, ou mais propriamente, à *práxis* educacional. Embora sejam pensadores separados no espaço e no tempo, ambos têm em seus pensamentos semelhanças e pontos em comum que podem convergir, pelo menos inicialmente, para um pensar sobre a educação escolar e, especialmente, sobre a educação de jovens e adultos. O primeiro autor apresenta uma longa carreira acadêmica no tocante à educação, tendo uma bibliografia intensa e profícua nessa área do conhecimento. O segundo, contudo, não possui uma obra exclusiva onde o objetivo seja pensar a educação. Todavia, isso não quer dizer que não possamos retirar de seus escritos *temas pedagógicos*.

1 Mestrando no PPGE da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). E-mail: melo.ferreira@unesp.br

2 Mestrando da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). E-mail: fabricio.mendes@unesp.br

Neste sentido, Paulo Freire compreende a educação como o processo pelo qual o ser-humano toma consciência de seu ser no mundo e, a partir dela, *transforma* sua realidade. A educação, nesse caso, é o *caminho* pelo qual o ser-humano se humaniza, e enquanto humanizado, é livre. Educar, em seu pensamento, não é a simples transmissão de conhecimentos e *narrativas*, é levar, aos *oprimidos* e aos *opressores* o *ser mais*.

Contudo, se a educação é formar o ser-humano para o seu *ser mais* é porque ele está numa condição de *ser menos*. Tal condição *aquém* de sua *vocação* é proposital e mantida. A condição do ser menos – oprimido – faz parte de uma dinâmica de relações com o mundo e, principalmente, com o outro; há oprimido porque há o opressor, e vice-versa. Há oprimido porque o opressor *necessita* do oprimido para ser opressor.

É uma relação *dialética*, isto é, as oposições – opressor e oprimido – não são independentes uma da outra, mas existem *mutuamente*. Ou seja, na vida em sociedade as relações são dialéticas porque existem mutuamente, isto é, só há opressor na mesma medida em que há oprimido. Assim como só há a categoria do educando porque há a do educador.

A existência - *dialética* - do opressor e do oprimido, da qual fala Freire, encontra suas raízes ideológicas no pensamento de Hegel, na medida em que aquele compreende o ser-humano como *resultado* entre vários fatores e que sua natureza é, também, histórica. O ser-humano não está posto, pronto e acabado, desde o nascimento até a morte, antes, em constante formação e mudança. A vida de todo ser humano está colocada em constante transformação e mudança.

Nesse sentido, para Hegel, todo sujeito consciência-de-si – está em relação com outras consciências. E tal relação *se põe* pela necessidade que as autoconsciências têm de existirem em relação umas com as outras. Seja porque elas estão compartilhando o mesmo mundo *ético*, seja porque precisam de *reconhecimento mútuo* para chegar ao conhecimento de si mesmas. Acerca desse pensamento, é conhecida a *Dialética do Senhor e do Escravo* que o Hegel apresenta em sua *Fenomenologia do Espírito*.

Nesta obra, Hegel objetiva libertar a mente humana – *consciência singular* – dos grilhões da dicotomia entre ser e não ser e elevá-la até o conhecimento absoluto. Hegel rompe com os princípios da *identidade*³ e da *não contradição*⁴, ao afirmar que ser e não ser constituem momentos diversos de uma mesma coisa. Ou seja, a verdade – que é totalidade – contém em si o que é e o que não é.

Assim sendo, Hegel, ao publicar a *Fenomenologia*, queria romper com a cisão entre ser e não ser e ir além da contradição pra se chegar a verdade. Ele afirma que somente a opinião comum vê o fim do movimento do conhecimento na contradição:

Com a mesma rigidez com que a opinião comum se prende à oposição entre o verdadeiro e o falso, costuma também cobrar, ante um sistema filosófico dado, uma atitude de

3 É o fundamento lógico que afirma que uma determinada coisa só pode ser idêntica a si mesma. Foi fundado por Parmênides na sua célebre frase: O ser é e o não ser não é.

4 Foi formulado, inicialmente, por Aristóteles. Segundo esse princípio ou uma coisa é ou não é. Não pode ser os dois ao mesmo tempo. A é B não pode existir concomitantemente com o A é não B. Ou será um ou será outro. Não há terceiro excluído.

aprovação e rejeição. Acha que qualquer esclarecimento a respeito do sistema só pode ser uma ou outra. Não concebe a diversidade dos sistemas filosóficos como desenvolvimento progressivo da verdade, mas só vê na diversidade a contradição. (HEGEL, 2016, p. 24)

Hegel objetiva, portanto, mostrar que na diversidade há mais do que a contradição, há também a *unificação*. Assim, a *Fenomenologia* descreve o *desenvolvimento* da consciência, partindo daquilo que é mais básico e fundamental até o mais complexo e elevado.

Portanto, a *Fenomenologia* é uma obra de difícil acesso, mas fundamental para a compreensão da História da Filosofia, aquela abarca um conjunto de conhecimentos e temas variados, passando por história, religião, política, arte e etc.

Nesse sentido, nenhuma outra passagem é mais emblemática do que aquela que está na seção A do capítulo IV intitulada *Independência e dependência da consciência-de-si: Dominação e escravidão*. Também conhecida como *dialética* do senhor e do escravo. Hegel começa a seção dizendo que “a consciência-de-si é *em si e para si* quando e por que é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido.” (HEGEL, 2016, p. 142).

Para poder compreender a afirmação acima é necessário compreender alguns pontos importantes da filosofia hegeliana.

Pois bem, tal filosofia é *especulativa*, o que significa dizer que não está em repouso, mas em movimento (HEGEL, 2016). Ela não é *entendida* como aquela filosofia estática presa ao princípio da contradição ou princípio da identidade, antes, se mostra como a *união*. Em sua *Enciclopédias das Ciências Filosóficas em compêndio*

volume 1: *Ciência da Lógica* § 79, Hegel apresenta a lógica – que é também a realidade – é um todo composto de três partes: 1) *entendimento*; 2) dialético; 3) especulativo. “A lógica tem, segundo a forma, três lados: a) o lado abstrato ou do entendimento; b) o dialético ou negativamente-racional; c) o especulativo ou positivamente racional.” (HEGEL 1995, p. 159).

O entendimento é o primeiro momento da consciência e da lógica hegeliana. Entendimento é o lado da razão centrado na oposição. Na Fenomenologia esse momento da lógica começa com a figura da certeza sensível. É aquela forma de consciência – ou lado da lógica – fundamentada na dualidade entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. Em outras palavras, a certeza sensível é a forma de conhecer que compreende o objeto conhecido e o sujeito que conhece como seres diferentes. Dizendo em outras palavras, há um mundo fora de mim e posso conhecê-lo através dos sentidos. É entendimento porque contém em si a separação (dualidade) entre o sujeito que conhece o mundo e o mundo em si. O sujeito é em-si:

O saber que, de início ou imediatamente, é nosso objeto, não pode ser nenhum outro senão o saber que é também imediato: - saber do imediato ou do essente. Devemos proceder também de forma imediata ou receptiva, nada mudando assim na maneira como ele se oferece e afastando de nosso apreender o conceituar (HEGEL, 2016, p. 83).

O lado dialético da Lógica é a passagem de um ponto a outro, mas ainda, sem unir as pontas. No caso da Fenomenologia o momento dialético é a passagem da certeza sensível para a certeza de si. Ou seja, na certeza sensível – marcada pelo entendimento – eu sei

que há um objeto diferente de mim – oposto. Sei de mim em oposição a outro. Todavia, na medida em que sei do objeto, sei de mim, afinal, ao perceber um objeto, percebo a mim mesmo. Ao perceber um objeto percebo que estou percebendo-o. O objeto, que era diferente, é ao mesmo tempo, não diferente, porque sou eu. Mas não quer dizer que o objeto não mais existe. De fato, a consciência é um outro em relação ao objeto, mesmo percebendo-se nele. O sujeito é para-si.

Surgiu porém agora o que não emergia nas relações anteriores, a saber: uma certeza igual à sua verdade, já que a certeza é para si mesma seu objeto, e a consciência é para si mesmo seu objeto, e a consciência é para si mesma o verdadeiro. Sem dúvida, a consciência é também nisso um ser-outro, isto é: a consciência distingue, mas distingue algo tal que para ela é ao mesmo tempo um diferente (HEGEL, 2016, p. 135).

No desenvolver da consciência no conhecimento de si e do outro, há o terceiro momento – lado –: o especulativo. Ele consiste na unidade entre os diferentes. O sujeito é em-si e para-si. Hegel nos dá um exemplo do especulativo – da unidade entre os diferentes:

O botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso ser-aí da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor: essas formas não só se distinguem, mas também se repelem como incompatíveis entre si. Porém, ao mesmo tempo, sua natureza fluida faz delas momentos da unidade orgânica, na qual, longe de se contradizerem, todos são igualmente necessários. É essa

igual necessidade que constitui unicamente a vida do todo (HEGEL, 2016, p.24).

Como exemplo simplório, mas didático, temos: Uma pessoa, que é ciumenta, mas que nunca se relacionou, não sabe que o é. Neste caso, é ciumenta em si. Após um tempo, começa a se relacionar e, neste caso, percebe-se como ciumenta. Ela é ciumenta para-si, percebeu. A princípio, ela pode dizer que é a natureza dela ser ciumenta, mas com o passar do tempo, percebe que precisa modificar suas crenças, uma vez que seu ciúme está atrapalhando a relação. Essa pessoa escolhe, então, terapia, para se compreender. Neste caso, é em-si e para-si, porque é ela que se determina, que escolhe do que fazer de si.

Munidos, então, com tais conceitos hegelianos, pode-se voltar ao que fora dito “*a consciência-de-si é em si e para si quando e por que é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido.*” (HEGEL, 2016, p. 142).

A filosofia hegeliana é *essencialmente dialética*. É possível compreender a dialética hegeliana, de maneira geral como uma síntese (união) dos opostos. A oposição é superação dos opostos pela síntese. Convém aqui dizer que a palavra “superação” não é, pelo menos não na nossa língua portuguesa, adequada para descrevermos o sentido original que guarda o termo em alemão *Aufhebung*. O sentido deste termo, traduzido em português, como *suprassumir/suspender/superar*, ainda não é suficiente. Portanto, para o melhor entendimento deste conceito é necessário ir à própria obra hegeliana a fim de termos uma compreensão correta acerca do significado de *Aufhebung*: “*Suprassumir apresenta sua dupla significação verdadeira*

que vimos no negativo: é ao mesmo tempo um negar e um conservar.” (2016, p. 94).

Toma-se uma semente: Ela é a tese, a semente dá origem ao fruto (antítese), o fruto dá origem a outra semente (síntese). Portanto, no pensamento de Hegel as dicotomias não são fixas e imutáveis. Tudo está em movimento. Não se separa o sujeito de um lado (idealistas) e o mundo de outro (materialistas), mas há a síntese entre mundo e sujeito.

O sujeito não está só no mundo, não é apenas uma singularidade naufragada no mar da vida. Pelo contrário, está em constante relação com o mundo e com o outro que o circundam. Seu nascimento se dá através do seu colocar-se no mundo físico como contraposição, mas também em colocar-se como outro ante a um (outro) sujeito.

Busca-se neste estudo estabelecer as relações de semelhanças presentes nos pensamentos de Freire e Hegel, uma vez que o primeiro se vale da obra do segundo *direta* ou *indiretamente*. Neste caso, percebem-se os pontos convergentes: 1) o sujeito não está definido desde seu nascimento, antes encontra na história do espírito a gênese de sua formação; 2) a educação é o modo pelo qual o indivíduo chega a compreensão de sua universalidade ou de seu *ser mais*. Analisar tais pontos é um caminho para que se possa pensar a *práxis* educacional como uma prática de liberdade e libertação.

Metodologia

Compreendem-se como procedimento metodológico as leituras e análises bibliográficas concernentes ao tema proposto. Neste

sentido, pela natureza social do objeto de estudo, notada por ele possuir especificidades como: ter um caráter temporal e mutável, por lhe serem atribuídos sentidos social e historicamente, por possuir identidade com o sujeito pesquisador, por ser intrínseca e extrinsecamente ideológico, além de ser essencialmente qualitativo, (LIMA; MIOTO, 2007) optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, pois é a que melhor embarca questões subjetivas da educação.

Fundamentação teórica

Freire (2014) apresenta a *práxis* educacional como prática libertadora do oprimido em relação ao seu opressor. A condição atual do ser-humano é a condição da negação do *ser* de sua *humanidade*. A negação se faz desumanização na medida em que coloca o oprimido na condição do *ser menos* – isto é, sujeito sem liberdade para transformar seu mundo.

O oprimido o é na presença do seu opressor. Aliás, justamente porque há oprimido que há opressor. Igualmente, só há opressor porque há oprimido. Esta é a relação dialética, onde as oposições não estão separadas, mas compõem uma unidade. No caso, o oprimido contém *dentro* de si o opressor, na medida em que o oprimido se *percebe* como oprimido porque o opressor assim *impõe*. Se assim o é, a condição para a libertação do oprimido passa, *necessariamente*, pelo *reconhecimento* de si como condição *necessária* para a existência do opressor. A *práxis* libertadora começa no momento em que o oprimido se percebe como *agente* no mundo. De fato:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (FREIRE, 2014, p. 43).

Contudo, não basta apenas saber o processo, é necessária uma prática libertadora, pois:

Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico -, descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora. (Idem, p. 49).

A educação é *processo* pelo qual o sujeito se liberta da relação opressora a qual tem nela sua condição *ontológica*. Nesse ponto, percebe-se a influência hegeliana no pensamento educacional, uma vez que ideia da consciência de si fundamentada nas relações de encontro com outras consciências é basilar ao pensamento de Hegel, ainda mais no que diz respeito à formação do sujeito propriamente dita. De fato, toda autoconsciência (consciência de si) está, diretamente, relacionada com outras autoconsciências. De fato:

A consciência de si é *em si e para si* quando e porque é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido [...] o duplo sentido do diferente reside na

[própria] consciência-de-si: [pois tem a essência] de ser infinita, ou de ser imediatamente o contrário da determinidade na qual foi posta. O desdobramento do conceito dessa unidade espiritual, em sua duplicação, nos apresenta o movimento do *reconhecimento* (HEGEL, 2016, p. 142).

Neste momento que se dá dialética do *senhor e do escravo*. Nas relações das autoconsciências o senhor e o escravo se reconhecem mutuamente. São, ao mesmo tempo, a oposição e a união. Só há senhor porque há escravo, e só escravo porque há senhor.

Convém, contudo, dizer que o reconhecimento não é obtido à força ou por meio da violência, antes, é uma *verdadeira reconciliação*. Isto quer dizer, todo reconhecimento *verdadeiro* é mútuo. Quando há a presença da violência ou da força para conseguir o reconhecimento é porque ainda não foi compreendida a essência universal do ser humano, que é ser reconhecido e *livre*. Dizendo de outro modo, aquele que *forçosamente* busca ser reconhecido por outro é porque ainda não entendeu que esse reconhecimento só é possível se ele também reconhecer.

Esse reconhecimento duplo está presente, como já dito, na *dialética* do senhor e do escravo. Na relação entre duas autoconsciências pode haver *lutas*. Isto é, para Hegel cada sujeito quer encontrar sua *verdade*, mas isto só é possível por meio da relação com outras autoconsciências. Contudo, no *desenvolver* da história humana, alguns sujeitos buscaram obter esse reconhecimento por meio da força ao invés de encontrar sua verdade *mutuamente*. O senhor quer ser reconhecido como senhor, mas obtém o *reconhecimento* – não verdadeiro – por meio da luta e da submissão *violenta* do escravo. A

luta – *conflito entre os sujeitos* – pode resultar na morte ou na submissão. Quando o sujeito cede à submissão por temer a morte, há a escravidão. Quando, contudo, o sujeito vence o medo da morte, vem a tornar senhor do senhor. “Portanto, a relação das duas consciências-de-si é determinada de tal modo que elas se *provam* a si mesmas e uma a outra através da luta e da morte”. (HEGEL, 2016, p. 145).

Na linguagem hegeliana, aquele que não *arriscou* a própria vida e acabou escravo, não alcançou a finalidade de sua existência, ser uma autoconsciência de si independente:

Sendo a vida tão essencial quanto a liberdade, a luta termina antes de tudo, como negação *unilateral*, com a desigualdade: [acontece] que um dos lutadores prefere a vida, conserva-se como consciência-de-si singular, mas renuncia a ser ser-reconhecido; enquanto o outro em sua relação a si mesmo e é reconhecido pelo primeiro este é subjugado: [é] a relação do *senhorio e da servidão*. A luta do reconhecimento, e a submissão a um senhor, é o *fenômeno* do qual surgiu a vida em comum dos homens (HEGEL, 2011, p. 204).

Na vida em sociedade há a *determinação* de que quem será a senhora e quem será a escrava. Há casos em que essa luta leva à morte e outros, à situação opressora.

Paulo Freire, como pensador da educação, inicia o seu processo de pensar a educação brasileira a partir da década de 1950. Em um contexto de analfabetismo estrutural, com acelerado processo de urbanização e industrialização, num momento em que votavam

somente os alfabetizados sem um concreto programa de alfabetização da classe trabalhadora. Paulo Freire tem, nesse sentido, um objetivo: alfabetizar a classe trabalhadora. Para isso, em 1963, na cidade de Angicos ele consegue alfabetizar 380 camponeses em poucas semanas. Ao invés de utilizar o método silábico, Paulo Freire parte da leitura do mundo e por meio dela ensina as letras. Disto lança mão da dialética onde o ser do mundo está em relação com os outros seres do mundo, e deste modo, não ensinando somente a compreender a palavras, mas a compreender as relações com o mundo, do ser em si:

E existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2014, p. 108).

O ser-humano é um ser que não está pronto e acabado, antes, em processo de formação e construção constante. Em sua *historicidade* diversas relações de opressão ou libertação se colocam. Manifesta-se a importância da educação como processo de libertação.

Resultados

Desse modo, percebe-se que tanto para Hegel quanto para Freire a superação da relação de opressão se dá: (1) pela tomada de consciência do sujeito oprimido; (2) pela luta deste na busca da sua

libertação que passa pela inversão dialética, onde o escravo se torna senhor do senhor (Hegel) ou o educando se torna educador do educador (Freire).

Partindo deste ponto, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire traz valorização daquilo que o educando é valorizando seu ser e sua experiência. De tal modo que a docência só é possível havendo discente, assim, para ser professor é necessário ser educando. Essa troca entre professor e aluno permite que o professor aprenda ao mesmo tempo em que ensina.

Ademais, nela Paulo Freire destaca o papel da pesquisa na ação educativa, de modo que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. 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, 2002, p. 14).

Destaca-se, ainda, o aspecto da *criticidade*, de modo que no processo de ensinar é necessária a construção da *crítica*, onde no processo crítico se apresenta a superação da condição ontológica do *ser menos*. Assim:

[...] a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica.

Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (Freire, 2002, p. 14).

De modo igualmente importante estão os aspectos da estética e da ética, com reflexão crítica sobre a prática, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (Freire, 2002, p. 14).

Posto isto, Freire apresenta uma perspectiva pedagógica voltada para a *emancipação* do ser quando este se *reconhece* não como de quem se *adapta*, mas como quem se *insere*. Contudo, presença está em um mundo onde em que há forte presença de um *discurso fatalista* se insere como resistência. (Freire, 2002, p. 60).

Esta inserção se dá contrariando a *ideologia* dominante, e a ideologia para Freire (2002, p. 142) se constitui como uma forma de poder. Onde:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria ‘miopia’ que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida (FREIRE, 2002, p. 142).

No processo de superação da realidade *aparente* se faz necessário assumir um ponto de partida para além da aparência dos fenômenos, pois enquanto na sua formação o processo de *educabilidade* ocorre de modo a cristalizar a aparência dos fenômenos, na superação pela via da transformação conceitual, onde para superar a consciência no processo de educabilidade não apenas se dispõe a dúvida em relação a própria realidade dos fenômenos e para este fim é imprescindível que haja a radicalização consciente de modo que essa dúvida seja extrapolada e alcance “o desespero” (MANTOVANI, 2011, p. 49).

Assim, a *formação* enquanto processo de *libertação*, onde o oprimido alcança a *libertação da consciência* e assim, não se torna o seu inverso, mas algo além. Na libertação da sua consciência não há mais quem é livre e quem é o oprimido. Nem educando nem educador. De fato, “*e aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores*” (FREIRE, 2014, p. 41).

Na *Pedagogia Crítica* o objetivo é a *autonomia* do indivíduo, onde todos têm condição de ensinar e aprender, sendo a educação um processo de troca e, portanto, essencialmente *dialógico*. Autonomia é ter uma postura crítica diante da realidade onde há o sujeito consciente crítico intervindo criticamente e *eticamente* no mundo. Pela transformação da realidade social. Assim, para Paulo Freire a educação é uma ferramenta de transformação do mundo.

Assim, Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia* concebe a prática educativa como *práxis* ética (FREIRE, 2015, p. 17) “*Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática educadora*”. Ao educador,

portanto, é inerente sua ação ética. Educar é romper com as forças heterônomas de opressão. Esta é a *responsabilidade ética* do educador, a saber, libertar o educador da heteronomia social e política às quais está preso o educando. Educar é despertar no educador sua “*vocação ontológica para o ser mais*” (FREIRE, 2015, p. 19).

A grande força heterônoma da qual preconiza Freire é a realidade social e histórica. É esta realidade condicionadora do ser, contudo, realidade não *determinista*, isto é, sem espaço para mudanças, mas sim, realidade aberta ao campo das *possibilidades*. História *condiciona*, mas não *determina*. A grande força heterônoma é a realidade de opressão e alienação na qual o educando está inserido, de tal modo que não é possível ler as palavras antes de ler o mundo. Ser heterônomo é ser alienado. Alienação é estar *alheio* às condições de seu trabalho, de seu ser-aí no mundo. Isto é, alienação é: (VÁSQUES, 1977, p. 406 – 407) “*Criação de um objeto no qual o sujeito não se reconhece, e que se lhe antepõe algo alheio e independente, e ao mesmo tempo, como algo dotado de certo poder – de um poder que se volta contra ele*”. Educar é perseguir na dura direção de levar o educando a sair de sua heteronomia para se tornar autônomo no sentido de Freire (2015).

Portanto, no pensamento de Paulo Freire, o conceito de autonomia ganha uma dimensão histórico-social-pedagógica. Ser autônomo é, acima de tudo, ser capaz de modificar sua realidade (FREIRE, 1997). Neste sentido, aqui, a heteronomia são as forças externas ao indivíduo que o inviabiliza o *Ser-mais*. Isto é, há relações de poder e de opressão que marcam a prática educacional.

Logo, pensar a relação entre *autonomia* e a educação formadora é de suma importância. Pois, entende-se a autonomia

como o processo pelo qual o indivíduo pensa por si mesmo. O ser autônomo é o ser capaz de pensar e refletir sobre si, sobre o outro e sobre o mundo intrincados em suas íntimas relações. E, a partir disso, é capaz de *autodeterminação* e de agir em sua realidade, *transformando-a*. Compreender o conceito de autonomia possibilita a formação de indivíduos que agem em sua própria realidade.

Convém esclarecer que agir eticamente no mundo é buscar a realização essencial a todo ser humano, a saber, a liberdade, o *ser mais*. Somente onde há a superação dicotômica oprimido/opressor, educando/educador e etc., há o agir eticamente no mundo. Todos agem naquilo que é o bem comum.

Existindo as situações *históricas e sociais* que culminam nas relações opressoras, em Freire urge a necessidade da exposição aos oprimidos da gênese de suas explorações. Os oprimidos têm *medo* de lutarem por suas liberdades. A pedagogia do oprimido tem, portanto, o objetivo de expor as condições de opressão a fim de engajar os oprimidos na luta para alcançarem a liberdade. Tal é a exposição:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e *não* para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2014, p. 43).

Em Hegel, a superação da relação de opressão senhor/escravo se dá por meio o *trabalho*. O escravo trabalha para o senhor. E nesse processo, é o escravo que se relaciona como o mundo, transformando-o e transformando-se. No processo do trabalho o escravo se percebe. Vê que aquilo que ele fez e produziu é ele mesmo e, portanto, toma consciência de si. A tomada de consciência da situação de escravidão do escravo, tanto em Freire quanto em Hegel, não acontece externamente, mas internamente. Por isso Freire diz que a pedagogia tem que ser feita *com* o oprimido, não *para* ele. E Hegel afirma que a consciência de si só se faz pelo trabalho que o *próprio* escravo realiza.

Mas o sentido da potência absoluta em geral, e em particular o do serviço, é apenas a dissolução *em si*; e embora o temor do senhor seja, sem dúvida, o início da sabedoria, a consciência aí é *para ela mesma*, mas não o é *ser-para-si*, porém encontra-se a si mesma por meio do trabalho [...] O trabalho [...] é desejo *refreado*, um desvanecer *contido*, ou seja, o trabalho forma [...] a consciência trabalhadora, portanto, chega assim à intuição do ser independente, como [intuição] de si mesma (Hegel, 2016, p. 149-150).

No momento da tomada de consciência, em Hegel, há a inversão da relação dialética, pois o senhor se torna escravo e o escravo senhor, pois o oprimido se percebe que é *ele* que transforma o mundo e, portanto, é *ele* quem tem a capacidade de transformar sua realidade conforme seu desejo, pois é independente, isto é, livre.

Mas, como a dominação mostrava em sua essência o inverso do que pretendia ser, assim também a escravidão, ao realizar-se cabalmente, vai tornar-se, de fato, o contrário o que é imediatamente; entrará em si como consciência *recalcada* sobre si mesma e se converterá em verdadeira *independência*. (HEGEL, 2016, p. 149).

Considerações finais

Tanto Paulo Freire quanto Hegel apresentam pontos em comum naquilo que diz respeito às relações entre as autoconsciências, que perpassam muitas vezes, a relação dialética da opressão.

Contudo, mesmo havendo esse ponto em comum, há diferenças. Para Hegel, a libertação e a inversão dialética do escravo se dão pelo *trabalho disciplinado* na modificação do seu mundo. Enquanto para Freire a libertação se dá pela luta e pela prática educacional – prática que liberta o oprimido e o opressor.

Hegel busca romper com a noção de consciência passiva, científica e externa ao mundo e que interage com ele conhecendo-o, uma vez que o sujeito não constrói a natureza, mas a conhece e compreende através da razão. O rompimento acontece na medida em que o mundo externo é resultado da própria consciência. Consciência e mundo não é uma relação estática e fixa, mas uma união dialética. Ambas são formadas mutuamente.

A realidade do mundo exterior é produção da consciência porque ele próprio é manifestação dela. Por exemplo: Um carro qualquer. Embora seja material e resultante de um processo tecnológico utilizado através da razão, é uma manifestação da

consciência humana, manifestação da sua vontade e necessidade. O carro material é a exteriorização da vontade consciente.

Ademais, o mundo não existe só, uma vez que a existência dele se concebe em uma consciência e, de certo modo, é uma produção sua. A cadeira enquanto objeto é um objeto para uma consciência.

Portanto, o conceito hegeliano de formação não pode estar desassociado do *processo* da formação do sujeito presente exposto na *Fenomenologia do Espírito*. Acerca da formação, aqui identificado como processo resultante da educação, Hegel não a compreende como uma parte da Fenomenologia do Espírito, mas como o próprio *espírito*. Isto é, a *formação* do sujeito é, essencialmente, o desenvolver do espírito enquanto tal. A formação não é um *momento* da vida senão que a própria vida.

Hegel, efetivamente, não tem nenhuma obra pedagógica propriamente dita. Embora seu pensamento sistemático abarque a totalidade em *Ciência da Lógica, Filosofia da Natureza e Filosofia do Espírito*, contudo, não há nenhuma obra dedicada exclusivamente a este intento. Todavia, é errôneo também afirmar que Hegel nada escreveu sobre a educação. A temática está presente ao longo de todas as suas obras (GINZO, 1991).

De tal modo, que se pode perceber na *Filosofia do Direito, Lições sobre Filosofia da Religião, Lições sobre Filosofia da História* entre outras, o pensamento pedagógico hegeliano. Enquanto pensador sistemático se reitera que pensar Hegel é pensar a totalidade porquanto é unidade da multiplicidade. Convém dizer houve um momento na biografia em que ele exerceu a função de Conselheiro Escolar, na escola normativa (escola primária). Ao fim de cada curso,

nos anos de 1809, 1810, 1811, 1813, 1815 Hegel proferiu discursos onde o conceito de formação aparece explicitamente muitas vezes. Além desses discursos, encontramos também a carta escrita a seu amigo Niethammer, em 1812. Assim como fragmentos do curso sobre o Direito e os deveres da Religião. Todos esses escritos encontram-se traduzidos e organizados na edição *Escritos Pedagógicos* da Editora Fundo de Cultura Económica.

Educar no pensamento hegeliano e preparar o sujeito para a vida em sociedade na medida em que se busca realizar no homem o preparo para o agir ético, isto, pensando naquilo que será o bem comum:

E no entanto, no domínio mais restrito dos esforços intencionais e das atividades docentes, é possível extrair, da obra de Hegel, os elementos de uma doutrina da educação cuja meta mais nobre consiste em vencer, no plano teórico e no plano prático, a teimosia e os interesses egoístas, para finalmente conduzi-los àquela comunidade do saber e da vontade que é a condição primeira de toda via ética e civilizada (PLEINES, 2010, p. 13).

E dizendo ainda mais:

[...] a tarefa da educação consiste não somente em tomar as medidas necessárias para que o desenvolvimento natural e espiritual transcorra, tanto quanto possível, sem entraves, mas, também, para que a vida individual e comunitária seja conduzida a sua mais elevada perfeição num discurso refletido, num pensamento penetrante e numa ação conforme à razão. Segundo a convicção de Hegel, isso só

seria possível se, de um ponto de vista ao mesmo tempo prático e poético, fossem ultrapassadas a separação psicológica entre a vontade e a razão, assim como a disjunção, imposta pela moral moderna, entre virtudes éticas e dianoéticas. Com efeito, essas duas oposições tendem a destruir a unidade da ação e confinam na incapacidade de reconhecer-se em seus atos e em suas obras. (Idem, p. 15).

De todo modo, ambos os pensadores podem contribuir para pensar a educação como o *caminho* pelo qual o sujeito se torna consciente-de-si no mundo. E, enquanto tal podem cumprir sua vocação ontológica, que é ser livre – ser mais.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas, I - A Ciência da Lógica.** Trad. bras. Paulo Meneses e José Machado. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas, III - A Filosofia do Espírito.** 2ª ed. Trad. bras. Paulo Meneses e José Machado. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HEGEL, G. W. F. **Escritos pedagógicos**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1991.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

MANTOVANI, H. J. Hegel e Paulo Freire: Uma Pedagogia Crítico-Dialética. **Rev. Existência e Arte**. São João Del Rei, nº VI, p. 42 – 56, 2011.

PLEINES, J. E. Friedrich Hegel. In: Silvo Rosa Filho (org.). **Coleção Os Educadores**. Recife: Ed Editora Massangana, 2010.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Implicações da Pandemia Covid-19 na Educação de Jovens e Adultos

Rafael Seidinger de Oliveira¹

Daniel Vieira Sant`Anna²

Paulo Alexandre Filho³

Introdução

O interesse pela temática emerge das discussões entusiasmadas ocorridas na disciplina “Abordagens Metodológicas da Educação de Jovens e Adultos”, da UNESP Campus de Marília/SP. Tais encontros aconteceram remotamente e subsidiaram o desenvolvimento deste estudo.

Sabe-se que a pandemia da Covid-19 provocou mudanças na estruturação e em alguns costumes predominantes na sociedade. Essas modificações foram necessárias para barrar a proliferação do vírus que se espalhava ligeiramente pelo mundo, sendo que na área da educação, por exemplo, as aulas presenciais foram interrompidas e passaram a acontecer de forma remota.

1 Mestrando em Educação. UNESP - Campus de Marília.

E-mail: rafael.seidinger@unesp.br

2 Doutorando em Educação. UNESP - Campus de Marília.

E-mail: daniel.santanna@unesp.br

3 Doutorando em Educação. UNESP - Campus de Marília.

E-mail: p.alexandre@unesp.br

Devido a esse acontecimento, diversas pessoas foram impactadas, em especial, os alunos em condições vulneráveis, na qual se encontra grande parcela dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sendo assim, esses discentes tiveram que trabalhar paralelamente com seus estudos que aconteciam *online*. Somado a esse fator, tem-se que muitos deles não têm familiaridade suficiente com as tecnologias digitais, o que colabora para a evasão escolar desses estudantes (CUNHA JÚNIOR, *et. al*, 2020).

Frente ao exposto, tem-se o seguinte questionamento: Quais as dificuldades que os estudantes da EJA tiveram diante da pandemia da Covid-19? Na busca para responder essa indagação o estudo terá uma abordagem qualitativa e será realizada uma revisão bibliográfica em artigos científicos de autores como o de Cunha Júnior *et. al.* (2020) Lima *et. al.* (2020), Fantinato, Freitas e Dias (2020), Silva, Freitas, Almeida (2021), Marques, Passos e Azevedo (2022), Vargas e Gomes (2013), Souza e Menezes (2021), De Pierro (2005), Pasini, Carvalho e Almeida (2020), Camargo (2021) e Gonçalves e Duarte (2022). Além disso, será feita uma análise documental no documento Parecer CNE/CP nº 15/2020, disponibilizado pelo Ministério da Educação (2020).

Desse modo, o estudo tem como objetivo geral o de verificar as dificuldades que os alunos da EJA tiveram durante o período pandêmico, portanto, para que cumpra com o objetivo proposto será analisado 3 (três) pesquisas de diferentes lugares do Brasil com a finalidade de estabelecer semelhanças referentes às dificuldades desses estudantes da EJA. O trabalho está dividido em três partes, a primeira apresenta a fundamentação teórica do trabalho, na qual descreve sobre os impactos da pandemia na EJA, a segunda relata o percurso

metodológico adotado neste trabalho e por último as considerações finais para trazer uma reflexão sobre a temática estudada.

Fundamentação teórica

Nesta seção relatar-se-á sobre os impactos oriundos da Covid-19 na área educacional e também sobre as características que envolvem a Educação de Jovens e Adultos no contexto da pandemia.

Impactos da covid-19 na educação

Recentemente, espalhou-se desenfreadamente uma doença originária em Wuhan, na China. Tal doença denominada de Covid-19, provocada pelo vírus (SARS-CoV-2) tem um alto grau de letalidade e transmissibilidade, o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar em 11 de março de 2020 que o mundo estava em uma pandemia (CUNHA JÚNIOR, *et. al*, 2020).

Conforme crescia o número de contaminados, o isolamento social foi necessário e recomendado pelas agências de saúde como estratégia para barrar a proliferação do vírus, portanto, vários estabelecimentos foram fechados, incluindo as instituições escolares (CUNHA JÚNIOR, *et. al*, 2020). Aos poucos, cada unidade federativa brasileira promulgou decretos para suspensão das aulas que estavam acontecendo presencialmente. Em São Paulo, por exemplo, líderes governamentais decretaram a parada obrigatória a partir do dia 13 de março, conforme apresenta-se no decreto nº 64.862:

No âmbito de outros Poderes, órgãos ou entidades autônomas, bem como no setor privado do Estado de São Paulo, fica recomendada a suspensão de: I - aulas na educação básica e superior, adotada gradualmente, no que couber; II - eventos com público superior a 500 (quinhentas) pessoas.

Logo, os gestores, professores e estudantes passaram a se adaptar à nova demanda de ensino, ou seja, aulas presenciais passaram a acontecer remotamente (LIMA, *et. al.*, 2020). Segundo o Ministério da Educação (2020), tal demanda estabelece a:

I – elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as competências e suas habilidades preconizadas em cada área de conhecimento pela BNCC; II – utilização, quando possível, de horários de TV aberta para programas educativos compatíveis com crianças e adolescentes; III – distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas online, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais ou responsáveis; IV – realização de atividades on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica; V – oferta de atividades on-line assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica; VI – estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outras; VII – realização de avaliações on-line ou por meio de material impresso a serem entregues ao final do período de suspensão das aulas presenciais; e VIII – utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook,

Instagram etc.), para estimular e orientar os estudos, desde que observada a classificação etária para o uso de cada uma dessas redes sociais (BRASIL, 2020, p. 13).

Apesar da Educação à Distância (EaD) estar firmada no país a algum tempo, ela é empregada, quase que em sua maioria, nos cursos superiores, a qual se tem uma infraestrutura adequada aos estudantes. Por outro lado, na educação básica, essa prática não é comum, além de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 estabelece que esse tipo de ensino deve ser realizado de modo presencial. No entanto, a pandemia proporcionou uma ressignificação no formato do processo ensino-aprendizagem, forçando os alunos a utilizarem plataformas digitais que até então eram poucos usadas em seu cotidiano (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

Diante disso, o cenário de medo e de instabilidade instaurado pela pandemia do Covid-19, proporcionou a reinvenção das atividades escolares. Nessa ocasião, foi utilizado fortemente o apoio das tecnologias digitais que auxiliavam o ensino remoto, entretanto, esse novo processo de uso das tecnologias foi bastante desafiador para os docentes e para os discentes haja vista que muitos não têm domínio das ferramentas tecnológicas e em especial, aos estudantes da EJA, que além das dificuldades com os artefatos tecnológicos, precisavam conciliar as atividades do trabalho com as da escola na modalidade remota (SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2021).

Segundo o Ministério da Educação (2020) a pandemia levou a suspensão das aulas, que por sua vez, pode acarretar retrocesso no aprendizado dos estudantes, abandono escolar, tal como danos estruturais e sociais como o *stress* familiar e aumento da violência

doméstica para as famílias, de modo geral. Logo, esses fatores citados anteriormente atingem significativamente os estudantes da EJA, visto que, grande parte deles são de baixa renda, com muitos em situação de absoluta vulnerabilidade social, conforme será apresentado a seguir.

Aspectos da educação de jovens e adultos

De acordo com o Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) do Ministério da Educação (2008) a EJA é uma modalidade de ensino que recebe estudantes:

Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASIL, 2008 p. 21-22).

Ainda neste sentido, Di Pierro (2005) coloca que o perfil dos estudantes que buscam estudar na EJA são adolescentes e jovens pobres que em sua trajetória apresentam insucessos e desistências e retornam à escola com a finalidade de obter credenciais escolares

exigidas pelo mercado de trabalho bem como o de espaços de aprendizagem, sociabilidade e de expressão cultural.

Levando em consideração que a EJA atende pessoas que por vários motivos se afastaram das escolas, esses alunos, em geral, fazem parte das classes menos favorecidas da sociedade, o que conseqüentemente acarreta diversos problemas, inclusive o de acessar às tecnologias, logo, a pandemia do Covid-19, impactou diretamente esses estudantes, dificultando ainda mais o início ou a conclusão dos estudos (FANTINATO; FREITAS; DIAS, 2020).

Cunha Júnior, *et al.* (2021, p. 3) seguem o mesmo raciocínio quando afirmam que na pandemia do Covid-19:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como uma das modalidades de ensino mais vulneráveis pela interrupção das atividades escolares. Formada quase em sua totalidade por estudantes que já possuem histórico de exclusão educacional, esse campo da educação que é marcado pela negligência dos governos vê-se ainda mais agravado, gerando um grande desafio para os sistemas de ensino (CUNHA JÚNIOR, 2021, p. 3).

Para os autores quando falamos em EJA, referimos a homens e mulheres proletários na qual “expericiam/expericiaram a exclusão social em seus diversos aspectos, mas, prioritariamente, quanto a negação de direitos e dentre eles, as condições de acesso e permanência nos espaços escolares” (CUNHA JÚNIOR, *et al.*, 2021, p. 4).

De acordo com Fantinato, Freitas e Dias (2020), essa categorização descrita por Cunha Júnior, *et al.* (2021) para se referir

aos estudantes da EJA como proletários, pode ser classificada também em sujeitos *subalternos*⁴, e este termo “deve ser resgatado, retomando o significado que Gramsci lhe atribui ao se referir ao "proletariado", ou seja, aquele cuja voz não pode ser ouvida" (ALMEIDA, 2010, p.12). Logo, em tempos de pandemia são potencializadas a desigualdade social em sujeitos *subalternos* na qual podem ser considerados os estudantes da EJA.

Para Marques, Passos e Azevedo (2022, p. 406) a interação e o convívio social no ambiente escolar entre esses estudantes são de grande importância para a EJA, pois “nesse aspecto favorece a aquisição do conhecimento proposto, sendo aprendido de uma forma mais leve e prazerosa, a pandemia pode anular essas questões e desmotiva tanto estudantes quanto os professores”. Partindo dessa perspectiva, o ensino presencial se torna importante, pois auxilia a interação desses sujeitos, colabora para a construção do aprendizado, além de incluir esses estudantes em um espaço social, fator que não se leva em consideração no período de ensino remoto (MARQUES; PASSOS; AZEVEDO, 2022).

Ainda neste sentido, é fundamental que estes estudantes participem de um processo de escolarização, pois além dos conteúdos escolares desenvolvidos em sala de aula (leitura, escrita e cálculo) eles vivenciam o significado de serem alunos e conhecem como funciona a estrutura da escola em seus tempos e espaços, além de prover um aprendizado relacionado a direitos, deveres de modo a conhecerem as funções dos agentes da educação (VARGAS e GOMES, 2013).

4 Utilizado para indicar os setores marginalizados da sociedade.

Situando-se no âmbito da tese segundo a qual os sujeitos da EJA se constituem no contexto das relações sociais, na vida em sociedade, pela intermediação da cultura, em um conjunto de relações a lhes dar sentido e significação para valores e crenças, Santos e Silva (2020, p. 4, grifos dos autores) se apoiam em Oliveira (1999) para estabelecerem que:

Refletir sobre jovens, adultos e idosos que estudam na EJA nessa perspectiva significa considerá-los para além da dimensão cognitiva a partir da qual são pensados no processo histórico de escolarização. Também, implica em desconstruir uma percepção homogênea sobre quem são os estudantes, ultrapassando-se as categorias abstratas de *jovem e adulto* para as quais se convencionam características e lugares sociais. Sendo assim, os estudantes passam a ser compreendidos não pelo que lhes falta quando comparados às representações construídas em torno das categorias abstratas mencionadas anteriormente, mas a partir das situações vivenciadas ao longo da vida que produzem subjetividades, saberes e modos diversos de existência (Oliveira, 1999, p. 4).

Desse modo, pensar a inserção de jovens, adultos e idosos não escolarizados ou com baixa escolarização na EJA implica considerar a diversidade sociocultural, a vivência de inúmeras formas de exclusão social e os saberes postos em desenvolvimento dentro e fora da escola. Nesse sentido, os efeitos da pandemia Covid-19 foram superdimensionados para essa clientela.

Metodologia

O interesse pela pesquisa surgiu das discussões que os discentes do curso de pós-graduação tiveram ao longo da disciplina de Abordagens Metodológicas da Educação de Jovens e Adultos fornecido na Unesp - Campus de Marília e realizadas no primeiro semestre do ano de 2022. Tais discussões favoreceram o interesse pelo assunto.

Esta pesquisa foi dividida em três momentos, o primeiro foi com a leitura flutuante em artigos disponibilizados na plataforma *Google Acadêmico*, no *Scielo* e em leituras de artigos sugeridos durante as aulas, essas leituras contribuíram para composição da fundamentação teórica deste trabalho. Para a busca desses materiais, foi colocado na barra de pesquisa palavras-chaves como: EJA, pandemia, Covid-19 e evasão, posteriormente, foi feito um resumo expandido com a finalidade de aprofundar mais sobre a temática e por fim redigido o texto final.

Para a coleta de dados foi feito uma triangulação das fontes de obtenção de dados, com informações de pesquisas que aconteceram no sul, norte e nordeste do Brasil, cujos autores são de Camargo (2021), Silva, Freitas e Almeida (2021) e de Gonçalves e Duarte (2022). Além disso, na análise da pesquisa de Gonçalves e Duarte (2022), foi feita uma nuvem de palavras com auxílio da plataforma digital *Mentimeter* para representar as principais causas do abandono escolar na EJA na vista dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

Diante disso, esta pesquisa é de caráter descritivo, exploratório e de abordagem qualitativa. Uma síntese dos métodos utilizados para atingir o objetivo é descrita no Quadro 1.

Quadro 1: Método utilizado para cumprir com o objetivo

OBJETIVO GERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO	MÉTODOS	FONTES
Verificar as dificuldades que os alunos da EJA enfrentam durante a pandemia do Covid-19	Analisar pesquisas de evasão de estudantes da EJA no período da pandemia do Covid-19	Pesquisa Bibliográfica e Documental.	PARECER CNE/CP Nº: 15/2020, Documento Base Nacional, Cunha Júnior <i>et. al.</i> (2020), Lima <i>et. al.</i> (2020), Fantinato, Freitas e Dias (2020), Silva, Freitas, Almeida (2021), Marques, Passos e Azevedo (2022), Vargas e Gomes (2013), Souza e Menezes (2021), Di Pierro (2005), Pasini, Carvalho e Almeida (2020), Camargo (2021), (2021) e Gonçalves e Duarte (2022)

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme apresenta-se o quadro 1 o objetivo da pesquisa foi verificar as dificuldades que os alunos da EJA enfrentaram durante a pandemia do Covid-19. Para que se cumprisse o objetivo geral foi estabelecido como objetivo específico o de analisar pesquisas de evasão de estudantes da EJA no período da pandemia, sendo que para isso foi realizada uma pesquisa documental no Parecer CNE/CP de

Nº: 15/2020 do Ministério da Educação (2020) e no Documento Base Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA, realizada em Belém-PA em 2008, bem como uma pesquisa bibliográfica a qual segundo Gil (2002, p.44) é um tipo de pesquisa que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Após o levantamento bibliográfico e a metodologia será feita relações entre as pesquisas mencionadas anteriormente na seção de resultados e discussões e por fim serão apresentadas as considerações finais da pesquisa.

Resultado e discussões

Sabendo que historicamente a EJA se encontra em um lugar marginalizado e secundário na educação brasileira e diante das aulas remotas, essa condição se intensificou, o que pode ser verificado na narrativa de uma aluna de 18 anos matriculada numa turma da EJA, no estudo de Souza e Menezes (2021, p.12):

Essa pandemia dificultou muito nossa vida, embora a gente perceba que os professores tenha boa vontade de explicar as atividades, nem todo os alunos tem acesso à internet, assim nem todos vão conseguir aprender e passar de ano. (pausa) Eu mesma não tenho internet, nem celular, pego as atividades aqui na escola não consigo fazer tudo sem a explicação do professor, principalmente matemática. Como vai ser esse ano pra gente que não pode assistir as aulas porque não tem celular, nem computador? Vai passar

sem saber nada diretora? (SOUZA; MENEZES, 2021, p.12).

Uma pesquisa realizada por Camargo (2020), demonstrou que de 21 estudantes que frequentavam as aulas remotas em uma turma da EJA, 12 alunos desistiram. Pela significância, a seguir será apresentado no quadro 2, a justificativa da desistência desses estudantes:

Quadro 2 - Motivos da desistência dos alunos

Quantidade de alunos desistentes	Justificativa
1	desistiu porque encontrava-se no grupo de risco, não dominava as tecnologias e não queria ficar saindo de casa para pegar atividades impressas.
1	evadiu-se porque descobriu que estava grávida e priorizava naquele momento o seu filho
2	alegaram que com a pandemia precisaram trabalhar de motoboy, porque seus pais perderam o emprego devido a pandemia.
8	Não quiseram participar ou não conseguiram contato.

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados de Camargo (2020)

Conforme apresenta-se no quadro 1, é possível verificar que diversos foram os motivos da evasão de seus estudos, como a falta de domínio das tecnologias digitais, a gravidez ou o trabalho para ajudar no sustento de suas famílias (CAMARGO, 2020).

Ao perguntar para os alunos que conseguiram finalizar seus estudos quais foram as dificuldades encontradas, muitos responderam que tiveram resistências em aprender os conteúdos das disciplinas de

exatas e de acessar as plataformas digitais disponibilizadas pelo governo, logo, segundo a autora, a apreensão com os conteúdos, a dificuldade de uso das tecnologias também contribuíram para o aumento dessas desistências (CAMARGO, 2020).

Paralelamente a pesquisa de Camargo (2020), Silva, Freitas e Almeida (2022) colocam que é necessário que a gestão e os professores da escola façam o acompanhamento e apoiem esses estudantes durante este período delicado a fim que os alunos da EJA consigam terminar com êxito seus estudos.

Ainda para refletir sobre a pandemia, a pesquisa de Silva, Freitas e Almeida (2022) realizada com estudantes da EJA, revela que duas, das três estudantes estão matriculadas na EJA há 2 (dois) anos, ou seja, logo que começaram a estudar nesta modalidade a pandemia se instaurou, o que causou muitas dificuldades logo no início. Por outro lado, a terceira aluna a 3 (três) anos está cursando a EJA.

Neste contexto, duas das participantes da pesquisa disseram que estão estudando devido à vontade de aprender e a terceira disse que quer concluir os estudos por causa do diploma para permanecer empregada (SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2021).

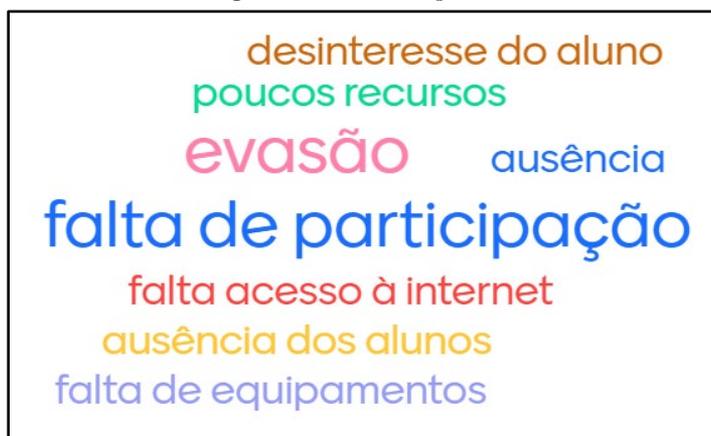
Quanto aos desafios enfrentados por elas com referência ao ensino emergencial remoto, uma delas explicou ter dificuldades em acompanhar as aulas, porque ela não tem um aparelho adequado e a interação com o professor é dificultosa. A outra participante disse que não consegue utilizar o *Google Meet*, por conta do trabalho, já a última relatou que não possui dificuldades para acessar as plataformas digitais e que tem achado muito bom estudar *online* (SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2021).

Foi indagado às estudantes como os professores estavam trabalhando para facilitar o aprendizado no ensino remoto. Elas responderam que os professores explicavam as atividades por meio do *Whatsapp*, os quais auxiliavam os alunos de forma prática e que tiravam as dúvidas sempre que solicitado. Sobre o método de ensino empregado pelos professores, as estudantes responderam que as atividades e o conteúdo eram enviados por *Whatsapp*. Outro fato importante nesta pesquisa é que uma das estudantes destacou que recebia cesta básica como auxílio para que dessa forma ela pudesse se dedicar melhor aos seus estudos (SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2021).

Segundo um estudo realizado em um município no estado do Amapá com o intuito de analisar a evasão escolar de estudantes da EJA no período da pandemia do Covid-19, revelou que houve várias dificuldades no que tange ao ensino remoto na EJA, mesmo os profissionais buscando as melhores alternativas para ensinar esses alunos de modo *online*, houve muitas desistências por parte desses discentes (GONÇALVES; DUARTE, 2022).

A pesquisa consistia em uma entrevista com cinco perguntas com professores e ou pedagogos que lecionam nas classes de EJA. Em uma das questões, foi indagado a esses profissionais qual foi a maior dificuldade que eles tiveram com relação ao ensino emergencial remoto imposto pela pandemia. Para demonstrar as respostas desses profissionais de forma mais visual foi elaborada uma nuvem de palavras com as principais respostas conforme se apresenta na Figura 1.

Figura 1 - Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pelos autores

Diante da figura 1, é possível observar que a falta de participação e a evasão foi citada com maior frequência pelos entrevistados, além de outros motivos como a falta de acesso à internet, o não comparecimento dos alunos nas aulas remotas, a falta de artefatos tecnológicos, poucos recursos e o desinteresse pelo aluno, conforme sinalizado em uma das falas de um professor:

O ensino remoto nas aulas do EJA foi desafiador, de um lado tínhamos pouco recursos (só os recursos do próprio professor) do outro a cobrança por um ensino de qualidade. Ferramentas que não foram feitas para o ensino a distância, exclusão de quem não tinha o equipamento necessário para as aulas. E um desinteresse de grande parte dos alunos por não conseguir acompanhar as aulas de maneira satisfatória (GONÇALVES; DUARTE, p. 32, 2022).

A falta de infraestrutura adequada prejudica a qualidade dos encontros síncronos e assíncronos, outro fator que contribui para a evasão é a ausência de conhecimentos relacionados ao uso dessas novas tecnologias empregadas para o processo de ensino-aprendizagem (GONÇALVES; DUARTE, 2022).

Perguntado aos profissionais quais seriam os principais motivos da evasão desses estudantes tem-se a seguinte resposta do profissional 1: “a maioria dos alunos afastados foram procurados, e os motivos foram: mudança de endereço; insegurança com relação ao momento pandêmico; e uma pequena parcela, sinalizou que não via com qualidade o ensino híbrido” (GONÇALVES; DUARTE, p. 32, 2022).

Isso foi reforçado pelo profissional 2, quando esse respondeu que não houve aceitação desses estudantes pelo ensino remoto (GONÇALVES; DUARTE, 2022).

Esse pequeno exemplário de dificuldades para ensinar a aprender na EJA sintetiza de forma simbólica, mas realista, um quadro de acentuação da desigualdade educacional historicamente situada na realidade brasileira.

A educação, teoricamente para todos, na prática ainda é de poucos:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo

do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

E as preocupações justamente elencadas no Parecer n. 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, ao estabelecer diretrizes curriculares para a educação básica de jovens e adultos, continuam atuais e acrescentando sérias implicações didático-pedagógicas e estruturais decorrentes do reforço desses condicionantes de desigualdade social aprofundado pela pandemia COVID-19. Reforçam, ainda, a tese segundo a qual não se resolverá o problema do analfabetismo e da baixa escolarização de amplo segmento da população sem amplas reformas multiestruturais no seio da sociedade brasileira.

Por certo, amenizar o agravamento provocado exigirá envolvimento de toda a comunidade escolar, da sociedade civil organizada e, principalmente, da instituição de políticas públicas a conceber a EJA não como despesa, mas como investimento social para garantia seja de preceitos consagrados na Constituição Brasileira, seja do paradigma de Educação para Todos ao Longo da Vida registrado nos protocolos da UNESCO e na Declaração Universal de Direitos Humanos, também subscritos pelo governo brasileiro, mas nunca garantidos em sua plenitude.

Considerações finais

Conforme o estudo apresentado, conclui-se que a pandemia ocasionada pelo Coronavírus proporcionou diversas mudanças na sociedade e trouxe uma nova configuração de ensino, em particular, no contexto da EJA. Em virtude dessa mudança, que ocorreu de

modo abrupto e repentino, ficaram ainda mais perceptíveis as desigualdades sociais de nosso país.

Por conseguinte, os estudantes em condição social precária tiveram maior dificuldades para acompanhar as aulas, visto que muitos não tinham equipamentos adequados e/ou familiaridade com as tecnologias, além de precisarem trabalhar para ajudar nos sustentos de casa, situação essa na qual se encontra grande parcela dos alunos da EJA. O estudo revela que a dificuldade nos conteúdos das disciplinas de exatas podem trazer desconforto e contribuir para a evasão desses estudantes.

Pode ser constatado também, que embora a tecnologia fosse uma grande aliada para que os estudos não cessassem, é fundamental para os discentes da EJA, participarem de aulas presenciais, pois eles necessitam da interação e do convívio social para se desenvolverem.

Diante disso, com este estudo é possível verificar que houve dificuldades semelhantes dos alunos da EJA nas diferentes regiões do Brasil quando esses tiveram que continuar seus estudos em meio à pandemia da Covid-19. Dificuldades como o acesso às aulas remotas por falta de equipamentos adequados, ou ausência de habilidades para uso das tecnologias digitais contribuíram para a evasão desses discentes e apareceram como causa nas três pesquisas observadas.

É possível analisar que uma parte significativa dos estudantes da EJA desistiram de frequentar as aulas, isso pode ser visto na primeira e na terceira pesquisa analisadas, o que não foi possível identificar no segundo estudo, talvez pela quantidade de alunos pesquisados, três, e também ao suporte da cesta básica que a escola oferece a uma das estudantes, o que pode servir como incentivo para

a aluna se dedicar aos estudos, levando em consideração todo cenário econômico do país.

Ainda neste sentido econômico, foi possível observar que houve desistência por motivos de trabalho, já que familiares perderam empregos na pandemia, e esses estudantes tiveram que ajudar no sustento de casa para ajudar na renda familiar. Outro fato notado é que muitos alunos não viam sentido no estudo remoto ocasionado pela pandemia, o que também colaborou para a evasão.

Referências

ALMEIDA, S. R. G. **Prefácio: apresentando Spivak**. In G. Spivak (2010) *Pode o subalterno falar?* (p. 7-18), Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG, 2010.

BRASIL. **Reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 19/2020**. Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-pcp015-20/file>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf Acesso em 05 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf Acesso em 05/08/2022.

CAMARGO, J. S. da S. M. de. **EJA: evasão escolar em tempos de pandemia**. EVASÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA. 2020. Disponível em:
<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17579>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA MATEUS, K. A. DE; POMPONET LIMA, M. M.; MENEZES, M. C. DE; COSTA, S. B. Educação de jovens e adultos (eja) no contexto da pandemia de Covid-19: Cenários e Dilemas em Municípios Baianos. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-22, 18 ago. 2020.

Di Pierro, M. C. “Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil”. **Educação & Sociedade**, vol. 26, nº 92, outubro de 2005, p. 1115–39. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>

FANTINATO, M., VARGAS, A. & MOURA, J. (2020). "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 13(1), 104-124. DOI: 10.22267/relatem.20131.44

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GONÇALVES, D. F; DUARTE, R. dos S. **A evasão escolar na educação de jovens e adultos em duas escolas estaduais no período da pandemia nos anos de 2020 e 2021 no município de laranjal do jari/ap**. 2022. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá –, Laranjal do Jari, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/bitstream/prefix/627/1/TCC%20Final-Dorico%20e%20Rodson-IFAP%202022.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022

LIMA, F. V.; ALDEMAR BALBINO DA COSTA; CLÉBER LOPES; SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV. Educação não Presencial na EJA do Paraná em Tempos de Pandemia: Uma Proposta Possível?.

Interacções, [S. l.], v. 16, n. 54, p. 106–125, 2020. DOI: 10.25755/int.21022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21022>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MARQUES, J. E.; PASSOS, K. E. da S.; AZEVEDO, G. X. Aspectos da evasão escolar na educação de jovens e adultos. **Reeduc - Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 394-423, 14 dez. 2021. Universidade Estadual de Goiás. <http://dx.doi.org/10.31668/reeduc-ueg.v8i1.12618>. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12618/8851>. Acesso em: 19 abr. 2022.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set./out./nov./dez., p. 59-73, 1999.

PASINI, C. G. D; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico da COVID-19 (OSE)**, v. 9, 2020.

SANTOS, P. dos; SILVA, G. da. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, 2020, p. 1-21.

SILVA, C. R. da; FREITAS, A. C. S. .; ALMEIDA, N. R. O. de . A EJA e o ensino remoto emergencial: um olhar discente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6626>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SOUSA, G. S. de; MENEZES, M. C. de. Educação de jovens e adultos (EJA) em tempos de pandemia da Covid-19: Reflexões sobre o cenário exclusão e abandono. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, 2021.

VARGAS, P. G.; GOMES, M. de F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 39, n. 2, p. 449-463, 10 maio 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022013005000005>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/DnV8rmCjytnjF8KnLb5yfxC/?lang=pt>.

Acesso em: 21 abr. 2022.

A Importância da Filosofia no Ensino da Educação de Jovens e Adultos

Maria Caroline Belfante¹

Introdução

Este trabalho tem como objetivo geral explorar a importância do ensino de filosofia para os alunos da EJA. Como objetivos específicos, buscamos analisar como o ensino de filosofia pode contribuir para gerar o pensamento crítico e sua importância no exercício da cidadania de forma a propiciar o desenvolvimento de valores democráticos, na política, na luta pelos direitos e no desenvolvimento cultural.

Para que serve a filosofia? Esta, sem dúvida, é uma das questões mais ouvidas por todos aqueles que se envolvem com ela. Há os que dizem que a filosofia é a mãe de todas as ciências, a criadora de questões; por outro lado é possível também ouvir que ela é a área dos conceitos; tem os que afirmam que ela serve para problematizar e outros, que ela veio para pensar soluções e respostas. Segundo Deleuze:

1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Marília. Professora da Rede Pública de Educação Básica do Estado de São Paulo.

Quando alguém pergunta para que serve a filosofia, a resposta deve ser agressiva, visto que a pergunta pretende-se irônica e mordaz. A filosofia não serve a nenhum poder estabelecido. A filosofia serve para entristecer. Uma filosofia que não entristece a ninguém e não contraria ninguém, não é uma filosofia. A filosofia serve para prejudicar a tolice, faz da tolice algo de vergonhoso. Não tem outra serventia a não ser a seguinte: denunciar a baixeza do pensamento sob todas as suas formas (...) (DELEUZE, 1976, p. 87).

Não faltam visões acerca do que é a filosofia e qual a sua utilidade. Mas afinal, como colocar tamanho pensamento abstrato na realidade das pessoas? Ainda mais quando se trata da educação de jovens e adultos, é importante ter em mente que se tratam de alunos com uma marcada e notória dificuldade de acesso às coisas mais básicas da sociedade. A dificuldade financeira é a primeira a ocupar nossa mente e, junto com ela, vem desde a dificuldade de ter uma alimentação equilibrada, assistência médica e odontológica, etc, até o acesso à educação na idade própria. Elas provêm de uma marginalização social e política quanto ao cumprimento pelo governo de uma de suas funções mais básicas relativamente à população.

Tamanha dificuldade ao acesso ampliou-se ainda mais nos últimos anos com a pandemia, a crise econômica e a conjuntura política que o país está vivendo. Os alunos ficaram em boa parte do tempo pandêmico com aulas online ou híbridas, o que causou inúmeras defasagens no aprendizado, na escrita e no desenvolvimento social dos mesmos. Muitos alunos da rede pública não tinham fácil acesso às aulas *on line* ofertadas pelo aplicativo do governo estadual,

seja por não terem aparelhos tecnológicos em casa, ou quando tinham, o acesso à internet era precário ou ainda, por vezes, havia um único aparelho para dividir com os vários membros da família.

Se para os alunos dos ensinos fundamental e médio já foi um desafio aprender online na pandemia, considerando-se a relativa facilidade que os jovens têm para utilizar a tecnologia, os alunos da EJA tiveram mais esta dificuldade a enfrentar. Muitos não pertencem à geração que cresceu imersa na tecnologia e por isso apresentam certa dificuldade e estranheza com a mesma. Outro agravante a ser considerado é que há os que não são completamente alfabetizados ainda. Junto com esta situação, vem a vergonha que os acompanham durante a vida, um sentimento de inferioridade por estarem à margem de algo tão simples como compreender, por exemplo, o preço de um produto no mercado, não saber qual fila usar para pagar uma conta, não poder ler uma notícia no jornal ou uma receita culinária. São pessoas que vivem à margem da educação, um direito público subjetivo garantido pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), no Art. 5º.

Porém, a mesma lei que parece querer defender de um lado o desenvolvimento educacional humano, prejudica a oferta da filosofia como disciplina obrigatória, essencial na evolução de importantes aspectos críticos e culturais nos alunos. Na Lei 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, consta no Art. 35, §2, que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” redação dada pela lei nº 13.415, de 2017. Porém, no Art. 36, inciso IV, foi revogada a seguinte lei “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em

todas as séries do ensino médio”. Também se encontra revogado o inciso III, do 1º parágrafo do Art. 36 que tem a seguinte redação: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. A filosofia não é interessante para aqueles que querem manipular as pessoas, que são desonestos, falaciosos, com discursos autoritários e preconceituosos. Ela é perigosa, pois protege o povo dos que governam mal.

Problematizar todas essas situações e procurar os porquês delas é a tarefa da filosofia na vida desses alunos. A filosofia faz-se importante na medida em que torna o sujeito capaz de pensar de forma crítica sobre sua realidade e enxergar as possibilidades de mudança. Conhecer algo é o primeiro passo para poder mudá-lo. A filosofia dá armas para que o homem não se sinta isolado e ingênuo diante do mundo.

Desse modo, a metodologia adotada neste trabalho será a de pesquisa bibliográfica e de análise documental, destacando-se os elementos teóricos e legais a estabelecer e justificar o papel do ensino de Filosofia nos programas de ensino da EJA.

A importância da filosofia na educação de jovens e adultos (EJA)

A filosofia é importante para que o indivíduo desenvolva o pensamento crítico, a capacidade de julgar de forma consistente e elaborada, não sendo facilmente convencido por discursos falaciosos. Aquele que desenvolve o pensamento crítico é capaz de “ter a pulga atrás da orelha” para notícias duvidosas, opiniões, forma-se no sujeito parâmetros de julgamento para que ele tenha autonomia de formar sua própria visão de mundo de forma fundamentada e não superficial.

A filosofia transforma o pensamento ingênuo em um pensar elaborado, consistente, autônomo.

Ela é perigosa para aqueles que querem governar na mentira, enganando e enfraquecendo o povo, por isso é tão desencorajada em muitos governos. Quando não é retirada da obrigatoriedade do ensino, é reduzida a uma carga mínima de uma ou duas aulas por semana e apenas no ensino médio, para ensinar a história de um pensamento que tem mais de três mil anos. Eles vendem o discurso de que é preciso ter homens que tenham conhecimentos para o trabalho, e claro que isto é importante, mas o ensino não pode se resumir a isso.

O ensino técnico voltado para a rápida inserção no mercado de trabalho é ótimo sob o ponto de vista econômico, tanto para o trabalhador quanto para a empresa. Porém, sob o ponto de vista social e cultural, esse tipo de ensino deixa a desejar, pois como é um curso de curta duração, é bem focado e voltado para a parte prática. O ensino técnico pode ser uma boa forma de auxiliar a formar pessoas de forma rápida e objetiva, porém é necessário que a pessoa tenha uma sólida e prévia formação artística, histórica e crítica. Tais elementos são essenciais para a formação de um indivíduo consciente e crítico; eles oferecem um olhar diferenciado para questões humanas e sociais. O ensino de filosofia auxiliará justamente na criação desta base tão importante.

A exemplo da importância do pensamento crítico mesmo em questões que envolvam “apenas um trabalho técnico”, podemos citar o caso da sociedade alemã que era extremamente evoluída sob o ponto de vista educacional técnico, mas que culminou em um sistema nazifascista. No contexto deste modo de pensar, o aprendizado

meramente racional e técnico não é capaz de tornar o sujeito consciente de suas ações e de seu impacto no mundo:

O olhar exclusivamente técnico sobre a realidade, que se contenta com a simples mobilização dos mecanismos intelectuais, sem que a estes seja inerente a atividade de confrontação dos dados empíricos com os potenciais de liberdade, corresponde ao exercício de uma racionalidade subjetiva, que se restringe ao tratamento instrumental e coisificado da realidade. (...) A ciência que se desenvolve nos moldes positivistas, caracterizada pelo domínio patriarcal da natureza, pela produtividade cega e pela ausência de autorreflexão, é tão patologicamente comprometida, quanto a mentalidade fascista em suas opiniões doentias (BUENO, 2021, p. 40).

A educação filosófica, neste sentido, é capaz de levar a refletir, conscientizar também politicamente, visando uma sociedade livre de totalitarismos, fascismo e extremismos. Pensar é trabalhoso, é difícil e ainda, segundo a visão do senso comum, não traz resultados à vida prática, muito menos benefícios, cria-se uma ideia de que o pensamento pode até mesmo ser ruim. Pessoas questionadoras e críticas podem ser vistas como “chatas”, “complicadas”, a sociedade não aprendeu a valorizar o pensamento e sua real importância. É importante quebrar tais preconceitos, superar a reprodução de pensamentos prontos de forma automática, sair de um estado de preguiça mental no qual todos estão sujeitos se não se esforçarem na direção contrária.

Historicamente, o Brasil é um país colônia, marcado pela exploração e que ainda tem como marco de desenvolvimento a exploração direta ou indireta de recursos naturais e similares, como a criação de gado e agricultura. Estas são atividades importantes e essenciais, porém o objetivo aqui é salientar o quanto o país pode perder por não investir em tecnologia e em estudos científicos e humanísticos, podendo ter outras grandes fontes financeiras, que não provenham exclusivamente de fontes naturais. A filosofia pode ajudar a refletir sobre questões ambientais, sobre agricultura responsável, um uso consciente dos recursos naturais, de modo a prevenir a escassez e malefícios com outras vidas e com o ecossistema.

Podemos compreender a educação como uma parte essencial da cultura. Um erro comum é, ao educar, buscar deixar o máximo possível, a cultura enquanto conjunto de saberes e manifestações simbólicas, literárias, filosóficas e artísticas de lado. É preciso deixar de lado uma mentalidade simplista de que educar é saber fazer contas, ler e escrever. É claro que tais elementos são indispensáveis, mas eles precisam ser vistos de forma a articular outras disciplinas e aprendizados para superar concepções educativas limitantes. Pode-se treinar a leitura com textos históricos, pode-se aprender formas geométricas analisando pinturas, treinar cálculo estudando geografia e assim por diante. A cultura extrapola aquilo que é estudado na escola, pois é viva, múltipla, complexa e mutante. Mas é na escola que o aluno aprende que existe muito mais do que ele imaginava e neste ponto a filosofia faz-se fundamental, pois ela é a disciplina responsável por ir além através do pensamento, em cultivar um solo fértil mental para dar à luz a ideias, a novas formas de conceber, de rever, de julgar de forma equilibrada e mais justa possível. De fato:

Pois a cultura é a possibilidade de unificação entre a *ação* (logo, o puro domínio das relações sociais) e a *representação*, de tal sorte que tanto padrões culturais quanto as suas instituições não são nem atuam como valores “sobre”, *a posteriori*, mas, ao contrário, como esquemas simbólicos que ordenam a ação social, tornando-a possível, recobrando-a de significados, fazendo-a compreensível e, portanto, comunicável. Se a esfera da ideologia está no que tipos determinados de homens pensam sobre o que fazem e o que são, a dimensão da cultura está nos sistemas ativos de codificações e significados que os fazem fazer o que fazem e serem o que são. Está ainda no que dinamicamente torna socialmente ativo e simbolicamente significativo um *modo de vida* de uma classe social (BRANDÃO, 1986, p. 101, grifos do autor).

Assim, o desenvolvimento da cultura também é uma redescoberta dos valores locais, da cultura do lugar em que a escola se encontra (COSTA; ARAÚJO, 2016, p. 4). A valorização e reconhecimento da importância dos costumes e tradições faz parte da conscientização que a filosofia pode ajudar a proporcionar. Pois, é reconhecida a importância de conhecer e ampliar o leque cultural, mas é de extrema relevância reafirmar a identidade cultural sua e de seu povo, como marco simbólico que aquela população deixa no mundo.

É importante destacar que a filosofia não se resume ao uso da razão e da lógica, assim como uma ciência. Ela não é uma ciência, ela está para além, é mais ampla, tanto que é possível fazer filosofia das mais diversas coisas, como a filosofia da arte, a filosofia da ciência,

filosofia da informação, filosofia da mente etc. Ela pode trabalhar temas como a música, a beleza, o amor, a fé, sua rigorosidade é com a verdade e não com a metodologia científica. Ela possui seus próprios métodos na busca da verdade, não se sujeita a uma área restrita do pensamento, tanto que pode ser considerada como a mãe de todas as ciências.

A escola deve ser o lugar de formação completa do estudante, independentemente de sua idade. Se na escola, os estudantes não aprenderem sobre classes sociais, história, a pensar, julgar com criticidade, ética e moral, onde mais eles teriam acesso a isso? Tudo isso faz parte do desenvolvimento cultural do homem, pois de que forma ele compreenderá a importância de um quadro, de uma obra de arte se ele não entender a verdadeira história por trás dele? Que parâmetros o estudante terá para compreender e julgar um filme, um livro, um acontecimento mostrado no jornal? O motivo de guerras, da alta nos preços, os responsáveis e causadores de crises, e até mesmo, a validade de vacinas?

A cultura, ao contrário do que muitos pensam, não é somente aquilo que temos acesso quando vamos ao museu, à biblioteca ler um clássico, ou vemos um filme de Almodóvar. Ela se encontra também em nosso cotidiano, na capacidade de compreender e julgar a sua complexidade. No âmbito da cultura, a filosofia faz-se importante porque ajuda o discente a ter uma compreensão mais ampla das organizações sociais, da arte, dos costumes e como tudo isso se relaciona e influencia.

A democracia é o governo do povo, onde todos devem ser ouvidos e terem seus direitos respeitados, além de acesso as mesmas oportunidades. É preciso criar sujeitos conscientes e autônomos para

que possam construir uma sociedade saudável e mantendo os direitos, deveres e ideais democráticos. Não podemos pensar em uma democracia onde somente alguns tenham seus direitos garantidos. Porém, sabemos que a realidade é diferente do ideal e estes alunos da EJA demonstram parte desta realidade. É preciso que haja políticas públicas que visem diminuir gritantes diferenças sociais. É preciso garantir um mínimo às pessoas, como alimentação, moradia, saúde, para que assim elas possam se dedicar à educação, que apesar de essencial, é secundária, para alguém que tem de lutar pelo mínimo diariamente. A própria pobreza e necessidade dos homens, os colocam numa situação em que eles precisam se curvar às demandas do mercado de trabalho para sobreviver. As jornadas e as condições de trabalho parecem ser feitas para que não sobre tempo para pensar no mundo ao seu redor e pessoas que não pensam acabam se tornando passivas diante do sistema. É um ciclo vicioso no qual ele garante sua constante manutenção.

O exercício democrático consiste em ouvir aquilo que o outro tem a dizer, a partir do momento em que os que estão no poder ignoram as necessidades mais básicas do povo, passamos a não ter mais uma democracia. Na pandemia, as ofertas de superação das dificuldades provindas do ensino *on line*, pareciam não ser suficientes em relação ao tamanho do desafio. Os níveis de desemprego subiram muito, como pensar em educação, como ter paz para aprender e refletir, quando a família se encontra em crise e quando não há certezas sobre o amanhã? Além dos danos psicológicos que a pandemia causou como um todo. Com a pandemia caminhando para o fim, somente o vírus preocupa menos, pois a crise política e econômica continua, o país caminha a passos lentos.

É preciso políticas públicas para garantir um mínimo a população carente, investimentos na criação de empregos, trabalhar para diminuir a inflação, porque tudo isso influencia no jovem e no adulto que frequentam o EJA. Uma boa perspectiva de futuro vai além de um apelo motivacional para os estudos; é necessário criar condições para que estes jovens possam aprender, tenham tempo e paz mental para se desenvolver. É preciso educar, garantindo meios para tal e é preciso dar esperança, criar oportunidades.

A escola também precisa estar preparada para lidar com os jovens e adultos. Tem de assumir uma postura diferente daquela com a qual se tem com os alunos do ensino fundamental e médio. É preciso respeitar a história de vida de cada um e a partir dela buscar a construção do conhecimento, significando. A falta do professor poder pensar sobre tudo isso também se relaciona com a falta do ócio necessário em qualquer profissão, como um meio de repensar sua postura e pensar um novo modo de ser, num ciclo de constante desconstrução e reconstrução constante de si, natural do desenvolvimento filosófico e artístico do homem.

Os alunos da EJA não devem ser infantilizados no momento educacional, não é porque eles não compreendem a escrita e a leitura que eles possuem o mesmo nível de desenvolvimento mental de uma criança. É preciso tratá-los como os adultos, respeitar sua idade, respeitar sua história de vida e quem ele é. Assim como precisa ser feito com as crianças, deve-se ainda mais ser levado em conta as particularidades do adulto.

É importante ter um material diferenciado para eles, com exemplos e um funcionamento próprio voltado para este público. Infelizmente, não é tão fácil o acesso à materiais específicos, o que faz

com que muitas vezes os professores tenham que adaptar o material. Porém ressalto, que essa adaptação se faz extremamente importante, pois ele se torna uma forma de acolhimento dessas pessoas que são mais vulneráveis em nossa sociedade. Ouvir também é um gesto de amor, compreender os anseios, os desejos, os sonhos, é muito importante até mesmo para que o professor possa ajudá-los e incentivá-los na conquista.

O professor de filosofia os ajudará a superar certos preconceitos internos e pessoais que muitos podem ter ao pensar que não há esperanças para pessoas “atrasadas”, muitos sentem-se inferiores, acham-se menos capazes, quando na verdade, muitas vezes eles são vítimas de um sistema que os oprimiu de uma forma que antes não tiveram forças e ou condições para lutar por seu estudo. A filosofia destrói preconceitos, ideias infundadas, mitos maléficos, mas também permite a construção de um novo ser. A exemplo poderíamos citar inúmeras filosofias, todas elas são conhecidas por direta ou indiretamente possuírem um pé na dialética, na medida em que você tem duas coisas distintas e a partir delas dá à luz a uma terceira completamente nova. Há sempre a quebra com antigos preceitos e a superação destes colocando novos no lugar.

As diferentes filosofias presentes na história do pensamento ajudarão a ampliar a forma de encarar o mundo, serão apresentadas ideias que muitas vezes eles nem sequer imaginaram, como ocorre com qualquer pessoa ao iniciar na filosofia. A exemplo de uma, dentre as várias teorias filosóficas que podem ser usadas como uma potência positiva de vida, é a de Nietzsche. É um filósofo que sempre defendeu a vida como potência máxima, que deve ser amada e afirmada, incentiva a constante criação, descobrimento e superação de si como

forma de atingir uma elevação do homem (Nietzsche, 2011). Aristóteles (1991), escreve interessantíssimas reflexões sobre o que é a felicidade e o que é necessário para alcançá-la. Sartre (1987) reflete bastante sobre a questão da liberdade e da responsabilidade humana perante o mundo. O importante é que dentro da filosofia há uma pluralidade de pensamento tão grande, que é capaz de abranger as mais diversas concepções de mundo e até mesmo de transformá-las e ultrapassá-las.

Ao ensinar filosofia fora da academia, é importante mostrar a aplicabilidade de determinado pensamento filosófico para que não fique muito abstrato para aqueles que ainda não estão acostumados com uma densa carga teórica. É importante ensinar compreender o significado do pensamento por meio de exemplos práticos cotidianos que os façam entender que a filosofia é algo que está constantemente presente na vida deles, e não algo difícil e distante que está apenas nos livros e na academia.

Nesta pandemia pudemos enxergar o grau de obscurantismo e ignorância na qual grande parte da população está inserida. As *fake news* dispersaram-se com grande facilidade por meios eletrônicos, através de mensagens, vídeos, fotos criadas ou manipuladas para confundir a população e como um rebanho, encaminhá-la para onde era de desejo. As pessoas escolhem em quem acreditar não através de critérios racionais e éticos, mas sim através da identificação com aquele que anuncia a mensagem:

Desse modo, a busca e seleção de informações na internet, por exemplo, passa a se pautar por critérios de afetividade e identidade com o emissor, por conseguinte a confiança e admiração pessoal nesta figura passam a ser mais

importantes para o reconhecimento daquele conteúdo como verdade do que uma reflexão lógica e crítica a respeito do mesmo (GUIMARÃES, DALESSANDRO, 2021, p. 26).

A população não tinha a capacidade crítica para diferenciar uma notícia verdadeira da falsa, causando um caos sobre remédios que seriam uma suposta salvação para o vírus, que máscaras faziam mal ao nosso corpo, que o Coronavírus não se passava de uma simples gripe, que o vírus era uma arma química, que vacinas poderiam causar sequelas graves no futuro ou até mesmo doenças. As *fake news* são complexas e possuem “forte apelo popular por conta de uma aparência de credibilidade, o que faz com que sejam disseminadas de forma rápida e em escala massiva” (GUIMARÃES, DALESSANDRO, 2021, p 29-30); isso dificulta ainda mais a sua identificação e o combate.

As *fake news* mostram-nos o quanto pensamentos são importantes, porque eles tornam-se ações; a consequência de pensamentos ignorantes na pandemia foram os mais de seiscentos e oitenta mil mortos. Guerras, massacres, regimes totalitários, todos começaram com pensamentos disfuncionais e ignorantes. Seria utopia dizer que a filosofia seria capaz de mudar o mundo, mas sem dúvida, ela seria capaz de transformar o pensamento de muitas pessoas contra as atrocidades e a ignorância.

É preciso munir de defesas essas pessoas já socialmente fragilizadas para que elas não sejam mais instrumentos do caos, que elas tenham condição de pensar, e sabemos que o pensamento, salva.

E que de fato, sejam sujeitos de aprendizagem e reconhecidos enquanto agentes de cultura posto que:

[...] vivemos a experiência de uma cultura que, se de um lado acelera os mecanismos sociais e pedagógicos da concorrência e da competição, a ponto de aos poucos transformar a própria educação em uma espera ansiosa de um exame vestibular inextinguível, de outro lado transforma competidores em assistentes ou praticantes de tarefas uniformes e fáceis, dentro de um mundo onde todas as coisas são pré-construídas, todas as questões antecipadas e todas as dificuldades pré-solucionadas. Entre homens que competem entre si, o próprio significado da diferença e da competição é tão barateado que, sob a aparência de que finalmente todas as pessoas podem fazer quase tudo, na prática, não se faz quase nada, produtiva e criadoramente (BRANDÃO, 1986, p. 122).

Considerações Finais

Conclui-se que a filosofia é parte fundamental na educação não somente na idade considerada tradicionalmente como adequada, como também na de jovens e adultos, pois ela desenvolve o pensamento crítico, amplia o repertório cultural do indivíduo, torna-o mais consciente de sua realidade, de suas responsabilidades, das decisões políticas. A filosofia auxilia o desenvolvimento pleno do homem, na contramão de um ensino exclusivamente tecnicista e racionalista. Assim, faz-se de grande importância a defesa de sua continuidade como disciplina obrigatória para os alunos, como forma de criação de seres conscientes e na manutenção da democracia.

Referências

ARISTÓTELES. **Os Pensadores – Aristóteles**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. 4ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 2 v.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. 2ª edição. São Paulo, Brasiliense, 1986.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 08/05/2022.

BUENO, S. F. **Adorno, o fascismo e o mal**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

COSTA, A. C.; ARAÚJO, M. A. de. Filosofia da cultura e educação: as implicações simbólicas e culturais regionais/locais na prática pedagógica escolar no contexto de uma escola em feira de Santana/BA. *In: XX Seminário de Iniciação Científica da UEFS*, 10, 2016, Feira de Santana. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/3162>. Acesso em 15/07/2022.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Ruth Joffily e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

GARRUTI, S. Considerações sobre o ensino de filosofia em EJA. **Revista Intersaberes**, v. 9, n. 17, p. 32-44, 2014.

GUIMARÃES, J. A. C.; DALESSANDRO, R. C.. **As fake News em um contexto de pandemia pelo coronavírus**: categorização temática de notícias a partir de uma ferramenta de fact-checking. Informação em Pauta, Fortaleza, v. 6, n. especial, p. 24-44, dez. 2021.

NICODEMOS, A.; SERRA, E.; ALVES, A. C. O.; SILVA, H. D. S.
Prática Docente em Geografia e História no contexto do Programa Nova EJA – RJ. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 7, p. 1-24.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SARTRE, J-P. **O existencialismo é um Humanismo; A imaginação; Questão de método.** São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, 1987.

Educação de Jovens e Adultos (EJA): políticas públicas e ausência de formação continuada de professores em atividade

Alexandra Rocha Okidoi Felipe¹

Elma Karine Costa Cardoso²

Rafaela Carneiro de Farias³

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades da educação básica, que busca oportunizar a jovens e adultos, acima de 15 anos para o ensino fundamental, e acima dos 18 anos para o ensino médio, a possibilidade de regularizarem sua situação escolar, proporcionando o direito ao acesso à educação que lhes foi negado na idade regular.

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT, Unesp, *campus* de Presidente Prudente. Professora do Ensino Básico – Rede Municipal de Bataguassu/MS e Rede Estadual de MS.

E-mail: alexandra.okidoifelipe@gmail.com

2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT, Unesp, *campus* de Presidente Prudente. Professora do Ensino Básico – Rede Pública Estadual da Bahia-BA. E-mail: elma_karine@yhao.com.br

3 Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS, *campus* de Três Lagoas/MS. Professora do Ensino Básico – Rede Pública Estadual de MS. E-mail: profrafaelaport@gmail.com

Discutir acerca dessa modalidade se mostra um tema relevante, pois, além de sua singularidade, ou de seu rico espaço para pesquisa, há ainda no país, oficialmente, um grande número de analfabetos adultos, particularmente os desse segmento, que precisam ter acesso às salas de aula. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC), “no Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas”.

As pesquisas também apontam que esse resultado está ligado diretamente à idade, ou seja, o grupo populacional com 60 anos, ou acima dessa idade em estado de analfabetismo, é maior. Além do fator idade, o direito à educação dos jovens e adultos se tem configurado como um campo de disputa que envolve também a questão da exclusão social.

Por isso, faz-se necessário um trabalho em conjunto com todos os envolvidos no processo escolar, destacando-se o papel do professor que, neste processo, se torna o mediador para auxiliar os cidadãos que procuram a EJA.

Ressalta-se, aqui, a necessidade urgente de se discutir as políticas públicas e a formação docente relativas aos profissionais que atuam na modalidade, e à sua preparação, com a finalidade de contribuir para o ingresso em sala de aula destes estudantes, garantindo, assim, que sua aprendizagem tenha significado e que aconteça de forma integral, entendendo-se com isso que contemple toda a sua trajetória de vida, inclusive seus objetivos.

Com tais propósitos, o presente trabalho se propõe discutir a EJA na perspectiva das suas políticas públicas e da ausência de formação específica para os professores em atividade. Reafirma, conseqüentemente, a necessidade de eles buscarem, por meio da

formação continuada, conhecimento para que possam ter um olhar mais atento e com significado para esta modalidade.

Como fundamentação teórica, nos embasaremos nos estudos de Arroyo (2006; 2016; 2018), Camargo Junior (2017), Di Pierro e Haddad (2000), Gatti (2009), Freire (1992; 2006; 2018), Canário (1988); Imbernón (2001; 2016) e Soares (2005; 2006).

A metodologia utilizada será pautada em uma revisão bibliográfica, que, segundo Boaventura, “[...] consiste na análise e síntese das informações, visando definir a linha de ação para abordar o assunto ou problema e gerar ideias novas e úteis” (2007, p. 46). Igualmente, procederemos à análise documental acerca de indicadores sobre a EJA, de interesse para fundamentação da pesquisa.

Compreendemos que, através desses elementos, será possível propor alternativas ao trabalho da formação dos professores voltadas à EJA e à sua importância social.

Sobre a educação de jovens e adultos

A EJA é uma modalidade de ensino da educação básica, oferecida por diversas instâncias do sistema de educação e movimentos sociais, que busca garantir o direito à educação em meio a uma trajetória de campanhas e projetos descontínuos e instáveis que se iniciaram ainda com a colonização do Brasil, com os jesuítas, que tinham como objetivo difundir a fé católica (catequizar) entre os indígenas - adultos e crianças -, além de os educar nos moldes dos costumes portugueses e ensinar-lhes os serviços de mão de obra exigidos naquele período.

Paula e Oliveira (2011) afirmam ainda que, após a saída dos jesuítas, não foi diferente para a EJA. Segundo as autoras, muitas práticas, até os dias atuais, estão impregnadas pelas influências desse período inicial, como características do paradigma confessional e conservador, aliado à descentralização das responsabilidades com a educação. Segundo Romão e Gadotti (2007), o fato de em todo o período imperial a educação de adultos ter sido responsabilidade das províncias, que deviam arcar com todo o ensino das primeiras letras, foi o motivo de o Brasil ter chegado ao final desse período com cerca de 85% de sua população analfabeta.

Assim, somente a partir de 1930 a EJA começou a ser reconhecida, precisamente no governo de Getúlio Vargas, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE), que garantia, de forma gratuita, o ensino primário aos adultos. Para Haddad e Di Pierro (2000, p.110), “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular”.

A sociedade começava a voltar os olhares para o analfabetismo com duras críticas. Novamente, várias campanhas, serviços e eventos começaram a discutir com maior rigor a Educação de Jovens e Adultos, que chamava a atenção internacional pelo número expressivo de analfabetos no País. O analfabetismo era comparado a uma doença que estava afetando duramente a imagem da nação. Escrevia Couto, ainda nos idos de 1933:

[...] analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é

digno de pena e a nossa desídia é indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório (COUTO, 1933, p. 190).

Sob o viés dessas cobranças, em 1963, o então presidente João Goulart lançou a Campanha Nacional de Alfabetização, baseada nos trabalhos do professor Paulo Freire, que já apresentava resultados satisfatórios no estado de Pernambuco. Freire trazia a proposta da “educação libertadora”. O autor apresentava resultados positivos, razão por que seu método começou a ser incorporado em todo o País, chamando a atenção inclusive de outros países. Freire passou a ser referência na educação de jovens e adultos na alfabetização, partindo da realidade sociocultural dos discentes.

Tal campanha não teve continuidade devido ao Golpe Militar, que criou, através da Lei 5.379/67, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o qual tinha como objetivo “atingir 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975” (PAIVA, 1987, p 293). Por sua vez o movimento recebeu duras críticas por seu método ultrapassado, que não valorizava o indivíduo de forma integral.

Segundo Paula e Oliveira, os anos entre 1964 e 1985 representam:

[...] um rompimento histórico com os processos democráticos e o retorno a concepções mais conservadoras no âmbito da EJA. A ditadura militar esvaziou as ações educativas de seu sentido ético, político e humanizador (como defendia Freire), atribuindo à educação escolar um caráter moralista e disciplinador, e, à EJA, uma posição

cada vez mais assistencialista, do qual a expressão máxima foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Por outro lado, a sociedade, diante do cerceamento das liberdades e dos direitos, via-se mobilizada a recuperar a radicalidade das concepções e vivências progressistas e enfrentar tais arbitrariedades alcançando uma crescente organização política que culminaria com o fim da ditadura e com o projeto de redemocratização do Brasil (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 18-19).

Por décadas, a modalidade foi organizada tomando por base o ensino regular, como bem menciona Arroyo: “[...] *durante muito tempo, construiu-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’*” (ARROYO, 2006, p.17). Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos; isto é, por não haver embasamento legal, as leis eram adaptadas a esta modalidade.

No ano de 1988 ocorreu a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, que passou a ser um marco divisor na Educação, especialmente na modalidade da EJA, por reconhecer os direitos de jovens e adultos. Assim, a partir dessa Constituição, houve um maior comprometimento do Estado com a educação daqueles que não haviam tido acesso à escola na idade regular. Pelo Art. 208, “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A partir desse momento, a EJA foi instituída como uma modalidade que se impunha ao governo como obrigatória, garantida por lei, na forma presencial ou não.

Na década de 1990 houve um conjunto de ações em favor dessa modalidade de educação. Martins e Agliardi (2013) destacam que o governo incumbiu os municípios a também se engajarem nesta política. A partir de 1996, vários fóruns de EJA surgiram e foram consolidados. Segundo Paula e Oliveira (2011), essas sessões trouxeram para a história da modalidade a força da mobilização e do debate em torno das políticas públicas.

Nesse contexto, dentre os eventos que marcaram oficialmente a EJA, em 1996 foi estabelecida, através da Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com valorização do desenvolvimento integral dos jovens e adultos. Começavam, assim, uma organização e um reconhecimento maior para com os jovens e adultos que passaram a frequentar a EJA.

Políticas públicas voltadas à EJA

Várias campanhas e eventos aconteceram na história da EJA. A ressaltar, dois marcos de grande importância nos anos 1988 e 1996. Segundo Camargo Júnior (2017), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) apresenta um tratamento específico sobre a educação em seu capítulo terceiro, Seção I, nos artigos 205 a 214, ao reconhecer seu direito social a ser garantido pelo Estado. Ainda segundo o autor, ao falar da obrigatoriedade da educação básica, a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, mudou a redação presente no inciso I do Art. 208 da CRFB/88, amparando a EJA. Conforme o inciso I, a “educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, [passava a

ser] assegurada, inclusive sua oferta gratuita, para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, quando a CRFB/88 afirma que o Estado tem o dever de garantir a educação básica, inclusive na modalidade de jovens e adultos, garante a essa população o direito à educação no contexto do Direito Constitucional, o que denota uma conquista inquestionável. Para Camargo Júnior:

[...] a CRFB/88 [é] a lei que rege todo o ordenamento jurídico pátrio, considerada hierarquicamente superior, toda e qualquer espécie normativa [...] no Brasil [...] não pode legislar de maneira contrária, sob pena de padecer do vício da inconstitucionalidade e, por conseguinte, ser declarada nula (2017, p. 15).

Foi, conforme o autor, para que houvesse uma melhor regulamentação do direito à educação, previsto na CRFB/88, que o Congresso Nacional aprovou a Lei 9.394/96 (LDB), estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei foi de grande importância, pois em seu texto aparece a valorização do pleno desenvolvimento da pessoa humana, além de buscar a mobilização da sociedade.

Assim, após a LDB, vários documentos têm sido elaborados com o fim de regulamentar o direito dos sujeitos jovens e adultos à EJA. Segundo Camargo Júnior (2017), isso foi feito no intuito de normalizar a criação de políticas públicas e também apresentar orientações curriculares que garantissem uma educação efetiva a essa modalidade educativa. São documentos criados com contribuições tanto de movimentos nacionais, quanto internacionais, como as

conferências internacionais de educação de adultos (as conhecidas Confinteas), que, desde o ano de 1949, trazem contribuições relevantes para a promoção da EJA como política pública.

As diretrizes a serem seguidas pela EJA amparam-se nos pareceres CNE/CEB 4/98 e CNE/CEB 15/98, que são, respectivamente, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio. Contudo, fazia-se necessário, face às especificidades desses alunos, que essas diretrizes fossem desvinculadas da idade escolar própria da infância e da adolescência, guardando a apreensão e a preservação de seus significados básicos, e fossem reorganizadas de acordo com as necessidades do público da EJA (BRASIL, 2000).

Essas especificidades, às quais o texto do Parecer CNE/CEB 11/2000 se refere, tratam também das questões relativas à inserção profissional que, segundo o mesmo parecer, merece especial destaque, já que os alunos do segmento, em sua maioria, são trabalhadores e devem, portanto, receber uma educação que lhes permita melhoria de vida.

Assim, o que consta no currículo do ensino médio, CEB 15/98, sobre uma carga horária passível de ser aproveitada em uma provável habilitação profissional, tem um sentido maior para os estudantes da EJA, pelo fato de que, em sua maioria, já são pessoas que fazem parte do mercado de trabalho. Isto explica o Parecer CNE/CEB 11/2000, que afirma que os princípios constantes no Parecer CNE/CEB 16/99, referentes à Educação Profissionalizante, também devem guiar as diretrizes curriculares para a EJA.

A identidade própria da modalidade, sendo esta uma etapa da educação básica, segundo o parágrafo único da Resolução CNE/CEB N° 1, será definida conforme:

[...] os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III- quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 1-2).

Estes pressupostos devem ser assegurados mediante um trabalho pedagógico elaborado em conjunto com a comunidade escolar, com princípios que levem em consideração as especificidades de cada educando, seus tempos de vida, suas características sociais e culturais, que são individuais. Tais ações devem, ainda, fazer com que a construção de conhecimentos se dê de forma recíproca entre educandos e educadores, numa atuação mediadora entre alunos e

conteúdo, a fim de propiciar o diálogo e o compartilhamento de saberes.

Assim, diante de indivíduos que procuram essa modalidade, jovens e adultos já amadurecidos e com vivência social consolidada, cabe à EJA não apenas a função de ensinar, mas também a de formar cidadãos conscientes e críticos, pois os sujeitos atendidos, em sua maioria, advêm de classes populares e vulneráveis do ponto de vista socioeconômico. Dessa forma, a formação de profissionais para atuar na EJA torna-se um campo de investigação urgente e necessário.

Perfil dos estudantes da educação de jovens e adultos: quem são esses cidadãos?

Se, por um lado, a Educação de Jovens e Adultos apresenta discontinuidades, desencontros e incertezas, com campanhas desconexas que perduram desde o descobrimento do Brasil, um ponto é considerado comum: os cidadãos que compõem os estudantes desta faixa educacional são, segundo Arroyo (2018), os que apresentavam esse particular perfil em todas essas campanhas, e o continuam mantendo. Prossegue o autor:

Desde que a EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico - educação de jovens e adultos - oculta essa identidade coletiva (2018, p. 19).

Segundo Dias *et al.* (2005, p. 50), “[...] cabe destacar que os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA têm outras especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares”. Assim, torna-se nítido que esses alunos vivenciam uma trajetória de vida que se constitui numa questão complexa.

Por serem jovens e adultos à procura de trabalho ou de uma oportunidade de ascensão, ou que já estão nele inseridos, precisam apenas da certificação geralmente exigida nas empresas.

Outro fator, que é importante mencionar no contexto geral, é a experiência que esses cidadãos possuem, conforme mencionado nos Cadernos da EJA, do MEC:

Os alunos e alunas da EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que veem. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por outro lado, um olhar receptivo, sensível, e por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa (BRASIL/MEC, 2006, p. 5).

Neste sentido, é importante a percepção de que esses indivíduos já fazem parte de um coletivo social. Eles exercem atividades formais ou informais, em casa ou no comércio; portanto,

eles já possuem uma experiência de vida consolidada. Têm suas identidades, cultura, histórias e saberes. Assim, não são pessoas a serem redimidas pela educação escolar. São indivíduos detentores de grande conhecimento de vida. Como afirmam Dias *et al.* (2005, p. 65), os sujeitos da EJA “são atores sociais que, enquanto membros de uma sociedade, vivenciam tal experiência ativamente, ou seja, são pessoas que ajudam a construir, cotidianamente, a história da sociedade em que vivem”. Levando em consideração estes aspectos, Arroyo (2005) afirma que “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, como trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”. Então, para o autor, o nome Educação de Jovens e Adultos oculta identidades coletivas de negação de direitos, exclusão e marginalização. Por isso, cabe à EJA se consolidar como política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados. É de suma importância reconhecer o educando jovem/adulto como um sujeito de direito e direcionar o olhar para os assuntos adequados a esta etapa da vida, enxergando além do espaço escolar e englobando outros aspectos, como família, trabalho e lazer.

Dessa forma, ao direcionarmos o olhar a essas especificidades dos indivíduos da EJA, pelo reconhecimento de suas necessidades como sujeitos de direito, percebemos o quanto é essencial que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de mostrar uma direção ao sujeito, com foco em fornecer condições para seu pleno desenvolvimento. Para tanto, são necessários profissionais capacitados para atenderem a essa clientela, o que implica também saber, na prática, atender às suas necessidades tanto cognitivas, quanto de vida.

Formação de professores: desafios para atuar na educação de jovens e adultos

Ao abordarmos as especificidades dos educandos que buscam a modalidade da EJA para concluir seus estudos, assim como ao mencionar a necessidade formativa desses sujeitos não apenas como alunos concluintes, mas como sujeitos críticos e humanizados, levantamos a necessidade formativa do docente que atenderá a esses indivíduos.

Para que essa educação libertadora, humanizadora e crítica seja efetivada, o educador Freire (2018) sistematizou a discussão acerca da importância do respeito às experiências e aos saberes culturais dos alunos. Os “saberes nascidos de seus afazeres” devem ser valorizados e serem o ponto de partida para a prática pedagógica. É com base nesse diálogo entre o conhecimento de mundo e as informações propostas pelo professor que os alunos vão refletir e, a partir desta reflexão, construir o seu conhecimento escolar. A postura adotada pelo referido estudioso, ao falar sobre a necessidade desse diálogo, é bastante enfática, pois, segundo sua concepção, esta é uma relação necessária para que haja uma reflexão crítica acerca da realidade e do mundo, e daí a transformação daquela. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2018, p. 44).

Esta proposta, pela qual o aluno é levado a assumir uma postura crítica e ativa em relação ao seu aprendizado e também a ser responsável pela construção de seu conhecimento, requer do educador uma postura de sujeito democrático, que é a de um mediador pronto a dialogar com o educando, tendo em vista uma

educação libertadora. O professor deve ser o guia solidário que desperta no educando tanto a capacidade quanto a vontade de aprender.

Contudo, Freire (2006) reitera que o papel do professor não deve ser negado. Com isto, ele afirma ser necessária uma posição não autoritária do educador.

Ademais, o lugar que ocupa de mediador dialógico - de quem aprende e constrói o conhecimento junto com os alunos - não significa necessariamente um professor cuja opinião seja vulnerável, ou que não tenha conhecimento suficiente.

É justamente o contrário. Para que o professor tenha segurança ao assumir esta postura diante de seus alunos, ele precisa conhecer. Sua autoridade provém do conhecimento que se renova a cada vez que o saber adquirido não responde mais às novas perguntas.

Segundo Giroux (2012), a educação é, em si, uma prática política que se mostra imbuída de significação para ambas as partes - professor e aluno. Logo, a visão freireana de educação como prática libertadora deve considerar o aprendizado e as intenções de seu uso, tanto pelo professor quanto pelo aluno, pois a noção de empoderamento do indivíduo se vale dessas ações, já que a educação “[...] é sinal da libertação e da transformação destinadas a desativar a voz colonial e, em seguida, a desenvolver a voz coletiva do sofrimento e da afirmação silenciada sob o terror e a brutalidade de regimes despóticos (GIROUX, 2012, p. 8)”.

Assim, percebemos a importância do papel da educação como meio pelo qual o sujeito pode vir a se tornar um ser consciente e livre. Ora, essa condição é alcançada no momento em que se estabelecem relações com outros indivíduos para, então, haver uma reflexão crítica

e coletiva acerca de sua condição. Dessa forma, o espaço escolar na EJA precisa ser configurado de maneira que proporcione diálogos por meio dos quais esses sujeitos possam refletir sobre sua realidade e tornar-se capazes de expressar suas necessidades, tomar suas decisões e atuar política e socialmente, com o fim de alcançar sua libertação.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor seja visto como um intelectual transformador, como, mais uma vez, sugere Giroux (1997), e não como mero transmissor de conteúdos. Ao se colocar nessa condição, o professor assume uma criticidade acerca de seu papel e de sua profissão, em vez de estabelecer com seu aluno uma relação sem diálogo, ou simplesmente bancária, como ensina Freire (2018).

Assim, em relação à atuação do professor que atua na EJA, muitos são os desafios que tornam a prática de ensinar cada vez mais complexa, pois a formação acadêmica do professor é uma formação que não se norteia pelo sentido de mostrar aos sujeitos que ali frequentam suas especificidades e necessidades.

Para Arroyo, [...] “os educadores e educadoras da EJA ainda não apresentam um perfil de formação específico; isso, devido ao [...] caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA” (2006, p.18).

Para este autor, a EJA, por muito tempo, esteve às margens da educação e com isso a formação de professores seguiu o mesmo caminho.

É importante, contudo, salientar a inexistência de uma formação específica, e obrigatória, no âmbito da formação inicial da graduação para formar o educador de jovens e adultos, ficando tal

formação, na maior parte das vezes, ao encargo da formação continuada de professores e profissionais em EJA, tendo como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (DCNs).

Porcaro (2011) igualmente afirma que um grande número de educadores dessa modalidade de ensino não possui uma formação específica, por duas razões principais. Primeiro, porque a maioria dos professores apresenta licenciaturas cujos cursos acabam por não contemplar a EJA como um de seus focos; a outra razão se deve à baixa oferta de cursos/disciplinas voltados especificamente à formação inicial do educador de jovens e adultos. Desse modo, tal formação ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas com pressupostos teóricos que poderão contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social. Gatti remete ao fato de que:

[...] concretamente, ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada (GATTI, 2008, p. 58).

Tal realidade revela a grande necessidade de que o professor da modalidade não dê como pronta sua formação e que também perceba a importância de que o ponto de partida para suas práticas pedagógicas sejam as vivências dos sujeitos, pois uma das necessidades de formação desse docente de jovens e adultos é a de conhecer as especificidades do que seja ser um jovem e do que seja ser um adulto que retorna às salas de aula.

Por isso, é indispensável que se entenda que a EJA é uma modalidade que visa a garantir o acesso à educação aos que trilharam um caminho de evasão da sala de aula em prol do trabalho.

Infelizmente, muitos projetos e programas não condiziam com a realidade da modalidade e dos interesses daqueles aos quais foram negados seus direitos educacionais. A EJA é uma dívida que precisa ser reconhecida, pois, conforme o Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000, feito pelo relator conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 05).

Essa dívida não pode ser sanada sem um entendimento profundo, primeiramente, do que é a EJA, e, segundo, do que ela

representa. Soares *et al* (2018) observam que “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros”. Dessa forma, não podemos resolver os problemas de formação de professores da EJA a partir de uma prática pedagógica que não condiga/seja coerente com a realidade dos jovens e adultos.

Arroyo (2006) afirma haver uma tradição lamentável que não respeita as habilidades e competências dos professores, ou as especificidades requeridas pelo segmento educativo da EJA. A organização das formações continuadas também não são valorizadas de acordo com a necessidade de cada modalidade:

[...] aproveitar os professores de 1^a a 4^a, e de 5^a a 8^a dando a eles certa “reciclagem” para que, em vez de falarem criança ou menino, falarem jovem ou adulto, e talvez resolvamos esse problema. Percebo que essa tendência está lamentavelmente configurando-se em muitas administrações municipais e estaduais. Dessa forma, sinceramente, não tem muito sentido esse tema, aproveitemos o que aí está e continuemos formando o que já está sendo formado: um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 21-22).

Com a ausência de uma formação inicial para atuar com os jovens e adultos, torna-se necessário que os docentes designados para atuar nessa modalidade busquem uma adequada formação continuada.

Essa prática, porém, não se deve limitar a um professor; pelo contrário, faz-se necessário o apoio e o envolvimento de toda a unidade escolar; caso contrário, estará fadada ao fracasso. Também não se deve pensar em uma formação sem reflexão e mudança. É necessário repensar as suas próprias práticas. Como bem ensina Canário (1988), não é “possível pensar a ação da escola e dos professores em termos novos mantendo os mesmos referentes no que diz respeito às concepções e práticas de formação de professores”.

Importância da formação continuada para a formação do professor da EJA

Conforme pontua Santos, a formação continuada pode ser definida como “[...] *um espaço-tempo problematizador*” (2011, p. 98), dentro de um contexto no qual os sujeitos envolvidos são provocados a fazerem reflexões acerca de suas práticas, “[...] *no sentido de buscar ampliar e ressignificar o ensinar e o aprender em sala de aula e em outros espaços educativos*” (2011, p. 98).

A partir dessa perspectiva, o autor concorda com o que afirmam Oliveira, Weschenfelder e Santos ao pontuarem que:

Essa é uma formação que não cessa no [...] ato de organizar, sistematizar conhecimentos a serem construídos em conjunto com educandos(as), ou seja, não pode significar meramente a organização didático-pedagógica de saberes. [...] precisamos constituir processos de formação continuada investigando, analisando, compreendendo o que, como, por que, para quê, a favor de quem, contra quem estamos fazendo, pensando, construindo o *que fazer*

pedagógico. Esta prática requer, assim, a tessitura de novos fios e redes teórico-metodológicas, de novos olhares crítico-reflexivos acerca do que produzimos no contexto concreto de vivência da práxis pedagógica (DIAS, 2005, p. 52).

Assim, a formação continuada é um processo que visa trazer resultados significativos aos processos didáticos e também contribuir para um desenvolvimento profissional coerente com a prática e que, além disso, aborde as necessidades da instituição. Como coloca Nóvoa, “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão” (2002, p. 38).

Dessa forma, ao se trazer para as discussões o processo de formação contínua de professores, estão sendo pensados também os processos que buscam dar autonomia aos docentes em seu desenvolvimento profissional, assim como o de desenvolver ações para uma prática pedagógica significativa.

Segundo Nóvoa, nas discussões dentro de um processo de formação:

Os professores confrontam-se, com a necessidade de reconstruir a identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente (NÓVOA, 2002, p. 51).

Para que a formação continuada, porém, seja efetiva, é necessário um trabalho coletivo a partir do qual se possa fazer uma análise das ações planejadas. Uma sugestão adequada de ação é mencionada por Imbernón (2016), quando afirma que essa formação deve ser baseada em um modelo investigativo a partir do qual os docentes devem elaborar os próprios resultados ao relacioná-los com as situações problemáticas práticas com as quais se deparam.

Em relação à formação continuada para o professor da EJA, esta já é mencionada na Resolução CNE/CEB nº 1/2000;

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000b).

Dessa forma é reiterada a importância de uma formação também do docente da EJA, que deve ser compreendida como espaço

de reflexão entre o que é feito, em como é feito e o que poderá ser realizado de forma melhor.

Para Nóvoa:

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1995 p. 25).

A partir do conhecimento e das vivências do docente com as especificidades dos sujeitos que estão nas salas de aula e das especificidades da instituição, o professor deve vivenciar a troca de experiências com seus pares e o planejamento de ações de mediação do conhecimento. No processo de formação se vivenciam e se trocam experiências que vão colaborar para a mediação do docente na educação, como enfatiza FREIRE:

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo como seres fazedores dos seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam aos 'caminhos' que estão fazendo e que assim os refazem também (FREIRE, 1992, p. 97).

O campo da EJA, como já mencionado, é repleto de especificidades que o diferenciam do ensino regular. Neste sentido, é basilar que o processo de formação continuada do educador de jovens

e adultos seja pautado por uma perspectiva crítico-reflexiva. Deve-se buscar a prática de uma educação contextualizada que envolva os diferentes espaços da seara da modalidade, bem como entender que a prática de ensino é uma ação política que acompanha a prática pedagógica do professor.

Giovanetti (2005, p. 243) pontua duas dimensões da atuação profissional do educador que atua na EJA: “a dimensão prática (o fazer, a intervenção profissional em si) e a dimensão teórica (o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela)”. A autora afirma ainda que, além das duas dimensões referidas, há um “terceiro elemento que se faz *“presente na práxis profissional: a explicitação da intencionalidade que orienta ambas”* (GIOVANETTI, 2005, p. 243). Neste sentido, a formação docente torna-se significativa a partir do momento em que contribui para ressignificar sua identidade profissional.

A respeito dessa prática formativa contextualizada e significativa, Imbernón afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001 p. 48-49).

Neste sentido, torna-se irrefutável que ser um docente que atua no campo de EJA implica ter disposição para refletir e fazer “[...]”

aproximações que passeiam entre os saberes legitimados no campo das ciências e saberes experienciados e legitimados no reencontro com o espaço escolar” (AMORIM; DUQUES, 2007, p. 233).

Desse modo, envolver-se nos processos de formação implica a contribuição de todos, de forma igual e cooperativa, de maneira que todos possam ajudar a construir coletivamente o consenso quanto a um plano de ação coletiva. Assim, compreender a formação como um instrumento de intervenção real para transformação na direção de uma sociedade mais democrática, humana, justa e solidária remonta à ideia de participação.

Considerações Finais

A formação continuada, que envolve o docente que atua na EJA, pode ser definida como um meio de resgatar a figura do educador, tão carente do reconhecimento das especificidades de seu campo de atuação. Afinal: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Para um preparo efetivo desses professores, contudo, é preciso que essa formação seja tomada a partir do campo da prática desses docentes e integre os conhecimentos necessários, as reflexões e as especificidades selecionadas como importantes para a modalidade e para planejar as mediações didáticas necessárias.

A realização deste trabalho permitiu mais uma oportunidade de se reiterar tanto as dificuldades e a ausência de formação específica para os professores que atuam na modalidade da EJA, como reafirmar sua necessidade, além da imprescindibilidade de uma formação

continuada que, além de permitir a reflexão acerca da prática docente e das singularidades da modalidade, também proporcionem o planejamento de ações voltadas ao seu atendimento.

Não menos importante é evidenciar que a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos requer, no âmbito da implementação das políticas públicas, mais seriedade quanto às especificidades educativas inerentes aos educandos, pois, de acordo com Soares (2006), e também já apontado no corpo deste texto, a pouca atenção às especificidades da EJA nos processos de formação conduz à desqualificação profissional, levando professores do ensino regular a atuar na EJA, o que compromete o trabalho e ‘despotencializa’ os educandos em suas possibilidades de aprendizagem.

Assim, pensar na formação do professor da Educação de Jovens e Adultos é pensar em seu sujeito-aluno, como bem colocado por Leôncio Soares:

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos, histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas (SOARES *et al.*, 2005, p. 30).

As dificuldades e desafios sempre foram e continuam presentes na Educação de Jovens e Adultos. A própria negligência sobre como atuar com esses sujeitos pela formação adequada dos docentes é como não aceitar suas histórias de vida, suas ricas experiências, a bagagem que carregam. Portanto, a formação a partir de dentro da escola, comprometendo os envolvidos, é uma possibilidade que precisa ser refletida, pensada e anunciada.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2022.

AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. **Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente**. Educação, 40(2), 2017. p. 228-239. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.22483>

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos da EJA. Trabalhando com a educação de jovens e adultos. Alunas e alunos da EJA.** Brasília: MEC-Secad, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 04/1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>
Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 12 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.379 de 15/12/1967. **Prevê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos**. Brasília, DF: Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm
Acessado em 12 mai 2022.

CAMARGO JÚNIOR, B. S. **A configuração do direito de aprender de pessoas jovens e adultas no Brasil: uma análise no período de 2001 a 2015 em âmbito nacional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da Educação**. PUC- São Paulo, n.6, p. 9-27, 1988.

COUTO, M. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo.** Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, p. 190, 1933.

DIAS, F. V. et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 49-82.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia, O cotidiano do Professor.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCIA, M. C. Estrutura conceptual da formação de professores. In: **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Ed. 1999.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Jan / Abr. 2008, p 58.

GIOVANETTI, M. A.G.C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A.G. C., GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.243-254.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GIROUX, H. Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. In: FREIRE, P., MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. São Paulo, Paz e Terra, 2012, p 1-27.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, ago. 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. n. 14, mai./ago. 2000. p. 108-130.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001, p.48-49.

IMBERNÓN, F. A formação a partir de dentro. O que é formação em escolas e não nas escolas? *In*: IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação. Uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, Ed., 2016. Cap.9.

MARTINS, A. T. de O.; AGLIARDI, D. A. **A Legislação de Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988**. 2013.

Disponível em:

http://ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/Políticas_de_EJA/Trabalho/07_05_50_A_LEGISLACAO_DE_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_A.p
df. Acesso em: 11 mai. 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Loyola, 1987.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo. Loyola, 1987, p. 293.

PAULA, C. R. de; OLIVEIRA, M. C. de. **Educação de jovens e adultos ao longo da vida**. Curitiba: IBPEX, 2011. P 18-19.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**

(PNADC) 2019. Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.p](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)
df. Acesso em: 15 mai. 2022.

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **ECCCOS. Revista Científica**. V. 25, jan./jun. 2011: p. 39-57.

ROMÃO, J. E. & GADOTTI, M.. **Educação de adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores**. Brasília: Liber/IPF, 2007.

SANTOS, J. J. R. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**, 2011. 188f. Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2011.

SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

WESCHENFELDER, M. H. **A matematização na educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. Passo Fundo: UFP, 2003.

A Pesquisa na Formação Inicial do Professor: possibilidades de diálogos com a Educação de Jovens e Adultos

Fábio Borges dos Santos¹

Manuela Cristina Torcia Moreti²

Introdução

Como justificativa de nosso tema de estudo, se faz necessário considerar nos aspectos tangentes à formação inicial do professor, comuns para qualquer modalidade de ensino que este profissional irá trilhar depois de egresso, um recorrente questionamento acerca dos currículos e projetos políticos pedagógicos de universidades tanto a nível de graduação como pós-graduação, que formam professores pesquisadores. Bem como apresentamos como objetivo geral a necessidade de compreender em qual medida a pesquisa e as atividades de pesquisa, já apontadas por aparatos legais como exigências curriculares nas Instituições de Ensino Superior (IES) de

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. Diretor da EMEF Prof. Antônio Ribeiro, Secretaria Municipal de Educação, Marília, SP.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. Professora da Rede Municipal de Ensino de Marília e da Rede Particular de Ensino de Marília.

formação de professores acontecem de maneira positiva, e por conseguinte, de que maneira e em quais aspectos a Educação para Jovens e Adultos corrobora neste processo formador do professor.

Entendemos que, na medida em que se almeja uma melhora significativa na atuação inicial do professor no chão da escola, quer seja atuação em qualquer modalidade de ensino, existe uma necessidade de convergir nosso olhar para a pesquisa como elemento de formação inicial do professor, na medida em que a entendemos como fator preponderante para a superação da dicotomia teoria-prática existente na maioria das Instituições de Ensino Superior, as IES, e que vai ser refletida na atuação desse profissional. Buscaremos então levantar possibilidades de respostas a alguns objetivos específicos norteadores da pesquisa bibliográfica realizada, a saber: a Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades contribuem em que medida nesse processo de formação inicial? Qual o papel do professor nessa modalidade de ensino, e como isso perpassa os limites impostos para a EJA e alcança positivamente todas as esferas da profissão docente?

Acreditamos que perceber o lugar da pesquisa na formação inicial do professor, bem como percebe-la como possibilidades de superação do distanciamento entre educando e educador, conferindo caráter humanizado e emancipatório à educação pode se constituir como um caminho para um avanço na qualidade da formação inicial do professor em todas as modalidades de ensino, perpassando a Educação de Jovens e Adultos e estendendo-se à construção de uma práxis docente significativa às etapas e modalidades de ensino.

Possibilitando suscitar interfaces e reflexões sobre teoria e prática, pesquisa e reflexão, formação inicial e humanização do

processo educativo, emergem os apontamentos que destacamos em nosso trabalho, alicerçados na reflexão de que é preciso sempre compreender as muitas variáveis que atuam em uma situação de ensino aprendizagem, refletidas na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, bem como em todo nos processos educativos.

Metodologia

Com o grande desafio de estabelecer reflexões e relações necessárias entre a EJA, a formação inicial do professor e a pesquisa, este capítulo de livro fundamenta-se numa revisão bibliográfica e documental acerca do tema proposto, dedicando-se à escolha de autores considerados relevantes no campo da educação de jovens e adultos, como também da formação inicial do professor.

Desse modo, por meio da escolha de um referencial teórico relevante em suas contribuições, para o estudo da Educação de Jovens e Adultos e a formação inicial dos professores, bem como a interface com a pesquisa, buscamos um caminho metodológico que proporcionasse apontamentos iniciais sobre o tema, bem como emergência de reflexões. Nesse cenário, fizeram-se relevantes as perspectivas de Freire (1996, 2007) e de Arroyo (2001) para discussão sobre a EJA, e Morin (2000), Penitente (2018) e Ghedin (2015), para refletirmos sobre o papel da pesquisa na formação do professor, a fim de suscitar como isso reflete em uma melhora na qualidade profissional que atinge o interior da escola.

Fundamentamos nossa escolha também por apontar alguns documentos importantes para a trajetória da Educação de Jovens e Adultos bem como para a formação inicial do professor e sua relação

com a pesquisa na medida em que os documentos escritos possibilitam a materialização dos objetivos de seus idealizadores abrindo espaços para questionamentos e possibilidades de seus sentidos e subjetivações.

Primeiramente, apontaremos a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) sob a qual versam todos os dizeres legais sobre a educação e seus atores no Brasil.

Se faz importante considerar também em nosso trabalho, a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro 1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), bem como as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos por meio do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002). E, na medida em que lançamos nossos olhares para os cursos de graduação para formação de professores, destacamos a Lei 12.796/13 que altera a LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 2013).

A partir das leituras suscitadas por esses documentos, bem como da revisão bibliográfica, foi possível realizar questionamentos e apontamentos quanto ao trabalho docente, os quais explicitaremos a seguir.

Fundamentação teórica:
educação de jovens e adultos: apontamentos de uma construção
histórica pautada por política pública

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se faz marcada por políticas públicas e projetos de governo que circuncidam a Constituição e as legislações estaduais e municipais. Nesse sentido, o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil traduz-se em uma forma de compreender e referenciar a representação

teórica de uma política pública educacional que busca alicerçar uma efetiva mudança no cenário educacional do país dando oportunidade a pessoas que não tiveram acesso à escolarização no momento adequado.

Podemos dizer que essa modalidade de educação se iniciou já no período de colonização do Brasil, quando os jesuítas se dedicavam a alfabetizar tanto as crianças indígenas como índios adultos, em um movimento de propagação da fé católica portuguesa atrelado a um trabalho educativo muitas vezes debaixo de uma concepção de domesticação dos indígenas aqui encontrados.

No ano de 1934 com a criação do Plano Nacional de Educação é que teve início a efetivação de políticas públicas para a efetivação da educação de jovens e adultos, estabelecendo como dever do Estado e constitucional a garantia do ensino primário de caráter integral e gratuito inclusive para adultos (FRIEDRICH, 2010). Já na década de 1960, dando continuidade à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, iniciou-se o Movimento da Educação de Base (VIEIRA, 2004). Na sequência, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o conhecido MOBRAL, a fim de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada (STRELHOW, 2010). Em 1971 foi criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71) (BRASIL, 1971) o ensino supletivo no Brasil, sendo que em meados da década 1980 foi estabelecida a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) a qual era atrelada ao Ministério da Educação. Em 1996, com a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro (BRASIL, 1996), a qual tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), houve então a regularização da Educação

de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996).

Sendo assim configurada como modalidade de ensino, a EJA emergiu como uma política de Estado, cabendo ao governo os investimentos e incentivos para tanto. E, em 5 de julho de 2000, na ausência de uma especificação pela LDB de normas complementares para essa modalidade de ensino, o Conselho Nacional da Educação estabeleceu a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2002), com Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos que objetivaram garantir a efetivação da EJA. Nos últimos anos, pesquisas do IBGE apontam dados alarmantes acerca da analfabetização no Brasil, como por exemplo no ano de 2019 em que foi constatado que 6,6% dos jovens e adultos, ou 11 milhões de pessoas, acima de quinze anos, ainda se encontram analfabetos.

Autores como Soares e Pedroso (2016) apontam para uma lacuna de estudos e pesquisas acerca, tanto das especificidades dessa modalidade de ensino, como da formação do professor de EJA. Nesse ponto, na medida em que voltamos nosso olhar para a docência, se faz relevante refletir em uma formação inicial que considere as singularidades de sua modalidade de ensino em totalidade, com uma premissa de considerar eixo norteador de sua formação as especificidades das leituras de mundo de seus educandos e a partir disso, construir suas práticas com embasamentos teóricos consistentes. Sobre isso, Paulo Freire (1989, p. 9) aponta que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Aluno seja ele adulto ou criança, esteja ele na modalidade EJA, no Ensino Fundamental ou

Médio, haja vista que todos possuem vivências e significações culturais e sociais as quais não podem ser desconsideradas na trajetória escolar, bem como em seu processo de ensino – aprendizagem.

Interfaces do trabalho docente: o professor da educação de jovens e adultos

Refletir acerca do trabalho docente traduz-se quase que como obrigatoriedade refletir também acerca das especificidades dessa profissão. Tantos sujeitos envolvidos neste processo, que se inicia na formação inicial docente e sem perspectiva de findar-se, na medida em que educar é um construir e desconstruir-se constante. Na Educação de Jovens e Adultos essas especificidades e pluralidades de sujeitos emergem de modo potencial, envolvendo concisamente o papel do professor, sua formação inicial e sua perspectiva e concepção de educação. Portanto, considerar a construção do professor e suas especificidades abarca a necessidade de refletir e discutir algumas concepções de ensino ligadas historicamente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como refletir no que entendemos como especificidades e singularidades desta importante modalidade de ensino as quais convergem para nosso objetivo maior, ou seja, suscitar questionamentos e possibilidades que a Educação de Jovens e Adultos permite emergir na formação inicial e na atuação docente, e que perpassam os limites pré-definidos.

Na perspectiva de Freire (1996, 1980, 2007) o ser humano é um sujeito sociocultural interativo, criador de cultura, dotado de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da vida a partir de um meio social no qual está inserido. Esses conhecimentos se modificam, a partir das suas necessidades, e se reorganizam constante-

mente a partir das interações vivenciadas no determinado tempo histórico (VARGAS, GOMES, 2013).

Nesse sentido, refletindo acerca das contribuições de Freire (1987) e sua concepção de construção do ser humano e de uma educação pautada numa educação popular e libertadora, se faz necessário perceber que emergem, em um movimento emancipatório de educação, a criticidade e potenciais possibilidades de transformação não somente da sociedade, mas também do educando, resultando em um processo de ensino e aprendizagem humanizado, e para além disso, um processo de ensino e aprendizagem significativo. Para tanto, Paulo Freire (1987) mostrava-se defensor dos temas geradores nos processos de ensino aprendizagem, os quais atuavam como interfaces entre as experiências científicas e as experiências cotidianas, trazendo significação e diálogo da práxis pedagógica do docente com a vida dos alunos na medida em que ao docente cabe o papel de condutor dos processos de aprendizagem permeados pela realidade dos alunos e, simultaneamente, atrelar essa realidade às demandas científicas e curriculares ofertando uma formação integral e emancipatória. (FREIRE, 1987).

Embora sujeitos inconclusos e cientes da sua inconclusão, estão num processo de desenvolvimento e aprendizagem, seja na educação formal ou pela vivência nos diferentes espaços sociais, o que corrobora para a construção de diferentes representações, na internalização dos diferentes papéis sociais, e principalmente, no seu autorreconhecimento como ser humano, o que Freire chama de objeto de consciência.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera

crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26). Nesse tocante, Freire (1987) sustenta suas ideias a partir da crítica ao ensino tradicional, as quais não se limitam ao ensino para os jovens e analfabetos marginalizados.

Considerando o ensino tradicional como aquele que surge, ou melhor, se desenvolve, em uma tentativa homogeneizante da estrutura social, emerge um aspecto necessário e premissa da função social da educação: libertar de amarras e possibilitar ao educando alcançar conhecimentos, permeados e potencializados por suas experiências, sua prática, seus questionamentos do mundo e do que o cerca. Por outro lado, o contexto da escola tradicional está ligado à evolução do conhecimento científico e à história da educação. O surgimento do iluminismo foi o principal marco na discussão da sua função educativa. A partir dele introduz-se a escola gratuita sob responsabilidade do Estado, e com ela a perspectiva de uma escola emancipadora por parte do povo, mostrando a luta de classes, a partir desta nova realidade social.

Para Cambi (1999), o surgimento desta escola, teve contexto na Revolução Francesa, o nascimento da burguesia e a sociedade mercantilista, que rompe com ideologia de sociedade feudal, que pôs em ação um intenso trabalho educativo que devia desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer ao Estado, de sentir cidadãos de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos de reviver seus ideais e valores (CAMBI, 1999, p. 387). Sua organização de ensino baseia-se na centralidade do professor que tem a função de depositar o conhecimento que a ele pertence no seu aluno. Freire denominou de educação bancária a verticalidade das práticas

pedagógicas que desconsideram o aluno como sujeito capaz de construir suas representações e de assumir um papel ativo na sua aprendizagem.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele; como sujeitos. (FREIRE, 1996, p.64)

Segundo o autor, “na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão bancária propor aos educandos o desvelamento do mundo” (FREIRE, 1996, p. 65). Freire propõe uma educação problematizadora, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio do estudante e a valorização destes saberes, por meio da mediação pedagógica e da pedagogia dialógica que se fazem propulsoras do movimento de ação-reflexão, práxis determinantes da conscientização. O diálogo na relação pedagógica corrobora para que os educandos organizem e reorganizem constantemente, de forma reflexiva o seu pensamento. É através da mediação dialógica que há interação na sala de aula e os alunos se constituem sujeitos capazes de construir conhecimento, se conhecer a si mesmo e ao outro, de fazer correlações e significações. “Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 83).

A mediação pedagógica não se reduz à uma forma de abordagem metodológica ou tipo de atividade a ser dada para a realização dos alunos. Trata-se de uma postura perante o mundo, de uma práxis política. A problematização defendida por Freire, não é

neutra, se difere de outras teorias com centralidade no aluno por considerar o desenvolvimento do pensamento crítico, parte da realidade e dos problemas sociais, da consciência da complexidade que envolve as relações na sociedade de classes, mediações com a cultura, com o campo investigativo e intervenções.

Quando pensamos em EJA, temos que considerar essa perspectiva de sujeito histórico, social e cultural, que ao longo da vida acumula experiências, assim como, as visões de mundo e idiossincrasias advindas dessas experiências de vida. As intervenções poderão desenvolver suas potencialidades dando sentido ou reconstruindo saberes, partindo do senso comum e avançando ao conhecimento científico e historicamente acumulado. Conforme cita Arroyo (2001, p13.) “A EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos”.

Fomentadas pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que resultaram na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e para o Curso de Pedagogia, entre 2001 e 2005, corroboraram para possibilidade de mudanças nas universidades, objetivando uma melhora na qualidade do ensino de formação inicial do professor, bem como no acesso e na interpretação positiva do aluno pesquisador com a pesquisa em sua graduação. Entendemos, portanto, que os aspectos elucidados acerca da Educação para Jovens e Adultos apresentados ao longo do nosso texto se fazem intrínsecos e indispensáveis na formação inicial do professor, que deveriam ser abordados e aprofundados nos cursos de formação inicial de professores. Pensar em uma educação emancipatória, sem

distinção de modalidades a priori, em que educador e educando constantemente se constroem em um processo infinito de formação exige uma superação da dicotomia teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, há muito já postulado por Paulo Freire e perpetuado nos caminhos do educador que se aventura pela Educação de Jovens e adultos.

Nesse sentido, Soares e Pedroso (2016), vislumbram que, em um cenário marcado por ausências, desde parâmetros oficiais acerca do perfil do professor da EJA, até de especializações para atuação nessa modalidade de ensino, surge uma construção pelos próprios educadores do EJA de “uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já tem voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços” (SOARES e PEDROSO, 2016, p. 259), possibilitando emergir o novo no processo de ensino e aprendizagem. Formação docente compreendida pelos autores Soares e Pedroso (2016, p. 260) como “fenômeno tipicamente humano e inconcluso” e que se perpetua em toda sua vida profissional numa dialética de construir e desconstruir-se somente possível se permeada pela pesquisa como intrínseca à sua formação inicial.

O lugar da pesquisa na formação inicial do professor

No campo de estudos da formação de professores, a década de 80 pode ser considerada um marco na medida em que se traduziu como um novo olhar para as atividades educativas valorizando o papel do professor – pesquisador (PENITENTE, 2018) e consequentemente elucidando a importância de uma formação do professor

reflexivo indissociável à atividade de pesquisa, abarcando teoria e prática, e reflexão e ação docente.

Pedro Demo (2000), no sentido de refletir a concepção de pesquisa enquanto indissociável da formação docente, a entende para além de um princípio científico, e sim como um princípio educativo.

Isso quer dizer que a pesquisa constitui-se em uma mediação para a aprendizagem, assim como possibilidade promotora da autonomia do sujeito aprendente. Isto implica reelaboração e reconstrução do conhecimento e não sua mera reprodução. Deste modo, a pesquisa como mediação da aprendizagem, não pode ser algo de especialista, mas uma mediação do processo de aprendizagem numa sociedade de informação (GHEDIN, 2015, p. 60).

Desse modo, o questionamento e a reflexão, bem como o entendimento de que o educando e suas realidades fazem parte do processo educativo, são necessários para construção de novos conhecimentos os quais superem o estado inicial do aluno e sua relação com o saber, exigindo, segundo o autor, que o professor seja um pesquisador, na medida em que este movimento coloca professor e estudantes como sujeitos de um mesmo processo.

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquieto, inquieto em face da tarefa que tenho – a de

ensinar e não de transferir conhecimento. (FREIRE apud GHEDIN, 1995, p. 63).

Nessa vertente, a atuação do professor se faz, portanto, como possibilidade de resistência atuando em esferas tanto técnicas como políticas, construindo formas de práticas pedagógicas as quais consideram as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo em uma teoria da experiência. Nessa concepção de educador e de prática pedagógica atrelada à pesquisa, o professor carrega a possibilidade de trazer a superfície “formas de conhecimento histórico e subjugado que apontam para as experiências de sofrimento, conflito, e de luta coletiva.” (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015).

Resultados e discussões

Conforme mencionamos em nosso caminho metodológico, observamos por meio de alguns documentos e diretrizes, que assim como a estruturação da modalidade ensino para Educação de Jovens e Adultos é recente, as contribuições para esse campo da educação também, de modo que se mostram quase que inexistentes no tocante à formação desse professor. Percebemos que os avanços legais foram permeados por políticas públicas muitas vezes de caráter velado compensatório para essa categoria de alunos, no entanto, o fator humano intrínseco a uma educação significativa mostrou-se presente, e muito, na EJA.

Buscamos em nosso referencial teórico possibilidades de interfaces das especificidades da EJA com a pesquisa em uma formação inicial do professor que carregasse consigo as potenciali-

dades dessa modalidade de ensino as quais desvelam-se a todo instante e se alinham com as necessidades de uma práxis educativa significativa. É necessário considerar especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino, assim como entendemos que para qualquer modalidade de ensino, isso se faz necessário em uma docência reflexiva e dialogicamente formativa, na relação educando e educador.

Nesse sentido, percebemos que os professores como intelectuais de formação pesquisadora, bem como atuação baseada nos princípios da pesquisa se fazem relevantes em uma modalidade de ensino como a Educação de Jovens e Adultos a qual se instaura para uma faceta da sociedade tão necessitada de esperança bem como de criticidade e emancipação. A possibilidade de fomentar a construção de um saber crítico pelo professor corrobora para não apenas uma leitura e reprodução do real, mas sim para uma transformação, em um movimento de potencializar a educação que, segundo Gallo (1999), produz também novas potencialidades.

Por fim, entendemos que a identidade docente, embora não seja passível de homogeneização, ainda que na Educação de Jovens e Adultos assim como nas outras modalidades, não se constrói apenas na sua atuação profissional, mas sim em um exercício constante e infinito de pesquisa, em um pensar a si mesmo e em um pensar o seu trabalho pedagógico. Um processo que se centraliza não em métodos, mas nos próprios sujeitos das ações educativas, desencadeado pela pesquisa como parte do processo formativo, o qual valoriza a reflexão – ação, bem como a prática docente construída.

Considerações Finais

A mediação pedagógica não se reduz à uma forma de abordagem metodológica ou tipo de atividade a ser dada para a realização dos alunos. Trata-se de uma postura perante o mundo, de uma práxis política. A problematização defendida por Freire, não é neutra, se difere de outras teorias com centralidade no aluno por considerar o desenvolvimento do pensamento crítico; parte da realidade e dos problemas sociais, da consciência da complexidade que envolve as relações na sociedade de classes, estabelecendo mediações com a cultura, com o campo investigativo e intervenções.

Construir uma educação e uma práxis educativa desde o início da formação do educador permeada pela pesquisa, pela investigação, pela valorização e humanização do outro se faz prerrogativa para uma emancipação dos principais envolvidos no processo, ou seja, os educandos. A Educação para jovens e adultos, situada no contexto dos postulados de Paulo Freire, alinhados às premissas de uma formação inicial a qual objetiva um professor mediador do processo educativo, possibilitam caminhos para uma educação cada vez mais humanizada e menos facetada, na qual educando e educador se constroem a todo instante.

À medida que consideramos a educação como processos de “humanização, libertação e emancipação humana isso se reverbera nas concepções de currículo e de práticas pedagógicas” (ARROYO, 2006).

Referências

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Revista Alfabetização e Cidadania. Nº. 11, abril de 2001.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editoração e Publicações.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Disponível em: http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2020/2014/2013/lei/112796.htm .Acesso em: 23 mai. 2022.

CAMBI, Franco. **A história da pedagogia**. São Paulo: Unesp.1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**. Princípio científico e educativo. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, p. 57-76. 1996.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GALLO, Sílvio. **Educação, ideologia e a construção do sujeito**. Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 189-207, jul./dez. 1999. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10530/10076> Acesso em: 01 jul. 2022

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** *Educar em revista*. Curitiba: Editora UFPR, 2013, v. 50, p.51-67.

GATTI, B. A. A; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. A; ANDRÉ, M. E. D. de A.; BARRETO, E. S. de S. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** UNESCO, 2011.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e didática no Brasil – esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional.** In: PIMENTA, S. G. (org.) *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 77-129.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

PENITENTE, L. A. A. **Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível.** *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 4, n. 7, p. 19-38, 21 jun. 2018.

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

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando Contextos e Tecendo Possibilidades.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268. Outubro-Dezembro 2016.

VARGAS, Patrícia.; GOMES, Maria F. C. **Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos**: novas práticas sociais, novos sentidos. Educ. Pesqui., São Paulo, ahead of print, abr.2013.

VIEIRA, M.C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

A Luta Histórica da Educação Popular pelo Direito à EJA: abordagem filosófica sobre o tema da tolerância

Leticia Florêncio Vieira¹
Jessyca Eiras Jatobá Santos²

Introdução

Na história da educação brasileira, pode-se afirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se num seguimento educacional de raríssima prioridade de investimento, comprometimento político e econômico de governos e Estado, delineando uma histórica defasagem de políticas públicas destinadas a esta modalidade de ensino. De certo modo, podemos afirmar a prevalência de políticas de governo face a políticas de Estado.

Apesar de ocupar uma posição de destaque nas agendas de potenciais políticas públicas, pedagógicas, de financiamento, de formação e profissionalização de educadores, historicamente consta-

1 Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Câmpus de Marília.

2 Mestranda em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Câmpus de Marília.

tamos as dimensões secundárias no âmbito da Educação de pessoas jovens e adultas e idosas, sobretudo devido às dificuldades de implementação, difusão e consolidação dessas mesmas políticas educacionais que asseguram o direito à educação. O insucesso no âmbito da EJA frente à meta de superação do analfabetismo, mencionada nos compromissos assumidos pelo país em fóruns internacionais, nos leva a crer que o Estado se movimenta de modo a ampliar o abismo da exclusão, persistindo nos erros e na ausência de uma Política nacional forte e duradoura que atenda os anseios destes estudantes da EJA.

Paralelamente ampliando este quadro de exclusões percebidas na EJA também encontramos pessoas jovens adultas e idosas que apresentam comprometimentos auditivo, visual, mental, físico ou múltiplos, submetidas em alguns casos a internações psiquiátricas de longa permanência, sendo elas, corpos desviantes relativamente às convenções normativas e classificadas e identificadas por suas patologias pelo Estado e estruturas.

Desse modo, essas pessoas são mantidas invisíveis por séculos em nossa sociedade, institucionalizadas em Hospitais Psiquiátricos (quando se perdem o contato com a família) ou dentro de suas próprias casas, impedidas durante séculos de desfrutar das oportunidades sociais trazidas com a convivência humana no ambiente escolar em uma sala regular de ensino. Pessoa com deficiência é a expressão adotada pela ONU em 2007 na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, embora, cientes que ainda estão em curso sobre melhores termos descritivos para definir a deficiência, fazemos aqui a menção pela adoção nacional dessa

classificação. Ante a esta perspectiva é apresentada a exclusão da massa ou o “povo” e aqui nos referimos à definição sociológica de Boff:

Sociologicamente “povo” aparece também como uma categoria histórica que se situa entre massa e elite. Numa sociedade que foi colonizada e de classe, aponta clara a figura da elite: os que detém o ter, o poder e o saber. A elite possui o seu *ethos*, seus hábitos e sua linguagem. Face a ela, surgem os nativos, os que não gozam de plena cidadania nem podem elaborar um projeto próprio. Assumem, introjetando, um projeto das elites (BOFF, 2015, p.1).

O analfabetismo recrudescer nas classes populares entre as pessoas idosas, afrodescendentes, imigrantes, pessoas que vivem na zona rural ou de um modo geral, pessoas marcadas pelas desigualdades nos níveis de renda e nos fatores socioeconômicos, socioestruturais e socioculturais. Neste contexto político, econômico e histórico-estrutural da miséria reflete as condições sociais da desigualdade e reprodução da exclusão, inseridas na sociedade brasileira por séculos. Impulsionadas por esta expressiva demanda social, ganham força as articulações e o movimento das reflexões acerca de uma educação humanizadora.

As primeiras reflexões que tangem uma educação humanizadora envolvendo a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Idosas, tem como marco na história da EJA, O *Seminário Regional de Recife*, ocorrido em 1958 como um evento preparatório para o *II Congresso Nacional de Alfabetização*, e desde então, a difusão e primeiras grandes contribuições do educador Paulo Freire para a Educação Popular chamando a atenção para a necessidade de revisão

dos métodos e processos educativos até então realizados e difundidos, na perspectiva de assegurar uma maior participação dos estudantes da EJA no seu processo de aprendizagem.

Paulo Freire afirmava: “O adulto analfabeto, suas condições de vida e suas experiências existenciais deveriam determinar as orientações e características dessa prática educativa” (BEISIEGEL, 2010, p. 17). A partir deste momento é apresentada e posta a circular uma nova proposta de configuração na perspectiva política/educacional nas elaborações de políticas públicas para EJA, estabelecendo um compromisso político com a massa excluída ou sem acesso à educação. Impunha-se trabalhar com o povo e não para o povo, envolvê-lo em trabalhos de grupo, em debates e estudos que favorecessem a formação da consciência e o preparo para o autogoverno. Entre o movimento que imprime as transformações das infraestruturas no pensamento do povo e a plena realização da consciência crítica, existe uma abertura e é exatamente neste hiato que se articulavam as atribuições específicas da Educação Popular, conforme Beisiegel (2010).

Nas últimas décadas de 1950 e início de 1960, a EJA estava em evidência e almejada como direito a ser perseguido e consolidado. Havia a compreensão que a educação das pessoas jovens adultas e idosas, além de assegurar a escolarização básica, exigindo uma proposta específica no campo pedagógico e didático, deveria também representar um instrumento de ação política, reconhecendo o saber popular e atribuindo mais esse objetivo à educação das pessoas jovens adultas e idosas, onde, conseqüentemente se poderia estabelecer um amplo instrumento de valorização da cultura popular.

Paulo Freire ao assumir em meados de 1963 a recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, posteriormente, a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização promovido pelo Ministério da Educação, viabiliza a aplicação do seu próprio método de alfabetização, de modo a estruturar articulações em âmbito estatal e institucional para a mobilização e difusão da Educação Popular. Nota-se neste período uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso da educação no Brasil (BEISIEGEL, 2010).

Brandão (1986) destaca neste interim a produção do método Paulo Freire dentro do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco; as experiências douradoras de uma “Educação Conscientizadora” entre lavradores de Minas Gerais através do Movimento de Educação de Base; a multiplicação de trabalhos culturais e pedagógicos feitos pelos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e pelos Centros Populares de Cultura (CPCs), promovidos pela UNE e outras entidades regionais e locais de organização estudantil; a montagem do Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, contudo, o Movimento Estudantil, a Universidade, o Estado, a Igreja, faziam juntos ou próximos os mesmos programas, ou programas semelhantes que atendiam os mesmos princípios do Movimento Popular articulando uma prática pedagógica que buscava então sua própria identidade, contemplando a diversidade cultural da população brasileira.

Posteriormente a este Movimento de Educação Popular, sobretudo a partir de 1970, surgem novas correntes ideológicas postas a movimentar um novo projeto hegemônico, cujo marco significativo no campo da educação, foi e é o de transformá-la em mais uma

mercadoria. Paludo (2015) relata que a partir deste período, o mundo assistiu a emergência de uma nova ordem internacional que se constituiu para solucionar a situação de crise econômica do capitalismo. O encaminhamento proposto em rumo a um dado desenvolvimento, recolocou o mercado capitalista como instância organizadora e reguladora do conjunto das relações sociais e sendo assim a educação incorpora o objetivo de ser o meio de ampliação da competitividade da economia nacional frente ao mercado internacional (COSTA, 2013).

Neste contexto, a existência de corpos sob a condição e marcas econômicas impositivas desde o sistema de exploração colonial até o atual mercado capitalista, sinaliza a considerar a Educação como mercadoria, logo, aquela pessoa excluída da oportunidade e acesso à educação escolar torna-se um mero objeto diante da ausência do *sujeito* na garantia do seu direito público subjetivo por parte do Estado e governos. Nos referimos à definição de Kilomba (2020), parafraseando Bell Hooks, ao conceituar *sujeito e objeto*:

[...] *sujeitos* são aqueles que tem o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias. Como *objetos*, no entanto, nossa realidade é definida por outros, e nossa história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são *sujeitos*. Essa passagem de *objeto* a *sujeito* é o que marca a escrita como um ato político (KILOMBA, 2020, p. 28).

Para Foucault o corpo é um lugar absoluto, uma pequena parcela existente no espaço com o qual direta e objetivamente faço corpo. Segundo Foucault:

[...] O corpo é o ponto zero no mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino (FOUCAULT, 2013, p.14).

A aproximação com o tema da tolerância se propõe a inter-relacionar com o tema do respeito e valorização da diversidade que, por sua vez, se correlaciona com a problematização dos pressupostos acerca de um modelo ideal de pensamento, conduta e até mesmo de ser. Uma única verdade, uma cultura que se sobreponha às outras, assim como uma existência humana ideal (seja ela em termos estéticos ou de padrão de funcionamento – físico ou intelectual) manifesta-se como opressão, razão pela qual uma democracia é possível somente no seio da diversidade. Cardoso (2014) procura mostrar como o significado da palavra tolerância, ainda presente em muitos dicionários, pode ser desfavorável ou apresentar diferentes interpretações. Ele teria como referência o sentido moderno de tolerância, calcado em valores cristão e iluministas, trazendo a conotação de suportar aquele que se apresenta como “anormal”, pressupondo-se como parâmetro, ou modelo de humanidade, a civilização europeia. Isso, segundo o autor refletiria uma atitude colonizadora: “[...] suportar com paciência aquilo que é desagradável,

injusto, defeituoso. Foi assim que os europeus viam a necessidade de tolerar os povos conquistados” (CARDOSO, 2014, p.15).

O mesmo autor se refere a outro sentido moderno de tolerância que traz o significado de aceitar com indulgência, acentuando uma autopercepção daquele que tolera como sendo superior aos tolerados. A associação do termo indulgência ao de tolerância evidencia seu caráter discriminatório se remetido ao significado de indulgência no contexto da colonização, para Cardoso:

A palavra indulgência liga-se semanticamente à clemência, indulto, perdão, remissão das penas misericórdias. Isso nos mostra que a relação europeu/indígena não foi vista somente como uma relação entre o superior e o inferior, mas também entre o bem e o mal. O modelo cultural era, portanto, um modelo moral (CARDOSO, 2014, pg. 30).

Evidentemente, portanto, no pensamento liberal contemporâneo, a ideia de tolerância que dá ênfase ao respeito às diferenças culturais de forma isolada é herdeira, trazendo uma dominação “camuflada”, onde o dominador aceita aspectos aparentes e visuais da cultura diferente (alimentação, arte, vestuário) e lhe impõe, outros mais basilares – como um modelo de valor, econômico ou epistêmico. Quando Cardoso (2014) chama a atenção para o fato que pode permanecer, de forma tácita, sob o conceito de tolerância a sobreposição de uma cultura sobre outra, de um “tipo” de existência humana sobre a outra, o autor ressalta que isso se sustenta em um modelo moral. Isso pode implicar que subjacente a uma determinada postura de tolerar (do superior que tolera o inferior) está o conceito

hierárquico de valor moral, onde uns indivíduos valem mais do que outros.

A suspensão e perseguição do Movimento de Educação Popular no período da ditadura militar brasileira (1964 – 1985), implica na retomada, ressignificação, reconceitualização, refundamentação do próprio movimento inserido no que Paludo (2015), identifica de “o quarto tipo de dominação” dos países latino-americanos, onde o mundo assistiu à emergência de uma nova ordem internacional que se constituiu para solucionar a situação de crise econômica do capitalismo. O encaminhamento proposto em rumo a um dado desenvolvimento, recolocou o mercado capitalista como instância organizadora e reguladora do conjunto das relações sociais, deste modo, a educação incorpora o objetivo de ser o meio de ampliação da competitividade da economia nacional frente ao mercado internacional (COSTA, 2013). Para Mignolo:

[...] “no início do século XXI, o mundo está interconectado por um único tipo de economia (o capitalismo) e distinguido por uma diversidade de teorias e práticas políticas. A teoria da dependência deveria ser revisada sob a luz dessas mudanças. No entanto, me limitarei a distinguir duas orientações gerais: por um lado a globalização de um tipo de economia conhecido como o capitalismo (que, por definição, visava a globalização desde seu início) e a diversificação de políticas globais que estão acontecendo, por outro, estamos presenciando a multiplicação e diversificação de movimentos, projetos e manifestações contra a globalização neoliberal (MIGNOLO, 2017, p. 3).

A partir do pressuposto, podemos refletir que o conjunto de valores morais estabelecido pelo trabalho, (dada a ênfase pelo sistema do mercado capitalista) se sobrepõe em detrimento a outros inseridos no comportamento social. Deste modo, a tolerância conciliada com estes valores determina as regras da conduta dos corpos e os direitos sociais que os mesmos corpos podem alcançar como garantia cidadã perante o Estado. Mesmo que a educação de pessoas jovens adultas e idosas (EJA) venha sendo gradativamente reconhecida como direito aos excluídos e excluídas da oportunidade de realizar sua escolaridade desde os séculos passados e formalizada em lei como direito, a partir da Constituição de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, não encontramos um engajamento para a implementação de uma política nacional para a EJA, nem mesmo houve um sistema nacional de atendimento articulado que permita que todos cidadãos e cidadãs acima de 14 anos, com ou sem deficiência possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira (HADDAD, 2007).

Segundo Melanie Joy (2019) existem vários sistemas opressores (racismo, machismo, capacitismo, especismo etc.) que influenciam a forma como nos relacionamos e formam uma trama complexa. A autora, contudo, propõe a existência de um sistema de crenças abrangente que informa todos os sistemas opressivos denominado por ela de poderarquia (powerarchy). A poderarquia, segundo Joy (2019), seria um sistema não relacional organizado em torno da crença em uma hierarquia de valor moral, ou seja, que parte da ideia de que alguns grupos ou indivíduos são mais dignos de consideração moral do que outros. Essa mentalidade implica a visão de que alguns grupos ou indivíduos devem ser tratados de maneira

mais justa e compassiva e de que seu ponto de vista deve se sobrepor. A hierarquia do valor moral, segundo Joy, significa que alguns grupos ou indivíduos podem ter sua dignidade, ou o valor que têm em si mesmos, invisibilizado ou violado. Na perspectiva ampla e social segundo, Paludo:

O Estado moderno, liberal e burguês, encontra se com o direito do cidadão, de forma abstrata, encobrendo as desigualdades realmente existentes, disseminando a impressão de que elas são naturais e colocando-se acima das classes para efetivação do bem comum (PALUDO, 2015, p. 232).

Esta nova condução do padrão de acumulação do capital, o ataque sofrido pelas políticas de “Estado de Bem-Estar” social foi grande; a política pública foi estrategicamente redirecionada; o capital se impôs na regulação da vida social; a ideia de direito humano e social foi fortemente impactada; o consenso se tornou parâmetro para as relações entre Estado e Sociedade e entre as classes sociais; e algumas ocorrências envolvendo exclusão e inclusão social, republicanismo, cidadania e democracia, ganharam destaque (PALUDO, 2015).

A crença em uma hierarquia no valor moral é um dos motivos pelos quais não reconhecemos certos indivíduos como vítimas da opressão. As pessoas precisam ter um certo status moral na sociedade para serem reconhecidas como vítimas de violência. A ideia de que uma pessoa tenha mais valor do que outra serve para o exercício de poder de um indivíduo sobre outro e é, segundo Joy, moralmente injustificável. O exercício de poder de uns sobre outros dispõe de um sistema que o abriga e dissemina. Um sistema de dominação é

organizado em torno da ideia de que um indivíduo é mais digno do que outro e o sistema justifica essa crença valorizando as supostas qualidades inerentes deste tipo de indivíduo sobre os outros. Existe um conjunto de mitos que sustenta o mito base, de que uns valem mais do que outros, envolvem os conceitos de normalidade, necessidade ou naturalidade do exercício de poder.

A partir do século XXI houve uma certa mobilização de ações para ampliar o acesso a EJA, do mesmo modo que contemplar algumas demandas específicas a esta modalidade de ensino, no entanto, ao contrário do que se esperava, o governo se manteve integrado ao modelo neoliberal, utilizando muitos dos princípios dessa ideologia na orientação política, articulando concomitantemente a escolarização com educação profissional em alguns projetos. A União retomou sua responsabilidade com o analfabetismo transferindo essa pauta para o Ministério da Educação (MEC) e como esta, houve algumas outras iniciativas, dentre elas: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Plano Nacional de Qualificação (PNQ) conforme Costa (2013).

O panorama que se observa na educação das pessoas jovens adultas e idosas, segue apresentando uma descontinuidade em sua implementação; a cada novo governo se renovam projetos e programas, ressaltando a falta de um projeto nacional de ensino e aprendizagem para EJA e sinalizando uma situação de dependência das contingências locais (HADDAD, 2010). Mesmo que o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tenha entrado em ação a fim de fazer a

justiça social a tantos excluídos e excluídas do direito a educação, nos termos de Freitas (2014), e do mesmo modo, acolher iniciativas que estavam sendo realizadas na área da alfabetização pela sociedade civil, respeitando a diversidade de metodologias adotadas e estabelecendo parcerias com entidades e órgãos locais, o programa não alcançou os objetivos esperados nem garantiu a continuação às etapas subsequentes a alfabetização.

O *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* lançado em 2003, pelo mesmo governo e dedicado principalmente à formação continuada de gestores e educadores das redes públicas de ensino promove meios de possibilitar o atendimento com qualidade ao incluir nas redes de ensino regular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (FREITAS, 2014). Contudo, ao longo do referido documento que traçam os objetivos e metas do programa há, sobretudo, referências às crianças e aos adolescentes, caracterizando uma considerável exclusão as pessoas jovens adultas e idosas no debate e nas pautas das implementações de políticas educacionais.

Como aponta Carvalho (2010) sem diversidade a democracia se torna impensável. A democracia expressa num regime político deve ser observada no seu conjunto estruturante perante a sociedade. Paludo, embora evidencie a importância histórica do regime democrático liberal reforça os seus limites “*diferenciando o que seria uma democracia formal, a qual se vive, de uma democracia substantiva, pela qual se deve lutar*” (PALUDO, 2015, p. 229).

Contudo, nesta perspectiva onde a “democracia não-substantiva” é operante pelo Estado, é preciso desconstruir discursos de superioridade que legitimam as diversas formas de opressão

(econômica, de gênero, racial, etc.) e violência que se institucionalizam e que vertem para as dinâmicas interpessoais. Assim é preciso desconstruir o discurso homogeneizante que estabelece um modelo de existência ao qual todos devem se igualar (que se investigarmos a fundo chegaremos na figura do homem, branco, hétero, europeu).

É preciso uma ruptura com esta tragédia humanitária que provoca a invisibilidade de pessoas ou grupos ao visibilizar e favorecer outros. Portanto, valorizar a diversidade e, por meio de novos valores e da empatia fazer emergir o verdadeiro respeito às diferenças humanas lhes garantindo direito para que possam exercer sua cidadania, escrevendo sua própria história, na qual ilustra o próprio ato da escrita, um ato de tornar-se, e, deste modo, emergir como um ato político o movimento e expressão histórica da Cultura e Educação Popular.

Considerações Finais

As ações e a luta das camadas populares, sobretudo no âmbito da Educação Popular, têm trazido contribuições importantes para a superação de concepções enraizadas sobre a Educação e, em especial, na História da Educação Brasileira (REZENDE, 2013). Nesse sentido, as articulações para o incentivo no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas requerem medidas concretas e efetivas do poder público nas quais governos e Estado, no entrelaçamento de um conjunto de ações e articulações já apresentadas pelo próprio Movimento de Educação Popular, pode garantir efetivamente o direito subjetivo e público à educação, do mesmo modo que assume

o compromisso social com a humanização e a liberdade, enquanto um princípio educativo essencial para o autogoverno.

É necessária a construção de um novo paradigma educacional onde a tarefa prioritária seja a orientação e a aprendizagem voltadas à produção de autonomia. Certamente o processo de tal natureza não pode ser tão somente posto a movimentar por discursos ou intenções, mas sem dúvidas por um espaço de produção de políticas educacionais que sejam sólidas, resilientes e atentas à diversidade cultural do povo brasileiro.

Referências

BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular**. São Paulo. Editora Brasiliense, 6^a ed., 1986.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BOFF, L. Povo em busca de um conceito. Disponível em <<https://leonardoboff.org/2015/01/29/povo-em-busca-de-um-conceito/> > Acesso em 19 abril. 2022.

COSTA, C. B. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Mundo do Trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. **Paideia**, Ano 10, n. 15, p. 59-83. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2403> > Acessado em: 11 de maio de 2022.

CARDOSO, C. M. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade: introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania**. São Paulo: ed. UNESP, v. 2, 2014.

CARVALHO, C., A. **Diversidade, democracia e cidadania: o multiculturalismo desenha o futuro através da prática cidadã.** Encontro Nacional CONPEDI: Ceará, 2010.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com Deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: Interfaces do Processo de Escolarização.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2014

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, As Heterotopias.** São Paulo: N-1 Edições, 2013.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. 2007. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, mai./ago. 2007, p. 197-211. Disponível em :<
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nC5smz7HLbjrKbDHPCxzjmw/?format=pdf&lang=pt> > Acessado em: 13 de maio de 2022.

JOY, M. **Powerarchy: understanding the Psychology of Opression for Social Transformation.** Oakland-USA: Berrett-Koehler Publishers, 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação.** Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Cobogó, 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32 nº 94 junho/2017.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt> > Acessado em: 02 de abril de 2022.

REZENDE, R. M. G. de. A educação de jovens e adultos e os movimentos sociais: alguns apontamentos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, p. 105-124, mai./ago., 2013.

RODRIGUES, O. M., et., al.. **Diversidade e cultura inclusiva**. São Paulo: Unesp, 2014.

EJA: uma educação para humanização

Letícia de Campos Lauretti da Silva¹
Shirlei Calógero de Araújo de Oliveira²
Renata de Fátima Fazolin Ferres de Souza³

Introdução

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre
(FREIRE, 2005, p. 68).

Como seres históricos, aprendemos desde que nascemos a partir de relações sociais vividas no seio da família e de outros ambientes sociais, como a escola, por exemplo. Nesse processo de

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Marília. Professora coordenadora no Sistema Municipal de Ensino de Marília.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Marília. Professora coordenadora no Sistema Municipal de Ensino de Marília.

3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Marília. Diretora de Escola no Sistema Municipal de Ensino de Marília.

formação humana, também produzimos cultura e desenvolvemos nossa inteligência e personalidade.

Neste estudo, perspectivamos estabelecer um diálogo entre os princípios da Teoria Histórico-Cultural e a filosofia de educação que emana do pensamento de Paulo Freire, um dos precursores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Como se sabe, Paulo Freire sempre defendeu o diálogo com os educandos da EJA, geralmente pessoas muito simples, não só como método, mas como um modo de democratizar a educação, propondo uma relação dialógica, no constructo de um processo de alfabetização marcadamente dialético.

Nossa intenção de assim refletir sobre a EJA foi viabilizada mediante a realização de uma pesquisa bibliográfica, com a perspectiva de discutir sistematicamente a questão do valor dos conhecimentos já apropriados por cada jovem ou adulto no processo de novas aprendizagens no seio da EJA. E também por alguns procedimentos de análise documental face à compreensão da EJA como instância da educação básica tal como preconizada na legislação sobre a educação brasileira.

O material selecionado pela pesquisa bibliográfica favorece reflexões sobre aspectos vitais na EJA, tal como considerar, para esse nível da educação escolar, aquilo que os jovens e adultos trazem da sua educação não escolar. Especialmente, aqueles conceitos e aprendizagens já adquiridos por meio das relações estabelecidas no decorrer de suas vidas, utilizando-as como motivos para aprender novas habilidades, avançando assim nos conhecimentos e no desenvolvimento das máximas capacidades humanas por meio da educação escolar. Concernente a esse assunto, para Vygotsky (2008,

p. 103), aprendizagem é: “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

No percurso da realização da pesquisa documental, tomamos por base os seguintes documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), o Parecer CEB/CNE n. 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017).

Em consonância com os pressupostos teóricos, tais documentos fomentam a reflexão sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e em qual momento foi negado a estes o direito que está assegurado na Constituição Federal (1988), em seu artigo 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.”.

Tal direito, de caráter público e subjetivo, a significar que é direito de todos e obrigação do Estado a sua oferta, também está expresso na LDBEN (1996) em seu art. 1º ao garantir que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Com essa compreensão, as considerações seguintes trazem aspectos dessa revisão e análise da literatura, afirmando o valor dos conhecimentos já apropriados pelos alunos da EJA como ponto de

partida para novas vivências e aprendizagens no contexto da educação escolar.

Reflexões sobre educação humanizadora: implicações da teoria histórico-cultural para os processos de EJA

Neste texto, a perspectiva é tecer articulações entre EJA e humanização, mediante aproximações entre princípios da Teoria Histórico-Cultural e pressupostos elaborados por Freire (1967, 1996, 2005). Conforme Vargas e Gomes (2013), essa aproximação se expressa por meio pela consideração do sujeito como historicamente constituído, como agente de seu processo de desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (2008), o sujeito é ativo e interativo, pois constrói conhecimento e constitui-se por meio das relações interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que seus conhecimentos, papéis e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade e da consciência.

Já Freire (2007, 2008) compreende o ser humano como um ser histórico, social, inconcluso, capaz de ter não apenas sua atividade, mas a si mesmo como objeto de consciência. Na condição de estar sendo, o ser humano compara, valoriza, intervém, escolhe, decide, fazendo-se ser ético. (VARGAS; GOMES; 2013, p. 451)

É, portanto, no contexto de uma conjuntura definida por marcantes situações de desigualdade, em especial, de diferenças sociais, econômicas e de acesso aos bens culturais, que se firmam os

fenômenos de analfabetismo absoluto e de baixa escolarização de amplo segmento da população brasileira.

Em sociedades assim constituídas, é o uso da palavra, escrita ou falada, produto da atividade humana coletiva, uma capacidade necessária a se desenvolver, não apenas para possibilitar o diálogo e a pluralidade de vozes, mas principalmente para a dignificação da pessoa, para a apropriação de signos culturais, valorizando as histórias de vida e a identidade sociocultural, de forma a consolidar o processo de humanização. Sob esse ponto de vista, não é exagero afirmar que é pela educação que o homem se faz humano, ao menos no sentido de busca de racionalidade como elemento de distinção de outros animais. O momento da sociedade brasileira exige isso, mais do que nunca. Sem a capacidade de ler e escrever não há que se falar, também, em liberdade de expressão ou em democracia como valor universal.

Esses pressupostos se revelam presentes no contexto das políticas para a EJA, podendo-se compreendê-los como constituintes do espírito da legislação brasileira, a partir de documentos tais como a LDBEN (BRASIL, 1996) e o Parecer n. 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). No entanto, na prática, a consolidação dessas políticas não se efetiva, observando-se fechamentos de classes e vagas na EJA, reforçando a desigualdade, pela supressão de direitos teoricamente reconhecidos.

A EJA é respaldada por meio do art. 37 da LDBEN (BRASIL, 1996), segundo a qual “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, devendo ser promovida de forma gratuita, considerando uma educação que atenda às características dos alunos, assim como seus interesses, como

vivem e trabalham. Em acréscimo, essa educação tem por finalidade propiciar o acesso e a permanência daqueles que trabalham no seio da escola, por meio de ações que a garantam seus direitos sociais e seu desenvolvimento humano.

O Parecer 11/2000, do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, via Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, CEB/CNE, analisa as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), esclarecendo que:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania (BRASIL, 2000, p. 9-10)

Para além, o Parecer contribui para a defesa e a promessa de uma educação para todos e que, pelas relações estabelecidas pelos alunos, os mesmos ampliem seus conhecimentos para o trabalho e a cultura.

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura (BRASIL, 2000, p. 10).

Quanto à humanização, segundo Mello (2004), considerar o ser humano como um ser histórico-cultural e em construção envolve

a compreensão de que, por meio das relações estabelecidas com os outros e com a cultura historicamente acumulada, cada pessoa constitui-se humanamente e desenvolve novas habilidades, capacidades e aptidões necessárias para viver de acordo com o momento histórico.

Trazendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a reflexão, criada para ser referência para elaboração dos currículos escolares, ela determina quais são as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver enquanto estiverem na educação básica. O fragmento abaixo do texto introdutório do documento destaca a importância de um plano educacional voltado para quem não pode concluir os estudos em idade considerada apropriada:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BNCC, 2019, p. 15-16).

No entanto o documento referencia crianças, adolescentes, jovens e adultos, mas não contempla especificamente a modalidade de ensino da EJA, pois não é apresentado no decorrer do texto reflexões sobre as singularidades desse público.

A rigor, o processo de construção da BNCC é um grande exemplário de desacertos relativamente a essa instância da educação básica. Na sua primeira versão (2015) não se notou formulação

minimamente consistente sobre a especificidade da EJA. Embora o documento fizesse referência à busca de garantia, para todos, dos “direitos de aprendizagem”, a equidade, a diversidade de sujeitos e, como já dito, a sua especificidade, foram absolutamente desconsideradas.

Somente na segunda versão (2016) a EJA aparece, de forma lacônica, na expressão “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Igualmente, o desencontro se confirma na terceira versão (2017) e, surpreendentemente, na versão da BNCC para o Ensino Médio (2018), parecendo confirmar a sua inadequação para a EJA, pela absoluta negligência com essa instância educativa.

Podemos constatar então que há uma lacuna uma vez que as necessidades e interesses divergem entre as faixas etárias e fica entendido que deve ser seguido o mesmo que é estabelecido para quem cursa a escola em idade regular já que não há um programa específico para a EJA. Parece valer tudo, inclusive a infantilização do adulto, problema pedagógico recorrente na oferta desse ensino. Do mesmo modo, esse descuido na BNCC parece justificar o fechamento de vagas e salas de aula dessa modalidade de ensino.

Ainda que se pense que garantir os conteúdos destinados a todas as pessoas certifica as diferentes modalidades da Educação Básica garantindo os mesmos direitos de aprendizagem, refletir os prejuízos dessa falta de especificidade se faz necessário, a justificar o objeto desse estudo.

Há elementos que precisam ser considerados para garantir a equidade de aprendizagem. Apontamos que há uma ausência da observância à singularidade das pessoas que se matriculam na EJA e também há falta de especificidade sobre quais conteúdos seriam

realmente relevantes diante dos objetivos pessoais que fizeram esse aluno retornar à escola. Muitas vezes o retorno se dá devido ao mercado de trabalho, acesso ao ensino superior ou, principalmente, necessidades subjetivas individuais como adquirir um mínimo de autonomia na velhice, sendo impossível ver esse aluno com os mesmos olhos que são voltados para crianças. Essa falta de direcionamento problematiza a ausência da especificidade dessa modalidade.

Para justificar a incapacidade e a inércia para melhor encaminhamento do problema, o governo federal publica, três anos depois, a Resolução n. 01/2021, de 25 de maio de 2021, instituindo Diretrizes Operacionais para a EJA, a pretexto de alinhar seus pressupostos com a Política Nacional de Alfabetização e com a BNCC.

São definidas quatro modalidades: EJA Presencial; EJA na Modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); EJA articulada à Educação Profissional (cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio); e, EJA com Ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Nota-se a reafirmação, ainda que de forma sutil, de políticas voltadas à minimização do papel do Estado no desenvolvimento de ações específicas para essa área de conhecimento, a julgar pela incapacidade do sistema público de atendimento, por exemplo, das demandas relativas à EJA articulada à Educação Profissional, seja pelas restrições orçamentárias na área de Educação, em geral, seja pelo abandono do processo de expansão do sistema de ensino via institutos federais de educação e tecnologia, forma reconhecida como perspectiva de o Estado cumprir a sua função social e política, em

contraposição à entrega dessa dimensão da EJA para a iniciativa privada.

Observa-se ainda, pelo olhar mais crítico, certa deturpação do paradigma de Educação Para Todos ao Longo da Vida, instituído pela UNESCO em decorrência da Declaração Universal de Direitos Humanos e da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, em julho de 1997. Na forma da Resolução citada, EJA com Ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, pode-se concluir pela mera certificação de situações instrucionais às quais os sujeitos se submetem informalmente ao longo da existência, o que, embora tenha algum valor formativo, de certo modo deturpa o paradigma internacional de educação como instância de Direito Público Subjetivo. Ou será mero acaso a exclusão da expressão “Para Todos” comparativamente às prerrogativas da UNESCO?

Não seria ponderado concluir que a inclusão específica da EJA no âmbito da BNCC seria a pronta solução para avanços significativos dessa modalidade, porém a ausência da especificidade corrobora para refletirmos o quanto a EJA ainda está marginalizada pelas políticas públicas, tornando difícil acatar o discurso segundo o qual o documento seja democrático e coletivo, uma vez que não está voltado para todos, visando suas especificidades e particularidades.

Nessa direção, reflexões sobre uma educação humanizadora para a EJA requerem entendimento sobre quais motivos orientam jovens e adultos a retornarem para a educação escolar, e essa é uma das primeiras ações dialógicas que deve acontecer nas salas de aula, pois conforme afirma Vygotsky:

Necessidade é o ponto de partida para a aprendizagem, para o querer aprender. O adulto é movido pelas necessidades. Essas necessidades surgem, através das suas experiências concretas, das suas atividades práticas. (MOVIMENTO, 1994, p.4)

E continuando:

A preocupação com os princípios da Teoria Histórico-Cultural em relação ao desenvolvimento da aprendizagem do sujeito, no caso, o valor a ser dado às necessidades do aluno-adulto, alia-se a um outro dado a ser considerado: o aspecto social desse sujeito (ARENA, 2009, p.62).

Estudos que visam à compreensão integral do aluno-adulto das classes de alfabetização fazem história desde as ações de Paulo Freire, portanto, ao compreender que esse aluno não é uma “tábula rasa”. Como afirma Freire (2005), torna-se fundamental reconhecer seus saberes e vivências e buscar criar neles novas necessidades de conhecimento.

Na EJA, os jovens e adultos pouco ou não escolarizados – oriundos, portanto, de uma cultura não escolar –, ao ingressarem na escola, terão que se inserir e interagir com os modos de funcionamento particulares da instituição. Entretanto, o aprendizado desses sujeitos inicia-se muito antes de frequentarem a escola, uma vez que eles aprendem a lidar com as situações, as necessidades e as exigências cotidianas da sociedade contemporânea. Portanto, quando começam a estudar, já tiveram experiência com medidas,

cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada, ferramentas de trabalho e equipamentos elétricos e/ou eletrônicos (VARGAS; GOMES; 2013 p. 453).

Essas ideias ratificam as argumentações de Freire (1996), de acordo com o qual ensinar exige saber escutar e também disponibilidade para o diálogo. Para Freire, dialogar é “*interagir com o outro, respeitá-lo em sua forma de ser, é acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um já traz consigo.*” (PIN, 2014, p. 79).

Essas ações didáticas são essenciais na EJA, pois muitas vezes os alunos chegam envergonhados pela condição de procurar o ensino após anos sem frequentar a escola, e o diálogo e a escuta de seus conhecimentos, interesses e necessidades podem motivá-los a permanecer no espaço escolar.

Paulo Freire realiza esta conexão entre a educação popular e a EJA na perspectiva de que não é possível realizá-la sem considerar as especificidades dos sujeitos:

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2001, p. 16).

Segundo Galli e Braga (2017), para transpor a “educação bancária” e “a relação opressora”, que está presente na relação professor /a e alunos /as, Freire (2003), é necessário uma proposta de educação na qual os estudantes possam exercer o direito à fala, tendo essa fala considerada e valorizada, e escutada por todos que fazem parte do processo educativo pautado em uma relação horizontal.

[...] a educação problematizadora se torna uma forma de libertação da relação entre opressor e oprimido ao possibilitar que as pessoas se humanizem e busquem conscientizar-se e compreender a realidade de forma crítica ...”. Para Freire (2003) a conscientização, como um processo, acontece a partir do diálogo constituído entre as pessoas (GALLI; BRAGA; 2017).

Assim, a proposta de Freire (2003) é para uma educação problematizadora, que acredita que os educandos têm a capacidade de se expressarem, de aprenderem e de ensinarem e que educadores e educandos aprendem e ensinam nas relações entre eles, permeadas pelo diálogo. (GALLI; BRAGA; 2017).

Tais situações também estão ligadas aos docentes da EJA, contemplados no percurso da pesquisa, e nos move a refletir sobre o lugar que esse educador ocupa e o que ele tem feito para contribuir para um ensino que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. Assim, destacamos que:

Faz parte, pois, do trabalho do professor universitário ou de EJA, buscar caminhos pedagógicos que não se pautem apenas pela exposição de conteúdos de maneira tradicional,

mas que busquem diversos recursos didático-pedagógicos, na tentativa de ampliar as possibilidades de uso desses recursos pelos educandos, a partir de suas demandas e interesses, de forma mais apropriada às suas condições de vida (MEDEIROS; ARAÚJO, 2019, p.8).

A humanização na EJA está integrada à escuta e ao diálogo e corrobora com o que Freire (1996, p. 61) afirma: “Escutar [...], significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Seria necessário, portanto, a elaboração das ações pedagógicas que trouxessem o debate entre individualização e personalização, pois como afirma Arena (2010), “entre trabalho individual e trabalho personalizado, o respeito ao singular se situa na personalização, especialmente quando se trata de idosos, pois já têm a história de vida construída”. Exemplificando:

O olhar personalizado e singular para o aluno-idoso na sala de aula traz, com ele, as opções de práticas pedagógicas que reordenam, recuperam, re-valorizam e re-significam a cultura, os costumes antigos e os mais recentes, os desejos velhos e novos, as expressões linguísticas impregnadas de infância e outras mais (ARENA, 2010, p.59).

Isso significa que ao cultivar a escuta como ação didática na EJA, o professor pode constituir cenários para o diálogo, para as trocas, para o aprender juntos, criando condições para os jovens e adultos socializarem o que já sabem e sobre seus motivos para

aprender, para que assim possam constituírem-se como seres humanos e produzirem cultura.

Em Freire (1996, p. 29), vislumbramos que: “[...] *nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo*”.

Entretanto, como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, educador e educando precisam na dialogicidade, preconizada por Paulo Freire, serem sujeitos “críticos, curiosos, humildes e persistentes”, formando-se humanamente.

A educação, assim construída, não será alicerçada na transferência do saber do professor para o sujeito da EJA, mas pautada no conhecimento que estes sujeitos trazem da vida, das suas angústias e desejos, de tudo que vivenciaram e daquilo que esperam e buscam ao retornarem aos estudos, a maioria após jornadas difíceis de trabalho.

Pensando na “própria história dos sujeitos”, acreditamos que a educação acontece em outros lugares e nas experiências ao longo da vida e que essas experiências precisam ser consideradas por nós professores, então, o que é vivido fora da escola precisa adentrar a esta e fazer parte do currículo para ir além, buscando o conhecimento produzido ao longo da vida, afirmado por VIGOTSKY (2010, p. 456) apud Martinez (2017):

No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a

combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VIGOTSKY, 2010, p. 456).

Com esta afirmação, fica evidente que não é possível apresentar e trabalhar com conteúdos e “atividades” de outras turmas e modalidades de ensino, e sim, de acordo com os documentos oficiais, realizar um trabalho com os sujeitos da EJA respeitando o que trazem de conhecimento e a partir destes conhecimentos “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1999, p.33). Com reflexão, ética e criticidade, professor e aluno podem ampliar o conhecimento de mundo e buscar um olhar crítico para a realidade com a qual se deparam todos os dias, podendo assim, buscar mudar essa realidade.

Do mesmo modo que é um grande equívoco a escola e seus professores pretenderem ensinar conteúdos prontos e selecionados sem escutar os estudantes, também é um grande erro a posição espontaneísta que defende que a escola deve ensinar exclusivamente aquilo que os estudantes querem. No primeiro caso, estamos lidando com uma concepção de conteúdos definidos arbitrariamente, sem levar em conta os educandos concretos. No segundo caso, se está lidando com conteúdos que respondem, meramente, a interesses individuais que, por vezes, não se conectam às situações-limites dos educandos e a perspectivas de superação (SAUL; GIOVEDI; 2015, p.139).

Assim, muitos questionamentos estão intrínsecos nessas reflexões, como por exemplo: em qual momento da vida os sujeitos da EJA “deixaram” a escola regular ou ainda, será que tiveram acesso a ela?

E aqui estabelecemos um paralelo com a Educação Infantil: as políticas públicas necessitam voltar seus esforços para a garantia de vagas e de permanência da criança na escola para que possa, em uma escola de qualidade, tornar-se sujeito no processo de ensino e aprendizagem e ser entendida como um ser capaz de aprender e de produzir cultura, continuamos com Paulo Freire:

[...] a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com uma pré-escola (Freire, 1993, p.53).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 1), estabelece que a criança seja:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 1).

Contudo, como para a escola de Educação Infantil há a necessidade de ter o conceito de criança pautado nas relações e nas vivências de um sujeito histórico e de direitos, sendo protagonista do seu processo de aprendizagem e que produz cultura, como preconiza a Teoria Histórico-Cultural, os jovens e adultos da EJA também necessitam ser pensados nessa perspectiva de sujeitos históricos e capazes, sendo considerada sua história de vida, os processos vividos e as razões pelas quais voltou a estudar, o que implica em acolher, escutar e dar significado ao que falam, pensam e desejam.

Que os educadores da EJA possam, por meio de um olhar atento e de uma escuta sensível, conhecer e reconhecer a história de vida de seus alunos, para dar a esses sujeitos visibilidade e avançar em seus conhecimentos, com o objetivo que os tornem mais autônomos e que possam enxergar na própria história motivos para estarem na escola e com acesso a um currículo potencialmente humanizador, que possam se reconhecer como sujeito de direitos.

A educação como direito, como nos garantem os documentos da pesquisa, sucinta a relação do acesso à escola motivando a permanência dos sujeitos nas mesmas para que tenham também garantido o seu “pleno desenvolvimento da pessoa”, e para que com isso possam ser reconhecidos e reconhecerem-se como sujeitos da própria história e de seu país.

Considerações Finais

A educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica que visa garantir acesso à educação para aqueles que por algum motivo não conseguiram na idade considerada própria, ou

seja, é uma modalidade que visa a superação para uma parcela da população que em algum momento, por inúmeros fatores, foi vítima de exclusão, tendo um direito básico negado. Consideramos, portanto, que desvelar melhor essas exclusões para que possam nortear as propostas políticas-pedagógicas é um caminho significativo para prosseguir os estudos acerca do tema, uma vez que essa modalidade permanece com pouco destaque nas discussões de políticas públicas.

Como brevemente demonstrado neste texto, a escuta e o diálogo devem ter lugar privilegiado nas salas de aula da EJA, como fonte para conhecer os alunos e assim dar voz e vez a eles. São atitudes e ações didático-pedagógicas essenciais para garantia de uma educação humanizadora, propiciando novos campos de interpretações e de pontos de partida para o processo de aprendizagem.

Após as reflexões desenvolvidas, argumentamos sobre as ações docentes na EJA com base na escuta e no diálogo e que a valorização da cultura do aluno é a chave para o processo de conscientização preconizado por Paulo Freire, visando superar as práticas “bancárias” em direção de uma educação cada vez mais desenvolvente.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Alfabetização e Gênero: Mulheres idosas e mulheres crianças. *In*: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. **Educação de Pessoas Jovens e Adultas**: múltiplas faces de um projeto educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/UNESP, 2010, p. 54-69.

ARENA, Dagoberto Buim. Alfabetização do aluno-idoso: um desafio emergente. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; MIGUEL, José Carlos. (Orgs.). **Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens em EJA**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/UNESP, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC/SEB: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>> Acesso em julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf> Acesso em: 14/08/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CPN 11/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2001.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rota (Orgs.). **Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional. Aportes teóricos, práticas de formação, contextos produzidos.** São Paulo: Ed. UNESP – Cultura Acadêmica/Pró-Reitoria de Extensão Universitária. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1993.

GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. **O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social.** *Quaestio*, Sorocaba, SP, v.19, n. 1, p. 161-180, abr.2017.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; MIGUEL, José Carlos. (Orgs.). **Abordagens pedagógicas do ensino de linguagens em EJA.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/ UNESP, 2009.

MARTINEZ, A. P. de A. in COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras.** 1ed.- Curitiba, PR: CRV, 2017.

MEDEIROS, Blenda Carine Dantas de; ARAÚJO, Tiago Mathias de Souza. **Processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos: Contribuições da teoria histórico-cultural.** In: CONEDU- Congresso

Nacional de Educação- Avaliação Processos e Políticas, 6ª edição, 2019, Fortaleza. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62191>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (MST). Alfabetização de Jovens e Adultos: Didática da Linguagem. **Cadernos de Educação**. Porto Alegre: Coletivo Nacional de Educação do MST, v. 4, 1994.

PIN, S. A. **Educar o humano**: construção do sujeito em Paulo Freire. Frederico Westphalen: Pluma, 2014.

SAUL, Ana Maria; GIOVEDI, Valter Martins. Currículo e movimentos sociais: uma prática na escola inspirada na pedagogia de Paulo Freire. **Revista Teias**, v. 16.n. 43, p. 135-152, out./dez. 2015: A produção biopolítica das definições curriculares no Brasil contemporâneo.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000005>. Acesso em: 24 abr. 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Por uma Metodologia da Amorosidade nas Práticas de Alfabetização da EJA: cotejos entre Freire e Bakhtin

Ana Caroline Chepak de Souza Ferreira¹

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos surge no bojo do Brasil Império em movimento concretizado por meio de ações esparsas e descontínuas, inspiradas em um modelo europeu, tendo como objetivo o reconhecimento e ascensão social por meio da escolarização. Porém essa ascensão social não incluía a educação das camadas populares, nesse sentido, temos num primeiro momento uma ausência de políticas preocupadas com a educação dos sujeitos trabalhadores, e, conseqüentemente mais da metade da população brasileira constituída por analfabetos.

Dessa forma, podemos inferir que a educação em território brasileiro se realizou em um movimento duplo: para a formação das elites dirigentes o ensino voltava-se à formação geral, de característica propedêutica, enquanto que para as camadas populares houve um movimento de massificação da educação, ou seja, o ensino caracterizava-se pelo seu aligeiramento, e concentrava-se na a instrumentalização para o mercado de trabalho.

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. E-mail: ana.chepak@unesp.br.

Em 1881 foi promulgado o Decreto nº 3029 que posteriormente ficou conhecido como a “Lei Saraiva”, lei essa que:

[...] proibiu o voto de analfabetos, além de ter adotado eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império: senadores, deputados à Assembleia Geral, membros das Assembleias Legislativas Provinciais, vereadores e juizes de paz. Estabeleceu ainda que os imigrantes de outras nações, em particular a elite de comerciantes e pequenos industriais, e os que não fossem católicos, religião oficial do Império, poderiam se eleger, desde que possuísse renda não inferior a duzentos mil réis. [...] na primeira eleição sob o império da lei Saraiva, em 31 de outubro de 1881, compareceram 96.411 eleitores, para um eleitorado de 145.296, menos de 1,5% da população e menos de 1%, se considerados os eleitores comparecentes (BRASIL, 1881).

As consequências dessa legislação para a educação brasileira surgiram no sentido de que na medida em que os cidadãos eleitores precisavam dominar a leitura e a escrita, a instrução ganhou ainda mais um valor simbólico na sociedade e o analfabetismo tornou-se caso de vergonha e calamidade, e conseqüentemente, o sujeito analfabeto passou a ser enxergado como um marginal, não participante de seu contexto social e digno de pena.

Os reflexos dessa supervalorização da alfabetização podem ser observados até hoje pois grande parcela da sociedade ainda compreende a Educação de Jovens e Adultos como meras práticas de alfabetização de jovens e adultos.

Atualmente temos observado na escola um aumento da carga horária de português e matemática com a defesa de que são as disciplinas exigidas no mercado de trabalho – mesmo que não haja emprego para todos – e ainda, um apagamento das disciplinas que permitem reflexões sócio filosóficas do currículo escolar, ou seja, há uma tendência a formação irreflexiva dos sujeitos da EJA.

Nesse sentido, esses estudantes se deparam ora com práticas infantilizadas de alfabetização, ora com práticas extremamente positivistas desvinculadas da vida cotidiana. Assim, acabam encontrando dificuldades no processo de atribuição de sentidos e construção de saberes. Dessa forma, perde-se a essência da educação como educação humanizadora e ao longo da vida, de oferecimento obrigatório pelo Estado, uma instância de Direito Público Subjetivo.

Não é possível ensinar o conteúdo desvinculado da vida. Ensinar de forma racionalizada, por meio de fórmulas, de exemplos desvinculados do cotidiano. É necessário ensinar por meio da utilidade desse conhecimento. Assim, é possível valorizar a bagagem já trazida pelo aluno e mobilizá-lo como sujeito de sua aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário o reconhecimento da cultura como matriz da educação, ou seja, o professor deve partir da vida do povo e problematizar essa vivência, transformando-a em conhecimento científico.

Buscando esse entrelaçamento entre a vida dos sujeitos da EJA e a educação como compromisso com o trabalho científico, o presente texto tem como objetivo estabelecer um diálogo entre Freire e Bakhtin buscando trazer suas proposições acerca da apropriação da leitura e da escrita numa perspectiva humanizadora, dialógica e de valorização do outro.

Para tanto, no tópico a seguir “*A linguagem como troca entre sujeitos únicos*”, para compor nosso referencial teórico, iremos explorar conceitos bakhtinianos e freireanos atentando o olhar para a importância da educação como prática dialógica entre sujeitos singulares, localizados historicamente e mediatizados pelo mundo.

No desenvolvimento de nosso trabalho “*Por uma educação ao longo da vida: tecendo possibilidades de práticas em sala de aula da EJA*”, traremos algumas reflexões acerca do processo da apropriação da leitura e da escrita atrelados ao âmbito da sala de aula, destacando o papel das políticas públicas, da escola, do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, nas considerações finais pudemos perceber que, devido a uma constituição histórica de políticas dispersas e descontínuas, a EJA como modalidade educacional ainda carece de compreensão por parte do Estado e da sociedade como um todo, pois ora é vista como próxima a Educação Infantil, ora próxima ao Ensino Médio.

Dessa forma se faz necessário pensar em um currículo que seja vivo, que acompanhe a vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Pensar em um Estado de bem-estar social para além de um discurso do politicamente correto, mas de fato como ação de combate à desigualdade, de promoção de uma sociedade humana e justa, onde a educação é compromisso político.

A linguagem como troca entre sujeitos únicos

Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo russo que revolucionou o campo da linguagem por meio dos seus estudos acerca

dos gêneros do discurso. Para o autor, é impossível analisar a linguagem por meio de uma perspectiva formalista pois ela não é passível de classificação, a linguagem é viva e pulsante e tem como raiz as situações concretas da vida, ou seja, a linguagem emerge na troca entre sujeitos imersos na cultura.

Paulo Freire (1921-1997) foi um grande educador brasileiro que assim como Bakhtin, tinha um compromisso em refletir sobre a vida dos homens. Para ele, a estruturação da sociedade conduziu a dominação das consciências, ou seja, há uma consciência dominante, pertencente à elite, que oprime a classe popular. Nesse sentido, um trabalho educativo comprometido com a libertação, com a transformação social, deve necessariamente partir da ótica dessa parcela da população excluída dos espaços escolares. Não se trata de uma pedagogia para o oprimido, mas sim que parta dele e problematize a realidade.

Bakhtin propõe um novo olhar para a linguagem, criticando os estruturalistas e formalistas russos, enquanto Freire propõe uma nova pedagogia, posicionando-se contra a consciência dominante, trazendo a educação a partir da vida dos oprimidos. Dessa forma, podemos perceber que a convergência entre os autores está justamente no fato deles se posicionarem no âmbito da vida prática para criticar a vida teórica.

Esse posicionamento, esse olhar para a vida da classe popular, não significa negar o conhecimento científico, mas sim entender que ele não é a única forma de conhecimento. Entender que assim como há ciência no trabalho do médico e do físico, também há ciência no trabalho do pedreiro, da quituteira, do cabeleireiro, etc. Entender que o alimento da ciência está justamente na cultura popular.

A importância do resgate da valorização da cultura popular no âmbito da educação – no caso deste trabalho, de refletirmos acerca do processo de alfabetização de jovens e adultos – está no fato de tomarmos como ponto de partida a concepção de linguagem trazida por Bakhtin.

O autor indica que, ao se analisar uma obra literária, é necessário atentarmos nosso olhar não em busca de uma estruturação textual, mas sim aos laços, aos elos, às ligações entre a obra e a cultura. Desse modo ele realiza uma crítica ao termo “*linguística*”, na medida em que a linguística trata dos fatos da língua como um sistema organizado, uma língua estruturada e imóvel. Assim, apropria-se do termo linguagem como um conjunto em movimento que envolve o relacionamento com o outro, articulando-se em enunciados.

Esses enunciados da linguagem não são equivalentes às orações da linguística, pois os enunciados são vivos, modificam-se devido às situações de vida e possuem uma parte material e imaterial.

As orações, analisadas de uma perspectiva linguística são fixas, passíveis de classificação, imutáveis. Se em um exercício de português nos é pedido para analisar a oração: “os indígenas usaram da violência, para que não invadissem suas terras durante o descobrimento do Brasil” iremos chegar à conclusão de que se trata de uma oração subordinada adverbial final.

Porém, o enunciado parte das situações de vida de sujeitos reais; portanto é ideológico e exige uma resposta. Dessa forma, olhando de uma perspectiva da filosofia da linguagem precisamos refletir acerca do processo de invasão portuguesa, do massacre dos povos originários, talvez até problematizar o porquê do enunciado trazer a figura do indígena como violento e nem sequer mencionar a

figura do invasor português. Entender que a invasão europeia, o avanço do capitalismo – e conseqüentemente do desmatamento – são fatores que até hoje, contribuem para o apagamento dos povos originários e de sua história.

Assim, com a finalidade de construir uma compreensão acerca dos enunciados, iremos agora explorar o conceito de signo ideológico. Todo signo é signo ideológico pois faz parte da cultura, e por fazer parte da cultura tem um significado. Esse significado garante uma estabilidade ao signo, porém o que se manifesta nunca é o significado e sim o sentido.

Por exemplo, ao pensarmos na palavra mesa, o que seria uma mesa? O seu significado consiste num objeto mobiliário constituído por um tampo sob suportes ou pés. Mas então a escrivaninha ou um balcão também se constituem em uma mesa? E o conceito de mesa redonda? A mesa redonda consiste numa discussão em que todos os sujeitos se encontram em pé de igualdade para estabelecerem diálogos. A manifestação do signo nunca é seu significado, e sim o sentido. Esse sentido é temperado por quem fala e quem escreve, e, como consequência está carregado de valores e da cultura de quem o manipula.

Dessa forma, o signo continua sendo aquele signo pois tem o significado que o mantém, porém, o sentido se altera dependendo do lugar, das pessoas e da situação que está sendo empregado. Portanto, os enunciados consistem na manifestação objetiva e concreta, no conjunto de signos ideológicos direcionados para o outro.

Em sua obra *Gêneros do discurso*, Bakhtin indica o enunciado como unidade da comunicação discursiva, apresentando suas três

principais peculiaridades como sendo: a) a alternância dos sujeitos falantes; b) a conclusibilidade; c) a escolha de um gênero discursivo.

Nos debruçaremos agora sob a primeira característica: a alternância dos sujeitos falantes. Para o autor, todo enunciado possui limites absolutamente precisos, o sujeito falante termina sua palavra para receber a contrapalavra do outro, ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva.

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (BAKHTIN, 2016, p.29).

A conclusibilidade específica do enunciado indica sua possibilidade de resposta, ou seja, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva. Esse acabamento do enunciado é determinado por três elementos ligados de maneira íntima em sua totalidade: 1) a exauribilidade semântico-objetiva; 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero.

O primeiro elemento indica o caráter inesgotável dos temas dos enunciados que vai se diferir nos diversos campos da comunicação discursiva. O segundo elemento relaciona-se à intenção discursiva do falante, pois “*essa intenção determina tanto a própria escolha do objeto*

quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetal' (BAKHTIN, 2016, p.37), já o terceiro e último elemento trata da escolha de determinado gênero do discurso realizada pelo falante, ou seja, de que forma se construirá o enunciado.

Em síntese, o enunciado não é conclusivo, pois ele precisa estar aberto para respostas. A conclusibilidade se dá pela capacidade responsiva e dos sujeitos. Ou seja, a completude do enunciado se dá pelo enunciado do sujeito outro.

A terceira peculiaridade do enunciado se concretiza na seleção de um gênero do discurso por parte do falante. Ou seja, é escolhida uma forma discursiva determinada pela especificidade de um dado campo temático, pela situação concreta, pela composição dos participantes, etc. E em seguida, o falante com toda sua individualidade e subjetividade adapta-se ao gênero escolhido e o diálogo se constitui em determinado gênero discursivo.

Assim, enunciados se articulam em gêneros do discurso, nascendo por meio das relações entre as pessoas.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir

enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2016, p.38-39).

Podemos encontrar muito de Freire nessa citação, principalmente quando ele escreve o que seria um de seus enunciados mais populares “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (FREIRE, 1989). Percebemos então, que os enunciados não estão somente nos escritos, mas também compõem os diálogos, e esses diálogos estão banhados em determinada cultura e em determinada situação histórica, constituindo-se em ideológicos.

Freire afirma que o diálogo é um encontro de homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu (2019, p.109). Isso significa que a existência humana não pode ser silenciosa, o existir humano exige uma pronúncia transformadora.

Para tanto, esse diálogo transformador concretiza-se pela palavra, palavra essa que não é qualquer palavra, ela é palavra-práxis, é palavra ação-reflexão. Não pode pender para o lado da pura ação, pois torna-se ativismo, assim como não pode pender para o lado da pura reflexão pois torna-se uma mera palavra alienada e alienante. Se essa palavra perde uma de suas dimensões o diálogo entre os sujeitos no mundo se torna impossível.

Foi dessa forma que Paulo Freire alfabetizou centenas de adultos: por meio de um diálogo amoroso que teve como ponto de partida a investigação da vida do povo. Nosso grande Patrono da Educação desenvolveu um método de alfabetização baseado nas experiências de vida das pessoas.

Assim, ao invés de seguir as cartilhas de alfabetização, Freire trabalhou com temas geradores que partiam da realidade de determinado grupo de alunos. Por exemplo, um trabalhador rural poderia aprender “plantação”, “cultivo”, “enxada” e ir ampliando o repertório a partir da decodificação fonética dessas palavras. Dessa forma, dividiu o seu método em três etapas, sendo elas: a investigação, a tematização e a problematização.

Na primeira etapa, professor e alunos buscam no universo vocabular existente as palavras e temas centrais em que concentrarão seus esforços. Palavras do cotidiano do grupo. Após essa investigação, o educador seleciona quais são os grandes temas em que essas palavras se encontram.

Na etapa da tematização, esses temas antes investigados são codificados e decodificados por meio de uma compreensão acerca de seu significado social. Nesse momento, o professor cria associações entre as palavras e situações da vida corriqueira, podendo apresentar por exemplo – utilizando novamente aqui o exemplo de trabalhadores rurais – imagens de pessoas cultivando para explicar a palavra “horta”, e ainda, interligar essa “horta” – e conseqüentemente a imagem das pessoas cultivando – a palavra “enxada”, e assim por diante.

Na terceira etapa, aluno e professor problematizam a realidade antes conhecida, superando o senso comum e marchando frente à construção do conhecimento científico. Ou seja, o aluno não aprenderia apenas a ler e a escrever, como criaria problematizações acerca do próprio mundo que o cerca como um todo.

Essa atribuição de sentidos às aprendizagens partindo das problemáticas trazidas pelos alunos foi extremamente inovadora para um período que buscava conformar os alienados à sua alienação. Além

disso, essa aprendizagem temática e problematizadora de Freire tem muita relação com os ideais acerca do signo bakhtiniano.

O signo se constitui como algo que reflete e refrata uma realidade exterior, ele vai se consolidar como um conceito que remete a algo que está fora dele. O signo tem um desenho histórico. Toda palavra é signo e todo signo é ideológico porque se alguém fala “casamento”, cada pessoa, grupo social ou sociedade irá enxergar o casamento de seu determinado cronotopo, com base em sua própria ideologia.

No caso da morte, ela existe e é universal do ponto de vista teórico, mas isso só adquire sentido e valor para cada um que vê a morte do lugar em que ocupa. Todos são mortais, mas o modo de viver não é. A morte é igual ela mesma, mas cada um vê a morte de acordo com o seu lugar no mundo e enxerga isso de acordo com seu sentido e valor.

Enfim, explorar a realidade dos estudantes e problematizá-la é torna-la *signica*, pois o signo por mais que tenha um significado, só é apreendido em sua totalidade dependendo da construção profunda realizada pelo sujeito, construção essa que só se concretiza por meio do valor axiológico do sujeito da aprendizagem, ou seja, do acréscimo do “seu lugar”, da sua singularidade. O signo só se torna signo se além de seu significado for temperado pelo sentido do sujeito.

Na obra “*Para uma filosofia do ato responsável*”, Bakhtin afirma que a singularidade faz parte da natureza humana na medida em que todas as situações de vida são irrepetíveis e logo, únicas. Dessa forma, os seres humanos possuem uma responsabilidade de agir no mundo, não porque são obrigados a isso, mas porque na sua ação existe uma autoria que ninguém é capaz de exprimir. Se pensarmos

na frase “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo” conseguiremos perceber que o existir enquanto humano exige uma relação de não indiferença com os outros, e o lugar que cada um ocupa o torna responsável.

Podemos relacionar essa autoria bakhtiniana com a pronúncia transformadora de Paulo Freire, pois ambas as categorias se relacionam ao ser no mundo, ao agir no mundo não de forma alienante e alienadora, mas de forma política, compromissada, pensando no bem-estar da sociedade. Até porque o fundamento do diálogo é o amor, e para que seja possível estabelecer um diálogo amoroso e transformador também se faz necessário assumirmos uma postura de humildade perante o outro.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2019, p.113).

Bakhtin afirma que somente o amor se encontra em condições de afirmar e consolidar a diversidade de valor do existir enquanto humano. “*Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade*” (BAKHTIN, 2017, p.129).

Dessa forma, cabe agora pensarmos na questão dessa diversidade, nesse outro que muitas vezes está à margem da sociedade, está fora das nossas preocupações, está longe de nossos sentidos. Ora se não temos memória de nosso nascimento e tampouco enxergamos

a morte, o que temos é uma abertura incondicional e infinita de si, dessa forma torna-se de extrema e insubstituível importância a visão do outro.

Para o filósofo russo, o outro é a possibilidade da completude humana. O autor vai afirmar que todos somos incompletos, ninguém consegue enxergar a si mesmo. Dessa forma, o diálogo com o outro permite um dizer capaz de promover a completude da humanidade. Essa extra-localização ocupada pelo outro assim como revela potencialidades, pode revelar ausências em cada um.

Novamente nos deparamos com a questão da significação da pronúncia de mundo e do ato responsável. Se existe uma unicidade, uma singularidade construída sócio-historicamente que reside em cada ser humano, e se esse ser humano é responsável pela completude do outro ele deve assumir o seu não-álibi no existir e dizer a sua palavra, porque ninguém jamais o fará.

Freire também afirma que o homem é inconcluso e que busca constantemente um “ser mais” e destaca o fato de que essa busca não pode acontecer em solitude, pois os homens se realizam em comunhão.

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (FREIRE, 2019, p.105).

Sabemos que vivenciamos um contexto capitalista de desumanização de sujeitos e que alcançar a humanização parece um caminho impossível, mas a pronúncia precisa alcançar a todos. O diálogo implica necessariamente na esperança. Distanciar-se dos monólogos e aproximarmos-nos dos diálogos constituem-se como práticas fundamentais para alcançarmos a liberdade.

Nesse cenário de busca por um diálogo entre os homens, enxergamos a necessidade de se desenvolver sujeitos autores que pronunciem a sua palavra, que concretizem o seu projeto de dizer, e para tanto precisamos pensar em uma educação capaz de quebrar o silêncio.

Por uma educação ao longo da vida: tecendo possibilidades de práticas em sala de aula

Conforme mencionado anteriormente, a convergência entre os autores pode ser encontrada em seus posicionamentos a favor de uma valorização da vida prática dos homens, de um afastamento dos processos educacionais desumanizadores e de um resgate da cultura popular.

Em Bakhtin, num contexto de Revolução Russa, nos deparamos com uma crítica aos estruturalistas e formalistas, que defendiam uma linguística racionalizadora e racionalizante, passível de análise e classificação, organizada em tipos de texto e despreocupada com a construção de sentidos.

Dessa forma, o autor irá defender a ideia de que a linguagem não é passível de explicação teórica pois parte da vida dos homens, portanto para além de ensinar uma língua formal que separa-se e

classifica-se em unidades, deve-se pensar em uma linguagem viva e móvel, mostrar que ela parte justamente da boca dos outros e que está sempre em movimento, constantemente servindo como arma ideológica.

Já em Freire, encontramos uma crítica a educação bancária que vinha sendo desenvolvida no Brasil. Uma educação tradicional, que não buscava problematizar as grandes questões sociais e libertar os sujeitos de sua condição desigual – fruto de um capitalismo massacrante – mas sim, aliená-los a sua própria condição.

Dessa forma, o educador irá propor uma pedagogia libertadora que terá como ponto de partida justamente as questões da vida cotidiana dos homens, ou seja, uma problematização da realidade vivenciada, tendo como objetivo a construção do conhecimento científico. Afinal o alimento do mundo da ciência é o mundo popular.

Buscando então, essa aproximação da vida à escola, utilizando-nos do aporte bakhtiniano e freireano, neste tópico pretendemos construir algumas possibilidades de práticas em sala de aula que trabalhem em uma perspectiva educacional de liberdade e de autoria.

No caso do presente trabalho, temos como objetivo problematizar as questões relacionadas às práticas de alfabetização de jovens e adultos. Dessa forma precisamos iniciar nossa discussão pensando que práticas são essas. Como se apresenta o cenário da alfabetização na EJA?

A escola ao ensinar seu aluno a ler e a escrever se utiliza dos tipos de textos, que vão funcionar como formas estáveis de escrita com fórmulas para sua composição, por exemplo: carta, receita, bilhete,

etc., porém, essas formas estabelecem um molde, e uma vez que se escapa desse padrão, automaticamente afasta-se da ciência. Quando ensinamos na escola, a escrita que oferecemos aos sujeitos nem sempre faz parte de um diálogo, oferecemos um objeto que não é dialógico, é um objeto separado.

Existe uma tentativa de impor aos sujeitos uma linguagem oral e escrita culta que é observada e praticada em documentos, porém que não são exercidas. Desse modo, professores acabam se posicionando ao lado das forças centrípetas da linguagem culta e “asfixiam” a linguagem trazida pelos sujeitos.

Ou seja, o problema é que a escola ignora a realidade, ela cria a própria realidade e acaba dizimando a vida. Traz no seu objetivismo racionalista a morte da vida. Por exemplo, ao solicitar um texto escrito sobre a água o professor tem como objetivo apenas avaliar se o estudante entendeu que a água é insípida, inodora e incolor. Pouco importa se a água que o sujeito bebe, lava suas roupas, cozinha seus alimentos é buscada no rio todo dia pelas manhãs porque em seu bairro não existe saneamento básico.

Bakhtin argumentará que ensinar o aspecto técnico desvinculado da vida impossibilita a aquisição do sentido, e dessa forma, o sujeito atuará como mero reproduzidor de um esquema textual, não estabelecendo uma relação de troca com o mesmo, muito menos assumindo um ato de autoria.

[...] uma vez que esses esquemas abstratos, mesmo não sendo apresentados diretamente como reflexo da comunicação discursiva real, tampouco são completados por alusões a uma maior complexidade do fenômeno real. Como resultado, o esquema deforma o quadro real da

comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. Desse modo, o papel ativo do outro no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido (BAKHTIN, 2016, p.26-27).

Nesse cenário, a leitura se torna uma decodificação de códigos inventados por um outro distante. Esses códigos só irão adquirir significação se, de seu lugar individual, singular, irrepetível, o sujeito estabelecer uma troca dialógica. Ou seja, o ato de ler precisa tornar-se uma negociação de sentidos com o outro.

Nessa direção como podemos trabalhar essa negociação de sentidos com o gênero? Como escapar da teorização da leitura e da escrita? Em primeiro lugar se faz necessário compreender a bagagem sócio-histórica trazida por cada estudante e trabalhar de forma a ampliá-la. Quanto maior o repertório cultural, mais possibilidades de se construir diferentes sentidos e atribuir novos “temperos” aos escritos.

Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a

caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (FREIRE, 1989, p.13).

A compreensão dos elos entre a leitura e escrita, o entendimento da utilização daquela linguagem, somado ao fato da relevância que essa linguagem possui para a vida dos sujeitos, deve ser o combustível para as práticas em sala de aula. Se apenas dizemos aos estudantes que estão aprendendo a escrever que antes de P e B devemos utilizar a letra M, quantas vezes será necessário repetir para que os estudantes memorizem aquela regra? Devemos explicar que a utilização do M é por conveniência na hora da oralização. Explicar que é mais fácil de se dizer M com P e B por serem fonemas bilabiais.

Bakhtin (2017) vai afirmar que do ponto de vista teórico, o espaço e o tempo da vida de cada um se tornam insignificante. Porém ao afirmar seu lugar único no existir único da humanidade histórica, ou seja, desde o momento em que o sujeito se relaciona com a humanidade em uma relação emotivo-volitiva, ele também se relaciona com os valores por ela reconhecidos.

Dessa forma, se pensamos na apropriação da leitura e da escrita ela não pode vir se não de um lugar de amorosidade, de um lugar de curiosidade e investigação, pois como apontado por Freire em seu relato sobre as práticas alfabetizadoras significativas:

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente *lida*. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa (FREIRE, 1989, p.11).

Essa inquietação deve ser ensinada pelo professor pois ela movimentará o diálogo. Ensinar as contradições presentes na sociedade, indicando os direitos e deveres de todos, a importância da participação coletiva nos movimentos sociais, nas tomadas de decisões, etc. Enfim, ensinar o estudante a importância da sua voz em uma sociedade que deseja silenciá-lo.

A construção histórica da EJA, caracterizada por ações espaçadas e descontínuas do governo também se reflete no preconceito que existe na sociedade frente à essa modalidade educacional e aos sujeitos que se encontram dentro dela, pois quando o Estado nega a educação ao sujeito da classe popular, ele também está negando a sua especificidade humana, criando muros entre a suposta elite que detém o saber, e ao restante da população, a quem o saber foi negado.

São essas, pessoas adultas, geralmente analfabetas, pertencentes à classe popular, e essencialmente trabalhadoras. Sujeitos que se encontram inseridos na sociedade, exercem práticas sociais, e por isso não sentem tanto a ausência da educação formal, pois “(...) já

estão atuando como educados, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada”. (PINTO, 2000).

Justamente aí reside a importância de o educador partir da leitura de mundo do estudante para alcançar a leitura da palavra, e após a conquista desta, retornar sua leitura ao mundo novamente. Educar significa contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre a realidade vivida e para o engajamento em sua transformação. Constituindo a prática de intencionalidade como prática político-pedagógica.

Atuar como educado implica em ser possuidor de um saber, de histórias de vida, de uma bagagem de conhecimentos, portanto, não há como tratar os sujeitos da EJA como seres ignorantes ou tratar o analfabetismo como uma doença a ser combatida. É um grande equívoco da sociedade menosprezar o analfabeto, culpando-o por sua própria situação de iletrado, quando ele nada mais é do que fruto de um sistema excludente e segregativo.

Além disso, outro equívoco em relação aos adultos da EJA, parte da ação docente, que ao não enxergar o educando como educado e até mesmo por considerá-lo estagnado culturalmente devido à sua condição de analfabeto, acaba por associá-lo à uma criança, e dessa forma, utilizar de práticas alfabetizadoras infantilizadas, desarticuladas com sua realidade social.

A criança ao iniciar sua vida escolar, não a faz por vontade própria, pois a partir dos quatro anos de idade é obrigatória a sua matrícula numa escola regular, dessa forma há o intermédio de um adulto responsável pela mesma. Já os adultos que frequentam a EJA não são “motivados” por ações governamentais, mas sim por razões pessoais. Essa diferença é extremamente importante para que não se

cometa o erro de relacionar a educação da criança com a educação do adulto.

Ao trazer esses aspectos acerca do adulto, precisamos analisar também a figura do professor, pois o mesmo necessita compreender as especificidades do “ser adulto-trabalhador” e as motivações que levaram esses sujeitos a buscarem a sala de aula, respeitando seus conhecimentos prévios e almejando sempre a emancipação humana.

Em síntese, quando falamos de educação para todos ao longo da vida falamos de direitos humanos. Não se trata de um compromisso com a formação de pessoas para o mercado de trabalho, mas sim em um compromisso com a vida de pessoas localizadas sócio-historicamente.

É necessário pensar em uma educação que concretize o projeto de cada um. Pensar em uma educação para o jovem que trabalha em período integral, mas que almeja o ingresso na universidade; pensar em uma educação para a quituteira que deseja aprender a escrever suas próprias receitas e socializá-las com seus colegas, pensar em uma educação para a criança de periferia que tem o sonho de ser jogador de futebol.

Além de entender a educação como compromisso, pensar uma metodologia da amorosidade implica em enxergar no outro uma possibilidade de completar-se no sentido bakhtiniano. Entender que cada um abriga uma singularidade assim como uma potencialidade para o aprender. Entender que o diálogo só pode ser amoroso e que o amor só se constitui dialógico, portanto, o quefazer pedagógico não pode se constituir de outra forma. Nas palavras de Manoel de Barros pelo poema *Biografia do Orvalho* (2007):

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que
puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da
tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc.
etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

É preciso renovar o mundo da ciência utilizando-se da mais poderosa estratégia: a educação. Não uma educação alienante, não uma educação elitista, mas uma educação que esteja firmada na equidade e na noção da diferença. Lançar sementes num esperar constante. Guiar o educando a assumir-se como sujeito protagonista da sociedade, mostrar que sua pronúncia possui valor e que o seu silenciamento só agrada aquele que o cala.

Considerações Finais

Se a educação está inserida num contexto desigual, também será ela desigual. E foi esse o observado durante toda a trajetória da EJA no Brasil, por meio do “atraso histórico” por parte do governo para pensar as políticas de EJA, e o fato de que durante toda a trajetória percorrida as ações que favoreciam essa modalidade educacional eram ações espaçadas e descontínuas.

Ainda hoje a Educação de Jovens e Adultos sofre com a consequência desse processo histórico, na medida em que por mais

que haja leis que subsidiem suas ações, ela ainda é classificada como política governamental, submetida aos interesses de cada governo, estando estes, articulados com os interesses do capital.

Nesse sentido, a falta de um entendimento acerca das especificidades da EJA, ou seja, das necessidades dos sujeitos que a frequentam, alcança os educadores e suas práticas, que com a ausência de políticas que orientem o seu trabalho de forma clara, acabam pendendo para práticas ora infantilizadas, ora similares ao Ensino Médio tradicional.

Retornando ao nosso objetivo de estabelecer um diálogo entre Freire e Bakhtin buscando trazer suas proposições acerca da apropriação da leitura e da escrita numa perspectiva humanizadora, dialógica e de valorização do outro podemos inferir que mesmo em diferentes contextos históricos os autores convergem bastante em suas proposições.

Essa orientação da educação pela vida dos homens, essa construção do conhecimento científico por meio da problematização da realidade social enriquece muito a aprendizagem dos estudantes no sentido de que permite uma investigação pelo próprio sujeito da aprendizagem. Promovendo assim a sua autoria, evidenciando a importância do seu projeto de dizer.

Infelizmente a ideia que perpassa a sociedade capitalista é a ideia da teorização da vida, da ciência absoluta orientando o viver, da padronização e da perda do vínculo com o outro. Não há espaço para a vida prática, não há espaço para o existir no mundo.

Nesse contexto, a escola se configura em um local que parece distante aos sujeitos da EJA, pois o aprendizado parece descolado da realidade. O ensino da leitura e da escrita apresentam-se como peças

de um quebra-cabeça, pois se esquece que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A própria organização do ambiente escolar, a relação que o professor estabelece com seus alunos, tudo isso pode silenciar a autoria.

Assim, os sujeitos da EJA vão aprendendo que escrever é reproduzir o que já foi escrito, que a leitura nada mais é do que uma decodificação de códigos criados por um alguém muito superior. E assim criam-se alguns mitos escolares: que o aluno que tira uma nota boa em matemática é o mais inteligente, ou que o estudante que gosta de pintar ou de escrever nasceu com um dom etc.

Ensinar a autoria implica em enxergar as contradições presentes na sociedade. Implica em entender que estamos inseridos dentro de um sistema que nos afasta da educação em prol do desenvolvimento econômico. E caminhando nessa direção, ensinar a autoria implica em uma escola que dê voz aos alunos, que mostre que a linguagem que se apresenta ali: que ocupa o espaço do quadro, que está presente nos livros didáticos, que ocupa as estantes das bibliotecas em formas de livros maravilhosos, é fruto da linguagem do povo, é fruto deles.

Por mais que excluídos dos documentos oficiais, dos livros tidos como científicos, são os sujeitos participantes da vida que constituem o mundo, são eles que contém o gérmen da transformação, pois toda a ação parte de uma necessidade.

Pensar uma metodologia da amorosidade nas práticas pedagógicas implica, portanto em um professor que nunca está acabado, pois busca continuamente ressignificar seus conhecimentos em prol da garantia da aprendizagem de seus alunos. Um professor que se constitui professor sendo professor. Que ama o que faz porque

entende o seu valor na vida dos estudantes e entende a importância da vida dos estudantes na sua própria ação.

Referências

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M.M. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34. 2016.

BAKHTIN, M.M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2017. 160 p.

BRASIL. **Lei, decretos e modelos relativos a última reforma eleitoral**. Rio de Janeiro, RJ. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227300>>. Acesso em: 30. Out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p.

BARROS, Manoel de. *Compêndio para uso dos pássaros (Poesia reunida 1937-2004)* Quasi Edições, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. Estudo particular do problema da educação de adultos. In: _____. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 79-89.

Diversidade no Contexto da Educação de Jovens e Adultos

Julinha Aparecida Andrade de Souza Mello¹

Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani²

Introdução

Abordar a modalidade de ensino voltada para jovens e adultos (EJA) no Brasil implica em considerar a complexidade presente na escolarização de sujeitos que por múltiplos fatores não tiveram acesso à educação formal e buscam, na tentativa de suprir o déficit formativo, a formação através dessa modalidade de ensino. Ressalta-se, nesse contexto que as complexidades presentes nas subjetividades dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino, devem ser refletidas e consideradas. Para Moura e Silva (2018, p. 13) os alunos EJA “fazem parte de um grupo que, em algum momento de suas vidas, distanciou-se do contexto escolar em vista de sua inserção no trabalho, da evasão escolar, repetência ou outros fatores excludentes”.

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

Professora da Rede Municipal de Ensino de Marília.

E-mail: julinha.andrade@unesp.br

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. Professora da Rede de Educação Básica do Estado de São Paulo. E-mail: mirtes_mariani@hotmail.com

Nesse sentido, verifica-se que a abordagem imperante sobre escolarização através da modalidade EJA, ainda se caracteriza, sobretudo, como uma maneira de reparar a perda ocorrida pelo fato dos sujeitos terem sido excluídos, sendo que por uma série de fatores não tiveram a possibilidade de concluir o ensino na educação formal. Apesar da ampliação relativa do acesso à escola, como bem afirma Rodrigues (2018, p. 392), “A visão predominante continua a ser a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição da escolaridade não realizada na infância e na adolescência”.

A perspectiva de reparação ainda presente na escolarização na EJA representa uma forma limitada de se pensar essa forma de ensino, refletida em políticas públicas inconsistentes e pouco favoráveis à formação integral dos sujeitos. Além disso, é observável a necessidade de uma abordagem voltada para a diversidade do corpo estudantil que forma os espaços de escolarização EJA, a apresentar realidades e subjetividades complexas (MOURA, 2018).

Desse modo, o presente artigo apresenta como problemática central a necessidade de que a diversidade seja discutida e refletida no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Têm-se como objetivo geral analisar a questão da diversidade no contexto da educação de jovens e adultos no Brasil. Como objetivos específicos buscou-se um aprofundamento e contextualização histórica sobre a EJA no contexto brasileiro; explorar aspectos relacionados à diversidade no contexto educacional de Jovens e Adultos; e, por fim, apontar algumas reflexões sobre efetivação da EJA e possíveis caminhos para uma escolarização formativa emancipatória.

Base Metodológica

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do presente artigo é de caráter teórico exploratório, com abordagem qualitativa, a partir de revisão bibliográfica e análise documental. Como aponta Gil (2008, p. 27), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, configura-se como passo inicial em toda pesquisa científica e seu objetivo possui a finalidade de revisar a literatura existente. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): [...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Nesse sentido, este estudo dispôs-se a resgatar, sistematizar e relacionar os principais conceitos referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando analisá-los com base na ideia de Diversidade, bem como do contexto no qual se consolida a concepção da EJA no Brasil. O corpus da pesquisa bibliográfica incluiu artigos revisados por pares, dissertações, teses e livros, além de publicações independentes. E iniciou-se a pesquisa com as palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos; Diversidade; Sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro

As diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2000, p.7) enfocam que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se

como uma modalidade básica de ensino que considera o perfil do estudante, sua situação social, sua idade etc. e ultrapassa a concepção de formação para o letramento, devendo ser concebida como um processo de formação direcionado à emancipação dos sujeitos.

Embora de modo ideal a EJA deva ser concebida e aplicada de modo a possibilitar a formação integrativa dos sujeitos, seu processo histórico de formação perpassa concepções ultrapassadas, pautadas em perspectivas utilitaristas e reducionistas, dadas as respostas tardias às demandas.

Para Lima (2006) a EJA configura-se como uma modalidade de ensino diferente da regular por estrutura, metodologia e concepção, visto que deve contemplar os sujeitos que a compõe. Devemos considerar que em um resgate histórico do projeto de educação no contexto brasileiro, nota-se que muitos debates ocorreram entre as décadas de 1910 e 1930, esta última marcada por mudanças políticas, econômicas e pelo processo industrial no país, mas somente em 1934 é que se criou algo pensado na educação de forma constitucional, o Plano Nacional de Educação (PNE). Nele, a garantia como direito constitucional implicava no ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos, aqui já se percebe um início no tratamento específico ao ensino de adultos (PAIVA, 1987).

A década de 40 foi marcada pela criação de diversos projetos como o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) envolvendo a educação e, entre eles, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Essa campanha envolveu a Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, que previa o

ensino supletivo e, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) buscando reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais desse ensino supletivo (PAIVA, 1987; STRELHOW, 2010).

Desde então, era de interesse público a erradicação do analfabetismo no país por questões políticas, principalmente pressões internacionais como da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). E, novamente, foram criadas campanhas e projetos como Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA) este comandado por Paulo Freire, extintos, respectivamente em 1963 e 1964 (FRIEDRICH et al., 2010).

Em 1971, a Lei nº. 5.692 em seu Capítulo IV dispõe sobre o Ensino Supletivo, que tinha por objetivo proporcionar aos jovens e adultos a regularização escolar (BRASIL, 1971). A partir daí os movimentos para a alfabetização de jovens e adultos permaneceram, mesmo que com algumas oscilações nos indicadores de oferta e mudanças de nomenclaturas. Em 1990, houve a descentralização política da EJA passando para os municípios as responsabilidades públicas.

A perspectiva de descaso com as necessidades de escolarização de amplo segmento da população brasileira se escancara na atualidade com o fechamento, sem critérios, de classes e vagas na EJA. Em 2015 houve o lançamento da 1ª versão da (BNCC), Base comum curricular, CATELLI, (2017) chamou a atenção para ausência de qualquer formulação referente a educação de jovens e adultos (EJA), que é uma modalidade da Educação Básica. O texto somente cita que os respectivos eixos e conteúdos serão usados para o ensino

aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Não havia qualquer consideração sobre a singularidade desta forma de ensino e aprendizagem em relação aos seus indivíduos. Este fato foi motivo de debate em encontros com educadores da educação de jovens e adultos em diferentes situações. Tornou-se claro que a base nacional curricular comum, da forma que estava sendo proposta, era inapropriada ao público da Educação de jovens e adultos.

No entanto, apesar de ter sido vagamente citada no lançamento da segunda versão da BNCC, lançada em abril de 2016, não houve mudanças significativas que valorizassem a especificidade dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Somente acrescentaram à lei a expressão jovens e adultos. Desta forma, onde se lia “crianças e adolescentes”, passou a figurar “crianças, adolescentes, jovens e adultos”.

Ainda segundo Catelli (2017), em uma terceira versão da lei a EJA deixou de ser mencionada outra vez reforçando os indícios de que o presente documento não se aplicaria a esta modalidade. No ano seguinte, em abril de 2018 foi lançada uma nova versão da base curricular, para o ensino médio, e não há qualquer menção a educação de jovens e adultos.

Conclui-se que essa modalidade de ensino da educação básica deveria ter capítulos exclusivos para a problematização e discussão dessa especificidade ou talvez, aceitasse que essa Base Nacional Curricular, a ela não se dedicou e então produzir um documento específico.

Mais de três anos depois, em 25 de maio de 2021, é publicada a Resolução nº 01/2021 (BRASIL, 2021) que define Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, alinhando-a com

a Política Nacional de Alfabetização e com a BNCC, e admitindo o seu oferecimento em quatro modalidades: EJA presencial, EJA na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD), EJA articulada à Educação Profissional (cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio) e EJA com Ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Na Resolução é de se destacar alguns questionamentos necessários. Se são diretrizes operacionais não deveriam minimamente se reportar à precariedade ou inexistência de programas de formação inicial e continuada para educadores da EJA e indicar iniciativas para encaminhamento do problema? Qual seria a estrutura para oferecimento da EJA/EaD já que os alunos desse segmento da educação básica raramente têm condições mínimas de sobrevivência digna e não têm equipamentos necessários para acessar as aulas? Por que a exclusão da palavra “todos” no paradigma da UNESCO, subscrito pelo Brasil e não cumprido? “Ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida” pode ter para muitos um significado bem diferente de “Educação para Todos ao Longo da Vida”. Seria apenas mais um mero dispositivo legal para certificação de cursos e atividades, supostamente de EJA, sem muitos critérios?

Sabemos, que a inclusão da EJA na BNCC não traria mudanças imediatamente, entretanto, a ausência total de propostas e o esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI /MEC) a partir de 2016, com a chegada de Michel Temer à presidência, vem apenas reforçando o lugar marginal da educação de jovens e adultos no país.

Com a decisão do Conselho Nacional de Educação, no final de 2018, permitindo que 80% da carga horária definida para a

Educação de jovens e adultos possa ser cumprida a distância, instituiu-se mais uma opção de oferta de ensino aos jovens e adultos, considerando a diversidade de sujeitos e suas possibilidades de retornar aos estudos. Todavia, as consequências já esperadas, serão as ofertas de cursos ainda mais baratos, sem qualidades e oferecidos pela iniciativa privada. E a conseqüente diminuição das ofertas de vagas em cursos presenciais para essa fase da educação nas redes públicas. O fenômeno do fechamento de salas de aulas e redução da oferta de vagas na EJA tende a se ampliar.

A Resolução nº 1/ 2021 enfatiza a formação profissional e merece ser analisada por vários aspectos. O documento insiste em uma formação abstrata, sem dar maiores informações de como as instituições educacionais serão instrumentalizadas para isso, sem também considerar a especificidade dos indivíduos do direito à EJA. Em paralelo, avanços importantes em termos de formação de educadores observados com o desenvolvimento do Pacto Nacional pela Aprendizagem na Idade Certa (PNAIC) foram praticamente negligenciados.

Ao mencionar que a maior parte dos sujeitos do público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, o são pela necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, a justificativa para não terem vivido experiências escolares, ou tê-las interrompido, faz desse descaso pela imposição de uma formação abstrata, no mínimo, algo desrespeitoso com a trajetória de vida desses cidadãos e cidadãs. As diretrizes operacionais ainda propõem para essa formação uma carga horária de Língua Portuguesa e de Matemática ampliada, retirando do seu texto disciplinas nas áreas da Humanidades e de Artes, algo que também aconteceu, em alguma medida, no texto da Reforma do Ensino

Médio. A quais objetivos servem estas mudanças? A exclusão dessas disciplinas não menos importantes do currículo escolar dos estudantes das classes populares?

Deve-se a esses fatos, entre outros que, em muitas redes estaduais e municipais, assistimos à derrocada da modalidade EJA; redução de matrículas, fechamento de turmas e investimentos cada vez menores. O número de estudantes vem diminuindo a cada ano: em 2007, o Brasil possuía 4.985.338 matrículas na EJA, que diminuiu para 3.598.716 em 2017. No estado de São Paulo a queda é ainda mais acentuada pois em 2007 eram 930.948 estudantes e, em 2017, 446.449, ou seja, menos da metade do que havia dez anos antes, de acordo com os dados do Censo Escolar (IBGE, 2019).

Do ponto de vista curricular, os estudos recentes vêm identificando que não será possível avançar na educação de jovens e adultos sem que se avance em políticas públicas na construção de um currículo identificado com a diversidade de indivíduos pertencentes a essa modalidade escolar.

Diversidade no contexto da Educação e Jovens e Adultos – EJA

Aspectos relacionados ao tema da diversidade, na contemporaneidade, tem sido abordado com mais frequência no âmbito educacional. Ao considerar o contexto educacional brasileiro, Moehlecke (2007, p. 462) salienta que “A questão da diversidade, especialmente na última década, é cada vez mais presente no debate educacional brasileiro”.

A conceituação do termo “diversidade” perpassa amplos debates no âmbito das Ciências Sociais, da Filosofia, do Direito, da

Educação, da Política, entre outros. Contudo, ressalta-se que a própria essência do termo direciona o entendimento da diversidade humana, física, social, cultural e ambiental. Verifica-se que no contexto das Ciências Humanas e Sociais, o termo diversidade, de modo geral, é empregado no contexto da diversidade cultural.

Tal perspectiva sustenta-se na compreensão de que a diversidade cultural emerge no âmbito dos movimentos sociais (Hall, 2003). Para Moehlecke (2009, p. 463) “Como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, “subalternos”, e por certas formas de feminismo”.

Nesse sentido, o aspecto educacional no âmbito da diversidade sobleva-se como condição para a formação dos sujeitos. Freire (1980, p.102) destacou que:

Os movimentos populares, ao correlacionarem educação e transformação, possibilitaram a ampliação do entendimento sobre cultura. Educação popular, cultura e mudança social andam juntas, com o objetivo de transformar pessoas, as práticas de educar e a sociedade. Esta compreensão da relação da educação com a mudança social perpassa além do conceito de cultura, pelo conceito de história (FREIRE, 1980, p. 102).

Observa-se que a educação e a transformação coexistem na medida em que sustentam práticas sociais inclusivas e possibilitam o reconhecimento da diversidade com vistas a uma abordagem equitativa. Nessa perspectiva, o conceito de educação intercultural pode ser considerado de grande valia, por equacionar práticas

educacionais voltadas para a interação entre sujeitos de diferentes grupos e contextos. Como apontam Araújo, Costa e Tavares (2018, p. 42), em uma perspectiva intercultural:

A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectarem dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, tornam-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (ARAÚJO; COSTA; TAVARES, 2018, p. 42).

Ao considerar os aspectos histórico-culturais da sociedade, observa-se a existência de hierarquias sociais em relação aos indivíduos que não correspondem a convenções sociais estabelecidas pela hegemonia da camada dominante. Desse modo, emerge a necessidade de que discussões que versam as relações de diversidade, equidade e complexidade, bem como aspectos relacionados ao processo formativo de sujeitos que se encontram a margem social, sejam abordadas no âmbito da Educação.

Verifica-se que as subjetividades dos sujeitos de diferentes contextos socioculturais criam um ambiente fértil para a troca de experiências e vivências. Em uma perspectiva educacional, as práticas educativas devem ultrapassar a perspectiva positivista reducionista e pautada na transmissão de conhecimentos. Tornam-se necessárias práticas educativas que contemplem a complexidade que forma o

contexto na qual a instituição formativa, alunos e professores, estão inseridos.

Ao abordar o contexto da educacional de jovens e adultos, verifica-se a necessidade de que as práticas educativas compreendam a heterogeneidade dos sujeitos que compõe a EJA, bem como as relações e subjetividades que formam a complexidade existente no escopo dessa modalidade de ensino.

As subjetividades que se constituem no complexo e emaranhado contexto da EJA precisam ser compreendidas além de um regime de verdades formado por práticas disciplinadoras e discursos conformadores. Os jovens, adultos e idosos precisam ter maximizadas suas vidas mediante um conjunto de exercícios e discursos que devem estar à disposição, a fim de que eles mesmos operem transformações em suas subjetividades (MOURA. SILVA, 2018, p.18).

Como pode ser observado, o emaranhado complexo existente no contexto EJA requer que os parâmetros e políticas estabelecidas se pautem em práticas inclusivas e equitativas, de modo potencializar as situações de aprendizagem fomentadas na EJA. Um dos elementos chave para a compreensão do ensino de Jovens, Adultos e Idosos é a sensibilidade para com as diferentes histórias de vida e subjetividades desses sujeitos que, embora não tenham conseguido a formação educacional, buscam na EJA a possibilidade de uma escolarização. Aspecto fundamental a ser considerado no âmbito da escolarização EJA é a questão da diversidade.

Ao tratarmos de EJA, retomamos o discurso de diversidade que institui formas de ser sujeito e precisam incidir no planejamento e implementação de ações no contexto educacional das salas de aula da educação de jovens, adultos e idosos (MOURA, 2018, p.51).

Verifica-se que as questões relacionadas a diversidade devem permear, de modo pontual, o planejamento das políticas educacionais que regem, regulamentam e constituem a EJA. Como aponta Moura (2018, p. 40) “*os sujeitos que fazem a EJA têm singularidades em suas origens, histórias, valores, crenças, aprendizagem, que precisam ser considerados nas geografias da EJA*”.

Nesse sentido, ao equacionar a multiplicidade de fatores que levaram o sujeito a não concluir o ensino regular, recorrendo à EJA como possibilidade formativa, a diversidade deve ser considerada. Os aspectos históricos-sócio-culturais que determinam aos sujeitos que compõem a EJA ocupar a margem social deve ser considerado. Silva Junior e Garcia (2018, p. 68) destacam a necessidade de compreender a complexidade hierárquica social em que os alunos EJA estão inseridos:

Uma realidade em que todos nós estamos inseridos, mas que possui formas de exclusão significativas para certos grupos, que foram histórica e politicamente marcados pela marginalização, o dos sujeitos que foram e são considerados fora do padrão ou da norma. Pertencem a este grupo os negros, as mulheres, os grupos LGBTs, índios e pobres, entre outros. Portanto, falar de inclusão e diversidade em sala de aula não é apenas reconhecer a diferença, mas

compreendê-la a partir de uma leitura complexa de dimensões políticas, históricas e culturais (SILVA JUNIOR; GARCIA, 2018, p. 68).

É observável que a população que compõe os ambientes de educação de jovens e adultos é formada por sujeitos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados. Tal aspecto reverbera na modalidade EJA um caráter assistencialista e pouco formativo. Como apontam Miranda e Pereira (2018, p. 186) “É visível no estudo da história da Educação de Jovens e Adultos uma caminhada marcada pela falta de coerência nos objetivos educacionais com a formação para a cidadania crítica, o caráter de voluntariado que permeou”.

Nesse sentido, dentre os desafios que perduram no contexto da educação EJA é uma mudança cultural na concepção desta modalidade formativa. Para além disso, ações que vislumbrem uma abordagem complexa no processo de formação dos Jovens, Adultos e Idosos que compõem a EJA, com vistas a diversidade cultural e social, bem como as múltiplas subjetividades existentes, se fazem necessárias.

O tema diversidade, embora esteja em voga no âmbito educacional, deve, em lócus, ser explorado na modalidade de ensino EJA, principalmente pela heterogeneidade do corpo estudantil que a forma. Para além de uma abordagem da diversidade, faz-se necessária, também, uma abordagem equitativa e contextual das unidades de educação EJA. Para Tella (2018, p.132) uma abordagem alternativa é possível “por meio de conteúdo curricular que supere o eurocentrismo e que seja comprometido com a equidade educacional, com a promoção e o reconhecimento da diversidade cultural, com os ideais de direitos humanos”.

O aspecto equitativo do acesso à escolarização no âmbito da EJA está presente na Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000 em que no parágrafo I visualiza-se a necessidade de proporcionar um patamar igualitário de acesso a escolarização: “I – Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação” (BRASIL, 2000).

Os desafios no contexto da educação EJA permeiam a atuação dos professores nesses ambientes. Conquanto, ao considerar que o ensino da população com baixa escolarização ou analfabeta, ultrapassa a função utilitarista de diminuição do analfabetismo ou dos indicativos de formação na educação básica, uma nova e necessária perspectiva se estabelece.

O compromisso da Educação de Jovens e Adultos vai além do ato de alfabetizar, envolve aspectos ideológicos, formadores de opinião, construtores de cidadania, nesta perspectiva, as concepções de ensino devem estar pautadas em métodos e abordagens que considerem as características, as subjetividades e os contextos (SOBREIRA; COSTA, 2014, p. 34).

Dessa maneira, para que a EJA se torne mais efetiva e eficaz em seus processos, com vistas a uma formação crítica e emancipadora há a necessidade de mudança cultural na compreensão desta modalidade de ensino, mas não somente. As autoras Rodrigues, Faria e Jesus (2017) dissertam alguns desafios no contexto EJA que extrapolam as relações existentes em sala de aula e direcionam a

necessidade de políticas públicas que subsidiem a permanência dos alunos, a formação continuada dos professores, a facilidade no acesso aos ambientes educacionais, entre outros, baseado nos Fóruns EJA do Brasil, sendo eles:

[...] conste da matriz curricular e nos Projetos Político Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas como disciplinas permanentes /obrigatórias e nas ementas ao longo dos cursos; que haja a divulgação enquanto chamada pública direcionada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso, foram excluídos dos sistemas de ensino, ou não tiveram oportunidade de continuarem seus estudos; que seja garantido o acesso a espaços escolares adequados e próximos ao trabalho ou à moradia para que tenham condições de chegarem/saírem do trabalho e se dirigirem para as salas de aula da EJA; que haja condições de permanência e sucesso no processo educativo para o qual é necessária a contribuição de profissionais qualificados e com formação permanente atendendo às especificidades dos sujeitos que estudam na modalidade; a garantia de que os profissionais que trabalharão com estes educandos tenham tido na sua formação inicial disciplinas e conteúdos que tratem da modalidade EJA, e que a formação continuada dos educadores e demais profissionais que com eles atuam esteja direcionada às demandas dos sujeitos da modalidade (RODRIGUES; FARIA; JESUS, 2017, p. 374).

A partir desses desafios, percebe-se que muito se diz sobre a formação dos professores, seja ela enquanto na própria universidade quanto em formação continuada e especializada. De acordo com Passos (2018), os profissionais da EJA desfrutam de baixo reconhecimento social da profissão, seja ela referente às más condições de formação ou de trabalho (MARIN, 2010), além das dificuldades apresentadas pelo sistema educacional brasileiro (DINIZ- PEREIRA, 2010). Esses aspectos acarretam diferentes situações que dificultam o desempenho dos mesmos, seja em relação as aulas, didáticas, dinâmicas, como também no processo avaliativo dos educandos, visando a aprendizagem. Dessa forma, é importante que o professor consiga conduzir uma dinâmica avaliativa coerente e equitativa a “cada ação dos discentes diante do aprendizado adquirido em sala de aula ou fora dela, respeitando sua bagagem trazida e adquirida” (SOUZA; NASCIMENTO; SANTOS, 2016, p. 161).

Assim, é responsabilidade do professor desenvolver metodologias condizentes para atender ao público da EJA, em processo de avaliação comprometido em “obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento dos alunos EJA e ampliação de seus conhecimentos” (SOUZA; NASCIMENTO; SANTOS, 2016, p. 164).

Verifica-se a importância da EJA para a sociedade, porém com muitos obstáculos a serem vencidos para que se torne um espaço de ensino e aprendizagem voltado para a emancipação dos sujeitos por meio de uma formação ampla, diversa, ética e crítica.

Considerações

Mediante o desenvolvimento do presente artigo, foi possível identificar que a Educação de Jovens e Adultos possui um grande potencial no contexto da formação dos sujeitos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino regular. Conquanto, verificou-se que o fomento de ações voltadas para questões de diversidade, bem como uma visão complexa dos sujeitos que compõem a EJA demonstram a possibilidade de um processo de mediação e fomento de conhecimentos a professores e alunos, capaz de quebrar barreiras e criar novas visões de mundo, entre o corpo heterogêneo que compõe a EJA por meio das trocas de saberes conjuntos em prol da construção de uma sociedade mais justa e equitativa do ponto de vista formativo emancipatório.

Ao tratar das práticas educacionais que vislumbrem a concretização de uma escolarização de qualidade visualiza-se, no decorrer da história brasileira, que a EJA tem um papel fundamental para a sociedade ao oportunizar o acesso a formação a sujeitos que não puderam se escolarizar na idade certa. Portanto, é de extrema importância discussões acerca da EJA no país, destacando seu caráter de democratização do ensino. Verificou-se que a EJA vai muito além de aspectos práticos voltados ao ensino, aprendizagem e alfabetização; ela corresponde a uma reinserção do indivíduo na sociedade por meio de uma formação crítica e emancipatória.

Por fim, conclui-se que a EJA desempenha papel fundamental no processo formativo dos sujeitos e que há necessidade de políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino com vistas a uma formação de qualidade, por meio do respeito à dignidade humana.

Como limitações do estudo, assume-se a necessidade de investigações mais aprofundadas, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, que abordem questões relacionadas à diversidade e à necessidade de processos educacionais emancipatórios. Assim, espera-se que este estudo inspire outras investigações que acrescentem a estas reflexões iniciais abordagens mais específicas quanto ao papel da educação EJA na construção de uma sociedade mais igualitária.

Referências

ARAUJO V. A.; COSTA T. B.; TAVARES M. Multiculturalismo, interculturalismo e pluriculturalismo: debates e horizontes políticos e epistemológicos. **Revista-ambiente educação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 29-44 jan./abr. 2018.

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho Barrios. **O abandono do ensino médio regular pelos estudantes e a juvenilização da EJA: uma teia de relações**. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 05 de julho de 2000b. Brasília: MEC, 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 05 de julho de 2000b. Brasília: MEC, 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 25 de maio de 2021(*). Brasília: MEC, 2021. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.**

CATELLI JR., R. (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Ação Educativa, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”.** Belo Horizonte: Gestrado, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, SP: Atlas 2003.

LIMA, Elvira de Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 25 de maio de 2021(*). Brasília: Mec, 2021. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.**

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: Gestrado, 2010.

MIRANDA, Joseval dos Reis.; PEREIRA, Maria Susley. **Desenvolvimento histórico e marcos legais da educação de jovens e adultos no Brasil**. In: GARCIA, Renata Monteiro.; SILVA, Marluce Pereira. EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes, João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MOURA, Carmen Brunelli. **Laços intergeracionais na EJA**. In: GARCIA, Renata Monteiro.; SILVA, Marluce Pereira. EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes, João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

MOURA, Carmen Brunelli.; SILVA, Marluce Pereira. **O sujeito da EJA**. In: GARCIA, Renata Monteiro.; SILVA, Marluce Pereira. EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes, João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. Ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PASSOS, Joana Celia. Professores na educação de jovens e adultos: inserção, precarização e formação continuada. **Eccos**, São Paulo, n. 47, p. 273-288, set./dez. 2018.

RODRIGUES, Edileuza Custódio. **Exclusão versus emancipação**: aprendendo tendências pedagógicas. In: GARCIA, Renata Monteiro.; SILVA, Marluce Pereira. EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes, João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; FARIA, Maria do Rosário Teles de; JESUS, Janaína Cristina de. Educação de jovens e adultos (eja) como direito: O desafio do acesso e permanência na modalidade. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 373-392, maio/ago. 2017.

SILVA JUNIOR, Nelson Gomes de Sant'Ana e.; GARCIA, Renata Monteiro. **Diversidade e inclusão**. In: GARCIA, Renata Monteiro.; SILVA, Marluce Pereira. EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes, João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

SOBREIRA, Maria Liosa Fernandes; COSTA, Tamara Aline de Souza. **A importância da educação de jovens e adultos para construção da cidadania**: reflexões sobre o trabalho docente e suas implicações para vida dos/as educandos/as. 2014. 108 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOUZA, Claudenôra Maria.; NASCIMENTO, Valter Oliveira.; SANTOS, Patrícia Batista dos. O processo avaliativo na educação de jovens e adultos: estudo de caso da escola municipal Suécia – Lagarto/Sergipe. **Ciências Humanas e Sociais**. Aracaju, v. 3, n.3, p. 159-170, Outubro 2016.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve histórica sobre educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, 2010.

TELLA, Marco Aurélio Paz. **Direitos humanos e educação anti-racista**. In: GARCIA, Renata Monteiro.; SILVA, Marluce Pereira. EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes, João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo.

Avaliação da e para as Aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA): mudanças no percurso formativo

Luiz Felipe Garcia de Senna¹

Rodrigo Aparecido Ribeiro da Silva²

Introdução

Este trabalho tem como base as visões de dois professores residentes em uma cidade do interior paulista. Ambos trabalharam como professores de Língua Portuguesa em séries do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do Centro Oeste Paulista. Os profissionais trazem, neste trabalho, apontamentos sobre suas vivências referentes à presença e ao papel da avaliação na formação de jovens e adultos.

A avaliação é uma prática social presente no cotidiano de todos os sujeitos, e é praticada por pessoas e instituições. Assim, todos podem ser considerados agentes e receptores do ato avaliativo. Nos

1 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Marília-SP. E-mail: luiz.senna@unesp.br

2 Doutorando e Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Assis-SP. E-mail: rodrigo.ribeiro-silva@unesp.br

modelos de ensino vigentes na atualidade, a avaliação tem um papel central no percurso dos estudantes, tornando-se, para muitos, sinônimo de aprendizagem e de ensino. Discutir e refletir sobre os impactos da avaliação na formação dos educandos pode auxiliar na melhoria das práticas docentes na educação de base.

Sobre o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Sabe-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade voltada aos sujeitos que, por motivos diversos, não concluíram a formação básica em idade esperada. O Brasil é um país marcado por contradições e a própria história da EJA se constitui a partir disso. Informações do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), levantadas por Ventura e Oliveira (2020), demonstraram que, em 2015, cerca de 79 milhões de pessoas apresentaram um nível de sub-escolarização, o que, por sua vez, estaria acompanhado da diminuição de matrículas nas instituições de ensino.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua/IBGE) cerca de 10,1 milhões de brasileiros (9,3%) estavam desempregados no segundo trimestre de 2022 e 4,3 milhões de brasileiros encontravam-se em situação de desalento, ou seja, afirmavam não procurar mais emprego por terem perdido a esperança de encontrar trabalho. Das pessoas em idade de trabalhar, 31,1% não concluíram o Ensino Fundamental e 51,9% concluíram o Ensino Médio. Somente 16,0% da população do país em idade para trabalhar concluiu o Nível Superior (IBGE, 2022).

Conforme Gerbelli (2021), a má e baixa escolarização faz com que os trabalhadores fiquem precarizados e acabem desempenhando trabalhos em péssimas condições e, mesmo que visem melhorias no rendimento financeiro, infelizmente os ganhos em geral não suprem as necessidades do sujeito e de seus familiares. A partir de dados das inscrições em avaliações como o Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), é possível obter vislumbres sobre como é a vida dos alunos da EJA, pois, no caso das inscrições para este exame, os participantes respondem questionários sobre vida e trabalho.

Do total de pessoas inscritas na edição do Encceja de 2020, 15% disseram não ter jornada fixa; 10% afirmaram que trabalham até 10 horas semanais; 14% que trabalham entre 31 horas e 40 horas semanais; 31% até 44 horas semanais; e 24% trabalham acima de 44 horas semanais (INEP, 2020). Para Gerbelli (2021), os dados das últimas edições do Encceja mostram que parte da força de trabalho inserida no público-alvo da EJA não tem tempo para estudar e a outra está inserida na informalidade e em subempregos.

A questão ainda é urgente, visto que em 2019, o Brasil contava, na população com 15 anos ou mais, com 11 milhões de pessoas analfabetas (6,6%). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua/IBGE) de 2019, o analfabetismo no país apresenta uma relação direta com a idade: “Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos” (IBGE, 2019). Dessa maneira, as gerações mais novas vêm recebendo um maior acesso à educação, enquanto as mais velhas acabam não sendo atendidas devidamente e os índices acabam

diminuindo devido ao processo natural de envelhecimento da população.

A diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas (segundo as categorias adotadas pelo IBGE³) é significativamente grande. Em 2019, 3,6% das pessoas com 15 anos ou mais que se declaravam brancas eram analfabetas, já entre pessoas que se declararam pretas ou pardas a porcentagem sobe para 8,9%. Novamente, quanto mais velha a população maior é o número de pessoas analfabetas, sendo que do grupo de indivíduos com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo é de 9,5% entre brancos e 27,1% entre pretos e pardos (IBGE, 2019). Os dados contribuem ainda para ressaltar como a estruturação da sociedade brasileira está permeada pelas questões de raça e classe.

Para Gerbelli (2021), a presença negra em instituições formais de ensino dá subsídio para analisar e compreender a diversidade presente na EJA e, também, os processos de segregação e de racismo estrutural brasileiro. A população negra no Brasil foi historicamente impedida de usufruir de direitos básicos como a liberdade, a educação e o trabalho devidamente remunerado, com isso, é a que mais sofre com a precarização dos sistemas de ensino e ausência de políticas públicas adequadas. Gerbelli (2021) reafirma as ideias de Gomes (2011, p. 90), que salienta: “pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial.”

3 Ver, a esse respeito, OSORIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCELLI, José Luis. SABOIA, Ana Lucia Orgs). **Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

Na edição de 2019 do ENCCEJA, o número de inscritos foi de 2.973.386 e cada candidato respondeu, no questionário, sobre o “principal motivo que o faria voltar a estudar ou continuar estudando”: cerca de 35% disseram que o principal motivo era “conseguir um emprego melhor”; 30% que seria para “conseguir um emprego”; 20% apontaram que gostariam de “adquirir mais conhecimento, ficar atualizado”; e 10% disseram que queriam “progredir no meu emprego atual.” (INEP, 2019).

A sinopse do ENCCEJA de 2020 apontou que a avaliação contou com 1.608.135 inscritos. Cerca de 81% fizeram a prova para concluir o Ensino Médio e 19% para encerrar o Ensino Fundamental. As mulheres foram 55% do total e os homens 45%, sendo que 33,5% se declaravam brancos e 60,4% pretos ou pardos. Apenas 19% mencionaram motivos ligados ao universo escolar para abandonarem os estudos, constando entre os principais: Formas de ensino/avaliação desestimulantes (28%); e Percepção de que os conteúdos das aulas não serviam para a vida (19%). Já o contexto familiar envolve: Falta de tempo para estudar (24%); Necessidade de trabalhar para ajudar a família (20%); e Necessidade de ajudar nas tarefas de casa (19%) (INEP, 2020).

Os dados do ENCCEJA demonstram a realidade de uma parte da população brasileira que busca na educação uma maneira de alcançar melhores condições de vida, pessoas que abandonaram os estudos tanto por presenciarem aulas desinteressantes e desvinculadas da vida fora do espaço escolar quanto pela necessidade de trabalhar e ajudar no orçamento e nas atividades domésticas em suas residências.

Para Gerbelli (2021), tudo isso constitui parte de um amplo e contínuo processo de desmonte das legislações que buscam garantir

direitos básicos de proteção social e trabalho digno. Tal processo evidencia-se ainda por movimentos que cresceram a partir das políticas neoliberais implementadas ainda nos anos 1990 no Brasil. Mais recentemente, é possível mencionar as “reformas” destrutivas para os trabalhadores como a Lei das Terceirizações (Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017) e a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) que impactaram diretamente os indivíduos mais pobres e menos escolarizados.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ontem e de hoje

Nossas reflexões sobre a avaliação na Educação de Jovens e Adultos foram suscitadas em sua maior parte pela observação e pelos relatos de estudantes ao longo de nossa prática docente, sendo que, pelo menos uma parte desse período (cerca de um ano e meio) foi marcada pela pandemia de Covid-19, que impôs alterações bruscas nas relações educacionais e agravou problemas já existentes (como evasão, baixos investimentos, falta de planejamento, desigualdade na oferta de vagas, cortes de orçamento, etc.), além de ter chamado a atenção para questões menos observadas anteriormente, como o uso massivo das tecnologias digitais e o descompasso gigantesco entre o discurso oficial na esfera das decisões políticas e o atendimento das reais necessidades educacionais da população brasileira.

Diferentemente do que ocorre em outras modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma heterogeneidade muito grande no que se refere ao público atendido. Quanto à faixa etária, encontram-se estudantes que até recentemente cursavam o ensino regular até pessoas que estão na terceira idade, em

alguns casos avançando para além dos setenta anos. Trata-se, portanto, de indivíduos que tiveram trajetórias de vida muito distintas, com experiências educacionais anteriores as mais diversas, bem como diferentes motivações para o abandono da escolarização e para o retorno à escola. Entre os motivos mais relatados para o abandono, estão a necessidade de ajudar financeiramente em casa por meio do trabalho (geralmente informal), a falta de perspectiva e de incentivo, bem como para cuidar dos filhos ou de pessoas adoentadas na família. Quando, porém, consideramos o fator renda, é possível observar um ponto em comum, pois a grande maioria do público atendido na Educação de Jovens e Adultos, como no caso dos estudantes que acompanhamos, é formada por pessoas provenientes dos grupos sociais menos favorecidos, de baixa renda, que participam de programas sociais de geração e distribuição de renda.

Quanto as razões para ter voltado aos estudos, os relatos que mais ouvimos se referem à exigência do empregador (para aqueles que trabalham em empresas instaladas na cidade), o desejo de concluir uma formação em nível técnico ou superior, tirar a carteira de motorista e “ter a chance de um emprego melhor”.

Para atender um público tão heterogêneo e com necessidades educacionais distintas daqueles atendidos em outras modalidades, a equipe escolar precisa estar atenta às especificidades desse público, de modo a acolher, além de promover um maior engajamento, com estratégias para enfrentar a evasão e o analfabetismo funcional, que continuam sendo imensos desafios para o poder público.

O Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE) acompanha as metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação instituído pela Lei no. 13.005/2014. Atendendo à Constituição de

1988, que confere ao país a obrigatoriedade de planejar o futuro do ensino, o Plano visa aprimorar a qualidade da educação oferecida. As esferas municipal, estadual e federal devem adequar seus planos à sua realidade, considerando, porém, as orientações do PNE. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, uma das metas era elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5 % até 2015 e, até o final de vigência (2024), erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional no país. Os resultados parciais de um dos objetivos dessa meta indicam que, em 2020, 94,2% dos brasileiros com mais de 15 anos sabiam ler e escrever. Quanto ao segundo objetivo, os dados apontam, como resultado parcial, que 29% das pessoas com mais de 15 anos eram consideradas analfabetas funcionais em 2018.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) geralmente trazem consigo as ideias e representações que elaboraram a partir de suas experiências precedentes sobre a educação, as práticas escolares e os sujeitos envolvidos no processo educativo. Em relatos individuais colhidos em situações de conversa dirigida ou espontânea sobre temas direta ou indiretamente relacionados à Língua Portuguesa, muitas dessas experiências foram definidas pelos próprios estudantes como tendo sido traumáticas ou, no mínimo, desestimulantes. Elas envolviam desde práticas corriqueiras (empreendidas tanto por alunos como por profissionais da educação) como classificar os estudantes entre os considerados capazes e aqueles que “sempre tiravam zero” ou “passavam raspando” e o reforço de uma autoridade com frequência centrada no professor, nos membros da gestão escolar e nos instrumentos institucionais que de alguma maneira eram associados pelos estudantes à legitimação de instâncias do poder.

Para Bourdieu (1983), as instituições de ensino estão inseridas no campo educacional, entendido pelo autor como um local de embates entre forças que desejam dominá-lo ou ocupar os espaços mais centrais em sua organização. Historicamente, a educação no Brasil foi utilizada como um instrumento de dominação e propagação de valores que atenderiam os interesses dos mais poderosos. Com isso, a organização das instituições de ensino, dos currículos escolares, bem como o tipo de pedagogia, e a avaliação que é praticada decorrem dos interesses dos grupos dominantes em cada contexto histórico e social que os sujeitos integram.

Um campo sempre coexiste com outros, desta maneira, os embates dos diferentes campos podem ter relações. Um exemplo é o quanto o acesso à escolarização esteve relacionado na história do país com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos. Sendo do interesse de grupos dominantes manter limitado o acesso aos lugares prestigiados, os jogos de poder tiveram e têm repercussões nos campos políticos e econômicos fazendo com que decisões governamentais limitassem ou impedissem o acesso dos “indesejados” ou que o custo de manutenção de um estudante fosse exorbitante demais para que a massa populacional pudesse pagar.

No Brasil do período colonial, a instrução pública foi monopolizada pelos jesuítas por mais de duzentos anos (da chegada da Companhia de Jesus ao país, em 1549, até sua expulsão, em 1759) com a intenção de catequizar os nativos, vistos como ingênuos e inferiores sob a perspectiva dos valores cristãos europeus. Em seguida, ações foram tomadas para garantir a formação dos filhos dos colonizadores que cresciam distantes da Europa. (SOUSA, 2013).

Desde o início, a educação, no que viria a ser o país atual, foi marcada por jogos de interesses de classe e raça.

Nesse contexto, “[...] os colégios jesuíticos foram instrumento de formação da elite colonial. [...]. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados” (RIBEIRO, 2010. p.11). A evangelização dos nativos serviu principalmente para torná-los mais “dóceis”, mais propensos para servir de mão de obra para os colonizadores, além de cumprir com a missão de expandir o poder de influência da Igreja.

Os modelos de educação sempre estiveram associados aos projetos vigentes no território nacional. No período ao qual nos referimos, o Brasil colonial era considerado um celeiro de Portugal e toda a sua infraestrutura econômica era dependente do Império, pois da Colônia eram exportados os insumos básicos e para ela importados os manufaturados (RIBEIRO, 2010).

Essa realidade pouco se alterou com a primeira Constituição brasileira, datada de 1824 e de autoria de D. Pedro I. Como explica Veronezi *et al.* (2019), o documento foi elaborado a partir de influências francesas e espanholas, afirmou a educação como um direito de todos os cidadãos, crianças e adultos. Neste momento histórico, foram criados mecanismos para limitar o acesso de adultos analfabetos ao ensino, além do reconhecimento como cidadãos apenas das pessoas com determinado poder aquisitivo e que fossem alfabetizadas. E dado o conceito restritivo de cidadania, a Constituição de 1824 foi omissa em relação aos escravizados e aos indígenas. A educação era um objeto de poder e, por isso, era pouco acessível e, por mais que a presença católica diminuísse, a escolarização intelectual continuou restrita a poucos.

Posteriormente, na Primeira República, dois aspectos merecem destaque: primeiro, a exclusão das massas foi mantida ao ignorar as desigualdades regionais e sociais existentes no país, deixando aos Estados e Municípios a responsabilidade pela educação; segundo, diversas reformas educacionais se iniciaram e muitos movimentos apareceram com o intuito de garantir educação para todos. Ainda assim, nenhuma mudança estrutural ocorreu e, na década de 1920, mais de 70% da população acima dos cinco anos era analfabeta, conforme relembra Veronezi *et al.* (2019).

Os primeiros movimentos estruturais de mudança surgiram no período Vargas, com a intenção de atender a demanda do processo de industrialização do país. O político ampliou então a oferta da educação inicial e promoveu a educação profissionalizante. Pela primeira vez, a alfabetização entrou no foco das políticas públicas do país (PREUSS; MENONCIN, 2017).

Na década de 1930, a Educação de Jovens e Adultos começou a ser desvinculada da educação em classes regulares, enquanto políticas de promoção começaram a ser articuladas nos documentos oficiais e nas ações estatais (VERONEZI *et al.*, 2019). A EJA no início do século XX foi marcada pela necessidade de preparação de mão de obra para as novas demandas econômicas do país. Durante as décadas seguintes, a discussão ganhou cada vez mais espaço. A partir da década de 1940, parte do orçamento educacional no nível federal passou a ser destinado para escolarização de jovens e adultos, aspecto que sofreu alterações de acordo com os momentos políticos do país.

Entre as décadas de 1950 e 1960, os movimentos populares intensificaram a pressão por mais acesso à educação, Paulo Freire teve um importante papel ao se envolver com um projeto nacional de

alfabetização de perspectiva crítica e que fosse além dos saberes escolares. Mais do que uma formação técnica, a educação para Freire era um meio de transformação social por meio do desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Com o golpe militar de 1964, o projeto educacional freireano foi interrompido, movimentos sociais foram criminalizados juntamente com qualquer iniciativa de educação popular. Entre as iniciativas do período, é possível citar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela lei nº 5.379/1967, e depois, o Ensino Supletivo, estabelecido a partir de 1971 pela Lei de Bases e Diretrizes Nacionais nº 5.692/71. Os dois programas continuaram com o objetivo dos anos 1930 de formar mão de obra capacitada para as demandas econômicas crescentes no país. Caprini e Corrêa (2015) explicam que:

A LDBEN 5.692/71 contemplava o caráter supletivo da EJA e pretendia escolarizar a maior parte possível da população mediante baixo custo, de forma a suprir o mercado de trabalho vigente; porém, concebia a leitura e a escrita como meros decodificadores de caracteres (CAPRINI; CORRÊA, 2015, p.318).

Uma questão ressaltada por Veronezi *et al.* (2019, p. 7), é a de que o MOBRAL “foi precedido e coexistiu até 1971 pela Cruzada da Ação Básica Cristã, que era uma campanha semi-oficial dirigida por evangélicos norte-americanos.” A relação confusa entre ações de escolarização com interesses religiosos parece transpassar os períodos e contextos históricos do país. Já Preuss e Menoncin (2017, p.4) afirmam que: “No período da ditadura militar, a EJA, oferecida pelo

governo, colaborou na manutenção da harmonia social e na legitimação do regime autoritário, sustentando o mito de uma sociedade democrática em um regime de excluídos.”

Conforme Freitas e Pires (2015), as diversas propostas de oferecimento e ampliação de escolarização para jovens e adultos têm servido no Brasil para qualificação de mão de obra para a realização de serviços simples. Com isso, a avaliação recebe um papel secundário na modalidade, não garantindo eficácia nem eficiência.

A EJA na sociedade do século XX apresentou-se como consequência das contradições, das desigualdades que atravessam toda a organização social do país. Nas últimas décadas, ela atendeu principalmente trabalhadores pobres e rurais que não tiveram a oportunidade de estudar no momento certo (SOUZA, 2015).

A noção de escolarização pública e para todos é recente. De fato, da maneira como é conhecida na atualidade, nasceu com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988. Foi também com a recente Carta Magna que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltou a ser objeto de discussão nacional. Na atualidade, sabe-se que é direito de todos os brasileiros o acesso à saúde, à educação, à segurança e à qualidade de vida. A implementação dos valores democráticos encontra, ainda hoje, empecilhos. Conforme Veronezi *et al.* (2019) e Gerbelli (2021), o limiar entre os séculos XX e XXI foi mundialmente marcado por um crescente movimento neoliberal que buscou diminuir o papel do estado, bem como os direitos básicos que os sujeitos detêm nas sociedades democráticas.

Representações sociais sobre avaliação na EJA

Em um país com a trajetória política e histórica conturbada, não é de se estranhar que muitos estudantes passem pela escolarização com noções da avaliação apenas como instrumento de medida. Uma noção que remonta aos tempos da colonização com a educação jesuítica, pois a avaliação no trabalho pedagógico era promovida constantemente e com rigor pelos padres, sendo os exames escritos e orais os principais instrumentos de testagem da qualidade do trabalho pedagógico (LUCKESI, 1999).

No geral, muitos dos estudantes da EJA com os quais interagimos nos últimos anos demonstraram ver a avaliação como um meio de imposição da autoridade dos professores e de validação do saber. Assim, eles a definiram como meio de “dar nota”, “passar de ano” ou “mostrar que não se sabe nada”. Ainda segundo essas representações observadas, a avaliação é com frequência compreendida como sinônimo de “prova”, que acontece numa data previamente definida e, a exemplo de exames de concurso, de processos seletivos e de admissão em instituições de ensino superior, é também um momento que exige preparação e atenção, contando com uma dinâmica própria numa escala de valores pré-definidos com foco nos possíveis resultados.

Essas representações estão ligadas à compreensão restrita e à instrumentalização da avaliação como recurso de caráter classificatório e/ou eliminatório, predominante na história da escolarização no país. Uma avaliação pensada para legitimar determinados *habitus*, conceito que pode ser compreendido como um conjunto de técnicas, práticas e de crenças que são tanto coletivas

quanto individuais, que são adquiridas, primeiro, no ambiente familiar e de formação inicial, e depois, nos espaços de convívio social.

Se, por um lado, ser avaliado pode de fato remeter a um processo classificatório em contextos muito específicos (nos quais, de alguma forma, se vê a necessidade de *mensurar* habilidades ou conhecimentos), por outro, o predomínio dessas representações sobre a avaliação no âmbito da educação pública diz muito sobre como *avaliar* tem sido muitas vezes compreendido como uma *ação pontual*, legitimadora de práticas autoritárias e excludentes e/ou desconectada das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, principalmente aqueles e aquelas que, além de lidarem com a desigualdade estrutural agravada pela pandemia e pela crise econômica, ainda enfrentam o desafio de voltar a uma escola que pouco reflete sobre as especificidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) demonstraram que, em maio de 2020, mais de 70% dos estudantes em todo o planeta passaram por alguma política de suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia da Covid-19. No Estado de São Paulo há mais de 4 milhões de alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As aulas presenciais no estado paulista foram suspensas por meio do decreto nº 64.864, de 16/3/2020, as instituições escolares geridas pelo Estado seguiram a resolução Seduc-28, de 19/03/2020, já as prefeituras desenvolveram ações de acordo com as realidades locais. A mudança repentina da rotina de professores e alunos, assim como de toda a sociedade, geraram impactos nas mais diversas áreas, em especial na educação. Como

apontou um estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de 2022, produzido por Neri e Osorio (2022), a evasão escolar aumentou na faixa etária de alunos entre 5 a 9 anos durante o período de pandemia. O aumento foi de 1,41% para 5,51% entre 2019 e 2020, uma elevação de 197,8%.

Conforme Caprini e Corrêa (2015), a avaliação na EJA deve visar o contexto sócio-histórico-cultural do educando, os sujeitos devem ser integrados e respeitados em suas individualidades. O processo de agir diante das dificuldades não pode se reduzir ao repassar conteúdo e a atividades mais fáceis ou diretivas para dar notas que promovam os alunos. Docentes que desenvolvem atividades avaliativas mais “simples” para simplesmente “passar” alunos contribuem com o que Bourdieu (2003) denominou de exclusões dóceis, pois ainda que o sujeito permaneça no percurso de escolarização e alcance o certificado de conclusão, ele não terá os saberes necessários para avançar nos meios profissionais e acadêmicos. Assim, a avaliação acaba tendo como função legitimar as desigualdades:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um ‘dom’ que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.171).

Os processos avaliativos presentes no percurso escolar estão, de muitas maneiras, organizados com a intenção de legitimar os saberes tidos como mais relevantes pelas classes dominantes e, conseqüentemente, excluir todos que destoem do esperado. Não se trata de desmerecer os saberes científicos e acadêmicos, mas de reconhecer que sujeitos que iniciam os percursos formativos de lugares desiguais acabam tendo resultados também desiguais. Logo, coloca-se em discussão o quanto o trabalho desenvolvido nas unidades escolares é pensado com a intenção de impulsionar os estudantes ou de perpetuar os papéis sociais estabelecidos. Para as reflexões que são empreendidas aqui, o questionamento dos métodos e papéis da educação por Paulo Freire se faz muito válido, na medida em que nos obriga a repensar as práticas para *reinventar* inclusive as concepções enraizadas sobre avaliação:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1979, p. 96).

Para Freire, a alfabetização deveria romper com práticas tradicionais e instrumentalizadas da língua e aderir a uma prática contextualizada que utilizasse de um conteúdo de expressão cultural.

Assim, o educador contribuiu para a produção de um novo conceito e uma nova postura epistemológica para com os processos de alfabetização e educação popular. Integrar e impulsionar o estudante, romper com todos os processos anteriores de exclusão e marginalização de seus saberes e vivências, fazer do sujeito um agente de transformação da realidade social que nos cerca, tudo isso é apenas parte do processo educativo que Freire propôs e do qual este trabalho se encarrega, em especial, sobre como a avaliação pode fazer parte destas mudanças.

Não se pretende aqui concluir que as concepções sobre educação e avaliação (considerando as diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos) determinam de alguma forma o sucesso, o fracasso ou a estagnação escolar, e sim ressaltar que as representações externadas pelos estudantes dessa modalidade servem como sinais de alerta e importantes pontos de partida para repensar as práticas educacionais, na medida em que dão forma a anseios, vivências, expectativas e conflitos experimentados na rotina escolar, além de demonstrarem que esses estudantes, ainda que muitas vezes não consigam dar um nome reconhecível às suas percepções e crenças, reagem efetivamente àquilo que é instituído, elaboram suas próprias compreensões a esse respeito e se reconhecem, por meio das práticas orais e escritas de uso social da língua, como membros de uma coletividade e como construtores ativos de seu próprio percurso pessoal e profissional.

A posição social da família do aluno produz efeitos diretos e indiretos que perpassam a sua história, mas não a determina, visto que, muitos alunos de classes populares conseguem obter sucesso no percurso formativo e, também, certos estudantes abastados não se

desenvolvem como esperado. Como relembra Charlot (2003), o sucesso ou fracasso dos percursos não decorrem de fatores simplistas, mas de complexos e constantes produções individuais, as escolhas e as suas experiências diárias moldam e alteram a maneira como os sujeitos lidam e interpretam a realidade.

Antes de refletir sobre algumas práticas avaliativas que contribuem para promover uma experiência escolar mais coerente com as necessidades educacionais e mais capaz de fazer os estudantes refletirem sobre seu próprio percurso formativo, é importante considerar que a avaliação é pensada (e vivida) sob a perspectiva de pelo menos três agentes fundamentais: a escola como um organismo institucional, parte de um todo que se vale de instrumentos para, em tese, medir ou avaliar a qualidade ou o estado dos processos de que se encarrega; os educadores, cujas necessidades de buscar referências para o processo de ensino-aprendizagem pedem que recorram a um ou mais instrumentos de avaliação; e, por fim, os estudantes, que, embora concebam a avaliação de diferentes maneiras, encaram-na na maioria das vezes como parte necessária do *modus operandi* escolar, trazendo, porém, como explicitado acima, suas representações centradas no modelo ou na experiência mais tangível de avaliação (escrita, majoritariamente objetiva, modular e de caráter comprobatório).

A dificuldade de os estudantes da Educação de Jovens e Adultos lidarem com a avaliação para além dessa concepção mais reconhecível não tem origem apenas na naturalização e na legitimação de algumas práticas avaliativas, mas também no alcance limitado de muitas iniciativas e no caráter excludente que ainda marca a avaliação,

fatores que contribuem sobremaneira para criar uma espécie de visão restrita a respeito do tema.

Conforme Souza (2015), muitos alunos da EJA veem a avaliação apenas como um meio de alcançar notas e passar de série, porém, na modalidade, a nota deve sim fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, pois ela apresenta a qualidade do aprendizado do aluno. Com isso, o trabalho na EJA deve ser diferente do ensino regular porque os sujeitos trazem consigo um imenso repertório de saberes para a sala de aula. Portanto, suas vivências devem ser respeitadas e integradas ao trabalho pedagógico, bem como às propostas avaliativas.

A EJA é uma modalidade de ensino muito peculiar no sistema educativo brasileiro porque ela integra vários grupos excluídos do ensino regular e dá para eles oportunidade de concluir etapas da escolarização. Nesse contexto, a avaliação deve servir para motivar as aprendizagens dos alunos e auxiliar aos professores na melhoria de suas estratégias de ensino.

Muitas vezes o desejo de objetividade por parte dos agentes do processo educacional impede que se pense a avaliação como uma prática fluida e integrada, fruto de deliberações coletivas e marcada pelas subjetividades dos envolvidos, pelas dinâmicas do ensino e da aprendizagem, e mesmo por disputas de interesses e poder em diversas instâncias, bem como pelos constantes conflitos e reajustes no interior dos grupos e das coletividades.

Ao tratar das relações entre a técnica, a cultura e a produção coletiva de sentidos por meio das tecnologias intelectuais, Pierre Lévy ressalta que “nada está decidido a priori” (2000, p. 9), ou seja, que os papéis, as ações e os sentidos compartilhados no interior dos grupos

não são fixos nem dados de antemão, mas permanentemente negociados e refeitos, conduzindo a deslocamentos, reelaborações, mudanças mínimas na configuração das estruturas, alterações que, por sua vez, podem operar grandes transformações.

No atual cenário constantemente reorganizado em função da pandemia, das mudanças climáticas, das tecnologias digitais, dos debates em torno dos avanços autoritários e da resistência de grupos invisibilizados no processo histórico, faz-se extremamente necessário pensar a avaliação a partir de uma perspectiva menos apriorística e mais inclusiva, múltipla e coerente com as necessidades e realidades da população estudante da Educação de Jovens e Adultos.

É preciso garantir a essa população os meios para que ela se aproprie de fato dos instrumentos de mudança e de seu próprio protagonismo, muitas vezes anulado pela ineficiência de políticas públicas, pela dinâmica da desigualdade estrutural e pelas concepções cristalizadas entre os detentores do poder. E, ainda considerando as reflexões de Pierre Lévy (2000, p. 13), é preciso ter em mente que “os agentes efetivos são indivíduos situados no tempo e no espaço”.

Avaliar para emancipar

De maneira genérica, a avaliação escolar pode ser classificada como somativa e formativa. Para Fernandes (2008), a avaliação somativa ocorre de maneira pontual e com a intenção de quantificar os saberes adquiridos pelos estudantes. Já a avaliação formativa é progressiva, processual e diagnóstica, ela ocorre durante o trabalho pedagógico e visa acompanhar e estimular o desenvolvimento dos estudantes.

Para Bourdieu (1992), a avaliação é um instrumento de legitimação dos percursos sociais, é por meio dela que o capital cultural é institucionalizado. O capital cultural apresenta o conjunto de fatores sociais, familiares, econômicos e contextuais do sujeito e do meio do qual participa. A avaliação legitima o capital cultural porque em grande parte ele é adquirido por transmissão doméstica, a criança recebe do grupo de origem os saberes e habilidades aprimorados pelas gerações anteriores. Há, ainda, o capital econômico que somado ou não ao capital cultural, facilita o trajeto de quem detém um maior acúmulo dele.

É no cotidiano das instituições de ensino que os diferentes capitais dos alunos são percebidos pelos professores por meio do *habitus estudantil* que pode dialogar, ou não, com o que Silva (2005) descreve como *habitus professoral*. Tanto professores quanto alunos desenvolvem e utilizam de modos de ser e agir que seriam mais valorizados de acordo com representações tradicionais de escolarização e de ensino. Quando o foco está em selecionar os tipos “melhores” e em quantificar os “resultados”, todos os estudantes que demonstrem “dificuldade” ou uma “demora” nos processos de aprendizagem são vistos como “indesejados” e “excluídos” do processo pedagógico e conseqüentemente da escola.

Cabe ao docente repensar esta função e utilizar dos processos avaliativos como meios de motivar os estudantes e não apenas reafirmar o que ouviram durante toda a própria trajetória. Isso vai da simples percepção de que a avaliação não se resume a um conjunto de atividades, na perspectiva formativa, cada instrumento é tratado como um apoio para mapear e trabalhar as necessidades dos estudantes (FERNANDES, 2007).

Como esclarece Fernandes (2009), não se trata de abandonar a avaliação somativa ou as atividades como provas, mas de utilizá-las dentro de contextos específicos e objetivos bem estabelecidos. Logo, é necessário que exista uma “relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino” (FERNANDES, 2009a, p.89).

As atividades selecionadas pelo professor expressam a visão dele sobre o currículo e, como postula Freire (1996), toda ação pedagógica é carregada de intenções e posicionamentos. A ação do professor pode ter um caráter inclusivo ou excludente, pois cada docente avalia de acordo com aquilo que valoriza nos processos de ensino e aprendizagem. O cuidado com os processos avaliativos decorre do peso que eles têm na vida dos estudantes que podem ser motivados ou desmotivados a partir do que vivenciam.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 38).

A avaliação pode e deve envolver o diálogo, pode e deve envolver atividades interativas e não hierarquizadas, pode e deve ser pensada a partir das necessidades dos estudantes, desta maneira ela pode ser compreendida como:

[...] todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações (FERNANDES, 2009, p.20).

Para isso, a avaliação pode envolver trabalhos escritos, atividades de pesquisa e seminários, bem como trabalhos diferenciados como de teatralização ou discussões sobre os temas abordados. Em nosso caso, podemos mencionar que após alguns anos de experiência na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no ensino de Língua Portuguesa, foram adotadas algumas estratégias de avaliação que procurassem lidar não apenas com a multiplicidade dos alunos como também com suas representações sobre a avaliação, como parte do esforço de construir com os estudantes um percurso formativo que os ajudasse a compreender seu próprio desenvolvimento, a se autoavaliarem e se reconhecerem como efetivamente responsáveis pelos próprios avanços.

A princípio houve muita resistência por parte das turmas, pois segundo as representações que traziam a partir de suas experiências pregressas, muitos questionavam a existência, no contexto da disciplina, de poucas avaliações escritas sistemáticas realizadas de forma periódica. Embora recorrêssemos ainda a avaliações escritas, dada a organização estrutural do curso e as exigências próprias da unidade escolar, outras experiências educacionais vividas pelos estudantes durante as aulas passaram a ser não apenas contempladas na avaliação como também discutidas e esclarecidas junto aos estudantes, sob uma ótica não hierarquizante.

Uma experiência significativa relacionada à avaliação sob uma perspectiva distinta da (re)conhecida comumente pelos estudantes foi o trabalho realizado com a teatralização, que mobilizou os alunos de uma sala multisseriada da Educação de Jovens e Adultos (6^a e 7^a séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental) durante o primeiro semestre de 2019. Após o estudo do gênero conto por meio de narrativas de Stanislaw Ponte Preta e Ricardo Ramos, em que características genéricas como tempo, espaço, enredo e foco narrativo foram abordadas a partir dos conhecimentos trazidos pelos próprios estudantes, foi realizada a proposta de produção individual de um conto considerando tais características. Como as discussões suscitassem a comparação entre o gênero conto e o gênero peça teatral, surgiu entre os alunos a proposta de adaptar um dos contos produzidos para a linguagem teatral e apresentar o resultado, na forma de uma peça, para os colegas de outra turma.

Ao longo de todo o trabalho, em meio a orientações pontuais e à discussão das estratégias mais viáveis para a realização da peça (primeiro como texto produzido segundo o perfil genérico do texto teatral e depois já como peça encenada, que demandava estratégias para adequação do discurso escrito ao oral, dinâmicas para explorar a linguagem corporal e reflexões sobre o uso do espaço físico e de outros recursos de cena), os estudantes se habituaram, em situações de debate oral, escrita individual e coletiva, a avaliar seu próprio desempenho, a aplicação de seus conhecimentos para a concretização do trabalho e a compreender, por sua vez, os critérios de avaliação adotados pelo professor. Tais critérios foram organizados em torno não de uma avaliação escrita formal contendo os conteúdos desenvolvidos até então, mas de um olhar que abrangesse todo o percurso, desde as

discussões iniciais a respeito do gênero conto até a apresentação da peça, passando pelas abordagens e realizações concretas de cada estudante.

As variadas práticas inseridas nesse contexto, que orientaram para uma avaliação processual e não hierarquizada, permitiram que os estudantes também se descobrissem “sujeitos de opções” e pudessem vivenciar atitudes e desenvolver habilidades normalmente associadas à figura do docente. Para recuperar o que diz Freire a respeito da presença do professor, também os educandos se encontraram, em muitos momentos, no exercício das capacidades de “analisar, comparar, avaliar, de decidir, de optar, de romper” (FREIRE, 1996, p. 38). À medida que incorporávamos à rotina atividades realizadas de forma individual, em duplas, grupos maiores e mesmo coletivamente, e que essas mesmas atividades passavam a compor o espectro de experiências *avaliáveis* e ao mesmo tempo *adaptáveis* às necessidades de aprendizagem naquele contexto, os estudantes expressavam-se de maneira mais autônoma, utilizando as diversas possibilidades que então se (re)abriam e se complementavam: leitura, escrita, linguagem corporal, debates temáticos, rodas de conversas, reuniões, esboços, esquemas, exploração de recursos audiovisuais e exercício da retórica argumentativa.

Quanto às mudanças mais imediatamente perceptíveis relacionadas ao trabalho com a a teatralização, é possível citar, em primeiro lugar, um incremento na autoconfiança dos estudantes em relação às suas próprias potencialidades, seguido de um posicionamento mais crítico tanto em relação aos conteúdos desenvolvidos durante as aulas de Língua Portuguesa como no que se refere às diferentes abordagens avaliativas que então se tornaram

possíveis. Para além de ter ampliado o universo de práticas que podem ser avaliadas ao longo do processo formativo, o trabalho gerou também um maior engajamento nos estudantes e, segundo depoimentos colhidos tempos depois, o trabalho com a linguagem teatral marcou positivamente a experiência escolar dos envolvidos.

Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve diferentes configurações e demandas no decorrer da história do Brasil. Ela já serviu como meio de dominação cultural, a sua oferta ou limitação esteve relacionada aos interesses políticos e sociais vigentes em cada contexto social e histórico. Na atualidade, a EJA se volta para as demandas de acesso à formação escolar para todos que não a puderam realizar na idade apropriada.

O público atendido na modalidade difere daquele observado no ensino regular. Como mencionado, os educandos trazem consigo um amplo repertório de experiências de vida e, também, muitos saberes formais e informais que podem e devem ser apropriados e trabalhados no contexto de sala de aula. A avaliação pode servir como um dos vários meios de incluir os estudantes como efetivos agentes no processo pedagógico, com atividades que envolvam discussões, pesquisas, produções escritas e apresentações orais.

Mais do que pensar em um conjunto de instrumentos avaliativos, o trabalho na EJA necessita de constantes processos de reflexão sobre os objetivos propostos e os percursos trilhados nos períodos de formação. Trabalhar com jovens e adultos que precisam lidar com rotinas exaustivas de trabalho e de baixa remuneração é um

desafio para os docentes que necessitam reinventar suas práticas e crenças pedagógicas. O planejamento não pode ser “simplificado” com a intenção de “facilitar” a aprovação e, também, não pode ser feito ignorando as realidades existentes dentro e fora de sala de aula. Em ambos os casos, os mecanismos de exclusão são reforçados, e a obtenção de um certificado de conclusão não significará automaticamente aprendizado nem melhoria na condição de vida dos sujeitos.

Apenas um processo bem organizado e contextualizado poderá impulsionar os estudantes da EJA para novos e melhores lugares na organização social de nossa sociedade. Para isso, os objetivos de aprendizagem precisam ser claros e alinhados com as necessidades dos alunos, assim como a avaliação deverá se voltar para o desenvolvimento dos estudantes e não para a mera mensuração ou certificação de seus saberes.

As boas experiências pedagógicas e avaliativas devem surgir do próprio cotidiano da sala de aula. O docente deve estar academicamente preparado e consciente politicamente de seu papel para, então, perceber e agir diante das realidades que encontrar. No caso deste trabalho, relatamos uma experiência avaliativa bem-sucedida que envolveu a teatralização de contos produzidos pelos próprios estudantes. Todos os encaminhamentos contaram com a ampla participação dos alunos. Eles foram protagonistas e buscaram no professor também os seus papéis de orientador, avaliador e auxiliador nos projetos. Com o desenvolver dos trabalhos, foi possível observar uma maior participação dos alunos nas atividades e uma mudança no modo como eles lidavam com a escola, agora sob a perspectiva de que não se tratava de um lugar para receber conteúdos, mas um espaço

construído e reformulado coletivamente, onde eles podiam criar e transformar suas vidas.

Estas experiências motivaram a escrita deste trabalho, principalmente por compreendermos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino essencial para o pleno desenvolvimento de nossa sociedade, com mais pessoas instruídas e motivadas para exercer sua cidadania num Estado democrático de direito.

Referências

BRASIL. **Decreto 13.429 de 31 de março de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL. **Decreto 13.467 de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/alfabetizacao-e-alfabetismo-funcional-de-jovens-e-adultos>. Acesso em 13 de agosto de 2022.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. Algumas Propriedades dos Campos. *In: Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, pp. 89-94.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2017, pp. 79-88.

CAPRINI, L. V. N.; CORRÊA, A. C. A. Avaliação de matemática na EJA: ponto de partida ou ponto de chegada? **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Espírito Santo, v.5, n.02, p. 315-346, 2015.

CHARLOT, B. Relação com o saber. *In:* (Org.) BARBOSA, R. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2003. pp. 23-33.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, D. Limitações e potencialidades da avaliação educacional. **Avaliação em educação**, 2007. pp. 5-8

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 41, 2008, pp. 347-372.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A.V.; PIRES, C. M. C. Panorama da avaliação da Educação de Jovens e Adultos sob perspectivas da Educação Matemática. **Horizontes**, v. 33, n. 1, 2015.

GERBELLI, C. V. C. A educação de jovens e adultos do precarizado e o paradigma da dignidade provisória. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 124-147, 2021. Disponível em:<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50844/30259>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, M. A. G. C., GOMES, N. L. (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação**. Brasília: 2019.
Disponível
em:<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Segundo Trimestre de 2022**. Brasília: 2022. Disponível
em:<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2022_2tri.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatística do Encceja 2019**, Brasília: Inep, 2019.
Disponível em:<<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatística do Encceja 2020**, Brasília: Inep, 2020.
Disponível
em:<https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estaticas/sinopses_encceja/sinopse_encceja_2020_.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 1.ed. 9.reimpr. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000 (Coleção TRANS).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

NERI, M. C.; OSORIO, M.C. Retorno para a escola, jornada e pandemia. **FGV Social**, Jan. 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/01/FGV_Social_Neri_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

PREUSS, R. T; MENONCIN, C. O processo de avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos em uma cidade do noroeste do estado do Paraná. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v.8, n.17, 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores associados, 2010.

SOUSA, A. C. G. *et al.* Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos: olhar sobre a perspectiva discente. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE. Curitiba. **Anais**. 2013.

SOUZA, A. R. D. M. A educação de jovens e adultos: uma análise sobre a avaliação da aprendizagem. *In:VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional*. **Anais**. 2015.

VENTURA, J.; OLIVEIRA, F. G. R. A travessia “do EJA” ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 03, p. 80-97, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

VERONEZI, B. C. *et al.* **Educação de jovens e adultos no Brasil: de onde partimos, onde chegamos e aonde precisamos chegar**. 2019. (Trabalho Final de Curso na disciplina Política e Organização da Educação Básica II, Licenciatura em Pedagogia). Universidade de São Paulo - USP, 2019.

Educação de Jovens e Adultos entre Tecnologias Digitais e Políticas Públicas em São Paulo

*Rodrigo Martins Bersi*¹

*João Paulo Francisco de Souza*²

Introdução

O capítulo faz uma reflexão histórica de caráter documental baseada nas políticas públicas de Estado para a formação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Situamos nossas reflexões no recorte histórico da EJA na República tomando como fio condutor a consolidação do campo como política pública de Estado e seus projetos em disputa. Esta análise crítica das políticas no âmbito do Estado organiza a exposição para pensar a inter-relação dialética entre as Tecnologias Digitais e a EJA.

A partir da reflexão crítica sobre a formação histórica da EJA iniciamos a análise das reformas das políticas públicas de Estado e em especial ao contexto dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) no Estado de São Paulo, do alinhamento à BNCC,

1 Doutorando e Mestre em Educação pela FFC, UNESP, Campus Marília. Licenciatura Plena em História, UENP, Campus Jacarezinho.

2 Doutor em Educação, FFC, UNESP, Campus Marília. Mestre em Letras, UNESP. Graduação em Letras Licenciatura Plena, UNESP. Professor na Educação Básica, SEDUC.

da modalidade de Educação à Distância (EaD) na EJA e das Tecnologias Digitais como suportes de linguagem em atividades de letramento digital.

Identificamos neste processo dois projetos em disputa que podem ser categorizados em educação bancária com objetivo de capacitar trabalhadores para ocupar postos de trabalho e a educação libertadora com objetivo de desenvolvimento da consciência crítica, de emancipação, de participação social, de humanização pela apropriação dos bens culturais e da cultura, mas principalmente pela valorização histórica e social dos sujeitos por meio de seus motivos e necessidades de aprendizagem.

No âmbito das políticas públicas de Estado esta perspectiva de educação libertadora está inscrita na proposta de educação ao longo da vida pela perspectiva da educação como direito público e subjetivo dos sujeitos, sendo um direito público por se tratar da retratação de um direito negado pela sociedade ao sujeito e subjetivo pois deve atentar-se aos motivos e necessidades dos sujeitos e portanto valorizar a importância histórica e social dos sujeitos.

Na esteira das Tecnologias Digitais essas são interpretadas como suportes de linguagem digital que por meio de atividades de letramento podem promover pela ação dialógica a emancipação por meio da inclusão digital e participação social em ambiente digital, o desenvolvimento pela internalização deste suporte de linguagem e a humanização pela apropriação da cultura e do acesso aos bens culturais.

Formação Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Interpretamos como formação histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil o processo de institucionalização da EJA enquanto modalidade de ensino e dever do Estado como política pública. Para tanto, mesmo que sua constituição seja complexa e repleta de perspectivas de análise faz jus elaborar um panorama histórico deste processo selecionando aspectos para a nossa reflexão crítica, utilizando o recorte histórico da formação da república até as atuais reformas que ocorreram nesta modalidade de ensino durante a pandemia de COVID-19 tomando como fio condutor da análise a constituição da educação de adultos como direito público, ou seja, dever do estado pela via da reparação do direito negado de escolarização em idade certa e subjetivo pois cabe ao indivíduo integral os motivos e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem (MIGUEL, 2021).

Durante o processo histórico de constituição da EJA como direito público e subjetivo e de educação ao longo da vida e dever do Estado fica evidente a existência de múltiplos projetos políticos em disputa para este campo e seus sujeitos, diferentes maneiras de interpretar o problema do analfabetismo e da desescolarização e de buscar soluções. A princípio na república a proposta de educação de adultos se pôs a serviço do mercado de trabalho, em caráter supletivo e para a construção da república e do Estado-Nação, atendendo a necessidade de cidadãos letrados para exercer a cidadania e habilitados em seus postos de trabalho.

Na primeira república a educação figura como responsabilidade descentralizada pelo poder público, cabendo à União

incentivar a educação básica, mas sem citar a educação de adultos e determinando a exclusão de analfabetos do direito ao voto, tendo constatado ainda pelo censo de 1920 um contingente de 70% da população analfabeta (DI PIERRO, 2001). A partir da década de 1940 a educação de adultos começa a tomar a aparência de política nacional pela criação do INEP que viabilizou recursos financeiros ao ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos, a partir desta viabilização foram articulados movimentos de educação de adultos em resposta às camadas populares que vinham se urbanizando e ocupando postos de trabalho.

Ao final da década de 1950 os índices de analfabetismo estavam em 46% e observa-se a instituição da EJA como política pública de Estado para atender ao objetivo de constituição do Estado-Nação, pelo direito social de cidadania às populações populares que vinham se urbanizando no período e da necessidade de composição de massa de trabalho capacitada. Até este período a perspectiva de educação de adultos figura em caráter supletivo, com objetivo de formar mão de obra capacitada e cidadãos capazes de exercer minimamente a cidadania (DI PIERRO, 2001). Já no curso dos anos de 1960 amadurecem os debates acerca da EJA como uma modalidade própria da educação, com objetivos e métodos próprios, como direito público e contando com diversos movimentos sociais que corroboravam a ideia de EJA como direito do cidadão e dever do Estado em caráter reparador (HADDAD, 2000).

Na busca pelo tratamento apropriado da EJA e de seus sujeitos pelas políticas públicas de Estado são mobilizados movimentos sociais de alfabetização de adultos que propunham reconhecer as singularidades destes sujeitos, atribuindo à EJA o

caráter reparador de um direito público e subjetivo pois parte dos sujeitos históricos e sociais a significação dos motivos da aprendizagem e leitura de mundo. Porém, o movimento de definição do local da EJA nas políticas públicas acabou recebendo forte impacto no Golpe Cívico Militar de 1964 que encerrou os debates em curso e movimentos populares de alfabetização e instituiu o MOBREAL em 1967 como principal estratégia de Estado para a alfabetização de adultos. Já na década de 1970 no auge do controle Estatal do regime militar tem-se a promulgação da LDBEN que foca os esforços na resolução do analfabetismo, tomado à época como vergonha nacional, buscando assim a construção de uma sociedade mais moderna, portanto mais letrada, capacitada para o mercado de trabalho, adestrada (DI PIERRO, 2015).

Durante o período de redemocratização do país após os governos militares a partir de 1985 com a retomada do governo civil iniciou-se um processo de retomada dos debates, efervescentes na década de 1970, com a ocupação política do Estado por agentes representativos da esfera civil e retomada dos diálogos. Este processo de retomada culminou em 1988 na Constituição Federal que reconhece a educação como direito do cidadão e dever do Estado, na LDBEN em 1996 que traz a EJA como modalidade própria de ensino e interpreta a educação como direito público e subjetivo dos sujeitos, perspectiva incorporada à Constituição Federal pela Emenda Constitucional nº 108/2020. A Emenda Constitucional nº 14 de 1996 institui o FUNDEB e inclui o combate ao analfabetismo dentre os objetivos do fundo, incluindo a educação de adultos no fundo financeiro com objetivo de garantir a qualidade, o acesso e a equidade do direito à educação (DI PIERRO, 2001).

Se estabelece o reconhecimento da EJA como modalidade própria de ensino destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em idade própria e a institui como instrumento de educação ao longo da vida, devendo considerar os interesses e condições de vida próprios dos sujeitos. O Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000 trazem as diretrizes curriculares nacionais da EJA e atribui função reparadora, equalizadora e qualificadora à EJA, a Lei 10.172/2001 do Plano Nacional da Educação reconhece na EJA como a principal estratégia de erradicação do analfabetismo e da necessária mobilização de recursos humanos e financeiros e o Decreto nº 6094/2007 institui a manutenção dos programas de alfabetização de adultos nos compromissos do Todos pela Educação, é firmado o Programa Brasil Alfabetizado e pelo Decreto nº 5159/2004 se institui a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) como uma secretaria do Ministério da Educação, com departamento próprio para a Educação de Jovens e Adultos.

Esses dispositivos legais constituem políticas públicas de educação como direito público e subjetivo dos sujeitos e dever do Estado, reconhecendo suas especificidades e complexidade histórica de formação do campo por conta da negação de direitos aos seus sujeitos. Porém, com o advento da pandemia de COVID-19 e os desdobramentos do *impeachment* de Dilma Rousseff foram realizadas diversas reformas no âmbito do Estado que descontinuam as políticas de direito público e subjetivo em diálogo desde a década de 1970 e que vinham ganhando fôlego em favor da retomada das perspectivas de educação de adultos como instrumento de formação alienadora e com foco na capacitação para o mercado de trabalho.

Reformas, Políticas Públicas e Escolarização nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo

Uma série de reformas no âmbito do Estado acabam por impactar diretamente as políticas públicas para a EJA e outras incidem diretamente sobre esta modalidade de ensino. A Emenda Constitucional nº 95/2016 institui o teto de gastos, impedindo ações previstas no plano de metas do Plano Nacional da Educação e outros financiamentos e por meio do Decreto nº 10195/2019 são exonerados quadro de pessoal do Ministério da Educação e a SECAD é desmembrada em duas secretarias, sem um departamento próprio para a EJA. Por meio de um processo conturbado instituiu-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como orientação curricular para todo o território nacional e modalidades de ensino para a Educação Básica homologada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 e instituída pela Portaria MEC nº 331/2018.

Na esteira das atuais reformas a Resolução MEC/CNE/CEB nº 01/2021 busca viabilizar o alinhamento da modalidade da EJA à Base Nacional Comum Curricular, que está em vigência em território nacional, mas sem fazer menção direta à EJA em suas normativas (ALVARENGA, 2022). Este alinhamento adaptado recebeu numerosas críticas pela comunidade especializada com destaque especial ao Ofício nº 12/2020 dos Fóruns EJA Brasil e Fórum Nacional Popular de Educação onde se manifestam contrários ao alinhamento da EJA à BNCC e a Carta Aberta do GT 18 (Educação de Jovens e Adultos) assinada por profissionais da educação na 14ª Reunião da ANPED – Sudeste em que argumentam em 11 pontos a impossibilidade de alinhamento da EJA à BNCC.

Dentre as reformas a Resolução SEDUC nº 119/2021 no âmbito dos CEEJA no Estado de São Paulo faz profundas modificações nos módulos de funcionamento dessas instituições. Ressaltamos a criação dos CEEJA no Brasil como uma reforma que procurou superar de maneira qualitativa o ensino supletivo, criando uma instituição própria e destinada a esta modalidade de ensino, instituído em São Paulo pelo Decreto nº 40.987/1996, assim a instituição dos CEEJA é parte do processo histórico de constituição da EJA como dever do Estado e direito público e subjetivo dos sujeitos pois busca reconhecer os projetos dos sujeitos, suas especificidades, as necessidades e motivos de aprendizagem, reconhecendo na EJA uma modalidade própria de educação básica e tendo no CEEJA o reconhecimento de uma instituição totalmente voltada ao público jovem e adulto não escolarizado.

As críticas às reformas no âmbito do Estado se consolidam em diferentes frentes. O principal argumento está no reconhecimento das especificidades e necessidades da EJA, de uma organização adequada dos conteúdos, dos ritmos e objetivos da aprendizagem, dos motivos de desenvolvimento dos sujeitos, do reconhecimento histórico e social dos indivíduos, da necessária dialogicidade entre leitura de mundo e desenvolvimento do sujeito, aspectos presentes nas diretrizes de educação ao longo da vida e de EJA enquanto direito público e subjetivo dos sujeitos.

O alinhamento da EJA à BNCC torna-se sinônimo de massificação e de formação alienante nos moldes da educação bancária, pois desconsidera o processo histórico de constituição da EJA e de seu caráter reparador, também acaba por perder a perspectiva da formação integral do ser humano como processo de humanização

e emancipação dos sujeitos, de conscientização social e leitura da realidade. Ainda no curso das reformas nas políticas públicas do Estado para a EJA vemos com afinco a inclusão da Educação à Distância (EaD) de maneira generalizada, utilizando da formação EaD como ferramenta para aligeirar o percurso formativo. Valoriza-se assim a EJA a partir da educação profissionalizante e da Educação à Distância em detrimento da perspectiva de Educação ao Longo da Vida e da EJA como direito público e subjetivo dos sujeitos (ALVARENGA, 2022).

O alinhamento da EJA à BNCC, a Educação à Distância no âmbito da EJA e as atuais reformas nos módulos de professores e funcionários dos CEEJA acabam dificultando a reparação do direito à educação pelos sujeitos da EJA, servindo para uma formação massificante e alienadora com foco na capacitação para o mercado de trabalho sem reconhecer os motivos e necessidades dos sujeitos. Diminuem os profissionais da educação na EJA, os módulos de funcionários de maneira mais geral e conseqüentemente os tempos da escolarização são impactados e o sujeito tem seu convívio escolar comprometido, retomando as perspectivas de educação bancária que não combate o analfabetismo, mas promove a sua manutenção.

A educação enquanto direito público e subjetivo do cidadão, como nosso foco para o exercício pleno da cidadania e para o desenvolvimento, vislumbra a formação integral dos sujeitos, agindo pela atenção as diversas dimensões da vida humana, preocupados com a melhoria do bem-estar social e com a transformação social, promovendo o acesso aos bens culturais e a práticas significativas por meio de um processo formativo de educação libertadora, mais sintonizada à proposta de educação ao longo da vida e de direito

público e subjetivo dos sujeitos. A educação ao longo da vida reconhece a conscientização para a leitura crítica da realidade como via de emancipação, de humanização e de desenvolvimento dos sujeitos, perspectiva que reconhecemos como educação libertadora em contraposição às políticas públicas de educação bancária que viabilizam a estagnação social, domesticação e adaptação dos sujeitos (DI PIERRO, 2001).

Educar nesta perspectiva emancipadora e de humanização é essencialmente um ato político e um processo dialógico, histórico e social, que pode ter função emancipadora, estando consciente do potencial político e de desenvolvimento humano para a conscientização e leitura crítica da realidade social (FREIRE, 2015). A partir da perspectiva dialógica a educação libertadora é transformadora de sujeitos e por isso modificadora da sociedade, parte do reconhecimento dos sujeitos em sua profundidade histórica e social, atuando nas várias dimensões da vida humana para uma formação integral, *omnilateral*, que valorize a sua emancipação e o exercício pleno da cidadania (MIGUEL, 2009). A prática docente nesta perspectiva é capaz de modificar a realidade a partir das motivações próprias dos sujeitos, que podem fazer novas leituras de mundo a partir do processo de ensino e aprendizagem para uma efetiva inclusão social e digital (PALUDO, 2015).

Para uma educação emancipadora apropriamo-nos da formação integral, contemplando as múltiplas dimensões da vida humana, tendo por objetivo o exercício pleno do direito público e subjetivo da cidadania, estando conscientes do potencial político de transformação social e de desenvolvimento dos sujeitos (MIGUEL, 2009). Desta maneira os sujeitos são vistos em sua profundidade

histórica, social e cultural, valorizando suas vivências e autonomia enquanto agentes de seu próprio desenvolvimento, estrategicamente valorizando suas identidades e vivências e reconhecendo-os enquanto sujeitos históricos (GADOTTI, 2015). Compreender os sujeitos em sua profundidade cultural, histórica e social escancara que não existem coisas dadas ou inatas aos indivíduos, que todo desenvolvimento é de construção histórica e social e que deve estar devidamente situada na cultura e em sua perspectiva histórica (VAIDERGORN, 2000).

Tecnologias Digitais e Educação de Adultos em Contextos Dialógicos

Encarar a inter-relação entre Tecnologias Digitais e a EJA por uma perspectiva dialógica significa assumir uma nova perspectiva de sujeitos em relação com a sociedade e superar a noção de nativos digitais e de educação bancária para assumir os sujeitos como cidadãos, sujeitos integrais, históricos e sociais, que possuem seus próprios motivos de aprendizagem e necessidades de desenvolvimento, e que estão em contextos sociais de vulnerabilidade e de negação de direitos, de exclusão social e assim forma-se uma perspectiva dialógica de interpretação da EJA em que os sujeitos internalizam a cultura e objetivam a sociedade neste fluxo de modificar a realidade e de desenvolver-se no processo.

Para este processo de interpretação dos sujeitos da EJA no âmbito das Tecnologias Digitais por uma perspectiva dialógica utilizamos o conceito de *tecnobiografias* que contempla a experiência vivida junto a essas tecnologias, do acesso a estes bens culturais, da

construção histórica do sujeito, suas heranças sociais e culturais, suas interpretações e motivos de aprendizagem. Portanto, interpretar o uso de Tecnologias Digitais parte de um olhar dialógico não excludente, mas inter-relacional. Alinhado a este contexto para nossa reflexão articulamos o conceito de *hipermodernidade* com objetivo de apontar não para uma ruptura ou a superação dos paradigmas modernos, mas do fenômeno de sua radicalização (BARTON, 2015).

A perspectiva dialógica do problema possibilita superar uma visão dicotômica das *tecnobiografias* dos sujeitos da EJA, com suas especificidades de local social, com os contextos hipermodernos ou da cybercultura, que consiste numa sociedade altamente desenvolvida tecnologicamente, muito ágil e ancorada no fluxo de informações (COUTINHO, 2011; ROJO, 2015). Porém, não se trata de fadar aos sujeitos da EJA o rótulo de imigrantes digitais e eger pelo critério da idade quem são os nativos digitais e suas respectivas vantagens na sociedade da informação ou hipermoderna, trata-se de visualizar a inter-relação entre estes aspectos, suas contradições e tensões internas.

Sobre o uso das Tecnologias Digitais e seus contextos hipermodernos, repletos de vivências digitais e equipamentos tecnológicos, no início de 2020 temos mais um fator de profundas modificações visto que as atividades escolares passaram para o contexto digital ou remoto por conta da eminência da pandemia de COVID-19, o que tornou ainda mais aguda as diferenças sociais entre os sujeitos da EJA e os contextos hipermodernos. As atividades escolares passaram a ser em modalidade remota, trazendo a emergência da utilização das Tecnologias Digitais para mediar as atividades pedagógicas, não sendo naquele momento mais possível por meio presencial.

Na perspectiva das atuais reformas das políticas públicas de Estado para a EJA as Tecnologias Digitais aparecem como uma alternativa para a Educação à Distância com objetivo de flexibilizar os tempos e espaços escolares, possibilitando o estudo remoto dos sujeitos e uma formação híbrida. Além desta perspectiva de formação remota a utilização das Tecnologias Digitais no âmbito da educação de adultos também aparece como instrumentalização técnica como parte da adaptação para o mercado de trabalho, sendo o computador objeto de estudo não como instrumento de desenvolvimento, mas como ferramenta de adaptação ao mercado de trabalho e ao ensino remoto.

A partir da perspectiva da educação ao longo da vida e orientados pela perspectiva da EJA enquanto direito público e subjetivo dos sujeitos reconhecer as Tecnologias Digitais como linguagem humana, o que amplia as possibilidades de desenvolvimento, somando-se à complexidade dos gêneros discursivos digitais e dos multiletramentos possíveis na Cultura Digital (OLIVEIRA, 2014). Portanto, para a ação docente em EJA junto com as Tecnologias Digitais as atividades de letramento são fundamentais, pois envolvem o uso social da linguagem, envolvem a mediação para o desenvolvimento e a prática socialmente situada e historicamente contextualizada (MIGUEL, 2021). Reconhecemos no letramento estratégia de desenvolvimento e de emancipação, promovendo uso prático e historicamente situado da linguagem, para a conscientização social e política e efetiva modificação da realidade e de desenvolvimento do sujeito neste processo dialético.

O letramento digital se mostra como instrumento de emancipação e de humanização pois propicia pelo uso socialmente

situado da linguagem digital o desenvolvimento pela apropriação de novos conhecimentos e pela humanização por meio do acesso a ferramentas tecnológicas, que por meio do uso socialmente situado e consciente se efetiva a inclusão digital dos sujeitos da EJA na hipermodernidade por uma perspectiva dialógica (ARIOSI, 2016). Refletir sobre as ações significativas e as boas práticas com os sujeitos da EJA diante da hipermodernidade e o letramento digital possibilita uma real inclusão digital no sentido do exercício pleno do direito da cidadania e ao acesso aos bens culturais também nestes ambientes. Nesta perspectiva letramento digital é via principal para a inclusão social dos sujeitos da EJA na Cultura Digital e para a apropriação significativa das TDIC pelos sujeitos, buscando assim uma cidadania digital e a emancipação também pela linguagem digital (BRAGA, 2015).

A emancipação dos sujeitos na cultura digital, além do pleno exercício do direito e acesso aos bens culturais nestes ambientes, faz-se necessário também reconhecimento do sujeito enquanto membro e participante destes espaços, assim a valorização de suas identidades está intimamente ligado à emancipação, não somente para essa busca pelos temas geradores, mas também para a pronúncia de mundo em ambientes digitais, modificando e sendo modificado neste movimento dialético (SOARES, 2004). É pela via da emancipação que identificamos como possível uma verdadeira inclusão social e digital, possibilitando uma efetiva inclusão dos sujeitos na cultura digital e nos contextos hipermodernos por meio da prática de letramento digital (ROJO, 2015).

Nesta perspectiva corroboramos os argumentos de impossibilidade de alinhamento da EJA à BNCC visto o necessário

reconhecimento de suas singularidades e necessidades de aprendizagem, assim como da importância da profundidade histórica e do local social do sujeito e de constituição do campo. A EJA é um campo constituído a partir da negação do direito à educação em idade própria e a partir deste preceito nos alinhamos com os dispositivos legais da educação ao longo da vida e da EJA como direito público e subjetivo, reconhecendo ainda nas Tecnologias Digitais suportes de linguagem que pelo letramento são capazes de mediar uma educação libertadora e humanizadora que viabilize o desenvolvimento a partir da perspectiva dialética.

A inter-relação entre as Tecnologias Digitais, com seus contextos hipermodernos e a EJA com seus sujeitos e local social pela perspectiva da dialogia como prática de liberdade, a serviço de uma educação libertadora, se faz pelo letramento digital com uso socialmente situado da linguagem e na formação humanizadora pela apropriação dos bens culturais de maneira autônoma, motivados pelas necessidades dos sujeitos na inter-relação dialógica do sujeito e sua leitura e pronúncia de mundo, atuando conscientemente nas transformações sociais e de emancipação pela inclusão digital e participação social com suportes digitais de linguagem.

Conclusão

A reflexão crítica sobre a formação histórica EJA como campo de políticas públicas de Estado revela embates entre projetos e políticas de públicas para a educação de adultos, que orientam o currículo, os materiais, os investimentos, os dispositivos legais e principalmente os objetivos para esta modalidade de ensino da

educação básica. A consolidação da EJA como uma modalidade específica da Educação Básica a partir da perspectiva da educação ao longo da vida como um direito público e subjetivo dos sujeitos revela uma conjuntura social e um cenário complexo com projetos em disputa e objetivos distintos.

Identificamos a partir a construção histórica dois projetos principais: da educação bancária e da educação libertadora. No primeiro temos uma perspectiva hegemônica e alinhada com as atuais reformas de Estado, que modificam as políticas públicas para produzir uma educação de adultos com fins alienantes e massificantes, que não vislumbram a transformação social ou a superação de desigualdades, mas a manutenção e a formação voltada para a capacitação para o mercado de trabalho. Em se tratando de Tecnologias Digitais acabam por propor ações de instrumentalização para compor postos de trabalho, tratando os suportes digitais não pela perspectiva da linguagem digital, mas pela ótica da instrumentalização dessas ferramentas.

Já pela perspectiva da educação libertadora a educação ao longo da vida é direito público e subjetivo dos sujeitos, atentas aos motivos e necessidades dos sujeitos para a aprendizagem, de sua profundidade histórica e local social, dispostos a refletir sobre a realidade para formar uma consciência crítica motivados por seus próprios objetivos de aprendizagem. As Tecnologias Digitais nesta perspectiva se apresentam como linguagem digital e o letramento digital se mostra como estratégia de desenvolvimento dialógico de aproximação dos sujeitos da EJA com a hipermodernidade.

Na esfera das reformas nas políticas públicas de Estado o embate entre os projetos de educação libertadora e educação bancária

se mostram em curso, definindo a cada novo dispositivo legal as políticas para a EJA. A constituição do campo da EJA também reflete estes embates, evidenciando um problema social e histórico no Brasil que é o da negação do acesso à educação em idade própria e da adequação dos métodos e objetivos a esta modalidade de educação. Tomamos a educação ao longo da vida como norteadora das práticas na EJA e nos atentamos aos projetos em disputa, evidenciando as contradições no interior do campo e que enriquecem nossas reflexões.

A partir da perspectiva da EJA como direito público e subjetivo dos sujeitos se reconhece a correção de um direito a educação que lhe foi negado e dos motivos e necessidades desses sujeitos, com especial importância à profundidade histórica e social dos sujeitos. Na perspectiva dialógica da educação libertadora o sujeito transforma a realidade e neste processo é transformado por esta. A inter-relação da EJA com as Tecnologias Digitais deve se atentar a relação das tecnobiografias dos sujeitos e a hipermodernidade, tomando sempre as tecnologias pela perspectiva da linguagem digital por meio de práticas de letramento digital junto aos sujeitos da EJA como via de emancipação, de desenvolvimento e de humanização.

Referências

ALVARENGA, M. S.; CORRÊA, N. B.; RIBEIRO, G. L. C. . A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais. **Revista Cocar (Online)**, v. 11, p. 1-20, 2022.

ARIOSI, C. M. F.; MIGUEL, J. C.. A formação do leitor na educação de jovens e adultos e na educação do campo: desafios da formação docente. **Cadernos de Pesquisa em Educação** PPGE.UFES, v. 1, 2016. p. 1-23

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

COUTINHO, C.; LISBOA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, 2011. p. 5-22

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, 2015. p. 197-217.

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, Vera Masagão ; JOIA, Orlando . Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, n.55, 2001. p. 58-77.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. nº 14, mai-agosto, 2000. p. 108-130.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014. p. 184 - 205.

MIGUEL, José. Carlos (org.). **Educação de Jovens e Adultos: diversidade, inclusão e conscientização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, 2015. p. 219-238.

ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2004, n. 25, p. 5 - 17. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

VAIDEGORN, José (org.). **O direito a ter direitos**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Araraquara: Autores Associados, 2000.

A Importância do Ler e Escrever na EJA: relato com uma turma do interior paulista

Yngrid Karolline Mendonça Costa¹

William da Silva Pasini²

Introdução

Como anunciado anteriormente, este trabalho é resultado de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP, campus de Marília, que discorreu sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscamos neste texto, enquanto autores, atrelar as nossas realidades de pesquisa e profissão para ampliarmos, ainda que minimamente, as pesquisas envolvendo a EJA. Desta forma, participaram da pesquisa 14 sujeitos, respondendo um questionário sucinto contendo 5 perguntas. Fomos escribas dos alunos, tendo em vista que no momento de aplicação do questionário estávamos no início do ano letivo e ainda não tínhamos sujeitos alfabetizados.

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. Além disso, atua como Coordenadora de Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Marília.

2 Pedagogo licenciado pela UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. Atua como Professor na rede municipal de Marília no Ensino Fundamental e na EJA.

Pautamo-nos sob o ponto de vista da Teoria Histórico-cultural, principalmente sobre os estudos de Leontiev (2017) sobre a atividade. Buscamos compreender por meio da fala desses sujeitos os motivos e necessidades que os fizeram voltar a estudar. Além disso, quisemos entender a concepção desses sujeitos acerca da importância do ato de ler e escrever para cada um, afetados pelo texto de Vargas e Gomes (2013).

Para a realização deste trabalho fizemos uma pesquisa bibliográfica referente ao ensino de leitura e escrita na EJA, bem como, uma análise documental, das Diretrizes que cercam essa modalidade de ensino, para conseguirmos elencar perguntas coerentes para os sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Sobre a revisão bibliográfica, Santos (2006) discorre:

[...] tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. [...] pode ser vista como o momento em que você situa seu trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para sua pesquisa, você vai “afunilando” sua discussão (SANTOS, 2006, p. 2).

Fizemos ainda, a análise documental. Segundo Ludke (1986) os documentos que se destacam na análise documental são leis, regulamentos, memorandos, normas, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, livros, arquivos escolares etc. Para Phillips (1974, p. 187), documentos são “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Portanto, nosso trabalho se dividirá em três itens: 1- *Direitos da EJA: um breve percurso histórico*, discorrendo sobre como foi a conquista da Educação para Jovens e Adultos no Brasil; no item 2- *Necessidade do ato de ler e escrever: concepções de alunos da EJA*, no qual discorreremos sobre o conceito de atividade, bem como, sobre a apropriação da leitura e da escrita, confrontando com as falas trazidas pelos alunos questionados. Por fim, no item 3- *Motivos que impulsionam: o que leva adultos a voltarem a estudar*, analisaremos as falas dos entrevistados sobre os motivos que os levaram à escola e se já notaram alguma melhora em sua vida após esse retorno.

Defendemos que a EJA deve ser considerada em sua particularidade, pois, não podemos supor que nossas práticas ocorrem da mesma forma com as crianças e os adultos. Os motivos e necessidades que um e outro levam ao irem para a escola são distintas, tendo em vista as condições e experiências de vida. Dentro de nossa discussão, haverá um esforço para que esse posicionamento seja fundamentado de maneira clara e objetiva.

Direitos da EJA: um breve percurso histórico.

Neste item discorreremos brevemente acerca das lutas para garantirem a Educação de Jovens e Adultos, quando o governo passou a criar estratégias para esse nível educacional e por quais motivos.

Quando o Brasil foi colonizado pelos jesuítas a implementação de uma educação formal iniciou-se, de modo que eles se dedicavam a alfabetizar (catequizar) crianças e adultos indígenas a fim de propagarem a religião católica com o trabalho educativo. Porém, após a chegada da família real, com a expulsão dos jesuítas a

responsabilidade da Educação passou a ser do Império. (STRELHOW, 2010).

O autor pontua ainda que:

Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmbito destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país (STRELHOW, 2010, p. 52).

Após registrar um índice de 72% da população adulta não alfabetizada, os movimentos começaram a surgir para que essa realidade fosse alterada. Em 1930, segundo Frierich *et al* (2010) a Educação de Jovens e Adultos passa a ser repensada a partir do Plano Nacional de Educação, que estabelece a educação primária pública, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.

Com o enfraquecimento de propostas esquerdistas como base, até pelo momento histórico passado pelo Brasil à época, a Lei de nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criou o conhecido MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O documento deixa claro

que haverá uma expansão da obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, com extensão da 6ª série e que:

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após êsses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária (BRASIL, 1967, s.p.).

A demanda que impulsionava essa política era, como estamos habituados a ver atualmente, a necessidade do mercado de trabalho em obter mão de obra qualificada. Desta forma, esse movimento oferecia uma formação aligeirada, tendo em vista o item abaixo, contido no plano de alfabetização que acompanhava a Lei citada anteriormente.

6. Alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses. Será assegurada assistência técnica e financeira para a ministração desses cursos (BRASIL, 1967, s.p.).

Podemos compreender, a partir dessa preocupação em uma formação aligeirada, que as intenções por trás desta formação não estavam eram as necessidades desses adolescentes e adultos não letrados, e sim uma maneira de darem sustentação mínima que lhes

capacitasse para exercer o trabalho fabril. A característica que por vezes ainda marca a EJA até os dias atuais é a de supletivo, resquício desse período, em que, em poucas horas de estudo o sujeito adquiria um diploma.

Outra problemática era a concepção da educação de jovens e adultos. Acreditava-se que o ensino poderia ser realizado tal qual é feito com as crianças e

ao mesmo tempo que se considerava adultos como crianças, tinha-se a ideia de que os adultos eram mais fáceis de alfabetizar, por isso, os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada, qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função de maneira voluntária. (STRELHOW, 2010, p. 53).

Essa concepção de adulto responsável por sua situação de exclusão social e de sujeito capaz de se alfabetizar facilmente perdurou até os anos noventa. Muitos movimentos que vieram após o MOBRAL, mudaram o nome, mas não conseguiram grandes avanços para a área. Apenas em 2004, após a reformulação do Programa Brasil Alfabetizado, a concepção sobre a erradicação do analfabetismo foi delineada com novos aspectos.

Ainda assim, nos dias atuais, segundo os dados do IBGE (2019), temos no Brasil ainda 11 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais, correspondendo a 6,6% da nossa população. Se pensarmos em dados futuros, considerando a pandemia, possivelmente esse número se tornará ainda maior.

Vemos, portanto, a necessidade de políticas públicas que compreendam os motivos e necessidades que levam os adultos a

buscarem a formação novamente. Abaixo, focaremos mais na questão da língua e seu uso em sociedade, tendo em vista que o domínio da leitura e da escrita serve como base para a apropriação de todos os outros conteúdos da vida escolar e social.

Necessidade do ato de ler e escrever: concepções de alunos da EJA

Como elencado acima, a discussão que será feita neste texto se baseia na Teoria Histórico-Cultural (THC³), e neste item, apresentaremos brevemente a atividade de estudo, a partir das contribuições dos autores Puentes, Cardoso e Amorim (2020). Porém, antes de adentrarmos na atividade de estudo, propriamente dita, devemos compreender o conceito de atividade.

Para Leontiev (2017), a atividade é a forma como nós adentramos a realidade objetiva, desta forma, tudo o que fazemos está ligado a uma atividade em nossa vida concreta, e essa atividade é também subjetiva, pois, cada sujeito terá necessidades diversas e viverá para sanar essas necessidades.

Segundo o autor, nós, humanos, temos necessidades ligadas a um objetivo, direcionadas a um objeto e vamos nos organizando enquanto organismo e pensamento para sanar as nossas necessidades e alcançar o nosso objetivo.

Toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz. O estado interno

3 Utilizaremos a sigla THC durante o texto para o termo Teoria Histórico-Cultural.

de necessidade do organismo determina unicamente que é indispensável mudar esse estado, ou seja, eliminar essas necessidades. Mas a forma concreta em que se manifestam depende das condições externas, daquilo que em determinadas condições permite satisfazer praticamente a necessidade. (LEONTIEV, 2017, p. 41).

Desta forma, não basta o sujeito sentir a necessidade em realizar algo, o meio precisa dar as condições para que ele consiga realizar. Tomemos como exemplo a aprendizagem de guiar um carro. Quem procura os serviços para conquistar sua carteira de habilitação tem sua realidade objetiva, dirigir, mas, as necessidades são subjetivas, porque os fins desta ação variam de sujeito para sujeito. Podemos ter quem queira conquistar sua carteira de habilitação para fazer uso profissional, outros para facilitar o dia a dia, dentre outras necessidades.

Se pensarmos na EJA, não basta o sujeito querer aprender a ler e escrever (sentir essa necessidade), o meio, ou seja, a sua rotina diária, seu trabalho, sua família, a cidade em que ele vive, precisam dar as condições para que ele possa frequentar as aulas. Desta forma, vemos que a concepção dos anos 60 discutida anteriormente, de que bastava o sujeito querer ser alfabetizado não era suficiente, tanto mais se tratando de um adulto com responsabilidades e cobranças diferentes das de uma criança.

Assim, esse processo envolvendo as necessidades estão internamente ligadas à atividade e vão se sofisticando ao longo do nosso desenvolvimento, a partir da mediação do sujeito com o meio em que ele vive. Elkonin (1987) discorre sobre algumas atividades-guia ou atividades principais do desenvolvimento. Essas atividades são

alguns marcos potencializadores de nosso desenvolvimento de acordo com determinado período de nossa vida e nos guiam para novas formações psíquicas e sociais.

A atividade de estudo refere-se à atividade-guia da criança, que corresponde ao período escolar, cuja finalidade são mudanças qualitativas no psiquismo da criança devido ao desenvolvimento e apropriação do pensamento teórico, intelectual.

O estudo, isto é, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino é a atividade dominante nesse período. Durante este, tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque por meio dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal na família (ELKONIN, 1987, p.119).

O último item citado por Elkonin merece destaque. Sabemos que nosso desenvolvimento ocorre por meio de nossas relações externas, por isso, nosso desenvolvimento vai do interpéssico para o intrapéssico (VIGOTSKI, 1995). Quando a criança emerge no primeiro ciclo do ensino fundamental sua relação com os adultos e com a sociedade muda, tendo em vista a notoriedade que tal período representa, pois nele as crianças passam a ter contato com a cultura escrita e com o conhecimento intelectual produzido ao longo de nossa história.

De acordo com Elkonin (1987), a partir dos 18 anos, após passar as atividades de estudo, o homem se prepara para o mundo do trabalho, onde continua sofisticando o seu desenvolvimento. Ao pensarmos na Educação de Jovens e Adultos, houve um rompimento dessa formalidade de ensino/desenvolvimento, pois o momento em que a atividade-guia era a de estudo (por volta dos 7 aos 13 anos), muitos desses sujeitos, por algum motivo, foram privados do ambiente escolar. Essa privação se reflete na vida adulta, principalmente pela inapropriação da leitura e escrita, conhecimentos essenciais para o mundo do trabalho e para as tarefas mais elementares de nosso cotidiano.

Para discutirmos essas questões, buscamos além de compreender o que a legislação e os autores defendem, termos a visão dos próprios educandos imersos no processo de aprendizagem. Tivemos 14 sujeitos respondentes, com apenas 5 perguntas, sendo todas dissertativas. Fomos os escribas e aqui trazemos os relatos que mais nos impactaram na fala dos sujeitos.

Algo que ficou evidente na fala dos alunos da EJA foi da importância de lerem e escreverem para não serem ridicularizados ou diminuídos pela sociedade, além da vergonha de admitirem não terem esse conhecimento, como se fosse algo realmente transgressor, de que fossem os únicos culpados.

Ao questionarmos se os alunos consideravam importante saber ler, escrever e contar, obtivemos as seguintes explicações: *“É importante porque você chegar em um lugar e as pessoas perguntam “você sabe ler? Você sabe escrever?” e é ruim você falar que não sabe. As vezes tem fichas para preencher nos lugares.”* (Célia, 48 anos).

A partir da fala desse sujeito, vemos que além da vergonha que sente ao ser questionado sobre seu conhecimento acerca da leitura e escrita, ele deixa de realizar uma ação que é corriqueira em nosso cotidiano. Outro depoimento nos deixou impactados: *“Porque quando sabemos ler podemos entrar e sair de qualquer lugar. Alguém que não sabe ler nem escrever é como se fosse um cego, é guiado pelos outros.”* (Rosângela, 50 anos).

O sentimento de vergonha nesse outro sujeito persiste, mas, pelas suas palavras, sente como se houvesse uma venda em seus olhos, que a impedissem de usufruir de seus direitos por conta da não alfabetização. Na compreensão desse sujeito, a escola e a Educação são o caminho essencial para que ele volte/comece a “enxergar”, para que a venda lhe seja tirada dos olhos.

Ainda sobre a importância que os alunos dão à alfabetização, outro sujeito responde: *“É importante para não ficar pedindo informação para os outros, que questionam o porquê parei de estudar. Agora não vou parar mais, vou pegar firme.”* (Rosineide, 43 anos).

Todos os depoimentos caminham na mesma direção. Ser visto pelos olhos da sociedade como um sujeito não letrado é vergonhoso e taxativo, ter que dar satisfação do porquê deixou de estudar, como se não compreendessem a importância dos estudos faz com que muitos omitam a informação ou deixem de conhecer os direitos que possuem.

De acordo com as autoras Vargas e Gomes (2013, p. 10-11) *“Vivemos num mundo de escrita, sendo tal aprendizado ferramenta poderosa para se ler o entorno sob outras perspectivas, para se construir identidades leitoras e para que as pessoas sejam capacitadas a reconstruírem a si mesmas e às práticas socioculturais.”*

Nos pareceu claro no relato dos sujeitos respondentes essa necessidade de se reconstruírem e compreenderem melhor o mundo em que vivem, tendo em vista que a imersão na cultura letrada e no debate de ideias possibilita aos sujeitos compreenderem melhor o seu entorno e lutarem por mudanças socioculturais.

Por outro lado, ao pensarmos na educação de jovens e adultos não podemos considerar que este sujeito com muitas experiências de vida, inclusive relacionadas ao mundo letrado, terá as mesmas necessidades que uma criança que acaba de iniciar sua vida em idade escolar, por isso, as aulas e o modo como esse nível de ensino se organiza não deve ser pautado nas competências e atividades dadas às crianças.

Na resposta de 8 sujeitos, apareceu a afirmação de que eles não sabiam nada por não terem o domínio da língua escrita. Eles precisam ser valorizados em seus saberes, tendo em vista que:

[...] o aprendizado desses sujeitos inicia-se muito antes de frequentarem a escola, uma vez que eles aprendem a lidar com situações, as necessidades e as exigências da sociedade contemporânea. Portanto, quando começam a estudar, já tiveram experiências com medidas, cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada, ferramentas de trabalho e equipamentos elétricos e/ou eletrônicos (VARGAS; GOMES, 2013, p. 5).

A escola precisa valorizar esses saberes e partir disso para o trabalho ser motivador para os alunos. Freire (1978) já falava sobre os temas geradores quando trabalhava com a EJA. Portanto, reafirmamos que não podemos pensar na execução de aulas para os jovens e

adultos da mesma maneira que executamos e propomos às crianças. O foco pode ser a alfabetização matemática e da língua materna, mas os materiais e métodos a serem utilizados são diferentes, devem ser pensados exclusivamente para a especificidade desse ensino.

Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades sócio-culturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001 apud SOARES; PEDROSO, 2016, p. 263).

Para um ensino desenvolvente, o professor da EJA precisa ser apenas o professor da EJA. Dizemos isso porque, como constatado em alguns trabalhos (CAMARGO, 2015); (PORCARO, 2011); (SOARES; SIMÕES, 2005), dentre outros, por vezes o professor da EJA é um professor do ensino regular, seja ele dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental. Na maioria dos casos esse professor além de ter a jornada no ensino regular, ele assume mais uma turma. No nosso município, por exemplo, os professores que trabalham com as salas de EJA são da rede municipal de ensino, dos primeiros anos do ensino fundamental, que além de cumprirem sua carga horária, optam por assumirem as salas para terem uma substituição. Assim,

por vezes, não tem o perfil ou o conhecimento necessário para o trabalho com jovens e adultos.

O professor precisa conhecer o grupo, seus interesses e suas necessidades. Ao adentrarem a escola esses sujeitos terão contato com outro tipo de conhecimento, diferente das vivências que passaram boa parte da vida tendo, eles terão acesso ao conhecimento científico sistematizado e isso propiciará um novo nível de desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 2008). Além disso, o professor deve atuar no que Vygotsky (2008) denomina de zona de desenvolvimento iminente.

De acordo com o autor há dois tipos de zona de desenvolvimento: real e iminente. A zona de desenvolvimento real reflete os conhecimentos já apropriados pelo sujeito, o que ele já domina. Por outro lado, a zona de desenvolvimento iminente é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma denominar através da solução independente de problemas, e o desenvolvimento iminente, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2008, p. 97).

Por isso, a importância de o professor ter momentos de escuta e observação atenta em sala, para que consiga identificar a melhor maneira de afetar ⁴seus alunos. No item seguinte, vamos explicar

⁴ Para nós, a palavra afetar ganha sentido de afetividade, é o modo como tentamos dar sentido ao conhecimento ofertado ao sujeito.

sobre alguns dos motivos que levaram os sujeitos da nossa pesquisa de volta à escola.

**Motivos que impulsionam:
o que leva adultos a voltarem a estudar**

Neste item faremos a análise dos motivos que levaram os 14 sujeitos respondentes a voltarem a estudar. Como ressaltamos no início do texto, diferente das crianças em idade regular que iniciam seus estudos, os motivos e necessidades que levam um adulto analfabeto a voltarem para a escola são dos mais diversos: trabalho, satisfação pessoal, necessidade pessoal, entre outros.

As autoras Vargas e Gomes (2013) em seu texto trazem as falas de alguns sujeitos e em uma delas, o sujeito diz que o motivo que o levou à EJA foi a necessidade de tirar sua carteira nacional de habilitação (CNH). Para tirar a CNH ele precisava ser alfabetizado e passar por todo o processo, então, o motivo e a necessidade eram diferentes, mas estavam intrinsicamente interligados, assim como conceitua Leontiev (1987). Elas discorrem que ao final, o sujeito conseguiu tirar a sua CNH e, além disso, teve uma promoção em seu cargo, porque os conhecimentos adquiridos na escola em outras áreas, lhe possibilitou exercer melhor a sua função e lhe rendeu novas possibilidades.

Desta forma, neste item, em nosso texto, vamos nos aprofundar nos discursos dos sujeitos, trazendo conceitos teóricos que sustentem a necessidade de repensarmos políticas públicas e formações específicas para a EJA.

Quando analisamos a fala dos sujeitos de nossa pesquisa, vemos o quanto eles dissertam sobre a importância que dão para a aquisição desse conhecimento científico e intelectual que a escola proporciona, que possibilita inicialmente a realização de tarefas básicas do cotidiano, mas que para eles são angustiantes, por dependerem de outras pessoas. A maioria de suas questões visa a independência para ir ao mercado e tomar um ônibus. Lançamos para os sujeitos a seguinte questão: *Quais motivos te trouxeram à EJA?* Célia, que apareceu anteriormente também, dissertou “*Eu vim para ler e escrever porque quem não estuda precisa ficar pedindo ajuda nos lugares e muitas pessoas também zombam e “tiram sarro” e por isso que eu quero aprender, para não depender [de ninguém]*” (Célia).

Vemos no discurso de Célia que a dependência das pessoas para realizar funções básicas do cotidiano é o que a levou de volta aos estudos, além disso, a marginalização sofrida por ela, quando as pessoas a discriminam por uma falta de conhecimento científico. Rosângela em sua colocação, faz uma afirmação ainda mais contundente da discriminação de quem não sabe ler e escrever. Ela pontua “*Porque eu quero aprender a ler e a escrever porque sem estudo a gente não consegue um emprego. Eu quero ser alguém*” (Rosângela).

Rosângela não reconhece em si os saberes das vivências que acumulou durante a sua vida, ela se nega como sujeito pelo fato de não ser alfabetizada. E não é assim que infelizmente, enquanto escola e sociedade, perpetuamos esse discurso? Dizemos a todos, mas principalmente para nossos alunos que eles precisam estudar para ser alguém na vida. Então partimos do pressuposto de que quem não estuda, não é ninguém? Não há uma história ou um conhecimento que possamos aprender com uma pessoa iletrada? Vimos acima que

não podemos desconsiderar as vivências dos sujeitos que nos chegam, pelo contrário, devemos valorizá-las para que consigamos desenvolver esse sujeito, dando-lhe a oportunidade de um conhecimento que ele ainda não teve a oportunidade de experienciar, o científico.

Vanda, uma das alunas da turma, com 53 anos, traz uma das razões pelas quais em sua época pausou os estudos “*Eu casei muito menina, muito nova e não tive a oportunidade de estudar. Tudo que precisa fazer tem que ficar pedindo para os outros, uma lista de compras mesmo. Também quero aprender a dirigir*” (Vanda, 53 anos). Se pensarmos na geração de Vanda, quantas mulheres não precisaram abandonar os estudos para cuidarem da própria casa, por se casarem novas? Muitas mulheres da idade de Vanda tiveram que retornar aos estudos após alguns anos por exigência do mercado de trabalho, para que pudessem ser inseridas. As que não tiveram a oportunidade de voltar, dificilmente conseguem um trabalho formal e precisam ir para as vias informais de trabalho.

Pensamos na taxa de analfabetismo, que conta ainda com 11 milhões de brasileiros, segundo os dados do IBGE (2019) e a partir dos nossos sujeitos, tentamos imaginar qual seria a faixa etária da maioria desses sujeitos. Dos 14 sujeitos da pesquisa, 11 estão na faixa dos 45 aos 53 alunos e apenas 3 estão na faixa dos 30 aos 38 anos. É espantoso saber que jovens não estejam alfabetizados após a obrigatoriedade de frequência no ensino público, mas, se tomarmos como base os nossos sujeitos, possivelmente veremos que grande parte dos não alfabetizados se encontra na faixa acima dos 40 anos.

Além do desejo de aprenderem a ler e a escrever, alguns deles relataram a necessidade de ler e escrever para conseguirem trabalhos

que exigissem menos esforço físico ou com uma carga diária menor de trabalho.

Torna-se claro que, apesar de terem o conhecimento de mundo, que lhes possibilita o trabalho em algumas áreas (construção civil, diarista, serviços gerais), a falta do conhecimento científico lhes impede de ter melhores condições de vida, tendo em vista as exigências que o mercado de trabalho faz para a contratação de mão-de-obra, com atribuições específicas para cada cargo, chamando de mão-de-obra qualificadas.

Sabendo que esses sujeitos estavam há dois meses regularmente matriculados no curso e que por isso, alguns conceitos estavam sendo introduzidos e apropriados, quisemos saber se eles já percebiam mudanças em sua rotina, após voltarem à escola. Todos disseram que já estavam sentindo mudanças, alguns estavam reconhecendo letras, outros estavam conseguindo ler devagarinho e dois pontuaram que estavam felizes porque aprenderam a fazer contas.

Sobre a leitura e escrita, Rosangela, acima citada sobre o fato de que não saber ler é como ser guiado por outras pessoas, ressaltou que ela já estava conseguindo ler placas de ônibus, não precisando mais pedir ajuda das pessoas. Podemos inferir a partir deste relato que após os primeiros meses de curso, ela começou a ver o mundo sem as vendas de que se queixava.

Considerações

Tentamos, de forma sucinta, trazer algumas de nossas inquietações suscitadas durante a disciplina atrelando questões

presentes em nossa prática, como professores da rede municipal de ensino, inclusive com experiência em EJA.

O percurso histórico fez-se necessário para compreendermos onde foi o ponto de partida da Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que só avançamos em pesquisas e estudos a partir desse diálogo feito com o passado, para podermos projetar novas ações para o presente em busca de um futuro com menos desigualdade social e formativa.

A partir dos marcos históricos vimos o quanto a Educação de Jovens e Adultos caminhou a passos lentos e o quanto ainda necessita de um olhar mais específico, em busca de um mapeamento assertivo que quantifique esse público e pense em alternativas mais viáveis para sanar as demandas, principalmente as demandas relacionadas à quantidade de turmas, horário das aulas e a formação de um professor específico para esse nível de ensino. O modo como o curso ainda se estrutura em muitas regiões não possibilita que os alunos se sustentem nessa formação tardia.

Durante as respostas dos questionários sentimos o quanto o não letramento interfere na compreensão que os sujeitos fazem deles mesmos. Além de se sentirem à margem da sociedade, desconsideram a sua existência como sujeito de direitos e de conhecimentos. O trabalho do professor não esbarra apenas em questões de domínio teórico, mas de quefares que retomem a confiança dos sujeitos, atrelando os conhecimentos do cotidiano trazido por eles aos conhecimentos científicos.

Esperamos que nosso olhar, que há pouco foi desvendado na área da EJA, seja melhor explorado adiante, em futuros trabalhos, pois

a discussão apenas se inicia aqui e visa contribuir para discutirmos e ampliarmos o campo nos estudos de Educação de Jovens e Adultos.

Referências

BRASIL, Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que provê sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos – EJA sobre sua formação docente e sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. (org.). **La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIEDRICH et.al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (orgs.) **Antologia: ensino desenvolvimental**. Livro 1. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica Didática. Série ensino desenvolvimental. V. 4) EDUFU: Uberlândia, MG. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PUENTES, R.V.; CARDOSO, C.G.C.; AMORIM, P.A.P. **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

REPkin, V.V. Ensino desenvolvnte e atividade de estudo. **Ensino em Revista**, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

SANTOS, L. F. A. dos. **Apostila Metodologia da Pesquisa Científica II**. Faculdade Metodista de Itapeva, 2006.

SOARES, L.J.G.; PEDROSO, A.P.F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando conceitos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v.32, n. 4, p. 251-268, out-dez, 2016.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 18 ago. 2022.

VARGAS, P.G.; GOMES, M.F.C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, abr, 2013.

VYGOTISKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Editora Visor, 1995.

VYGOTISKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Taciana Soares de Oliveira

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

No Brasil, progressivamente se consolida a concepção de que a Educação de Jovens e Adultos – EJA - é parte do movimento da Educação Popular e que o problema da baixa escolarização e, principalmente, do analfabetismo de amplo segmento da população brasileira não se resolverá sem o envolvimento de toda a sociedade civil organizada e o advento de profundas reformas multiestruturais. Assim, paralelamente ao Estado educador proliferam-se iniciativas de Educação Popular no âmbito de entidades de classes, associações de moradores, sindicatos, partidos políticos, movimentos de luta pela terra e por moradia, igrejas, etc.

É com esse olhar que o presente livro discute a concepção de Educação de Jovens e Adultos, o seu lugar no âmbito da Educação Popular e os princípios de sua formulação no contexto de modalidade da educação básica tal como consolidado na legislação educacional brasileira.

O livro “Educação de Jovens e Adultos: Marcos Conceituais, Práticas e Políticas” se insere no âmbito de um conjunto de ações desenvolvidas por docentes e discentes da UNESP, Câmpus de Marília, no sentido de ampliar o debate sobre a Educação Popular e, particularmente, da EJA, no contexto acadêmico. Analisa princípios relativos à consolidação dessa área de conhecimento como vasto campo teórico, bem como questões da prática pedagógica, da formação de educadores e de políticas públicas, aspectos relevantes para persecução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS 04 - referentes à Educação de Qualidade e Redução de Desigualdades.

Considera-se que a formação do ser humano omnilateral impõe o reconhecimento da cultura e da sociedade na qual educador e educandos estão inseridos, conhecer o significado das coisas e do mundo à luz da cultura a qual pertencem, bem como os comportamentos e condutas que caracterizam os processos sociais que influenciam a educação como um todo e delimitam o processo de construção de uma sociedade solidária e preocupada verdadeiramente com a sustentabilidade.

Basicamente, os estudos se situam no contexto da Educação Popular, seja na vertente a concebê-la no seio dos movimentos populares, seja naquela desenvolvida no contexto do Estado, administrador do excedente econômico. Os estudos se orientam no contexto da dialogia e Filosofia da Linguagem de Bakhtin e pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, um vasto arco de princípios teóricos relativos ao pensamento de Vygotsky e seguidores, sendo que a perspectiva educativa de Paulo Freire se constitui como referência de Filosofia da Educação.

Trata-se de um processo de busca de construção de uma identidade teórica para a educação de jovens, adultos e idosos cujo princípio pedagógico fundamental é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou elemento para orientação da prática educativa. Assim, o livro é de interesse para a formação inicial de professores, para docentes que ensinam na EJA e para profissionais das redes de ensino envolvidos com orientação técnico-pedagógica e formação inicial ou continuada de educadores.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:
Auxílio N° 0039/2022

Processo N° 23038.001838/2022-11

ISBN 978-65-5954-390-8



9 786559 543908