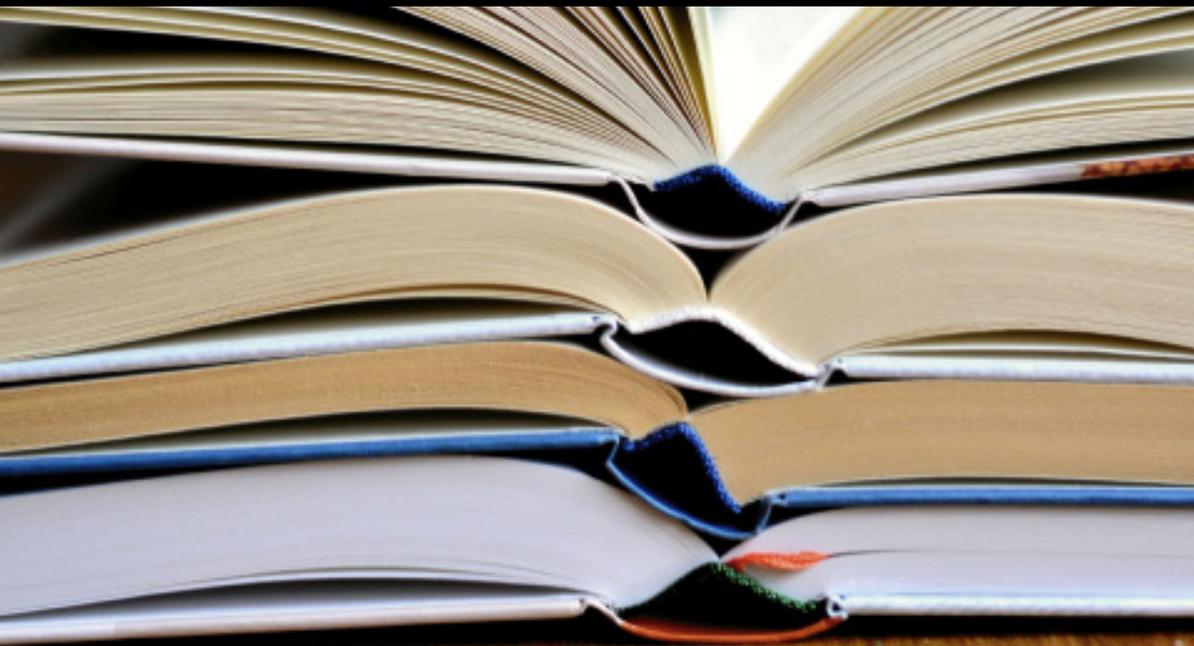


José Carlos Miguel
Rodrigo Martins Bersi
organizadores



EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Questões Teóricas,
Implicações Práticas



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



**EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
Questões Teóricas, Implicações Práticas**

Organizadores

José Carlos Miguel
Rodrigo Martins Bersi

José Carlos Miguel
Rodrigo Martins Bersi
(Org.)

**EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
Questões Teóricas, Implicações Práticas**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024



**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

Franciele Marques Redigolo

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 Nº 0039/2022, Processo Nº 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Parecerista: Eliana Marques Zanata (FC - UNESP - Câmpus de Bauru)

Capa: Imagem gratuita de congedesign por Pixabay

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – FFC

E24 Educação de jovens, adultos e idosos: questões teóricas, implicações práticas / José Carlos Miguel, Rodrigo Martins Bersi (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.
334 p. : il.
CAPES
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-466-0 (Impresso)
ISBN 978-65-5954-467-7 (Digital)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-467-7>

1. Educação de jovens e adultos. 2. Políticas públicas. 3. Educação – Estudo e ensino. I. Miguel, José Carlos. II. Bersi, Rodrigo Martins. IV. Título.

CDD 374

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



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>Rodrigo Martins Bersi</i>	31
EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PEDAGOGIA MOBILIZADORA PARA A DESCONSTRUÇÃO DO COLONIALISMO.....	37
Jaqueline Rodrigues Ferreira Jessyca Eiras Jatobá Santos Letícia Florencio Vieira	
CAMINHOS DIALÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPENSANDO A LEITURA E LITERATURA.....	57
Letícia Kondo Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto	
“UMA NOVA ABOLIÇÃO”: A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO (1947 -1949).....	81
Tarcísio dos Santos da Silva Tiago Rodrigues da Silva Maria Eduarda Tognette	
APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A TEORIA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	121
Allan Alberto Ferreira Cláudia Elaine Catena	

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: METODOLOGIAS
ATIVAS E GAMIFICAÇÃO.....155

Yuri de Lira Lucas

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena

TRANSDISCIPLINARIDADE, SUJEITO GLOBAL E DIVERSIDADE
CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE
PROGRAMAS DE ENSINO NA EJA.....177

José Carlos Miguel

Camila Aparecida da Silva

Priscila Caroline Miguel

A ATIVIDADE DE ENSINO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA
VOLTADA AO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DE
ESTUDANTES DA EJA.....209

Daniele Cristina de Paiva Parada

EXPERIÊNCIAS COLETIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO.....231

Rogério Gomes

Raul Esteban Ithuralde

Marisa de Fatima da Luz

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FRENTE ÀS
POLÍTICAS PÚBLICAS.....255

Cláudia Elaine Catena

Allan Alberto Ferreira

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EJA: DESCONSTRUINDO
PARADIGMAS.....279

Rosangela Marques Gobato Rocha

José Carlos Miguel

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO
PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS
NA EJA.....311

Josefina Kuingo Daniel

Stela Miller

Apresentação

O livro “Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Questões Teóricas, Implicações Práticas” resulta de um conjunto de ações coletivas de docentes e discentes da UNESP, Câmpus de Marília, no intuito de contribuir para maior inserção do binômio Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do debate acadêmico-político.

Entre essas ações, destacam-se os desenvolvimentos do “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária”, PRONERA, a partir do ano de 1998; do “Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos”, PEJA, desde o ano de 2001; do “Programa Permanente de Formação de Funcionários da UNESP”, PROPERF, entre os anos de 2001 e 2005; o oferecimento da disciplina optativa “Educação de Jovens e Adultos”, no curso de Pedagogia, a partir do ano de 2004; a inserção da disciplina “Abordagens Metodológicas da Educação de Jovens e Adultos”, no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGÉ, a partir do ano de 2006; e, o desenvolvimento do “Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Projeto Suplementar EJA”, PIBID – EJA, a partir de 2009.

Paralelamente a essas ações ocorre na UNESP Marília uma significativa produção de artigos, livros, capítulos de livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e material didático para EJA, inclusive uma coleção de livros didáticos para educação básica nessa área de conhecimento, aprovada no Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, em 2013, pela E ditora Moderna, envolvendo

coautoria de docentes de outras universidades brasileiras e contando com a participação efetiva de mestrandos e doutorados do PPGE, UNESP, Câmpus de Marília.

Tal debate, como indicado, se situa em processo de persecução da necessária consolidação do ideário de Educação Inclusiva no contexto brasileiro. Sob o nosso ponto de vista, não há que se falar em democratização do ensino quando se constatam a existência de cerca de 10 milhões de analfabetos absolutos, o recrudescimento progressivo do índice de analfabetismo funcional e, principalmente, do não cumprimento da ampla maioria das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014-2024¹.

Entre as 20 metas previstas no PNE 2014-2024, a maioria, precisamente 12 delas, a rigor, não foram cumpridas; 5 foram cumpridas parcialmente; e outras 3 metas, além de não cumpridas, configuraram retrocessos relativamente ao período anterior. Entre as metas não cumpridas e em retrocessos estão a de elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e a de erradicação do analfabetismo absoluto, bem como de redução em 50% do analfabetismo funcional, até o final do PNE em vigência.

No conjunto das metas não cumpridas vale destacar a de elevação da escolaridade média da população entre 18 e 29 anos, visando alcançar no mínimo 12 anos de estudo no ano de 2024; igualmente, aumentar a esse nível a escolaridade das populações do campo, da região de menor escolaridade do país, Norte-Nordeste, e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre

1 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua divulgada em 07 jun. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=36982&t=destaques>. Acesso em: 04 de julho de 2023.

negros e não negros, conforme declaração identitária à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE.

Esse exemplário de desacertos na educação brasileira contrasta com a tendência progressiva de redução nos índices percentuais de analfabetismo absoluto: em 2014 a taxa era de 8,3% dos sujeitos com 15 anos ou mais, reduzindo nesse período para 5,6% em 2022. Mais ainda: ocorreu, o que é de se admirar, um decréscimo de 0,5% em plena pandemia COVID-19, posto que em 2019, início da maior tragédia que se abateu sobre a sociedade brasileira, o índice era de 6,1%. Por que isso ocorre? Primeiramente pela inserção cada vez mais precoce das crianças na escola, articulada à redução progressiva das taxas de crescimento populacional, conforme dados do IBGE, a demonstrar, por exemplo, que a previsão de aproximadamente 208 milhões de brasileiros em 2022 culminou em apenas 203 milhões no resultado final divulgado em maio de 2023. Ou seja, o número de crianças escolarizadas cresce em proporção muito maior do que a taxa de crescimento populacional.

A contribuir para o cenário de desencontros no que tange à educação dos excluídos está, ainda, o fenômeno progressivo de fechamento de salas de aula de EJA em todo o território nacional. Os gestores públicos parecem acreditar que antecipando progressivamente a inserção das crianças na escola resolverão algum dia o problema do analfabetismo. Eles negligenciam a dificuldade do sistema escolar para educar significativo grupo de estudantes que passam três ou quatro anos na escola e não aprendem a ler e a escrever com competência, constatando-se tendências de regressão à condição de analfabetismo absoluto e ampliação do analfabetismo funcional. Somem-se a esses invariantes os reflexos do afrouxamento das metas de redução do analfabetismo e baixa escolarização média da população, via mecanismos de certificação e efeitos da Resolução nº

01/2021², de 25 de maio de 2021, homologada pelo Ministério da Educação, após tramitação na Câmara de Educação Básica e no Conselho Nacional de Educação, pela ordem.

De forma inexorável, a dialética do lugar social da EJA reflete as apreensões e as contradições existentes nas relações sociais, no universo das coisas e nos próprios sujeitos a constituírem a comunidade humana em uma sociedade de classes. Tal como ocorreu recentemente com as legislações trabalhista e previdenciária, os avanços no campo dos direitos sociais ocorridos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e da legislação dela decorrente, foram progressivamente desconstitucionalizados ou tiveram os possíveis efeitos amortecidos. No entanto, praticamente a metade da população brasileira corrobora, eleitoralmente, o modelo político e socioeconômico a cassar direitos sociais conquistados nesse período histórico. A rigor, parcela significativa da população nem se dá conta da tragédia que legítima.

Uma análise coerente da política educacional na atual sociedade brasileira de classes, exige a pergunta: qual foi a política educacional posta em prática nos últimos anos, especialmente entre 2016 e 2022? A resposta, pela justeza e evidência, impõe afirmar que, além dos efeitos da pandemia COVID-19, no lugar do PNE foram instituídas políticas discriminatórias, excludentes e de censura, esvaziando o papel da escola como lugar de pensamento crítico, reflexivo, plural, vivo, transformador e livre. Além das metas não cumpridas, em sua maioria absoluta, como já definido, no período em questão as prioridades eram *homeschooling*, escolas cívico-militares

2 Os termos da Resolução: “Institui Diretrizes Operacionais para a EJA 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”.

e escola sem partido, nenhuma delas plenamente efetivada, além do desmedido corte de verbas para a educação pública em geral, e para as universidades públicas federais, em particular. A transitoriedade e ineficácia dessas políticas causou maior postergação ainda na realização da utopia da Educação Popular na rede do Estado. Essa, depende de políticas de Estado, não de governo, e tem previsão constitucional, por ora.

Constatam-se, mesmo após a formalização da EJA como modalidade da Educação Básica e instância de Direito Público Subjetivo, inúmeras dificuldades para sua consolidação nas organizações institucionais, desnudando a subalternidade das camadas populares e o legado da educação para jovens e adultos trabalhadores, marginalizados, subempregados ou desempregados, por vezes expostos às diferentes configurações estigmatizadas em vieses de natureza étnico-racial, etária ou de gênero.

Apesar disso, os dois movimentos, o da Educação Popular forjada no seio dos movimentos sociais populares e o da EJA, pensada como obrigação do Estado administrador do excedente econômico, paulatinamente se constituem como vasto campo de reflexões teóricas, a definir progressivamente as formas de intervenção na Prática de Ensino com vistas à transformação de realidade tão cruel.

Ambos os movimentos compreendem que é pela educação e pela cultura que o homem se humaniza, podendo desenvolver atitudes participativas frente ao mundo, conhecendo e exercendo direitos e deveres de cidadania. Conhecendo e valorizando a diversidade cultural, o ser humano aprende a respeitar as histórias de vida, valores, diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando a convivência com a diferença e atitudes de não discriminação. Passa a reconhecer e a valorizar conhecimentos históricos e científicos, a

natureza e o meio ambiente, bem como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.

Tudo isso possibilita o exercício da autonomia pessoal do ser humano com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais e favorecendo o desenvolvimento e o fortalecimento da democracia como valor universal.

Nesses termos, o desempenho do sistema escolar brasileiro necessita efetivar, com urgência, a universalização da educação básica de qualidade e atuar no sentido de consolidação de novas matrizes teóricas dadas as profundas e rápidas transformações da sociedade.

Estas são as bases de uma proposta alternativa ao projeto neoliberal de educação, claramente voltado para a instrumentalização do mercado de trabalho e sustentado com base na teoria e na prática de uma educação burocrática. Assim, consolidar essa proposta alternativa pressupõe pensar uma escola que busca fortalecer de forma autônoma o seu projeto político-pedagógico, relacionando-se dialeticamente com o mercado, com o Estado e com a sociedade. Trata-se de uma escola que deve ser pública quanto ao seu destino, ou seja, para todos; estatal quanto à forma de organização e funcionamento; e, democrática e comunitária quanto à sua gestão.

Da articulação entre teoria e prática nos processos de formação profissional e de difusão do conhecimento depende em grande monta a transformação do cotidiano educativo. A universidade tem papel fundamental nesse processo e é pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, processos mediados pela gestão, que tal corolário se estabelece.

Lugar específico de formação, a escola não ensina o que se pode aprender na família e na comunidade, ou seja, ela não ensina nos mesmos moldes que a família e a comunidade.

A comunidade é lugar de resistência, de memória e de dignidade. Por isso, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade. Vinculada à comunidade, a escola é “nossa escola” e não a “escola do Estado”, ou a escola dos dominantes.

As transformações do mundo do trabalho face às mudanças tecnológicas que vêm acompanhadas da precarização do trabalho, do desemprego e dos processos de seleção e exclusão social apontam também para mudanças no meio rural, desde a questão global da fome até as inovações tecnológicas, impondo novas formas de organização produtiva, como a agricultura familiar e as atuais lutas sociais pela terra em diferentes países. No mesmo patamar de importância se colocam a atualidade da relação do homem com a natureza, a questão ecológica, a discussão sobre as tecnologias intermediárias e a noção de desenvolvimento sustentável. Sem educação transformadora, é impensável o enfrentamento dessas questões.

Sem embargo, erradicar o analfabetismo e ampliar a taxa de escolaridade média da população não dependem apenas de ampliação do número de vagas nas escolas. Os novos processos culturais adquirem uma centralidade ímpar na sociedade brasileira em transformação exigindo distribuição justa da renda produzida, reduzindo a desigualdade e promovendo a justiça social; compatibilizar maior acesso à educação, à universidade e à ciência com mérito científico e qualidade acadêmica; enfrentar a questão da identidade cultural e das histórias de vida dos educandos, pensando a relação entre o eu e os outros, ou seja, o lugar da alteridade cultural na sociedade em processo de internacionalização.

Essa é a forma como compreendemos a pertinência dessa obra. Construída por várias mãos, engloba amplitude de saberes e de visões de mundo, mas tem uma marca que a distingue: todos os autores convergem para um mesmo pensamento, qual seja, a

radicalidade amorosa dos processos de Educação Popular e de Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a crença na força da educação como ato de humanização e de contribuição para a transformação da sociedade. Dito isso, passemos, então, ao delineamento geral de cada um dos textos que a compõem.

No primeiro texto da coletânea, “Educação Popular: uma pedagogia mobilizadora para a desconstrução do colonialismo”, as autoras Jaqueline Rodrigues Ferreira, Jessyca Eiras Jatobá Santos e Letícia Florêncio Vieira, apontam para elementos fundantes de uma concepção de educação, a qual, idealizada para a valorização da condição humana, não pode ser pensada independentemente das demais práticas sociais, mas, ao mesmo tempo, perspectiva de enfrentamento das contradições dessa sociedade, não pode ser confundida com elas. Dito de outro modo, pensar a Educação Popular implica atuar para a transformação da cultura escolar com vistas à transformação das mentalidades enraizadas na sociedade colonial. Por isso, considerando o processo da modernidade e da industrialização no Brasil, o estudo aborda as contribuições da Educação Popular, como modo de desconstruir a colonialidade sobre a prática educativa. Estabelecem as autoras, que essa desconstrução deve incorporar os pressupostos da prática educativa freiriana, considerando a Educação Popular como uma pedagogia que possibilita a ruptura com o colonialismo intelectual, ou seja, ao recolocar na práxis educativa a cultura e a realidade social dos sujeitos no centro do processo de constituição do conhecimento, viabiliza a transformação das mentalidades pela tomada de consciência. Assim como a política como parte do fazer educativo e o diálogo horizontal constituem elementos fundamentais para a superação da dicotomia entre sujeito e objeto.

O texto “Caminhos dialógicos na educação de jovens e adultos: repensando a leitura e literatura”, de autoria de Letícia Kondo e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, tem como pressuposto que considerar o cenário político e educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil exige refletir sobre as práticas pedagógicas que permeiam tal ensino. A escassez de oportunidades para que os alunos, público-alvo da EJA, exerçam protagonismo em seu processo de ensino/aprendizagem gera ainda mais exclusão, uma vez que eles já são historicamente marcados pelas injustiças sociais e opressão. Defender a educação de jovens e adultos requer uma luta constante para um ensino de caminhos dialógicos e significativos. A partir desta concepção, as autoras valem-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental, buscando explorar caminhos de leitura, visando à formação de leitores críticos, com base na proposta de trabalho da estratégia de leitura “conexão” (Giroto; Souza, 2010) dentro da obra literária ilustrada *OS INVISÍVEIS* de Tino Freitas e Odilon Moraes. Deste modo, o trabalho realizado dialoga com estudos acerca da Filosofia da Linguagem presentes em Bakhtin e os resultados apontam para as possibilidades de alfabetização preocupadas com a formação integral de sujeitos, a humanização.

Na sequência da obra, os autores Tarcísio dos Santos da Silva, Tiago Rodrigues da Silva e Maria Eduarda Tognette abordam no texto denominado - “Uma Nova Abolição”: a Campanha de Alfabetização de Adultos no estado de São Paulo (1947 -1949) – um movimento relevante na trajetória histórica da EJA, reconstituindo aspectos fundamentais da história da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no estado de São Paulo a partir da identificação, caracterização e análise de matérias publicadas no jornal O Estado de S. Paulo (OESP) entre os anos de 1947 e 1949, período

de atuação de Lourenço Filho na CEAA. Discutem-se as representações da CEAA como política nacional de combate ao analfabetismo. No território paulista, percebe-se a implantação de cursos e turmas em diversos municípios do interior, quer seja na zona urbana ou rural. O jornal OESP produziu representações que serviram de estratégia na legitimação da CEAA e, principalmente, para alcançar voluntários, conquistar empresas e/ou instituições religiosas na necessária participação na salvação nacional. Para além disso, alfabetização de adultos identificada como um dos principais campos de atuação da União em cooperação com Estados, municípios e setores privados.

No texto denominado “Aproximações entre a Teoria da Atividade de Estudo e a Teoria Pedagógica de Paulo Freire: implicações para a educação de jovens e adultos”, os autores Allan Alberto Ferreira e Cláudia Elaine Catena investigam, por meio de pesquisa bibliográfica, possíveis aproximações entre a Teoria da Atividade de Estudo, com base no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, e as proposições pedagógicas de Paulo Freire, tecendo, também, algumas considerações a respeito da relevância de tal discussão para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na análise destacam que, não obstante as diferenças sociais, históricas e políticas, as teorias apontadas emergem em contraposição às concepções pedagógicas tradicionais de ensino-aprendizagem e à lógica de controle e alienação do mercado capitalista. Identificam, também, inter-relações pedagógicas entre as teorias tais como: tomam o estudante como sujeito que aprende e se desenvolve em atividade, criam novas necessidades e interesses pelo estudo por meio de situações-problema; consideram que o aluno educa a si mesmo mediado pela comunicação-cooperação dialógica com o professor; bem como promovem o desenvolvimento de capacidades teórico-críticas do

pensamento e da consciência para a autotransformação do sujeito e de sua realidade social.

Da parceria entre os autores Yuri de Lira Lucas e Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena resultou uma interessante discussão sobre metodologias ativas no ensino da EJA a qual se logrou denominar “Estratégias pedagógicas para o ensino de Geografia na educação de jovens e adultos: metodologias ativas e gamificação”. No estudo destacam-se as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco em tornar o ensino mais significativo e contextualizado. A pesquisa abordou a utilização de metodologias ativas, recursos didáticos diversificados e a valorização da dimensão crítica e cidadã no ensino de Geografia na EJA. A metodologia envolveu a seleção criteriosa de artigos relevantes nas plataformas acadêmicas, com palavras-chave como "Geografia", "EJA" e "ensino". Os resultados evidenciam a importância das metodologias ativas, como o uso de recursos digitais e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), na promoção de uma aprendizagem participativa e contextualizada. Além disso, a gamificação é destacada como uma estratégia pedagógica relevante, que cria um ambiente lúdico e desafiador, permitindo a aplicação prática e contextualizada dos conceitos geográficos. A pesquisa conclui que a utilização dessas estratégias pode promover um ensino mais dinâmico e efetivo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades geográficas e a construção do conhecimento de forma significativa na EJA.

Discutindo questões imbricadas na tomada de decisão sobre a organização de programas de ensino na EJA, na perspectiva de educação desenvolvimental, o texto “Transdisciplinaridade, Sujeito Global e Diversidade Cultural: implicações para a organização de programas de ensino na EJA”, produzido em coautoria por José

Carlos Miguel, Camila Aparecida da Silva e Priscila Caroline Miguel, estabelece que a temática da transformação da cultura escolar contrapõe as concepções externalista e internalista de ciência e de educação, defendendo a busca de superação da fragmentação dos processos de produção e difusão do conhecimento científico a partir do resgate da historicidade como elemento fundante para a compreensão da relação entre a realidade e o objeto do conhecimento, ou seja, entre o todo e as partes que o compõem. Argumentam que no caso da EJA, mais do que pensar as interfaces entre as disciplinas, trata-se de pensar uma abordagem metodológica a consolidar uma perspectiva curricular de matriz externalista, considerando a transversalidade concretizada por um tema comum, a envolver as vivências culturais dos sujeitos, a evolução histórica das ideias científicas e o enredamento entre elas, via problematização da realidade. Assim, em um ambiente educativo marcado pela transdisciplinaridade, a ação pedagógica deve ser endossada pela dialogicidade, pela abertura à reflexão, pela liberdade de pensamento, pela integração de ideias científicas de áreas diferentes, pela valorização da diversidade, pela escuta respeitosa e pelo trabalho colaborativo. Implica em reconhecer, valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, político e cultural, mas não desconsiderar as visões parciais dos estudantes a serem superadas, ou não, pelo saber sistematizado, fruto da curiosidade intelectual, da investigação, da reflexão permanente, da análise crítica, da imaginação e da criatividade. E, principalmente, pelo reconhecimento do seu papel na sociedade de classes, pela tomada de consciência do seu lugar social em uma cultura social, política e econômica marcada pela exclusão.

Por sua vez, o texto “A Atividade de Ensino como ação pedagógica voltada ao processo de humanização de estudantes da

EJA”, de autoria de Daniele Cristina de Paiva, analisa a atividade do professor da EJA, mais especificamente a atividade de ensino enquanto prática pedagógica que pode colaborar para o processo de humanização dos estudantes. A metodologia eleita ao desenvolvimento da investigação foi a pesquisa documental e bibliográfica considerada procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico possibilitando ao pesquisador analisar as fontes que respondam ao seu problema e às suas indagações e que comprovem, ou não, suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos. A autora argumenta que a atividade de ensino na EJA deve ser sistematizada e intencional, marcada pelo desejo de contribuir, por meio da formação de conceitos teóricos e científicos, para um processo de transformação e humanização dos sujeitos. Como resultado da pesquisa documental e bibliográfica realizada constata-se que é preciso que todos os envolvidos no ato educativo, em especial, o professor, aquele que organiza as atividades de ensino, reconheçam as necessidades daqueles que chegam às salas de EJA. Revendo as limitações no percurso de suas vidas as quais os impediram de estudar antes, de forma a auxiliá-los, encorajando-os a persistirem e continuarem buscando a aquisição conceitual decorrente da atividade de estudo conduz, como indica Vygotsky, ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, a fim de se tornarem cidadãos autônomos e capazes de atuar socialmente de maneira crítica e consciente, tomando decisões apropriadas diante das mais diversas situações e problemas cotidianos, buscando transformarem-se e transformarem o meio em que vivem.

Rogério Gomes, Raúl Esteban Ithualde e Marisa de Fátima da Luz analisam temática relevante no novo momento da geopolítica, em especial, na América do Sul, a qual marca uma aproximação maior entre os povos, em parte pela nova postura do governo brasileiro. No

artigo “Experiências coletivas na educação de jovens e adultos no contexto latino-americano” eles debatem a educação popular e a educação de jovens e adultos no âmbito latino-americano, trazendo à tona a proposta educativa e formativa na literatura de Paulo Freire, bem como as ações dos movimentos sociais para além de saber ler e escrever. Para tanto, se debruçam em referências bibliográficas que os conduziram pela compreensão do protagonismo dos movimentos na educação popular, mais precisamente com as experiências concretas organizadas pelo movimento de “La Dignidad”, em Argentina e pelo MST, no Brasil. Abordam precisamente os Bacharelados Populares, e trazem a relação da luta pela terra e educação no MST que abre um leque de aspectos sobre a práxis educativa nos diversos espaços educativos. Dialogando com a literatura produzida sobre a temática e articulando-a com experiências nas quais são sujeitos ativos, concluem que tais experiências no cenário da educação popular organizados pelos movimentos em questão refletem constantemente a realidade estrutural e cotidiana dos sujeitos.

No artigo “Desafios da Educação de Jovens e Adultos frente às políticas públicas”, os autores Cláudia Elaine Catena e Allan Alberto Ferreira, se dedicam em discussão que visa a contribuir com o debate acadêmico sobre a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, formularam o seguinte questionamento: Quais os desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos frente às políticas públicas? Assim, estabeleceram como objetivo principal investigar alguns desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos frente às políticas públicas, considerando o período de 2018 a 2022 em que se instalou no país um cenário de desmonte das políticas e órgãos da cultura, ciência e educação. Como embasamento teórico, se valeram da abordagem histórica centrada em pesquisa documental e bibliográfica, adotando o método materialista-dialético para analisar

os dados localizados sobre os desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos em um contexto brasileiro marcado por acirrado processo de inculcação ideológica, intolerância e tentativas de desacreditar a ciência e sua forma de difusão, a educação. Como resultado da análise, percebem as escolas como aparelhamento ideológico do Estado, mas ainda como a melhor fonte de informação para as classes populares, e enfatizam que os problemas são de uma natureza ampla e tem implicações político-pedagógicas desde a formação inicial e continuada dos docentes até a sua contratação, permeando inclusive pela arrefecimento da luta da classe docente. Nesse sentido, apostam na ressignificação da cultura política desenvolvida acerca dos mecanismos de controle do Estado para promover mudanças nas concepções acerca de educação, de EJA e de sociedade.

Uma questão central na discussão sobre Educação Inclusiva, em contexto amplo, é o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. No caso da EJA, por vezes os estudantes desenvolvem estratégias interessantes de cálculo mental na prática social cotidiana, mas revelam dificuldades com a Matemática escolarizada. Preocupados com essa situação, Rosângela Marques Gobato Rocha e José Carlos Miguel analisam a perspectiva metodológica da resolução de problemas como um dos aportes necessários ao melhor encaminhamento desse problema pedagógico, fundamentando-se no contexto da Teoria Histórico-cultural e explorando aportes da Teoria da Atividade de Estudo, a partir das contribuições de Vygotsky, Leontiev e Davidov. O estudo se fundamenta em pesquisa bibliográfica, análise documental e abordagem qualitativa de situações matemáticas desenvolvidas em sala de aula relativamente à temática da resolução de problemas. No contexto da pesquisa em Educação Matemática, constata-se certa aversão à disciplina, a qual se

mostra com intensidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em geral, os educandos deixaram de frequentar os bancos escolares de maneira precoce por uma infinidade de fatores. Mas o que marca o curto período de escolarização na infância, quando ocorre, é a dificuldade em manipular os conceitos matemáticos, considerando-se a dinâmica didático-pedagógica adotada. Uma das capacidades a ser desenvolvida durante as aulas dessa disciplina é a Resolução de Problemas, constatando-se insatisfação diante dos resultados negativos, a ocasionar danos significativos à aprendizagem. Os resultados apontam para a importância de os docentes proporcionarem meios para que os alunos possam produzir, expressar e comunicar suas ideias matemáticas e assim compreender as atividades propostas. Ressalta-se a importância de considerar as experiências dos alunos da EJA, como elemento intrínseco à cultura.

Josefina Kuingo Daniel e Stela Miller se dedicam a relevante discussão sobre a apropriação de conceitos científicos e a necessidade de ampliação da discussão sobre a renovação dos programas de ensino. Trata-se de estudo cujo objetivo é analisar a temática da educação de jovens e adultos, EJA, no contexto da contribuição da atividade de estudo no processo de ensino e aprendizagem sobre conceitos científicos, tarefa compreendida como capacidade desenvolvida mediante ação sistemática e planejada da escola. Busca analisar os fundamentos que monitoram de forma teórica uma sequência de elaboração de estratégias e organização do processo de ensino e aprendizagem nas atividades em sala de aula, tendo em conta a complexidade da EJA. Aborda o problema da relação entre ensino e aprendizagem em perspectiva de reflexão, de desenvolvimento intelectual e pensamento crítico-reflexivo, planejado com base em conhecimentos específicos obtidos no âmbito das ações de ensinar e de aprender dos sujeitos envolvidos no processo, o professor e aluno.

Os resultados indicam que essa mediação pedagógica, aprendizagem-desenvolvimento, no contexto da atividade de estudo, fornece uma contribuição na transformação qualitativa da relação dos sujeitos da aprendizagem com o meio social, o mundo, e na transformação da sua personalidade mediante os fundamentos da abordagem metodológica e pedagógica da aprendizagem, pelo diálogo, pelo currículo como ação compartilhada, na articulação aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Dito isso, no conjunto de textos a compor a coletânea sobressai a compreensão do ato de educar como uma dimensão política, para muito além da dimensão técnica, porquanto envolve relações de poder que se estabelecem mediante as relações de saber. As relações entre os atores sociais na escola reproduzem a rede de relações de poder situada no âmbito da sociedade consolidando uma expressão potencializada dos elementos que configuram o sistema de ensino no sentido de disseminação de conceitos, ideias, crenças e valores.

Compreender como essas relações se processam implica em definir como o poder atua sobre os indivíduos e a sociedade, desvendando o sistema de ideias e conceitos que possibilitam que elas se realizem de fato. Dessa forma, todo conhecimento é carregado de sentidos, ideias e valores, de forma que o ensino é um instrumento de formação social que molda os indivíduos de acordo com os preceitos daqueles que detém a primazia nas relações de poder.

No caso da EJA, em um contexto de educação inclusiva e de busca de universalização do ensino, a escola básica recebe um contingente de alunos com perfil sociocultural heterogêneo e que transita, antes da escolarização formal, seja qual for a sua origem, por um universo amplo de informação e comunicação, o que exige

adequação dos programas de ensino e, por consequência, do processo de formação de professores sintonizados com essa nova realidade.

Claramente marcada pela concepção internalista de organização dos programas de ensino, concebendo o processo de ensino da forma como cada especialista concebe a sua ciência, um dos grandes desafios para a formação de professores revela-se na necessidade de atendimento das especificidades do trabalho educativo relativamente às diferentes etapas da vida dos estudantes, superando a visão segmentada do desenvolvimento e da aprendizagem. Por esse corolário, não é o desenvolvimento que promove a aprendizagem; é a aprendizagem que provoca o desenvolvimento das pessoas, como já bem definiu a teoria histórico-cultural.

O problema exige considerar, um pouco mais, no desenvolvimento dos programas de ensino na EJA, os artefatos socioculturais que se revelam nas práticas que os alunos desenvolvem diuturnamente antes de chegarem à escola, seja no contexto de experiências anteriores de letramento, em atividades lúdicas, no trabalho ou em inúmeras práticas sociais que permitiriam considerar a concepção externalista de organização do currículo escolar.

Isso traz consequências para a organização dos programas de ensino na EJA, especialmente quanto a considerar as relações entre cultura, ciência, educação e sociedade. Como uma concepção geral da educação, a educação popular chegou a opor-se à educação de jovens e adultos impulsionada pelo Estado e tem ocupado os espaços que a EJA oficial não contemplou de maneira mais efetiva. Por isso, é necessário definir bem os conceitos postos no âmbito dessa discussão.

Um dos princípios originários da educação popular é a busca de consolidação de uma epistemologia baseada na consideração e no respeito pelos saberes e conhecimentos, em geral de senso comum, dos quais são detentores as classes populares, problematizando-os,

com vistas ao desenvolvimento de um pensamento mais crítico, rigoroso, científico e unitário.

Trata-se de pensar um processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, visando a passagem do saber popular ao saber sistematicamente organizado.

Esperamos, com esses olhares, que a coletânea possa ser útil na ampliação do debate sobre a educação de jovens e adultos, no contexto da educação popular, ambas então concebidas como instâncias fundamentais do propósito de educação como Direito Público Subjetivo, o que esperamos seja efetivado no âmbito da sociedade brasileira em transformação.

José Carlos Miguel e Rodrigo Martins Bersi

Prefácio

Com importantes reflexões sobre o campo da EJA a obra evidencia a complexidade e a multidisciplinaridade de maneira contundente a partir da perspectiva de formação integral e humanizadora dos sujeitos. A partir da compreensão normativa da educação e em especial da educação ao longo da vida como um direito público e subjetivo dos sujeitos, o livro retrata a urgência dos debates, com ricas análises de aspectos socioculturais e socioeconômicos, sem perder de vista a reflexão crítica sobre a prática docente e abordagens metodológicas.

O aprofundamento consiste na compreensão crítica entre os autores da não dicotomia entre teoria e prática, não reduzindo a metodologia a instrumentalização do fazer pedagógico e escapa de reducionismos ao estudar a perspectiva teórica sobre a atuação em EJA em sua complexidade e significações. Dessa maneira a obra situa-se no campo multifacetado da EJA mobilizando saberes em uma unidade dialética de teoria e prática.

A publicação está inserida em um contexto histórico de embates políticos e sociais, de recorrentes reformas estatais e na retomada das atividades presenciais após o fechamento dos estabelecimentos em decorrência da COVID-19, assim está localizada em um momento histórico de profundas mudanças no cenário político e social. O debate surge neste contexto de lutas pelo acesso e permanência à educação e por uma educação de qualidade para todos, além dos impasses quanto aos objetivos e métodos do ensino.

O posicionamento político situa a obra na militância por uma educação mais inclusiva e de formação integral, que considera os sujeitos em sua complexa constituição humana e em seu fazer-se enquanto identidades no contato social, assim admite-se o preceito constitucional conquistado da educação ao longo da vida e de seu caráter de direito público e subjetivo dos sujeitos. Dessa maneira, além da obra articular teoria e prática como uma unidade dialética, compõe também instrumento de ação política sobre o campo da EJA e seus embates atuais.

A educação de adultos aparece portanto como objeto de estudo que permite reunir em sua composição variados aspectos que possibilitam visualizar a diversidade imbricada em seus atores e a complexa constituição do campo. As análises políticas e leituras históricas, assim como as interpretações pedagógicas retratam a transdisciplinaridade da EJA e seus multifacetados atores e interesses.

Como uma composição coletiva de várias mãos durante toda a obra se estuda a inter-relação teoria e prática como facetas imbricadas de um mesmo aspecto e se evidencia a diversidade de abordagens teóricas e práticas possíveis. Dessa maneira, não temos somente um livro de boas práticas ou de importantes reflexões teóricas, mas uma obra integral que consegue articular teoria e prática em suas páginas, sempre articulada com a necessária intencionalidade política e social da atuação na EJA.

Resultado de uma composição cooperativa a junção dos autores e seus capítulos nesta obra reúne uma rica diversidade de referenciais bibliográficos que ampliam o campo interpretativo sobre o fenômeno da EJA em seus mais diferentes aspectos e perspectivas de análise. Há portanto uma dinâmica variedade de informações que levam o leitor a reflexões sobre o campo e possibilita pensar os aspectos da educação de adultos para além de seu fim instrumental

para tornar-se fonte de fruição crítica e de problematização teórica acerca dos temas em estudo.

A diversidade é elemento incontornável para o(a) educador(a) na EJA por se tratar de um campo com incrível variedade de sujeitos e de subjetividades, além dos aspectos socioculturais e socioeconômicos diversos em sua constituição histórica. Assim, apresenta uma incrível variedade de temas que compõem a problemática da educação de adultos no cenário nacional e cumpre a tarefa de contemplar a riqueza teórica e interpretativa sobre cada temática em estudo.

O aspecto transdisciplinar da EJA fica evidente nas abordagens históricas, filosóficas, psicológicas, didático-pedagógicas e sociológicas. Vemos importantes contribuições que fazem reflexões sobre a composição histórica da EJA no Brasil, suas lutas e complexidade de composição, assim como seus atores e atuação política. Aqui ainda vale destacar que não se trata de uma constituição espontânea ou fatalística da EJA, mas do resultado de decisões e impasses vivenciados por sujeitos históricos na constituição nacional deste campo.

As contribuições vão além de relatar fatos históricos ou de apresentar de maneira sistematizada os acontecimentos e agentes, e conduzem o(a) leitor(a) para o diálogo com os textos, para então por meio de sua própria fruição realizar reflexões singulares sobre as críticas e análises fundamentadas e sistematicamente organizadas na obra. Propicia-se um engajamento teórico e prático acerca dos variados temas estudados e conseqüente reflexão crítica sobre essas práticas e teorias.

As heranças históricas são desnudadas para problematizar e desnaturalizar construções sociais que ao olhar inicial não estão evidentes. Para tanto, há importantes análises que contribuem para

pensar a constituição do campo em sua profundidade histórica e qualidade de seus sujeitos.

Além de análises de macroestruturas e ricas sistematizações, a coletânea de textos traz também importantes contribuições no nível da infraestrutura e composições do cotidiano. Planejamentos e planos de ensino são encontrados ao percorrer a obra e propõem um enriquecimento teórico e prático no campo da EJA. Assim, mais uma vez evidencia-se a unidade dialética da inter-relação teoria e prática.

A EJA na obra é caracterizada na perspectiva de política pública, de direito público e subjetivo inalienável, e de responsabilidade do Estado, passando por mobilizações da sociedade civil e da educação popular. Na constituição do campo faz-se enxergar a educação de adultos como campo de múltiplas atuações políticas e lutas. Situamos a obra nas perspectivas de libertação, de emancipação e de pronúncia de mundo pelos sujeitos.

A leitura nos possibilita o encontro com propostas práticas e bem fundamentadas que aproximam a educação de adultos ao paradigma de educação inclusiva, integral e humanizadora, que tem por objetivo a emancipação dos sujeitos pela tomada de consciência crítica, interpretação e pronúncia autônoma da realidade. Vemos um coletivo de riqueza teórica e prática intimamente articulada.

As reflexões permitem ao leitor superar uma concepção utilitarista de autores e do próprio campo da EJA, contribuindo para o desenvolver de uma nova consciência crítica capaz de interpretar nos conceitos as inter-relações que constroem seus significados internos. Dessa maneira realiza-se a explicação dos fenômenos em estudo em suas conexões internas, profundidade conceitual e complexidade constitutiva.

Do desenvolvimento da consciência crítica sobre o campo surgem intersecções teóricas interessantes trabalhadas na obra e que

incidem diretamente sobre o fazer pedagógico na EJA, suas questões teóricas e implicações práticas. Pensar sobre a prática nesta obra significa um novo pensar. Refletir sobre a nova prática a partir da nova teoria neste fluxo imbrica em novas maneiras de pensar o fazer pedagógico fundamentado e sobre o agir político do educador enquanto forma de ser e de agir no mundo, de pronúncia da realidade.

Consciente da não completude da realidade e de seu caráter de constituição constante pelos viventes a publicação tem intencionalidade político-pedagógica ao posicionar-se e articular teoria e prática na ação consciente na EJA. A práxis libertadora, emancipadora ou progressista na educação exige a diversidade pela inclusão escolar, pela liberdade e autonomia dos sujeitos e por meio da reflexão crítica dessa mesma prática fundamentada na teoria.

Essa importante atitude política e pedagógica possibilita ao leitor além de juntar as informações necessárias sobre este campo político, pedagógico e social, também situa um posicionamento dos sujeitos para uma concepção crítica sobre a EJA. Permite ainda a transformação do próprio sujeito leitor, que ao dialogar com os autores além de acessar uma sistemática bem fundamentada também se articula entre seus pensamentos, concebendo outras maneiras de pensar os objetos de conhecimento e assim colaborando para a sua própria maneira de pensar e agir no mundo.

A leitura portanto é pertinente desde pesquisadores na área, trazendo contribuições atuais para o campo de pesquisa, quanto para profissionais da área ao abordar reflexões críticas sobre a teoria e a prática na EJA. Ressalta-se aqui a perspectiva do(a) professor(a)-pesquisador(a) como aquele(a) profissional que se permite pensar sobre a sua própria prática e assim refletir sobre novas práticas e sobre novas teorias.

Neste contínuo de pensar e repensar a prática é que está situada a atualidade da obra, pois traz pesquisas em curso e novos pensares que contribuem para o fazer científico e para o desenvolvimento teórico e prático no campo da EJA. Desejamos assim uma ótima leitura, na certeza de encontrar uma obra repleta de informações e reflexões que compartilham práticas de pesquisas e cooperam com reflexões críticas sobre a EJA.

Rodrigo Martins Bersi

EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PEDAGOGIA MOBILIZADORA PARA A DESCONSTRUÇÃO DO COLONIALISMO

Jaqueline Rodrigues Ferreira³

Jessyca Eiras Jatobá Santos⁴

Leticia Florencio Vieira⁵

Introdução

No conjunto, em seus quarenta anos de produção intelectual, Freire denunciou distintos aspectos do colonialismo e da colonialidade: a educação bancária, a cultura do silêncio, a invasão cultural, a violência, a desumanização, o patriarcado, o racismo, o latifúndio, o autoritarismo político, o assistencialismo, a situação de dependência dos países periféricos em relação aos centrais e o cientificismo.

(MOTA NETO e STRECK, 2019, p. 214)

3 Professora na Educação Infantil na rede pública de Marília- SP. Formação em Geografia, Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Unesp-Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília-SP, Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação do Brasil. e-mail: jaqueline.rodrigues@unesp.br

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

4 Doutoranda em Educação - UNESP, Marília SP. Mestre em Filosofia - UNESP. Graduada em Filosofia - UNESP. e-mail: jessyca.eiras@unesp.br

5 Professora na Educação infantil, rede privada de Marília. Formação em Pedagogia - UNESP. Mestre em Educação pela UNESP. E-mail: leftovieira@gmail.com

No Brasil o acesso à escola para as classes populares se inicia de maneira restrita no início no século XIX, haja vista que neste período ainda vivíamos o processo de escravidão no país. No início do século XX, com o processo de urbanização em desenvolvimento, surge a necessidade cada vez maior de erradicação do analfabetismo. Logo, a constituição da escola brasileira não possui como preocupação a formação humana, conforme denota Gondra (2018, p. 23), ela se constitui como espaço de disseminação de determinados saberes que constituem um determinado patrimônio cultural, para atender as necessidades de uma nova economia industrial em ascensão, ou seja, saber ler, escrever, os conhecimentos aritméticos básicos, entre outros, sob a submissão e tutela do Estado, “de modo a assegurar a realização do projeto de modernização”. A instrumentalização do saber longe de refletir uma suposta neutralidade revela sua submissão às relações de poder.

Como aponta Boff (2015), a caracterização da educação como algo contraposto ao popular veicula um projeto de exclusão e dominação. Segundo o autor, a especificidade da categoria “povo”, que foi historicamente localizada entre a massa e a elite, denuncia a estrutura que coloca um grupo acima dos outros, em outras palavras há um grupo detentor do saber, e, portanto, do poder. Em suas palavras: “A elite possui o 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 assim, entretanto, um projeto das elites.” (BOFF, 2015, p. 1)

Portanto, os saberes instituídos na escola brasileira se consolidaram para atender as necessidades de uma elite colonial e industrial em desenvolvimento no país, a qual valorizava um currículo com base no desenvolvimento tecnológico e em virtude da crescente “racionalização da vida” (GONDRA, 2018, p. 40), ao considerarmos

o avanço da modernidade e do desenvolvimento industrial no Brasil. Este processo de desfiguração e fabricação de uma escola para atender as necessidades de multinacionais e de um mercado internacional se consolidou com grande intensidade a partir da década de 1950, em virtude da abertura econômica e dos investimentos de países da Europa e dos Estados Unidos para a consolidação de uma indústria “brasileira”.

Neste contexto, de acordo com Paludo (2015) a Educação Popular assume o papel político e para a formação e emancipação humana, na consolidação de uma pedagogia decolonial⁶, bem como, no fortalecimento de um processo de luta e resistência das classes populares, no estabelecimento de um projeto de educação a partir da realidade dos sujeitos, ou seja, na constituição de uma prática educativa como instrumento para a liberdade e construção do conhecimento, frente ao projeto hegemônico a partir dos anos de 1970, com a mercantilização da educação no Brasil. Neste contexto, o que se afirmava como primazia da educação era o trabalhar *com* o povo e não *para* o povo – o que se equipara a trabalhar *sobre* ele – e incluí-lo em tudo o que favorecesse a formação da consciência, autoconsciência e autogoverno.

⁶ Apesar dos ideais da decolonialidade já existirem, de acordo com Ballestrin (2013, p. 89) o conceito da decolonialidade passa a ser discutido em âmbito acadêmico no final da década de 1990 a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído por um coletivo de pensadores e intelectuais latino-americanos de diferentes universidades do continente americano. De acordo com a autora, "o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”.

Educação Popular: caminhos possíveis para uma pedagogia decolonial

De acordo com Pinho, Soares e Silva (2020, p. 409) os movimentos de educação e cultura popular se fortaleceram durante o final da década de 1950, pois neste período o Brasil vivia grandes “preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a participação política das massas em meio ao processo de tomada de consciência da problemática brasileira”. Ou seja, havia a preocupação de ruptura da dependência brasileira dos países do exterior, tanto economicamente, quanto no que tange à cultura e à educação.

Os diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana (PAIVA, 2003, p. 258 apud PINHO; SOARES e SILVA, 2020, p. 409).

Desta maneira, podemos inferir que a Educação Popular surge como uma necessidade perante ao colonialismo moderno instaurado sobre o Brasil, pois, tendo em vista a subordinação política, cultural e econômica, isto é, de um modelo econômico a partir da industrialização, a qual “forjada no ideário do crescimento econômico e não no desenvolvimento humano e, portanto, social; nunca deixou de estar ligada aos interesses internacionais” (PALUDO, 2015, p. 222). Ou seja, no impedimento de uma autonomia nacional, que pudesse superar o colonialismo. Contudo, a despeito da efetivação de tal projeto de Educação Popular, retoma-se

o velho projeto de subordinação. Como aponta Paludo (2015), após o movimento de Educação Popular há o desenvolvimento de um novo projeto hegemônico, por meio de ideologias que fomentam a transformação da Educação em mercadoria.

Em 1970, segundo a autora, presenciou-se o surgimento de uma nova ordem internacional que emerge como consequência da crise do capital. O mercado se erige como instância reguladora da sociedade, onde se inclui a educação, que incorpora valores capitalistas tais como competitividade, meritocracia e individualismo.

Anteriormente a isso, encontramos o regime ditatorial que nos anos de 1960 nos países da América Latina foi utilizado como instrumento político de poder na sustentação dos ideários estrangeiros. No Brasil, este processo desencadeou ao mesmo tempo o processo de luta e resistência dos movimentos culturais e populares dos povos latino-americanos, entre eles, a Educação Popular, no questionamento da subalternização dos conhecimentos produzidos pelos grupos oprimidos, na proposição de um “paradigma outro” (MOTA NETO, 2018, p. 3) na inclusão de conhecimentos subalternizados e invisibilizados por valores culturais dominantes.

De acordo com Mota Neto (2018, p. 4) o fim do colonialismo não significou o término das desiguais relações de poder, com a industrialização e a tecnologia do capitalismo global, o que houve na verdade foi a ressignificação destas relações pelo capitalismo e mediante uma colonialidade global. Deste modo, para a superação das formas de opressão decorrentes da colonialidade e da modernidade, para este autor a perspectiva decolonial da Educação Popular desenvolvida a partir do pensamento de Paulo Freire traz à tona uma resposta perante a colonialidade “[...] e, sobretudo, por apresentarem elementos de descolonização do pensamento, do fazer científico e da pedagogia”.

A construção da perspectiva decolonial se dá mediante o diálogo com formas não ocidentais e não acadêmicas de conhecimento, mas também encontra inspiração em um amplo número de fontes teóricas produzidas no Sul global, como a América Latina, África e Ásia. Segundo Escobar (2003), algumas destas fontes são a teologia e a filosofia da libertação, a teoria da dependência, o grupo sul-asiático dos estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana. (MOTA NETO, 2018, p. 4).

A respeito da decolonialidade, Aníbal Quijano irá trabalhar a partir da colonialidade do poder, enfatizando “que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Do mesmo modo, Ballestrin (2013) identifica as discussões realizadas na área da semiótica por Walter Mignolo, o qual irá considerar o problema da colonialidade do saber, de acordo com este autor, essa elaboração intelectual eurocêntrica se consolidou “associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e a experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p. 9, apud BALLESTRIN, 2013, p. 103-104).

Aníbal Quijano (2005) propõe o termo colonialidade para denunciar a dominação que persiste nos sistemas coloniais, mesmo depois do fim das colônias territoriais. A lógica capitalista, europeia, nortecentrada, impõe padrões de poder e de saber ao que se faz necessária – e urgente – uma perspectiva decolonial. Segundo Leite et. al., (2019) abordagens decoloniais são narrativas de denúncias dos processos de colonização engendrados pela Europa. Segundo os autores, dentre outros aspectos, tais processos se legitimam por discursos expressos sob dualismos: “cultos vs. incultos, civilizados, vs

incivilizados, modernos vs em estado de natureza [...]” (LEITE et al., 2019, p. 3).

O caráter do conhecimento que se coloca como referencial para todos, mas que parte de um grupo com interesses específicos está sendo cada vez mais denunciado pelos grupos que são oprimidos por esse conhecimento. Sendo de muita relevância a consonância dessas “contra-visões” no que diz respeito à captação dos padrões do discurso ocidental legitimadores de relações de opressão ou, na conceitualização de Joy (2019), das meta-narrativas de opressão).

Aníbal Quijano (2005), em suas reflexões sobre a colonialidade nos permite estender essa percepção às relações de dominação raciais. Ele compreende que o dualismo contribuiu fortemente para a classificação de raça e gênero. Este autor aponta que a separação entre corpo e alma, promovida por Descartes, na qual o corpo se torna objeto e a categoria de sujeito se torna exclusiva da razão sustentou a categorização europeia de outras raças como inferiores por não constar nesta categorização de seres racionais: São objetos de estudo, “corpo”, em consequência, mais próximos da natureza. Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis. De acordo com o mito do estado de natureza e da cadeira do processo civilizatório que culmina na civilização europeia, algumas raças – negros (ou africanos), índios, oliváceos, amarelos (ou asiáticos), e nessa sequência – estão mais próximos da natureza que os brancos. (QUIJANO, 2005, p. 129).

É dessa maneira que, segundo o autor, a cultura europeia mantém uma relação com outras culturas como uma relação entre sujeito e objeto. Qualquer ser humano que não apresente o padrão de racionalidade da cultura europeia é automaticamente considerado mais próximo da natureza (um conceito de natureza/corpo completamente esvaziado) e, portanto, inferior. Em suma, na esteira

da separação e dicotomização da realidade se promove a desumanização de humanos não europeus. Pressupostos filosóficos, portanto, sustentam a dominação e por esse motivo Krenak afirma:

A ideia de que os brancos europeus podem sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na terra, uma certa verdade ou uma concepção de verdade, que guiou muitas escolhas falsas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2009, p. 11).

Segundo Quijano (2005) a própria noção de progresso é pensada em relação a uma narrativa da história humana como tendo saído do estado de natureza rumo à civilização – que é a Europa. Boaventura de Souza Santos (2007) ressalta que isso fez com que a cultura europeia e os próprios seres humanos europeus se concebessem como não contemporâneos de outras culturas e outros humanos – concebendo a si mesmos como mais avançados ou mais desenvolvidos (tecnologicamente, cognitivamente, humanamente). Quijano aponta que dessa maneira as diferenças entre os humanos passam a ser consideradas “de natureza” e compreendidas através do conceito de raça, que legitima o domínio de um grupo sobre os outros, uma raça superior que teria precedência em direitos sobre as demais – quando não responsável pelo auxílio das demais raças na evolução rumo a um ideal de humanidade.

Segato (2021) em comentário à perspectiva da colonialidade do poder de Aníbal Quijano, aponta como categorias epistêmicas hierarquizantes constroem-se sobre a racialização dos sujeitos, que é

por sua vez criada com a finalidade da exploração do trabalho. Há, segundo a autora, uma profunda relação entre a construção de uma certa concepção epistemológica e a colonialidade.

Paulo Freire (2021) veio ao encontro dessa compreensão ao refletir sobre a educação bancária, prática dominante nos sistemas escolares. Ele define a ação do educador que se coloca fora e acima do educando, lhe transmitindo conteúdos, como uma prática colonizadora. Freire compreende que, na prática educacional, a separação entre sujeito e objeto, determina educador (sujeito) e educando (objeto) dentro de uma relação de poder, gerando um ato de conquista, no qual: “[...] o sujeito da conquista determina sua finalidade ao objeto conquistado, que passa, por isso mesmo, a ser algo possuído pelo conquistado” (FREIRE, 2021, p. 186).

O professor colonizador transforma o educando em um hospedeiro de seus conhecimentos e assim o aliena, objetificando-o. A educação bancária reifica os sujeitos lhes roubando a liberdade. Nesse sentido, compreende-se que uma Educação popular, em consideração e respeito da subjetividade/cultura dos sujeitos envolvidos é motor de sua liberdade e emancipação, tanto individual como política.

Deste modo, compreende-se que a Educação Popular é composta pelos pressupostos de uma pedagogia decolonial, a qual é constituída por um conjunto de:

teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressora da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária (MOTA NETO e STRECK, 2019, p. 209).

Podemos citar alguns dos fundamentos teóricos e metodológicos da prática pedagógica da Educação Popular, entre eles, o diálogo e a cultura na ruptura da dicotomia entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Na escola atual o conhecimento possui um caráter instrumental, em que a cultura dos sujeitos educandos e o diálogo entre os mesmos são pouco valorizados na prática docente, haja vista o modelo hegemônico vigente da escola delimitado sob uma lógica mercantilista. De acordo com Sanceverino (2016, p. 468), “a educação dialógica é um momento mais que cognitivo e racional, pois engloba dimensões outras, como a afetividade, a sensibilidade, a intuitividade e as intencionalidades”. A educação dialógica valoriza a dimensão subjetiva promovendo a humanização. A mudança de foco do objetivo para o subjetivo no plano da educação é promotora da emancipação do ponto de vista político. Como aponta Kilomba:

sujeitos são aqueles que têm 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, 2015, p. 28).

A educação, portanto, não pode prescindir do entendimento de que somos seres socialmente criadores de cultura e, assim, dos significados de nossa inserção no mundo. Dessa maneira efetivarmos nossa liberdade. Nesse sentido, uma educação libertadora deve necessariamente avançar contrariamente à subalternização dos símbolos, valores, práticas e crenças dos povos inferiorizados ao longo da história. Ir contra a objetificação dos sujeitos significa realizar um

trabalho crítico no âmbito da cultura, tornando os sujeitos autônomos em sua apropriação do mundo (tanto o mundo objetivo como o mundo cultural). Nesse sentido, em substituição ao sujeito pensante universal (criador de dicotomias e relações de poder), faz-se necessário colocar subjetividades históricas e localizadas culturalmente. O engajamento na realidade acontece simultaneamente à libertação; liberdade e enraizamento não estão separados. Nesse sentido, quando nos voltamos à cultura dos povos, aquilo que demarca nossa identidade, em nosso território e história, pode ser elemento chave para a construção de uma educação emancipatória.

Decolonialidade e imersão no mundo da vida

Para Kusch, segundo Carvalho e Tasat (2020) o desengajamento da realidade sob o ideal de universalidade expressa os símbolos de uma cultura que nega seu medo, sua vulnerabilidade escondendo-se por detrás de um conhecimento que torna tudo previsível, estático, no modo do passado, congelando tudo, “limpando” as contradições ou as partes que situam nosso olhar, para que possamos ser um “olho que tudo vê” descolado e acima do mundo. Esse olhar nega tudo o que é transbordamento da vida, aquilo que não se pode controlar ou prever, o novo, o absurdo, o imprevisto.

Assim resta-nos apenas *a coisa*. Sobra-nos para conhecer apenas o objetivo, ou o objetificável. Apagando contradições, cria-se o conceito, aquilo que de acordo com o ponto de vista moderno compõe o conhecimento. Carvalho e Tasat (2020) chamam-nos a atenção para o quanto aquilo que é compreendido modernamente como princípios da lógica ou da construção do conhecimento e do discurso científico e filosófico traz em si modos de relação e uma tessitura simbólica de interação social e com o mundo. Pensar que

algo deve ser igual a si mesmo anula a diversidade e o movimento, pensar que as coisas não podem ser e não ser ao mesmo tempo anula a imaginação. Como aponta Tasat (2020), para muitos povos originários, uma montanha é e não é uma montanha ao mesmo tempo, ela pode ser por exemplo, uma montanha e um avô.

Segundo o autor, contraposição à forma conceitual, Kusch evidencia a importância da forma simbólica de conhecer. Esta forma reflete os transbordamentos da vida, pois carrega em si aberturas, porosidades, elementos não racionais, a dimensão afetiva, de emoção, do sonho, do sensível. O símbolo também traz uma dimensão holística e cosmológica, de todo, de conectividade (em contraposição à forma analítica e parcial do conceito).

Segundo Tasat (2020), o movimento simbólico do viver põe um vínculo, pois, quando vemos a montanha como o avô, por exemplo, colocamos também um modo de relação que é vincular e não instrumental, a montanha não é uma coisa. Os símbolos, são as paisagens que habitamos. Os símbolos dizem respeito a cultura, modos de relação, literal e figurativamente o solo que habitamos. Sempre partiremos dos símbolos. Mesmo a cultura clara e esclarecida, tecnológica e cética tem seus símbolos. Seu solo, seus mitos, seu projeto histórico cultural: “a tecnologia salvará o mundo”, por exemplo.

A questão é que sempre somos parte de algo que não podemos claramente enunciar e achar que não temos ponto cego, é nos perdemos naquilo que somos. Nesse sentido devemos, como nos indica Kusch, ir muito além do óbvio. Olhar para o que já está assentado (e que assenta) em nossa realidade e observar isso como algo que foi colocado ali, como um modo possível de existir em contraposição a outros possíveis.

E é diante desses outros possíveis que Kusch busca o fundo comum das humanidades chamando atenção para algo que nós perdemos e que está preservado entre os povos originários. Um olhar para a diversidade epistemológica serve não apenas para questionar a hegemonia de uma forma de conhecer, mas pensar formas mais sintonizadas aos nossos processos de vida. Estas formas devem não apenas ser levadas em consideração, mas nos servir de exemplo. O filósofo propõe que nos voltemos às formas originárias de se viver, conviver e conhecer, formas essas que resistiram aos impérios. Como aponta Carvalho e Tasat (2020), a sabedoria que vem detrás das montanhas, que tem tanta força de vida, que às vezes a modernidade não entende, mas necessita para conviver.

Segundo Carvalho e Tasat (2020) conservamos, aquilo que entre os povos originários desabrocha, em nossos ritos cotidianos, sem, no entanto, perceber esta ligação. Quando, por exemplo, torcemos para nosso time, fazemos simpatias cotidianas, remetemos à essa dimensão primeira que emana a sacralidade e o rito. Em nossa própria vida encontramos o reflexo do ancestral. E isso reflete a densa unidade de onde se dá a vida. E por essa densa unidade se interessam os deuses. E em nossos processos viventes nos aproximamos mais de Deus, em um sentido que é ao mesmo tempo de sacralidade, diante do mistério e de criação. Permitir nos assombrarmos com a vida veicula processos criativos. O desencantamento da vida suprime esta parte de nós que pulsa e que cria. E cria uma dinâmica de enunciação cauterizante, mortificante e limitante. E não poderia ser diferente na paisagem pós apocalíptica do capitalismo. Quando refletimos acerca do projeto histórico vincular de humanidade do ponto de vista da educação, podemos perceber que há pouca afinidade entre ele e o que se realiza de forma predominante na educação escolarizada. Em diversas dimensões, aquilo que se realiza na escola separa os sujeitos,

os opõe, estabelece relações de comparação e hierarquia, os condiciona a propósitos alheios, a um tempo alienante, a atividades desconectadas de seu mundo próprio e antidialógicas.

Em contraposição, em contextos e interações sob a alcunha de cultura popular, onde os indivíduos, juntos, no mundo da vida interagem rumo a um propósito comum, onde compreendem aquilo que produzem como proveniente deles, há um forte senso de integração e cooperação. É, claro que em um sistema que cinde campos simbólicos, submetendo uns aos outros, os sujeitos têm sua capacidade de “navegação cultural” infiltrada, e vivem as ambiguidades da colonização, tendo, ao mesmo tempo, referências autenticamente suas e sendo “hospedeiro de outras”. Contudo, cabe ressaltar, que aquilo que emerge da liberdade e do verdadeiro vínculo humano nos povos ainda resiste em comunidades tradicionais em sua disfuncionalidade ao capitalismo. Sua invisibilização não significa sua morte, e sua persistente presença representa a grandeza de sua força.

Também significa que tais comunidades são educadoras no que diz respeito ao conjunto de sua densidade simbólica. Sua vincularidade é representada não apenas no que conseguem estabelecer em termos de relações humanas, auto-organizadas e horizontalizadas, mas em termos de suas relações próprias com a natureza. Se quisermos a verdadeira libertação de um sistema que desumaniza, precisamos pensar uma educação que estimule a conexão entre os humanos com o propósito de ampliação de sua liberdade e pensar uma educação que fomente a liberdade humana a partir da integração do humano a si mesmo e aos cosmos.

Considerações finais

Na atualidade a constituição do conhecimento no espaço escolar ainda está atrelada a colonialidade. Logo, a Educação Popular desenvolvida tanto em espaços educativos oficiais, como nos movimentos sociais demonstra ser um caminho possível e promissor para uma formação humana, no reconhecimento da cultura e do diálogo para a emancipação dos sujeitos. A Educação Popular possui como práxis educativa a realidade social, na construção de um projeto político de sociedade mais igualitária, no reconhecimento do ser humano como sujeito histórico e produtor de cultura. O resgate daquilo que na década de 1970 foi a contramão de um sistema de desumanização, como um movimento de Educação Popular efetivando a conexão entre dimensão teórica e prática se revitaliza, hoje, com as reflexões propiciadas pela cada vez mais debatida crítica decolonial. Pensar a revitalização da educação tem por objetivo determiná-la como ferramenta para a autoconsciência e formação dos sujeitos. Para que sejam capazes do exercício de sua autonomia, e para que o conhecimento os liberte, ao invés de torná-los cativos do sistema de dominação. E isso necessariamente perpassa a problematização de uma epistemologia hegemônica que se coloca como referencial para todos, assim como dos paradigmas do pensamento ocidental, que dicotomizam a realidade hierarquizando modos de existir.

Fecunda para repensarmos práticas educacionais será a postura que amplia critérios epistemológicos em consonância com a diversidade de saberes, modos de existência, e símbolos humanos. É preciso que nos orientemos rumo a formas de pensamento que escapem ao paradigma ocidental; assim teremos um contraponto a partir do qual possamos observá-lo. Para que o modo de relação

dialógico possa ocorrer, precisamos pensar em formas de existência vinculares, que não objetifiquem o sujeito. A educação dialógica tem como pressuposto a existência de sujeitos vivos, imersos em suas experiências e habitantes de um mesmo mundo, diante do qual se colocam como igualmente humanos rumo à sua liberdade.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 de abr. de 2023.

BOFF, Leonardo. **Povo em busca de um conceito**. leonardoboff.org, 2015. Disponível em <<https://leonardoboff.org/2015/01/29/povo-em-busca-de-um-conceito/> > Acesso em 22 de abr. de 2023.

CARDOSO, Carlos. Fundamentos para uma educação na diversidade. *In*: RODRIGUES, O. M. **Diversidade e cultura inclusiva**. Unesp: São Paulo, 2014.

CARVALHO, Alonso; TASAT, José A. **Pensar em movimento: pensadores latino-americanos para sala de aula**. Lutas Anticapital: Marília, 2020.

CARVALHO, Alonso. Os Deuses se Acabaram, Resta-nos o Número: uma contribuição de Rudolfo Kush à educação. *In*: CARVALHO, Alonso (org.) **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 293- 312, 2022.

CARVALHO, Cassiana A. **Diversidade, democracia e cidadania: o multiculturalismo desenha o future através da prática cidadã.** Encontro Nacional CONPEDI: Ceará, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 80 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

GONDRA, José G. **A emergência da Escola.** São Paulo: Cortez, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação.** Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Companhia das letras: São Paulo, 2019.

LEITE, Lúcia Helena; RAMALHO, Bárbara Bruna; CARVALHO, Paulo Felipe. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. Edur: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQW/hbwZQ6N7NYChG/>. Acesso em 30 de maio de 2023.

MOTA NETO, José C.; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353/39857>. Acesso em 19 de abr. de 2023.

MOTA NETO, José C. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 84, p. 1- 21, 2018.

PALUDO, Conceição. 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/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em mar. de 2023.

PINHO, Clarice Wilken de; SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda. Educação, Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos. **Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 59, p. 403-416, jul./set. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Conselho latino americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade y modernidade/racionalidade**. Perú Indígena, vol.13 n. 29, p. 11-20, 1992.

SANCEVERINO, Adriana. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação** v. 21, n. 65, abr.-jun., p. 455- 475, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PmtDjXgVNZtGTjmh9XYHr4b/?lang=pt>. Acesso em 08 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura, S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos Cebrap**, São Paulo, n. 79, nov., 2007. Disponível em <http://www.br/scielo.php?script=sci-arttex&pid=S010-33002007000300004>. Acesso em: 5 maio 2023.

SEGATO, Rita. **Contra Pedagogías de la Crueldad**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Promoter libros, 2018.

SEGATO, Rita. **Crítica da Colonialidade em oito ensaios**. Tradução: GONTIJO, D.; JATOBÁ, D. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América, a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CAMINHOS DIALÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPENSANDO A LEITURA E LITERATURA

Letícia Kondo⁷

Cyntia G. G. Simões Giroto⁸

Introdução

Pensar sobre a Educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil consiste em analisar criticamente diversas conjunturas políticas em ação, uma vez que não existe qualquer possibilidade de neutralidade/imparcialidade dentro da relação educação e política: não se faz educação sem o confronto com as ideologias vigentes. Ser capaz de questionar “Porque fazemos Educação?” / “Para que fazemos Educação no Brasil?” e buscar por respostas nos move a

Reconhecer a EJA como instância de Direito Público Subjetivo significa assumir o direito de formação escolar como prerrogativa inalienável de todas as pessoas e a obrigação de seu oferecimento

7 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, SP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, SP. Formada em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, SP. E-mail: leticia.kondo@unesp.br

8 Livre-Docente em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, SP. Professora vinculada ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP – Campus de Marília. E-mail: cyntia.giroto@unesp.br

pelo Estado, administrador do excedente econômico. Significa reconhecer a articulação de graves problemas sociais e políticos como os mencionados com a pobreza absoluta, os componentes étnico-raciais, as questões de gênero e sistema de ensino pouco inclusivo (MIGUEL, 2022, p.11).

Ao nos abirmos para compreensão do confronto supramencionado, tornamo-nos capazes de descortinar os sujeitos sociais envolvidos na EJA e avançar no compromisso com a educação para a humanização. A partir do olhar cuidadoso para os parâmetros sociais, constatamos a realidade desses sujeitos sociais envolvidos na EJA: são sujeitos marcados por preconceitos relativos ao sexo, cor e classe social pré-estabelecidas; pessoas cuja trajetória de vida refletem a opressão e exclusão social. Logo, a alfabetização voltada a este grupo precisa estar compromissada com um ensino crítico, capaz de libertar e emancipar consciências.

Se buscamos essa educação emancipatória e libertária, precisamos repensar a função da linguagem, pois ela é a responsável por nos fazer participar das relações sociais, por meio dela somos capazes de afetar e sermos afetados pelo Outro, ou seja, ela nos possibilita viver em dialogia: “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, com os lábios com as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (GEGE, 2013, p.29).

Deste modo, garantir relações dialógicas nas aulas da EJA é promover a alternância de vozes, é possibilitar que os alunos atuem como parceiros e protagonistas do seu processo de ensino/aprendizagem: construir relações horizontais entre professores e alunos, nas quais as vivências desses sujeitos sejam valorizadas e tidas como ponto de partida para as formas de construção de pensamento.

Partindo da premissa de que não se tem aprendizagem real e significativa fora dos ambientes promotores da dialogia, “O papel do professor não se reduz a ser um mero repassador de conhecimentos, mas sim a um mediador, instigador e problematizador” (SANCEVERINO, 2016, p. 457). É fundamental, portanto, que o professor possa atuar criando condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, nas palavras de Freire (1980, p.19): “Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto para intervir na realidade para mudá-la”.

Almejando a construção de caminhos dialógicos para a alfabetização de jovens e adultos, bem como, a garantia de um processo de ensino/aprendizagem significativo e preocupado com a formação de leitores críticos - capazes de ultrapassar as barreiras do dito e galgar pelos caminhos das entrelinhas - o trabalho com as estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010) aponta para as possibilidades de apropriação da cultura humana escrita, para o processo de humanização.

Quando ensinamos para os nossos alunos os atos que movimentamos durante a leitura, estamos ensinando que ler ultrapassa a concepção de retirar o som das palavras. A leitura, em seu sentido pleno, envolve a criação de signos, ou seja, é um processo mental de construção de sentidos. Portanto, aprender a ler é aprender a dialogar com o texto, fazer perguntas e buscar por respostas provisórias.

Oferecer textos literários em sala de aula possibilita que nossos alunos entrem em contato com as grandes questões humanas: sonhos, medos, fantasias etc. Logo, tais textos promovem espaço para que conheçamos mais sobre nós mesmos e outras culturas – eles ampliam

nossa reflexão sobre a condição humana e, desta forma, são meios para o processo de humanização.

Levando em consideração os aspectos supramencionados, propomos o trabalho com o livro literário ilustrado *OS INVISÍVEIS*, de Tino Freitas e Odilon Moraes, e a estratégia de leitura “conexão”, a fim de oportunizar aos alunos momentos de reflexão sobre o ato de ler e, ainda, sobre a condição humana de “pessoas invisíveis”, crítica social presente na obra.

Assim, no decorrer do capítulo proposto, apresentaremos a obra – evidenciando seus detalhes estéticos – e sugeriremos caminhos possíveis de seu trabalho em sala de aula visando aproximar os alunos da estratégia de leitura “conexão”

Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabe pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente, encontram dificuldades. Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.66-67).

Quanto mais enredados com o texto os leitores estiverem, mais possibilidades terão para o encontro com as vozes ali presentes, isto é, mais dialógico se torna o ato de ler. Deste modo, alunos tornam-se capazes de se apropriarem do verdadeiro sentido da leitura para humanização, afinal, leitores

se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas

formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida” (ARENA, 2010, p.41).

Os Invisíveis: diálogos sobre os autores e a obra

Tino Freitas é escritor, jornalista, contador de histórias e mediador de leitura do projeto Roedores de Livros. Atualmente, reside em Brasília e possui mais de vinte livros publicados; dentre eles, alguns já receberam importantes prêmios, como o Prêmio Jabuti e o Selo Altamente Recomendável para Crianças, da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil).

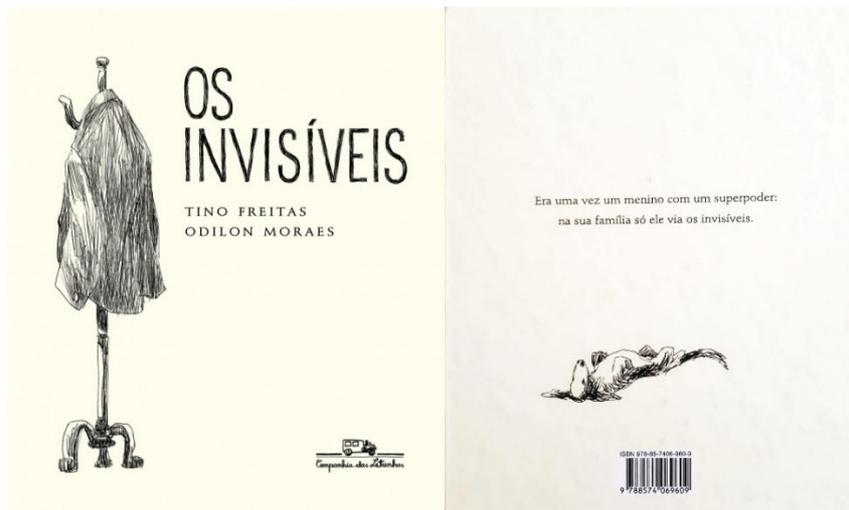
Odilon Moraes é formado em arquitetura, porém desde muito cedo optou pela construção de livros ao invés de casas. Ilustrador há mais de vinte anos, escritor de livros ilustrados, vencedor três vezes do Prêmio Jabuti (duas delas como melhor ilustrador) e três vezes do Prêmio FNLIJ de melhor livro do ano.

Tino e Odilon são amigos e admiradores recíprocos de seus trabalhos. Assim, decidiram unir-se para a construção narrativa de *OS INVISÍVEIS*, obra que nos conduz pela trajetória de um menino com um superpoder, enxergar os invisíveis. Com o intuito de evidenciar as possibilidades humanizadoras no trabalho com a obra, seguiremos com a exploração e alguns destaques acerca da narrativa.

O livro possui 17x21cm de extensão, sendo confortável de se manusear, segurando-o com apenas uma das mãos. Suas páginas foram impressas em *offset* sobre papel Alta Alvura. Ao mantê-lo ainda fechado, nos deparamos com os elementos narrativos da capa: título em caixa alta, autores, editora e o enunciado visual de um casaco pendurado em um mancebo. Ao virá-lo, compondo uma única cena, a quarta capa traz uma breve sinopse do enredo seguida pela imagem narrativa visual de um cachorro deitado com a barriga para cima –

posição que remete a situação na qual os cachorros se posicionam ao receberem carinho

Figura 01 – Capa e Quarta capa do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Na condição de que ler é fazer perguntas e buscar por possíveis e, sempre, provisórias respostas, somos motivados a nos questionar e elaborar pensamentos como: “De quem é o casaco pendurado?”, “O cachorro pertence ao dono do casaco?”, “O sujeito a quem casaco e cachorro pertencem teria se tornado um invisível?” e “Por que a história fala sobre pessoas invisíveis, mas o título faz questão de destacar – dar visibilidade – por meio do recurso de letras em caixa alta o vocábulo INVISÍVEIS?”.

Contagiados pelos questionamentos, abrimos as páginas para nos encontrarmos com o miolo do livro. As guardas iniciais e finais se repetem e formam um padrão de riscos verticais agrupados de quatro em quatro, sugerindo um gramado:

Figura 02 – Guardas iniciais do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Ainda em busca de respostas que solucionem nossos questionamentos, prosseguimos pela afetuosa mistura entre enunciados verbais e visuais acerca da trajetória sensível de um garotinho que percebe ser diferente dos demais membros de sua família, ele tem o superpoder de ver os invisíveis. Trajando sua capa de herói, o pequeno nos conduz pelas situações em seu cotidiano que nos permitem perceber a veracidade dos fatos. Ao sair de casa, sempre acompanhado pela figura de um adulto, o pequeno nos apresenta corpos de homens e mulheres incompletos, ou seja, pessoas caracterizadas apenas pelas roupas que vestem e atividades que exercem.

Figura 03 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



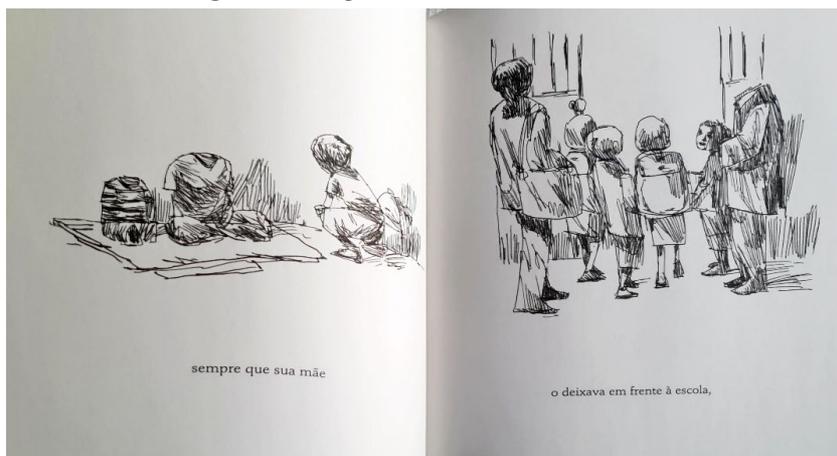
Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Figura 04 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



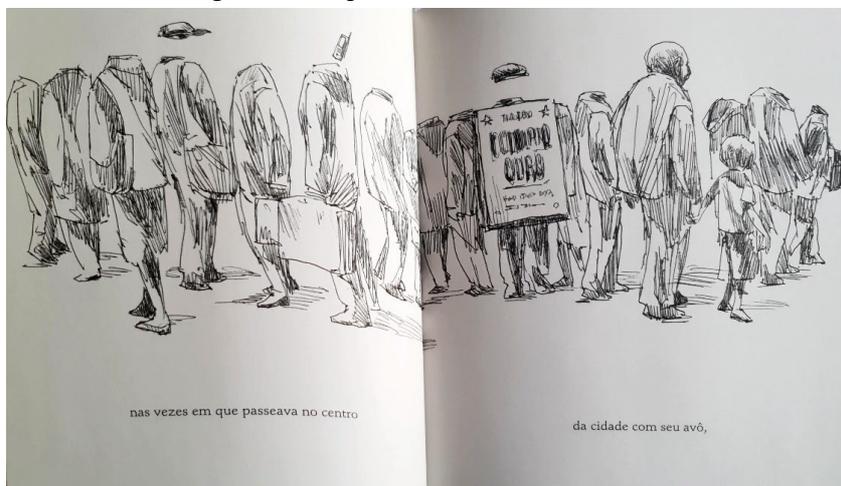
Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Figura 05 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



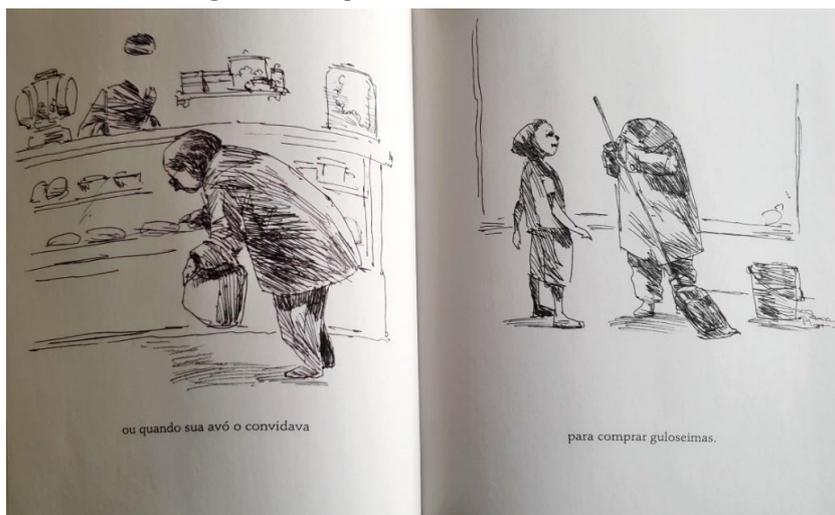
Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Figura 06 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Figura 07 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

A cada cena, podemos perceber a sutileza da criança que se comove com os invisíveis buscando pela aproximação e contato com estes; enquanto, seus familiares passam sem reconhecê-los em suas individualidades: são ocupantes de espaços, não havendo qualquer possibilidade para interação/troca. O Outro, caracterizado pelas vestimentas que adorna, é despido de humanidade.

Se participar ativamente do mundo é vivenciar relações de troca com o Outro, ou seja, exercer a alteridade; aos invisíveis sociais – e dentro de tal categoria estão inseridos também os alunos da EJA – são roubadas diversas oportunidades de participação. Dispondo das palavras de Bakhtin (2011, p.47-48) “(...) o corpo não é algo que se baste a si mesmo, necessita do outro, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora.” Deste modo, é condição essencial para humanização que nosso corpo seja visto e preenchido pelas palavras e ações do Outro. Desprovidos destes encontros, somos corpos

esvaziados e incapazes de afetar e ser afetado dentro de um grande e, sempre em construção, ciclo.

Os momentos seguintes – figuras abaixo – somos convidados a refletir na invisibilidade do próprio garotinho, uma vez que sua família parece ocupada demais para relacionar-se com ele.

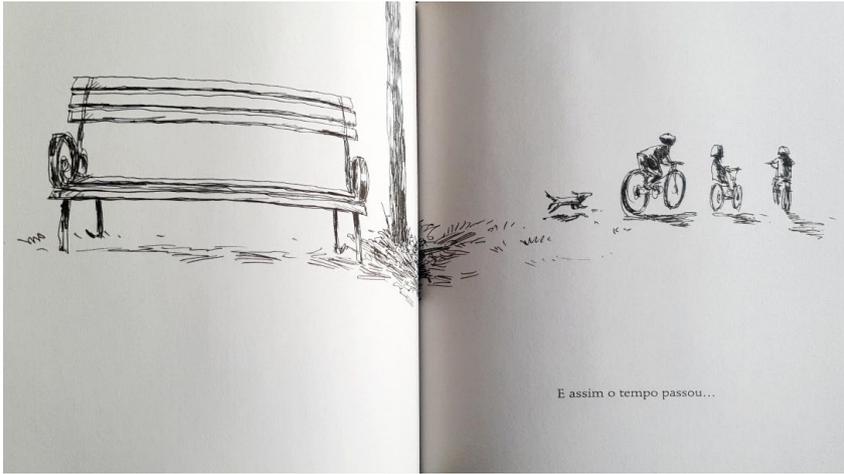
Figura 08 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

A transformação visual entre banco da praça ocupado por pessoas que só o pequeno conseguia enxergar pelo mesmo banco, agora, completamente vazio marca a passagem narrativa do tempo. Nosso pequeno está crescendo e, com isso, perdendo sua capacidade de enxergar os invisíveis. O tronco da árvore posicionado ao lado do banco delimita a fronteira entre antes e depois: infância e juventude.

Figura 09 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Figura 10 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Acompanhamos o jovem ingressar na faculdade, conseguir um emprego, encontrar o amor, sofrer a perda dos seus próximos, construir uma família e, como consequência do destino, envelhecer. Durante tais passagens temporais, torna-se evidente o abandono de seu superpoder. Movido pelo racionalismo da vida atarefada dos adultos, ele, também, se tornou um homem comum, incapaz de

enxergar os invisíveis. Seu próprio companheiro de estimação, ao seu lado desde o início da narrativa, não é mais visto. A imagem abaixo comprova que o animal não possui mais lugar junto ao personagem, ele se alimenta sozinho no canto oposto aos demais.

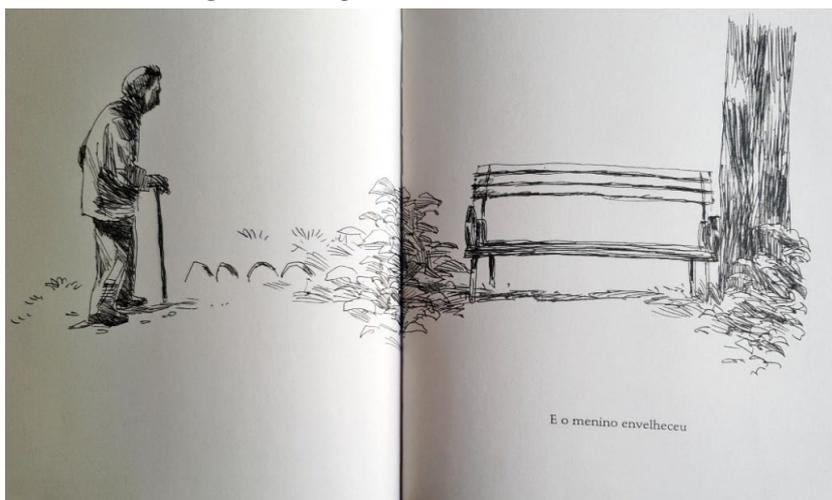
Figura 11 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Com a chegada da velhice, nosso pequeno vivencia sua própria invisibilidade, ele se torna o novo ocupante do já conhecido banco.

Figura 12 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Figura 13 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Figura 14 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

Na passagem acima – figura 14 – observamos uma bola entrar em cena. Rolando pela margem direita da página, ela vem ao encontro do nosso personagem invisível. Esse que até o momento dividia a companhia com os pássaros, torna-se visível aos olhos de uma pequena: uma garotinha com uma capa e o superpoder de enxergar os invisíveis.

Figura 15 – Páginas do livro *OS INVISÍVEIS*.



Fonte: Freitas; Moraes (2021).

A estratégia de leitura conexão em *Os Invisíveis*

Ao concebermos o ato de ler como uma das formas promotoras de humanização, estamos compreendendo que participar do mundo letrado permite ao aluno “(...) ir se apropriando dos conteúdos socioculturais e construindo sua participação autônoma e crítica na sociedade” (MILLER, 2003, p.337)”. Deste modo, identificar as lacunas presentes na formação dos alunos da EJA consiste em estabelecer um compromisso social com estes e oferecer oportunidades para que sejam capazes de galgar pelos caminhos de uma alfabetização voltada para formação de sujeitos criadores de uma sociedade menos desigual.

Se estamos em luta por uma educação humanizadora e almejamos oportunizar aos sujeitos uma alfabetização crítica, precisamos ultrapassar o método fônico – preocupado em extrair som das palavras – e nos aproximarmos da alfabetização defendida por

Paulo Freire, na qual escola e vida são postas lado a lado e o diálogo é tido como princípio fundamental para a constituição das relações.

Tomando por base o diálogo e as relações de troca, as aulas devem ser o encontro de vozes entre professores e alunos, nas quais os saberes e culturas desses possam ser valorizados. Logo pensar no ensino/aprendizagem em contexto da EJA é preocupar-se que

Os temas devem emergir de assuntos gerados no cotidiano daquele grupo, que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, considerando a cultura local em termos de: seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local (GOHN, 2016, p.67).

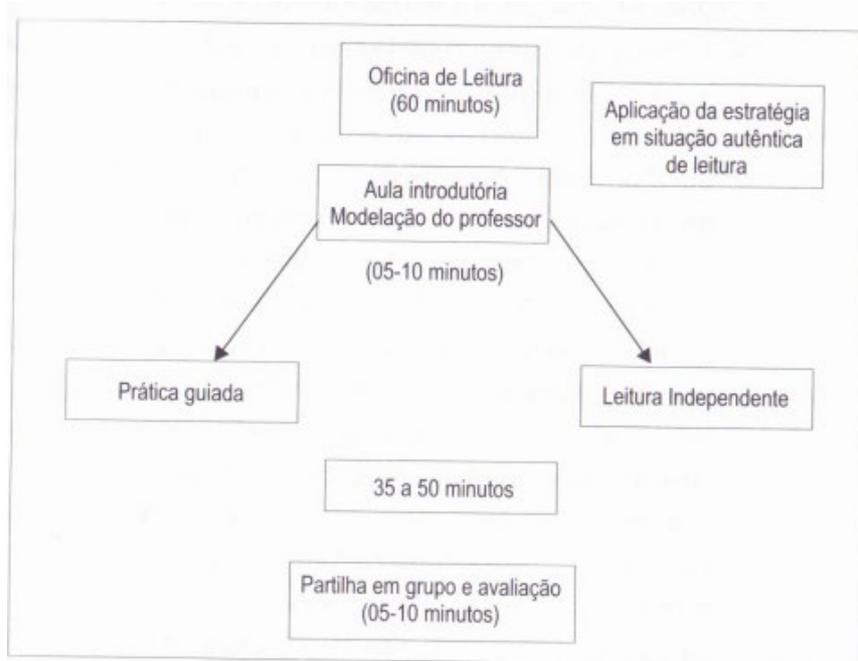
Atentando-se a tais fatos, o livro literário *OS INVISÍVEIS* oferece possibilidades de leituras nas quais os alunos sejam capazes de se identificar com os temas e reflexões, uma vez que a trajetória de apagamento e exclusão está presente na história do garoto com superpoderes. Assim, o trabalho associado entre a obra e a estratégia de leitura conexão permite caminhos nos quais a literatura ultrapasse o ensino de palavras e sons, alcançando a valorização do humano.

Enquanto leitores, fazemos conexões naturalmente, todas as vezes que relacionamos algo lido com aspectos de nossas vidas, com elementos presentes em outras leituras e com fatos globais estamos mobilizando a estratégia de conexão, já que estas podem se dar em três níveis: conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo.

Quando pensamos no trabalho com as estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010), devemos considerar o esquema

de aula – oficina de leitura – elaborado pelas autoras a fim de garantir situações autênticas de aprendizagem. Girotto e Souza concebem a aula - oficina de leitura - com o intuito da aplicação da estratégia de leitura direcionado pelos seguintes momentos:

Figura 16 – Modelo de oficina de leitura.



Fonte: Girotto; Souza (2010).

Conforme identificado no modelo acima, toda estratégia de leitura deve ser apresentada pelo professor em uma aula introdutória. A aula introdutória deve servir de guia para que os alunos consigam visualizar e entender como utilizar a estratégia durante o momento da leitura. Portanto, o objetivo do professor nesta etapa é explicitar e verbalizar seus pensamentos enquanto lê, mostrando como raciocina ao fazer uso da estratégia. Para este ato, o professor trará um outro

livro literário, ou ainda, o capítulo de livro, para realizar a modelação da estratégia de conexão.

Tendo finalizado o momento introdutório de modelação da estratégia conexão, a aula caminha para a realização da prática guiada, ou seja, os alunos seguem para a leitura silenciosa de *Os Invisíveis*. Para esta leitura, os alunos serão separados em pequenos grupos e o professor poderá solicitar que conversem sobre o texto, para isso, o docente pode entregar um roteiro com questões que instiguem a conversa entre eles. Girotto e Souza (2010, p.62) também orientam que

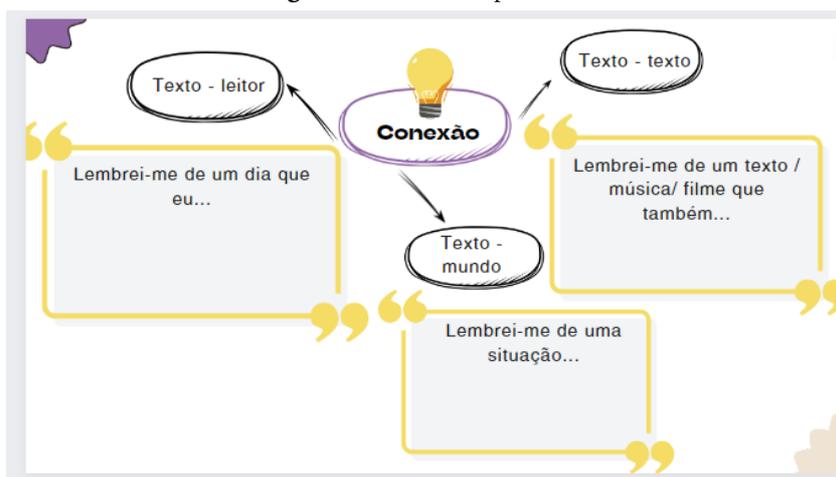
Nesta etapa, professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de leitura partilhada, refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão. Além disso, o professor recupera as tentativas de compreensão e uso das estratégias dos alunos e os estimula, dando *feedbacks* específicos, tendo a certeza de que estão entendendo a tarefa. O docente pode, ainda, orientar uma discussão oral ou um trabalho escrito sobre o texto e a estratégia utilizada. Portanto, para que os alunos falem, pensem e escrevam sobre o que leram, o professor poderá planejar um trabalho de sistematização do aprendido, a partir do uso de instrumentos como “cartazes âncoras”, “folhas do pensar”, “teias de personagens”, roteiros, “gráficos organizadores”, “mapas das histórias” (...).

A prática guiada oportuniza aos alunos o encontro dialógico com as vozes Outras – vozes do autor, ilustrador e colegas – assim, as trocas dialógicas tornam-se o caminho para abertura de visões e leituras diferentes das suas, ampliando, deste modo, o repertório de mundo que possuem. Os instrumentos de sistematização citados pelas autoras - “cartazes âncoras”, “folhas do pensar”, “teias de personagens”, roteiros, “gráficos organizadores”, “mapas das histórias” –

permitem aos alunos refletir sobre os atos movimentados durante a leitura, o poder de produzir significados e possíveis maneiras de explicitá-los.

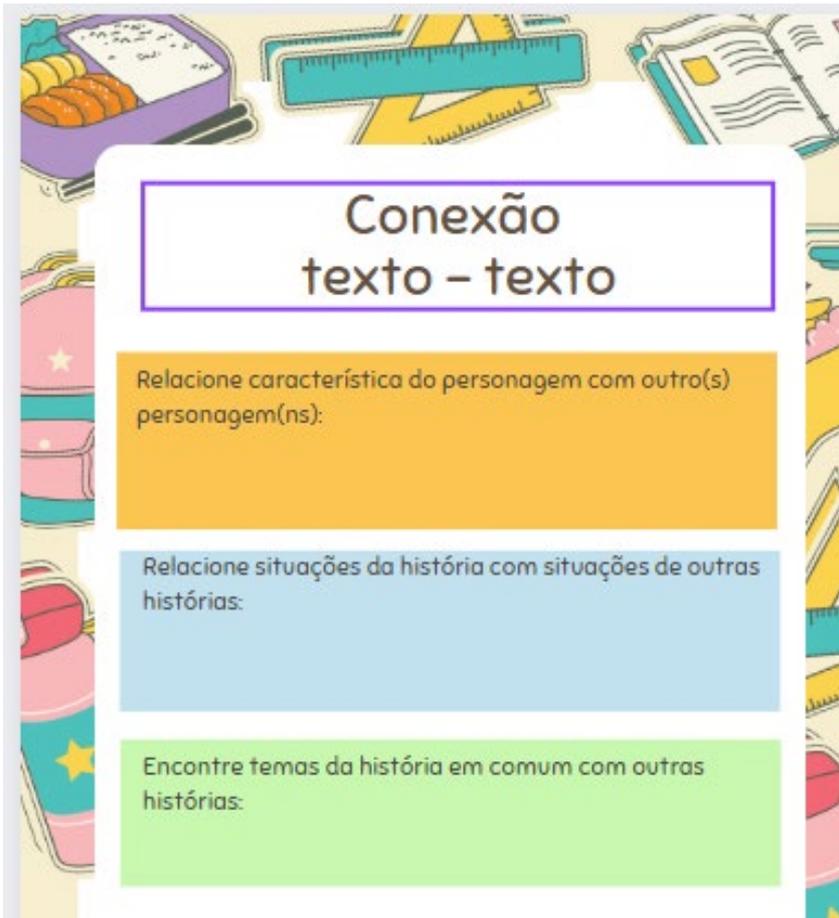
Inspiradas nos modelos de “folha do pensar” propostas por Girotto e Souza (2010), apresentamos as seguintes possibilidades de trabalho com a conexão dentro da obra de Tino Freitas e Odilon Moraes:

Figura 17 – Folha do pensar 1.



Fonte: Elaboração das autoras.

Figura 18 – Folha do pensar 2.



The worksheet is titled "Conexão texto - texto" in a purple-bordered box. Below the title are three colored boxes for writing:

- Yellow box:** Relacione característica do personagem com outro(s) personagem(ns):
- Light blue box:** Relacione situações da história com situações de outras histórias:
- Light green box:** Encontre temas da história em comum com outras histórias:

Fonte: Elaboração das autoras.

As atividades acima – figuras 17 e 18 – são exemplos de “folha do pensar” a serem preenchidas individualmente pelos alunos a fim de que estes entrem em contato com seus próprios pensamentos e reflexões acerca das conexões mobilizadas. No entanto, nada impede que em um segundo momento o professor traga para a sala modelos de “folha do pensar” ampliados, tornando-os cartazes âncoras a serem preenchidos coletivamente: “O cartaz ajudará os alunos a ter uma

ideia geral das várias leituras feitas em sala de aula por seus colegas, ampliando, assim, as conexões” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.73).

Considerações Finais

Quando nos deparamos com a realidade de Educação imposta aos alunos da EJA no presente, esbarramos em lacunas que têm impedido a formação integral desses sujeitos e, assim, somos motivados a repensar em ações que impulsionem um futuro de mudanças. Ou seja, diagnosticar os problemas educacionais no presente é uma forma de estabelecer ligações para o futuro: “O futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsiona para a busca de mudanças. A esperança fundamental quando trabalhamos com cenários do imaginário desejado (...)” (GOHN, 2016, p.68).

Refletir acerca do trabalho com as estratégias de leitura é uma entre as possibilidades de construção de caminhos futuros, preocupados em oferecer condições para que professores e alunos transformem Educação bancária em conhecimentos compartilhados, em linguagem viva dentro da sala de aula, e, portanto, as trocas dialógicas tornam-se o centro do processo de movimentação do mundo, levando sujeitos a pensar, comparar, intervir, escolher, decidir, fazer-se ético.

Considerar a Educação de jovens e adultos como um ato de liberdade é urgente. A condição de práticas que ofereçam aos alunos possibilidades de ressignificação de suas condições não deve apagar seus saberes já adquiridos – cultura de sujeitos sociais pertencente a determinados grupos cujos saberes originam-se das necessidades do

cotidiano; mas sim, alargar as oportunidades e perspectivas de construção de conhecimento.

Somente dentro desse contexto de trocas verbais e dialogia os sujeitos são capazes de ultrapassar as condições de alfabetização esvaziada de significados e conceber atos de ler e escrever comprometidos com a humanização de sujeitos.

Referências

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino em Re-vista* (UFU. Impresso), v.17, 2010. p. 237-247.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, T. *Os Invisíveis*. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições Sociais. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org). *Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

MIGUEL, J. C. Apresentação. *In: Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e política* / José Carlos Miguel (org). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

MILLER, S. A leitura na escola hoje. In: Lazzari, Raquel Leite Barbosa. *Formação de educadores: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p.335-340.

SANCEVERINO, A. R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. *Revista Brasileira de Educação*. v.21. n.65. abr-jun. 2016, p.455-475.

“UMA NOVA ABOLIÇÃO”: A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO (1947 -1949)

Tarcísio dos Santos da Silva⁹

Tiago Rodrigues da Silva¹⁰

Maria Eduarda Tognette¹¹

Introdução

O movimento em prol da educação de adolescentes e adultos analfabetos é uma autêntica campanha de salvação nacional. É uma nova abolição (MARLANI, 1947, p. 64).

A epígrafe que abre este texto trata-se das palavras do professor Clemente Mariani¹², quem esclareceu a idealizada Campanha de

9 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Campus de Marília.

10 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Campus de Marília. Professor do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias do Maranhão - Campus Presidente Dutra.

11 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Campus de Marília.

12 Ministro da Educação e Saúde do governo Gaspar Dutra (1946-1951), em entrevista coletiva à imprensa, em janeiro de 1947, no lançamento da Campanha.

Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)¹³, na segunda metade da década de 1940, o que denota o entusiasmo e as representações salvacionistas e patrióticas da política pública no combate ao analfabetismo e, por isso, denominada de “uma campanha de salvação nacional” e uma “nova abolição”. Nessa expressão enunciada pelo Ministro de Estado, nota-se a representação CEAA na educação nacional e o quão discutível foi o processo de alfabetização da população brasileira à época. Existia, nesse ínterim, o interesse de apresentar a Campanha em termos crescentes de confiança para total extinção dos adultos e adolescentes analfabetos no país, que expressava a melhoria da instrução da população na democracia e economia nacional.

A historiografia dedicada ao tema, particularmente em Beisiegel (2004), Freitas e Bicas (2009), assinala que a Campanha de Alfabetização pode ser compreendida em dois momentos. O primeiro, quando Lourenço Filho esteve na direção geral da Campanha de 1947 a 1949, e o segundo, que se estendeu até 1954, quando a Campanha deixou de ter a mobilização nacional, configurando-se como prática regular de administração da União e das unidades Federativas. Para esses autores, a CAEE, coordenada por Lourenço Filho¹⁴, tratou-se de uma ação exemplar no combate ao analfabetismo no Brasil. A implementação do plano federal de alfabetização esteve vinculada à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e à Organização dos

13 Neste texto, utilizaremos a sigla CEAA para nos referirmos à Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos.

14 Os artigos publicados pelo autor permitem identificar ideias referentes ao pensamento político e social, os quais refletem aos problemas educacionais. Nos seus escritos, estão presentes o dinamismo, a seriedade, a coerência e a pertinência, durante toda a sua atividade profissional.

Estados Americanos (OEA), os quais solicitaram ao Ministério da Educação e Saúde a criação de um plano para erradicação do analfabetismo, ao mesmo tempo que favoreceu, por todos os meios de educação e saúde, a difusão das modernas técnicas de produção, a compreensão cívica, amor e paz. Desse modo, com a criação das portarias 57 e 61-A, de 30 de janeiro de 1947, o ministério autorizou o Departamento Nacional de Educação a instalar o Serviço de Educação de Adultos (SEA)¹⁵, dividindo-se em Administração, Planejamento e Controle, de orientação Pedagógica e Relações com o Público. O SEA foi o responsável pela criação do plano (BEISIEGEL, 2004).

Considerando o supracitado, o objetivo deste capítulo é, portanto, reconstruir aspectos da história da Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos no Estado de São Paulo, no período de 1947 a 1949, problematizando os debates e o lugar dessa política educacional no combate ao analfabetismo e na investigação histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O recorte temporal do estudo justifica-se pelo início da CEEA em 1947, com a publicação da Portaria do MES nº 57, de 30 de janeiro de 1947, encerrando-se com a saída de Lourenço Filho, em 1949, da direção do Departamento Nacional de Educação (DNE)¹⁶ do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Este estudo constitui-se enquanto um estudo histórico apoiado nas noções de representações da Nova História Cultural. Nesse âmbito, no “modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”

15 A sigla SEA refere-se ao Serviço de Educação de Adultos.

16 Neste texto, utilizaremos a sigla DNE para nos referirmos ao Departamento Nacional de Educação.

(CHARTIER, 2002, p. 16-17). Isso permite a compreensão da CEEA no jornal *OESP*¹⁷ para além das estruturas determinadas pela economia, sendo viável destacar os processos sociais construídos por diversos campos sociais para conferir mudanças e permanências na compreensibilidade da realidade no combate ao analfabetismo à época. Assim, para o autor, as noções de representações circunscrevem a compreensão de esquemas simbólicos que os grupos sociais produzem para legitimar seus interesses e representações do mundo (CHARTIER, 1991).

Para realização desta pesquisa, foram utilizadas as fontes documentais que abordam a Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, a saber: relatórios do INEP, artigos e matérias e editoriais publicados no acervo digital do Jornal *O Estado de S. Paulo*. Investigar a CEEA por meio da imprensa paulista permite entender como o analfabetismo de adolescentes e adultos foi objeto de atenção central do governo federal, mobilizando todos os entes federativos e setores privados e religiosos. Isso exige considerar os periódicos impressos como “um *corpus* documental de muitas possibilidades para a compreensão dos modos de organização, funcionamento e legitimidade de vários aspectos da educação” (CATANI; BASTOS, 2002).

As considerações de Capelato (2015) destacam que os usos de jornais nas pesquisas históricas devem ser permeados por rigorosas indagações: Quem são os proprietários do jornal? A quem se dirige? A partir de quais objetivos? Na História da Educação, vários autores têm assinalado a importância da imprensa como fonte de informação. Por exemplo, Nóvoa (1997) explica três motivos para o uso dessa

17 A sigla OESP (em itálico) será utilizada para referirmos ao jornal O Estado de S. Paulo.

ferramenta: “a) A imprensa é o melhor meio para aprender a multiplicidade do campo educativo; b) O impresso concede um caráter único e insubstituível, o melhor meio para compreender as dificuldades de articulação de teoria e prática; c) A imprensa é o lugar de uma afirmação em grupo e de permanente regulação coletiva, na medida em que cada criador está sempre a ser julgado.” (NÓVOA, 1997, p. 12).

Nessa direção, é importante destacar o conjunto de pesquisas já realizadas sobre a CEAA no país: o estudo de Fávero (2004), que trata de memórias das campanhas e movimentos da EJA no período de 1947 a 1966; Sant'ana (2010), com aspectos sobre a oferta e cursos da CEAA na história da educação de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, entre 1948 a 1959; Costa e Araújo (2011), acerca de aspectos teóricos e filosóficos da CEAA entre os anos de 1947 a 1950; Costa (2012), que verificou a CEAA no estado do Espírito Santo, no período de 1947 a 1963. Dando seguimento, Fornaciari (2014), sobre o papel da campanha na institucionalização de grupos escolares noturnos em São Carlos, São Paulo, nas décadas de 1930 a 1950; do mesmo modo, Silva (2015), Silva e Lima (2017), que apreenderam a história da CEAA no ensino noturno de instituições escolares primárias de Uberlândia, Minas Gerais, no período de 1947 a 1963; Lopes, Silvana e Damasceno (2016), na reconstituição de aspectos históricos do EJA; e Costa (2018), que analisou o cartilha *Guia de Leitura*, obra didática oficial utilizada na CEAA.

O texto foi estruturado em duas partes para discussão do tema proposto neste estudo. De início, apresentam-se as definições de educação de adultos e da CEAA; na sequência, é feita a reconstituição histórica da campanha em São Paulo, por meio das publicações do jornal *OESP*; e, por último, as considerações finais sobre a criação e

organização da CEAA, o funcionamento e representações no território paulista.

**Para “os bens da cultura e civilização”:
A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos**

Quando se considera o adulto, como tipo ideal - perfeitamente educado para a família, o trabalho, a vida social, para que usufrua, enfim, dos bens da cultura e da civilização - toda a educação de adultos é de caráter supletivo (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1949, p. 123).

No governo Gaspar Dutra, o professor Clemente Mariani, Ministro da Educação e Saúde, nomeou Lourenço Filho na direção do DNE com o objetivo de planejamento e orientação de políticas para combater o analfabetismo da população adulta do país. As palavras do educador brasileiro — na epígrafe — apresentam a principal meta da CEAA: ir além da alfabetização e letramento dos adultos, mas inseri-los no mundo da cultura, economia e civismo. Tratava-se, pois, da oferta da educação de adultos no esforço de uma “educação supletiva, ou seja, a de suprir as deficiências do aparelhamento escolar existente, ou as deficiências do aparelhamento escolar na época em que as gerações, agora adultas, estavam na idade escolar” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1949, p. 122-123).

Para Monarcha (2010), Lourenço Filho deu voz ao pensamento educacional do ensino supletivo, elaborando um minucioso plano teórico e metodológico da CEAA, que incorporou um ideário político e nacionalista de combate ao analfabetismo e função social da escola. O sentido qualitativo da educação supletiva

promovida pela CEAA ganhava atenção particular: buscava, de fato, a promoção de uma educação de base ou educação fundamental comum. Conforme o intelectual:

Essa educação de base é a que forneça a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis da cultura de nosso tempo, em técnicas que facilitem essa cultura - como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, da vida social, de civismo, de higiene - e, com as quais, segundo suas capacidades, cada homem possa desenvolver-se e procurar para si melhor ajustamento social (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1949, p. 123, grifos do autor)

Nesse sentido, nos termos do ministro da educação e saúde, Clemente Mariani (1947, p. 67): “o trabalho não visará apenas a alfabetização. Cada classe deverá ser um centro de propagação de informações úteis, no sentido da educação da saúde, da educação cívica, da vulgarização das modernas técnicas de produção agrícola e de pequenas indústrias”. O entusiasmo pela CEAA por parte de políticos e intelectuais da educação brasileira tratava-se da primeira grande iniciativa do governo federal no período republicano na educação de adultos. A principal meta era diminuir o vergonhoso índice de analfabetismo no país: de 55% da população com mais de 18 anos, isto é, cerca de 13 milhões de pessoas, conforme dados do censo nacional de 1940 (MARIANI, 1947).

Com efeito, a campanha representou e compôs um sentimento de pacto nacional para a educação de adolescentes e adultos com o objetivo de promover uma civilização da população brasileira, pois “o analfabeto era um ser ‘marginal’, não pode estar a corrente dos problemas da vida nacional. Por outro lado, padece de ‘menoridade’ econômica, política e jurídica: produz pouco e mal”

(INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1949, p. 127). De modo geral, o sujeito analfabeto foi colocado como incapaz, que merecia atenção do poder público para erradicá-lo, pois representava um Brasil atrasado e sem futuro para o progresso social e econômico. Tornava-se necessário salvá-lo e aboli-lo de sua própria ignorância para ser introduzido no mundo letrado e ajustado na sociedade brasileira.

O plano de alfabetização buscava uma formação moral, cívica, difusão de noções de saúde, economia e cultura. E, ao mesmo tempo, garantir preceitos constitucionais de educação de 1946 e o acesso ao direito dos cidadãos brasileiros com mais de 18 anos no sufrágio universal, que excluía os analfabetos das eleições. Lourenço Filho (1947) sugeria o plano da CEAA em 4 pontos centrais: 1) Domínio geral da leitura e escrita; 2) aprendizagens iniciais de aritmética como, por exemplo, as operações básicas e frações; 3) cidadania no contexto da Constituição Federal, democracia, o papel dos entes federados e os direitos e deveres dos cidadãos; e 4) noções de Higiene. Além disso, para as classes femininas, algumas orientações de puericultura e economia doméstica.

No desenvolvimento da política educacional, as estatísticas da CAEE ganharam atenção especial para conferir legitimidade do poder público no combate ao analfabetismo. Era certo que, “por mais elevados que [fossem] os objetivos a atingir pela Campanha de Educação de Adultos, eles pouco significariam se não pudessem ser traduzidos em dados numéricos, ano por ano” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1950, 113). Nesse sentido, o histórico da sinopse estatística de 1950 permite estabelecer o confronto dos dados quanto às unidades escolares para o ensino supletivo, que ofertavam as escolas e cursos em todo o país; e as

matrículas gerais e aprovações antes da e após a institucionalização da CEAA (tabela 1).

Tabela 1 – Movimento do ensino supletivo no país (1945-1949)

Ano	Unidades escolares	Matrículas		Aprovações
		Geral	Efetiva	
1945	1.810	138.352	101.049	45.656
1946	2.046	164.988	119.979	56.055
1947	11.945	609.996	473.477	213.749
1948	15.527	750.978	604.521	295.395
1949	15.945	740.675	603.535	273.919

Adaptado de Brasil, 1950, p. 406.

O acréscimo verificado no ano de 1947 explica-se pela criação das classes da CEAA em todo o país. É importante destacar que o número de aprovações figura apenas os adultos e adolescentes que aceitaram realizar os exames, pois “milhares de alunos considerados em condições de aprovação deixaram de submeter-se a exames, por natural constrangimento, conforme documentação existente” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1947, p. 115). Contudo, desses alunos inscritos e aprovados, quantos terão, de fato, aprendido a ler e escrever? Os adultos e adolescentes, de fato, tiveram um domínio da cultura letrada para formação do trabalho, civismo e saúde? Assim, parece adequado considerar que os dados estatísticos foram amplamente usados e definidos para sustentar e argumentar o desempenho da CEAA.

Dando seguimento nas ressalvas das estatísticas da CEAA, o INEP esclareceu que:

Será preciso salientar também que não figuram nos dados acima, quer nos referentes à matrícula, quer nos referentes à aprovação, os alunos que receberam ensino de “voluntários”, em seus domicílios. Tanto no ano de 1947, como no de 1948, é possível estimar o número desses alunos, com aproveitamento, em 20% do total dos alunos aprovados pelos cursos de freqüência regular. *Nunca menos de 600 mil pessoas terão aprendido a ler e escrever, portanto, nos dois anos iniciais de funcionamento da Campanha de Educação de Adultos* (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1950, p. 115, grifos do autor).

Os dados estatísticos também contribuíram com o discurso maniqueísta da configuração e demanda do ensino supletivo antes e depois da CEAA. Além disso, as estatísticas foram um instrumento na batalha de representações para conferir legitimidade e ordenamento do combate ao analfabetismo na sociedade brasileira. De outro modo, ignorando os traços distintivos da CEAA nas diferentes regiões do país, houve uma busca de construir uma uniformização de práticas e representações na alfabetização de adultos e, desse modo, “legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, a suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Em 1949, a CEAA vive um grande destaque no 1º Seminário Interamericano de Alfabetização de Adultos, sob os auspícios da Unesco e da presidência de Lourenço Filho. No evento, que contou com a participação de diversos países da América Latina, houve um entendimento claro: o necessário investimento no combate ao analfabetismo pelos governos nacionais. Além disso, devido à CEAA

e outras contribuições à educação brasileira, o intelectual brasileiro foi titulado de “Maestro de las Américas” (MONARCHA, 2010). A defesa pela CEAA era a maior bandeira de Lourenço Filho no comando do DNE, a qual deixou em 1949. A campanha teve continuidade nos governos posteriores, até sua extinção, em 1963.

A organização e difusão da Campanha Alfabetização de Adultos no estado de São Paulo

No *OESP* de 23 de janeiro de 1947, Lourenço Filho informou a respeito do plano aprovado por Clemente Mariani, destacando a abertura de classes de ensino supletivo com a pretensão de distribuir dez mil classes nas regiões com maiores necessidades no país. As classes da Campanha de alfabetização seriam instaladas em diversas instituições escolares com a contratação de professoras do ensino comum, que receberiam gratificação razoável pelo trabalho na CEAA. Lourenço Filho ressaltou, ainda, sobre o investimento para execução do plano de quatro milhões de cruzeiros para o cumprimento e “não seria apenas para ensinar a ler e escrever, mas de difundir também conhecimento sobre saúde, o trabalho, os deveres de cidadania.” (A CAMPANHA..., 1947a).

No estado de São Paulo, a CAAE foi lançada no dia 15 de abril de 1947. O Jornal *OESP* divulgou amplamente as ações do governo federal e estadual, tendo em vista a organização e execução do Plano Nacional de Educação. Na edição de 13 de abril de 1947, o jornal notificou que a Campanha estava sob responsabilidade do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação, mas cabia aos estados a criação das diretorias do SEA, vinculadas às Secretarias Estaduais de Educação. Inicialmente, inauguraram 1.041 cursos de alfabetização, os quais receberam do DNE quarenta mil

cartilhas de apoio pedagógico. Na primeira fase da campanha, a estimativa era alcançar cinquenta mil alunos matriculados (ALFABETIZAÇÃO..., 1947a).

Meses mais tarde, por solicitação da Central do Brasil, o jornal noticiou que o SEA enviou para São Paulo e Belo Horizonte aproximadamente 33 caixas contendo mil exemplares cada, com o II Guia de Leitura “Saber”. Para o articulista do jornal, tratava-se de exemplares para cem mil alunos dos cursos de alfabetizações com as noções básicas de educação, saúde e alimentação (ALAFBETIZAZÃO..., 1947b). Vale ressaltar a importância que teve o Serviço de Orientação Pedagógica do SEA na produção de cartilhas, textos de leitura e distribuição em larga escala às classes de supletivos instalados pelo país (BEISEIGEL, 2004).

N’OESP do dia 26 de abril de 1947 noticiou-se a respeito da Campanha no município de Rio Claro, dando ênfase ao movimento sob a coordenação da delegacia de ensino local, com o apoio da comissão distrital de Corumbataí, Santa Gertrudes e Ipeúna. As classes foram implementadas nos Grupos Escolares Marcelo Schimidt, Irineu Penteado e Barão de Piracicaba, todos com o apoio do Ministério da Educação, propagada pela imprensa local (RIO CLARO..., 1947). Na matéria “Alfabetização de Adultos em Santos” do dia 29 de abril, o jornal divulgou que as classes de alfabetização estavam funcionando no Grupo Escolar “Padre Bartolomeu de Gusmão” com 50 alunos matriculados. A propósito, a delegacia de ensino de Santos manteve, ainda, outros cursos nas regiões de Ubatuba, Caraguatatuba, Itariri, Tupiniquim, Jacupiranga e Itaperuna. Os interessados em participarem das classes de alfabetização deveriam dirigir-se ao Grupo Escolar “Cesário Bastos” para realização da matrícula (ALFABETIZAÇÃO..., 1947c).

Nas páginas d'*OESP* de 16 de abril, destacou-se a Campanha de Alfabetização na cidade de Orândia, a respeito da comissão municipal responsável na execução do plano federal de educação. Tal comissão foi constituída pelo prefeito Osvaldo Ribeiro Junqueiro, o padre Benjamin Roberto Ferreira da Silva, o vigário da paróquia, o professor Gonçalo D'amar Ferreira, o diretor do Ginásio de Orândia, o professor Arlindo Morandim, o funcionário da delegacia de polícia Antônio Martins, o diretor do Serviço de Alto Falante e todos os professores efetivos da rede de ensino (ORLÂNDIA...1947). Em outra matéria, do dia 17 de abril, o jornal notificou acerca da campanha em Miguelópolis, que estava sendo orientada pela professora Maria Cândida Quadros, com o propósito de aumentar o número de alunos matriculados nas classes de alfabetização, por meio do esforço e desempenho vindos da população. Esse município passou a ter 16 classes com 800 alunos matriculados (ALFABETIZAÇÃO..., 1947d).

As matérias publicadas no jornal *OESP*, no ano de 1947, ecoam a criação de cursos da Campanha de Alfabetização em vários municípios do estado de São Paulo. Por exemplo, na cidade do Espírito Santo do Pinhal, os cursos de alfabetização funcionaram no período noturno; a abertura das classes ocorreu através de festividade no Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro. Esteve presente a comissão municipal de alfabetização integrada por Francisco Tomás de Carvalho Filho – juiz de direito, os professores Júlio da Silveira Arruda, Francisco da Silveira Coelho, Cesariano Barreto e Jonas José Fraissat (PINHAL...,1947). Do mesmo modo, em nota publicada n'*OESP* em 30 de abril, enfatizaram as instalações de cursos de alfabetização no Grupo Escolar da cidade de Pitangueiras, com duas classes com 95 alunos. No ato em prol do movimento da Campanha de Alfabetização ocorrido nessa cidade, fizeram-se presentes o padre

Plácido Roht, o coronel Ubaldo Guimarães Spinola e os alunos matriculadas nos cursos (PITANGUEIRAS..., 1947). Ainda na mesma edição, o jornal destacou vestígios sobre os cursos de alfabetização em Araras, no interior paulista. A matéria informava a respeito dos membros da comissão municipal da Campanha, entre os quais fizeram parte o juiz de direito Manuel Carlos da Costa Leite, o padre Osvaldo Viera de Andrade e o professor Henrique de Campos. *OESP* ainda noticiou que nesse município as classes foram implementadas em grupos escolares, bairros e fazendas (ARARAS..., 1947).

Em 24 de maio de 1947, ocorreu a reunião dos delegados de ensino no salão nobre do Departamento de Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de discutir as novas diretrizes da CEAA. O encontro foi conduzido por Francisco Brasiliense Fusco, diretor geral do órgão. Na reunião, ocorreram leituras de relatórios, explicitando o êxito da campanha com o apoio da população local em diferentes regiões do estado. O encontro pretendeu, inclusive, discutir problemáticas e possíveis sugestões para a Campanha. Desse modo, discutiram-se cooperações no funcionamento das classes, com o propósito de facilitar aos interessados em contribuir com o Plano de Nacional de Educação:

Quem desejar cooperar com o patriótico movimento pode fazê-lo por uma das formas seguintes: 1) – Inscrevendo-se como patrono de uma classe, cuja manutenção custa CR\$ 3.000.000; 2) – Registrando-se como professor “voluntário; 3) – Contribuindo com donativos em dinheiros ou em outras espécies para as iniciativas das comissões municipais ou distritais de educação de adultos. 4)- Ajudando no recenseamento e matrícula de alunos; 5) - Fazendo ou obtendo cessão de salas de aulas; 6) - Fornecendo material escolar, como caderno, lápis, giz, quadros-

negros, apagadores; 7) - Auxiliando na “Campanha dos Lampiões” das zonas rurais; 8) -Patrocinando a propaganda com o oferecimento de cartazes, boletins, anúncio para jornais rádios, cinema; 9) - Prestigiando todas as iniciativas da campanha [...] (CAMPANHA. 1947a, p. 10).

Na edição de 11 de maio de 1947, o jornal noticiou a posse da nova diretoria do Serviço de Educação de Adultos do estado. A solenidade foi dirigida por Francisco Brasiliense Fusco, o qual solicitou aos seus auxiliares o máximo de esforço tendo em vista o incentivo da CEAA no estado, destacando “que sua permanência na direção do departamento de ensino estava ligada a esse trabalho, pois prometeu quando assumiu o cargo congregar todos os professores bandeirantes para que a campanha tivesse êxito”. Em seguida, foi empossada a nova diretoria do Serviço de Educação de Adultos composta por Rafael Crisi¹⁸ - diretor; o professor Arnaldo de Paula Campos - assistente encarregado do setor de planejamento e controle; o professor Alberto Roval - encarregado do setor de relações com o público; e a professora Alda Marques Gonçalves - auxiliar do encarregado da secretaria. Na oportunidade, o novo diretor apontou para a necessidade de implementação com urgência de novas bibliotecas populares pelo estado de São Paulo (CAMPANHA..., 1947b).

18 Raphael Crisi nasceu em 1909 na cidade de Pirassununga e envolveu-se na Educação desde os seus 17 anos, tendo sido, até os 16 anos, aluno normalista na sua cidade natal. Em 1934, ingressou na FFLCH da USP num curso envolvendo Filosofia, Sociologia e Psicologia. Ingressou como professor concursado no I. E. Caetano de Campos, onde lecionou didática, entre outras disciplinas, tendo sido livre-docente na USP e professor na Faculdade de Pedagogia do Mackenzie. Criou e dirigiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto. (RAPHAEL...,2012).

Em Bragança Paulista, a Campanha de Alfabetização foi noticiada pelo *OESP* em 04 de junho de 1947, apresentando resultados obtidos nesse município, no qual se estabeleceram dez classes com o total de 400 alunos de ambos os sexos matriculados. Sob a regência dos professores Dália Garcia e Edmar Barros Tucc, os cursos estavam funcionando nos Grupos Escolares Dr. José Tibiriçá; Adolfo de Azevedo; e Nair de Brito. No Grupo Escolar José Guilherme, achava-se a professora Conceição Benedita Marzagão. Já no Ginásio Sagrado Coração de Jesus, encontrava-se Maria José de Ávila. Todas localizadas na zona urbana de Bragança Paulista. Desse modo, Ediná Pleróiti Leme e Maria Almeida de Campos, no Grupo Escolar Adelio de Castro; e no distrito de vargem, as professoras Maria Euclides de Freitas Marcondes e Vanda Rubim de Toledo (A CAMPANHA..., 1947b).

Outra informação interessante propagada pelo *OESP*, em 07 de junho, foi sobre o Plano Federal de Educação em São José dos Campos, no qual disputou com os demais municípios o título de **“Primeira Cidade Sem o Analfabetismo”**, sendo que tal título tratou-se de um certame lançado pelos estudantes das escolas secundárias locais (SÃO JOSÉ DOS...1947). Já no município do Tietê, o jornal deu ênfase à oferta feita aos alunos matriculados dos cursos de supletivos, no valor de CR\$ 50,00 para aqueles que tivessem a maior porcentagem de frequências nas aulas. Além disso, a Campanha recebeu da prefeitura municipal 250 cadernos de linguagens, 250 de caligrafias, 250 borrachas e 200 lápis para a população carente dessa cidade (TIETÊ...1947).

Na edição de 27 de junho, destacam-se referências do boletim de frequência solicitado pelo DNE aos delegados de ensino sobre os dados da presença dos professores nos meses de abril, maio e junho para o pagamento. Notificou, ainda, em relação a Piracicaba, o

delegado de ensino João Teixeira de Lara, que, em ações conjuntas com professores, destacaram a existência de 1.158 adultos analfabetos naquela região, nos distritos recenseados de Americana, havia 1.216 adultos que não sabiam ler nem escrever. Com isso, foram criadas 36 classes de alfabetização distribuídas em Piracicaba, Americana, Santa Bárbara d'Oeste, São Pedro e Rios das Pedras (ALFABETIZAÇÃO..., 1947e). Em outra edição do dia 05 de julho, o jornal pôs em relevo a criação de uma circular com o objetivo de facilitar o pagamento dos docentes da Campanha de Alfabetização:

(a) -A primeira correspondente ao pagamento do “Laboro” de trezentos cruzeiros mensais nas conformidades do acordo Especial celebrado entre o Ministério da Educação e Saúde e o estado de São Paulo para execução do plano de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. (b) A segunda é correspondente ao pagamento das gratificações instituídas por patronos de classes bem como gratificações extraordinárias instituídas por pessoas ou entidades particulares a favor dos docentes (VENCIMENTO..., 1947, p. 7).

Nessa direção, a cooperação de entidades envolvidas com a Campanha fora essencial em vários municípios, por exemplo, a “Sociedade dos Amigos de Jundiaí”, sob a presidência de Jurandir de Souza Lima, em colaboração do tenente Miguel Pinto, Armando Colaferri e Adelino de Souza Lima, expôs um plano de trabalho conforme instruções do Serviço de Educação de Adultos paulista. Em Jundiaí, as classes de supletivos constituíram-se em escolas de quadro regular e, em sua maioria, os professores estavam trabalhando de forma voluntária (A CAMPANHA..., 1947c). Em outra edição do dia 19 de julho, divulgaram informações em relação ao desempenho da Sociedade dos Amigos Jundiaí, na arrecadação junto às indústrias,

comércios locais, meios necessários ao estabelecimento de uma gratificação mensal aos professores envolvidos na Campanha. A iniciativa conquistou o fornecimento de materiais didáticos para alunos dos cursos noturnos, que não possuíam condições financeiras para adquiri-los. Dessa maneira, destacaram-se as notificações recebidas pelo Serviço de Educação de Adultos, enviado pelo Frigorífico “Armour S/A que se dispôs a manter dez classes de alfabetização, aos seus trinta funcionários sem instruções” (ALFABETIZAÇÃO..., 1947f).

OESP do dia 30 de julho narrou em relação ao recebimento de doações por parte da população à Campanha de Alfabetização. Na capital, a Liga das Senhoras Católicas atuou nas iniciativas em prol da Campanha. A Federação das Associações Rurais do estado, em um ofício enviado ao Serviço de Educação de Adultos, comunicou que o órgão estava também disposto a contribuir com o Plano Nacional de Alfabetização. A fábrica de Fritz Jahnsen ofereceu a venda de lápis por menor custo. Silvio Galvão e Slaim Sedacha, professores de sociologia das Escolas Normais das cidades de Pirassununga e Botucatu, respectivamente, em cooperação com os alunos, dispuseram-se a receber adolescentes e adultos da zona rural e urbana na pretensão de dar continuidade à Campanha (ALFABETIZAÇÃO..., 1947g).

Um ano mais tarde, em 1948, a União Paulista de Educação (UPE) foi outra entidade que colaborou com o desenvolvimento da Campanha de Alfabetização no estado de São Paulo, arrecadando 110.000,000 para o Serviço de Educação de Adultos. A verba coletada tinha em vista sanar demandas da Campanha como, por exemplo, a compra de 100.000 cadernos, 54.000 lápis, 1.800 caixas de giz, 400 resmas de papel almaço e 260 caixas de penas para serem distribuídas nas diversas classes espalhadas pelo estado. Na mesma oportunidade, Valdomiro Prado Silveira, diretor do Departamento Estadual de

Educação de Adultos, afirmou “que no estado de São Paulo ocorreu a alfabetização de 50 mil adultos, no ano de 1947” (ALFABETIZAÇÃO...1948a). Na publicação de 19 de junho de 1948, o jornal informou sobre a aquisição de lampiões e querosenes de 100 velas para as classes de alfabetização em Catanduva, Franca, São José do Rio Preto, Jundiá e Piracicaba. Na sequência do texto, havia relatos sobre a Campanha em Ribeirão Preto, achando-se em funcionamento naquela região 55 classes de alfabetização (CAMPANHA...1948a).

No dia 22 de julho, a fundação de novos cursos de alfabetização fora noticiada pelo *OESP*. Em Birigui, interior do estado de São Paulo, que estabeleceu 20 classes, 13 delas estavam sendo dirigidas, também, por professores voluntários. Em seguida, a edição noticiou sobre a Campanha em Itapetininga com a criação de quatro classes. Os cursos de alfabetização tinham aproximadamente 300 alunos. (CAMPANHA...1947c). Limeira foi outro município que ganhou visibilidade no jornal, anunciando que tinha cerca de 331 alunos matriculados nos cursos, com 20% de frequência (EDUCAÇÃO..., 1947).

A matéria “Alfabetização de Adultos: exames de aproveitamento letivo”, do dia 29 de julho de 1947, comunicou a respeito da formulação da circular enviada pelo Departamento de Educação no que se refere às normatizações da Campanha de Alfabetização:

- a) que 30% dos alunos das classes do Serviço de Educação de Adultos se encontram já, segundo informações das autoridades escolares, completamente alfabetizado tanto mesmo, em sua matéria concluído a aprendizagem noções mínimas exigidas nesse curso; b)- que, por cada motivo, se acentua a tendência à evasão escolar, conseqüências de se julgarem os alunos suficientes preparados; c) que há convivências em proceder a

verificação imediata dos resultados dos trabalhos letivos e disponibilizar (sic) os alunos que, a par de efeito aproveitamento, demonstraram o desejo de não prosseguir estudando, abrindo-se desses moldes, vaga para oferecer a oportunidade a que novos contingentes de analfabetos maior de 14 anos se beneficiam ainda as atividades da campanha (ALFABETIZAÇÃO..., 1947h, p.7).

Na sequência do texto, o articulista discorre sobre recomendação da aplicação das avaliações, as quais deveriam ocorrer com assistências e fiscalizações das autoridades escolares, com realização na primeira quinzena de agosto. Tal exame teria que ser feito à tinta, em papel almaço, de acordo com o modelo expedido pela Delegacia de Ensino; os alunos aprovados receberiam um certificado de instrução elementar de acordo com o modelo impresso. O exame deveria seguir a seguinte estrutura:

1º) Leitura oral; 2º) escrita sob ditado; 3º) Leitura silenciosa e interpretação; 4º) cálculo aritmético; 5º) conhecimento gerais. A prova de leitura oral consistirá na leitura de frases avulsas, artigos ou parágrafos da constituição brasileira, a de escrita – o ditado consistirá na escrita de um trecho de preferência da constituição brasileira de 5 a 10 linhas previamente lido pelo examinador com presença de outros examinadores e em seguida, ditado para ser escrito pelos candidatos, na de cálculo serão exigidas as 4 operações ; na de conhecimento gerais haverá questões que estão sendo remetidas à Delegacia de Ensino para seu aproveitamento [...] (ALFABETIZAÇÃO..., 1947h,p. 7).

O Articulista publicou nas páginas do *OESP*, em 17 de agosto de 1947, dados do Serviço de Educação de Adultos de 40 mil alunos que aprenderam a ler e escrever em todo o estado (ALFABETIZAÇÃO..., 1947i). Na matéria “Alfabetização de Adultos

contribuição do Grêmio Politécnico”, do dia 25 de setembro, propagou ações do Grêmio Politécnico da Universidade de São Paulo, o qual, desde 1918, dedicava-se às causas de alfabetização de adultos, conseguindo alfabetizar dez mil adultos. Impulsionado pela Campanha, o Grêmio tinha quatro classes de alfabetização, com 144 alunos matriculados. O Grêmio oferecia assistência médica, dentária e material escolar aos alunos. Essas classes dividiam-se em dois grupos, um da denominação de Paula Souza, que funcionava no Grupo Escolar Regente Feijó, na avenida Tiradentes, e o outro no Grupo Escolar Antônio Prado, na Barra Funda (ALFABETIZAÇÃO..., 1947j).

A elevação de matriculados foi crescendo com abertura de novas classes de alfabetização no estado. Na edição do dia 01 de setembro de 1947, ressaltaram que no estado de São Paulo havia 1.001 alunos matriculados nos cursos oferecidos pela Campanha de Alfabetização. A notícia enfatizou que, de 100% dos alunos matriculados, 50% eram alfabetizados, conforme divulgado pelos delegados de ensino. Desse modo, na mesma edição, o jornal destacou, ainda, o convite realizado pelo Ministério da Educação à professora Noemi Silveira Rodolfo¹⁹, para desenvolver pesquisas de caráter psicológico e pedagógico nas classes de alfabetização do estado de São Paulo (ELEVA-SE..., 1947).

19 Noemy Marques da Silveira nasceu no dia 8 de agosto de 1902, em Santa Rosa do Viterbo, interior de São Paulo, e faleceu na capital paulista, em 16 de dezembro de 1980. Assumiu o sobrenome Rudolfer ao casar-se com o engenheiro tcheco Bruno Rudolfer, em 1931. Estudou na Escola Normal do Brás, de 1914 a 1918. Formada, começou a lecionar como professora substituta e, em 1921, por concurso de provas e títulos, assumiu o cargo de professora primária adjunta no Grupo Escolar Prudente de Moraes, na capital paulista, lá permanecendo até 1927. Entre 1927 e 1930, foi assistente de Lourenço Filho na área de psicologia e pedagogia na Escola Normal da Praça, e participou da aplicação dos Testes ABC, um dos trabalhos em que se envolveu diretamente (WARDE, 2002, apud, MORAES, 2012).

No estado de São Paulo, ocorreram inúmeros movimentos para arrecadação de verbas e outros tipos de doações para a Campanha de Alfabetização, como recebimento de auxílios de Empresas Elétricas, o fornecimento gratuito de energia, o empréstimo de salas de aula, material escolar, auxílio em dinheiro de Associações Comerciais e Varejistas, a manutenção de um curso noturno por 4 meses, no valor de CR\$ 120,00 mensal (A CAMPANHA...1947b). Em outra edição publicada no *OESP* do dia 07 de novembro, noticiaram-se ações em prol da Campanha com a realização de espetáculos de paraquedismo em vários municípios, com o objetivo de arrecadar verbas para manutenção das classes de alfabetização:

Tabela 2 – Arrecadação de verbas para a Campanha de Alfabetização

Municípios	Valores arrecadados
Araçatuba	CR\$ 12.008,00
Botucatu	CR\$ 3.206,50
Barretos	CR\$ 6.003,02
Lins	CR\$ 10.200,00
Pirassununga	CR\$ 14.586,00
São José do Rio Pardo	CR\$ 28.546,00
São José do Rio Preto	CR\$ 7.136,00

Fonte: Autoria própria a partir de AFABETIZAÇÃO de Adultos..., 1947k.

O articulista do jornal divulgou a solenidade realizada pelo Serviço de Educação de Adultos em Igarapava. A cerimônia foi realizada na sede da Região Brasileira de Assistência, com o objetivo de entregar certificados da instrução elementar à primeira turma de alunos alfabetizados que concluíram os cursos no município (CAMPANHA...,1947d). O jornal noticiou, ainda, o encerramento da primeira fase do Plano Nacional de Alfabetização no estado de São Paulo. A notícia solicitava aos professores, delegados de ensino e

autoridades locais na mobilização e estimulação dos alunos para continuação dos estudos em anos posteriores (ENCERRAMENTO...,1947).

Em 1948, com a lei nº 76, 23 de fevereiro de 1948, Adhemar de Barros, governador do estado de São Paulo, criou o Serviço de Educação de Adultos, o qual esteve subordinado ao Departamento de Educação. Desse modo, o Serviço estadual constitui-se da mesma forma que o SEA do Ministério da Educação. A legislação indicou a divisão dele, as competências e os conteúdos a serem ensinados nas classes de supletivo:

Artigo 2.º - O Serviço de Educação de Adultos será constituído:

a) de uma Diretoria; b) de uma Secretaria; c) de um Setor de Planejamento e Controle; d) de um Setor de Organização e Orientação Pedagógica; e) de um Setor de Relações com o Público[...]

Artigo 4.º - Compete ao Serviço de Educação de

Adultos: I - Promover e superintender, em todo o Estado campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos, por meio de classes de emergência de ensino fundamental supletivo e analfabetos de ambos os sexos maiores de 14 de idade; II - manter, com as autoridades municipais e com as instituições particulares interessadas, entendimentos no sentido de melhor difusão de Educação de Adultos; III - organizar e fazer cumprir, com a colaboração das autoridades do ensino primário, os programas do curso fundamental supletivo; IV - instituir, de acordo com as autoridades escolares da região e autoridades municipais, comissões locais destinadas a incentivar as campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos e a frequência das classes de emergência de ensino fundamental supletivo. [...]

Artigo 9.º - O programa de ensino supletivo compreenderá: a) leitura, escrita e cálculo elementar; b) noções de Geografia e História do Brasil; c) Educação Sanitária, Moral e Cívica; d) conhecimentos gerais (SÃO PAULO, 1948).

Departamento de Estatística do estado apontou que, desde o lançamento da Campanha, foram 92.854 alunos matriculados nos cursos de Adultos. A aprovação no interior foi de 53% e, para a capital paulista, foi de 54%. N' *OESP* de 11 de maio de 1948, ressaltaram-se os municípios onde a Campanha obteve excelentes resultados. A notícia destacou que, no estado, foram 1.785 classes de alfabetização, 357 foram dirigidas por voluntários, 218, por instituições particulares e 2.000, com auxílio federal, que funcionaram nos seguintes municípios:

Tabela 3 – Números de alunos alfabetizados pela Campanha de Alfabetização

Municípios	Quantidades de alunos que aprenderam a ler
Jundiaí	407
Presidente Prudente	448
Olímpia	323
São Paulo	2.974
São Bernardo	489
Sorocaba	359
Itapetininga	443

Fonte: Autoria própria a partir de CAMPANHA..., 1948b.

Nesse contexto, o jornal abordou o acordo estabelecido entre o estado de São Paulo e o Ministério da Educação e Saúde em benefício da Campanha de Alfabetização:

A) - contribuir com o auxílio de CRS4.400 para pagamento dos professores dos cursos de alfabetização B) - Fornecimento dos textos para leitura, educação saúde, cívica e econômica, além de outros materiais de aplicações eficientes; c) - Prestar assistência técnica e orientar a fiscalização dos serviços de ensino por intermédio do Departamento Nacional de Educação (ALFABETIZAÇÃO..., 1948b, p. 9).

Em sequência, o articulista do jornal destacou que cabia ao estado de São Paulo, por intermédio do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação, as seguintes ações:

A) - Instalar em todos os municípios do estado 1.800 cursos de alfabetização e fazê-lo funcionar como a duração diária mínima de 2 horas entre 10 de Maio a 30 de Novembro; B)- Instalar-se os cursos acrescidos no corrente ano, de preferência em núcleos rurais e pelo menos um deles em casa escola rural constituída com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário; C)- Promover a instalação de cursos necessários em estabelecimentos militares , mediante entendimentos com os respectivos comandos, bem como em estabelecimento subordinados ao Ministério da Agricultura; D)- Admitir alunos do 2º ano em número não excedente a um terço da matrícula em geral. E) - Selecionar o pessoal docente de conformidade com a seguinte escala de preferência, 1) -professores em exercício nas escolas públicas; 2- Professores diplomados não pertencentes ao quadro oficial do magistério. 3- Professorados, 4- Pessoas que tenham curso secundário ou outro nível médio completo, 5- leigos. F) - Pagamentos aos docentes na base de CR\$ 350,00 mensais por conta dos alunos dos cursos de alfabetização [...] (ALFABETIZAÇÃO..., 1948b, p. 9).

No ano de 1949, em São Carlos, a Campanha alfabetização estava em pleno funcionamento. Na edição de 24 de março, o jornal acentuou sobre instalações das classes de supletivos no distrito de Santa Eudóxia. Com o objetivo de implementar as classes de alfabetização nesse município, o prefeito da cidade, Luiz Augusto de Oliveira, o delegado de ensino, Ella J. Ferrari, Geraldo Meireles de Castro, auxiliar de inspeção da delegacia regional de ensino, Rafael Petroni, engenheiro da prefeitura, dirigiram-se até essa localidade para estabelecer três unidades para funcionamento dos cursos. Enviaram,

ainda, materiais escolares destinados aos alunos através da verba “Material Escolar”. A matéria frisou que ali estava funcionando o curso com 20 alunos, sob a regência de Leonor de Arruda Botelho. Além disso, outras salas foram instaladas na fazenda Palmeiros, com 38 alunos; na fazenda Nossa Senhora Aparecida, com 35 alunos, e na fazenda Engenheiro, com 30 alunos (CAMPANHA...1949).

No *OESP* do dia 26 de julho de 1949, V. Cy ressaltou em nota que o analfabetismo no Brasil se tratava de uma “Grande Praga”, tão prejudicial quanto a tuberculose. Para ele, “o analfabetismo é mais fácil de extirpar do que quaisquer outras endemias que destroem a saúde do povo. Isso ninguém pode contestar. O mal é conhecido e os seus remédios também. A vacina preventiva, de infalível eficácia, consiste na instrução obrigatória de todas as crianças, em idade escolar”. O autor traça críticas por não conseguirem resolver problemas do analfabetismo, afirmando que “toda sorte de carrapatos que sugam o sangue da vaca magra da União e dos estados”:

Entreguemos a febre amarela. O Brasil está precisando de um Osvaldo Cruz da instrução tendo por trás, para apoiá-lo e sustentá-lo, um Rodrigues Alves. Onde estão? Com homens dessa bitola, seria possível extirpar o analfabetismo como a febre amarela foi extirpada. Hoje, porém, o Brasil é um deserto de patriotismo e de vergonha e o que é. Tenho aqui, em cima da mesa, a última edição do Anuário Estatístico do Brasil, publicado pelo IBGE. Vejo aqui, numa população de 34. 796. 665 indivíduos com mais de cinco anos de idade, apenas 13.292. 605 saber ler e escrever. Isso significa que dois terços da população nacional, de idade capaz, são constituídos da criatura intelectual aleijados ou enfermos. E vergonha, não é? E nota-se que o censo consigna como sabendo ler e escrever de indivíduos capazes de soletrar uma tabela de armarinho e de mordendo a língua no conto da boca, garranchar com dificuldades o próprio nome.

Quem já assistiu a eleição, conhece esse dignos concidadãos em pleno gozo e exercício dos direitos políticos que a constituição lhes assegura. Esses não podem ser considerados tudo, o sentido literal o estatístico como suficiente [...] (V Cy, 1949, p. 20).

Com as últimas notícias publicadas no jornal no ano de 1949, propagaram-se informações da conferência que sucedeu no Rio de Janeiro para discutirem o Plano Nacional de Adultos. Na edição de 16 de julho, o jornal destacou que o analfabetismo desapareceria entre dez ou quinze anos, se todos os países seguissem o exemplo do Brasil. Na conferência, esteve presente Guilherme Nannetti, membro do conselho executivo da UNESCO, que afirmou: “a leitura constitui-se em um instrumento para uma vida melhor”. Segundo autor da matéria, a conferência foi idealizada com base nos métodos empregados no Brasil e no México na luta contra o analfabetismo (WASHINGTON, 1949). A propósito, esses dois países estiveram atrelados ao projeto de nação e, nesse sentido, Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet conduziram a importante Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no Brasil e, no caso mexicano, a *Campanha Nacional pro alfabetización*, entre 1947 e 1963 (SILVA, 2021).

Em 27 de agosto, *OESP* noticiou o Seminário Interamericano de Alfabetização de Adultos, realizado em Petrópolis, para homenagear o presidente da república Gaspar Dutra, devido ao sucesso da Campanha no Brasil. Estiveram presentes delegados de ensino estrangeiros, o professor Lourenço Filho e o ministro da Educação. *OESP* ressaltou as afirmações de Mariani: “o sucesso da Campanha dirigida por Lourenço Filho, fora fruto de uma

combinação de esforços inspiradas pelo apoio do chefe do governo brasileiro” (SEMINÁRIO...1947).²⁰

A campanha de alfabetização de adolescentes e adultos, sob a coordenação de Lourenço Filho, alcançou impacto internacional, e o país tornou-se um modelo no combate ao analfabetismo durante a direção do escolanovista, com base nas representações localizadas n’*OESP*. No estado de São Paulo, as ações do poder público foram notórias em vários aspectos, resultando na alfabetização de adolescentes e adultos nas regiões mais longínquas do estado.

Considerações Finais

O projeto da CEAA contava com uma forte articulação da educação, saúde e civismo no combate ao analfabetismo no Brasil, em fins da década de 1940. A produção discursiva e estatística da Campanha por parte do poder público apresentou a política nacional com o objetivo de a população brasileira conquistar o domínio da leitura e escrita e, desse modo, integrá-la à vida democrática e econômica do país. Nesse sentido, havia uma expectativa de abolir o sujeito analfabeto, que representava um mal a ser combatido, pois carregava consigo as marcas de um Brasil arcaico. Entendia-se, portanto, que a CEAA foi pressuposta por Lourenço Filho na crença da educação como salvação nacional e a alfabetização de adultos

20 Segundo Rosa Fátima de Souza (2013), no ano de 1949, participaram da organização do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, promovido pelo governo brasileiro, a União Pan-Americana e a UNESCO, realizado em Petrópolis, estado do Rio de Janeiro. Nesse seminário, os participantes debateram diversos sistemas educacionais nas Américas, especialmente algumas importantes experiências de educação no meio rural (SOUZA, 2013, p. 65).

identificada como um dos principais campos de atuação da União em cooperação com Estados, municípios e setores privados.

A CEAA perimiu o desenvolvimento do número de escolas, turmas e cursos do ensino supletivo nas instituições educativas e, sobretudo, as noturnas. No caso do estado de São Paulo, nota-se a difusão da Campanha em casas paroquiais, fazendas, empresas e nas instalações de grupos escolares de diversos municípios. Isso demonstra a falta de um espaço físico apropriado na alfabetização de adultos. Também foi possível compor as representações da CAEE no jornal OESP, que a reconhecia como uma iniciativa de salvação nacional no combate ao analfabetismo, ratificando, captando e legitimando os diferentes professores voluntários e empresas engajadas na promoção da CEAA em São Paulo.

Nesse sentido, é possível pensar em alguns desdobramentos da pesquisa, tais como, o funcionamento das turmas, as práticas escolares, os métodos de alfabetização utilizados, os currículos, os materiais didáticos, as cartilhas, a formação e trabalho docente. Além disso, o papel da CEAA na legitimação, criação e institucionalização de grupos escolares noturnos em São Paulo. A compreensão desses temas permite ampliar a visibilidade e historicidade da cultura escolar de alfabetização de adultos no território paulista em meados do século XX.

Referências

A CAMPANHA de Alfabetização de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 23 de jan. de 1947a. Disponível em: [https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA + ALFABETIZAC%C3%83%2FADULTOS](https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZAC%C3%83%2FADULTOS) Acesso em: 28 de março de 2023.

A CAMPANHA de Alfabetização de Adultos em Bragança Paulista. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 04 de jun. 1947. Disponível em: [https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA + ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0 +ADULTOS](https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0+ADULTOS) Acesso em: 28 de março de 2023.

A CAMPANHA de Alfabetização de Adultos na Cidade de Jundiá. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 01 de jul. de 1947c. Disponível em: [https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA+ ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0 +ADULTOS](https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0+ADULTOS) Acesso em: 28 de março de 2023.

ALFABETIZAÇÃO de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 de abr. de 1947a. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470413-22055-nac-0010-999-10-not/busca/ALFABETIZA%C3%87%C3%83%C2%B0>. Acesso em: 29 de março de 2023.

ALFABETIZAÇÃO de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, 17 out. de 1947b. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19471017-22214-nac-0016-999-16-not/busca/ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0+ADULTOS>. Acesso em: 29 de março de 2023.

ALFABETIZAÇÃO de Adultos em Santos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 1947c. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470429-22068-nac-0002-999-2-not/busca/ALFABETIZA%C3%87%A0>. Acesso em: 10 de abril de 2023. Acesso em: 29 de março de 2023.

ALFABETIZAÇÃO de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17 de ago. de 1947i. Disponível em:
[https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA + ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0 +ADULTOS](https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0+ADULTOS) Acesso em: 07 de abril de 2023.

ALFABETIZAÇÃO de Adultos a Contribuição do Grêmio Politécnico. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 25 de set. de 1947j. Disponível em: [https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA + ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0 +ADULTOS](https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0+ADULTOS). Acesso em: 10 de abril de 2023

ALFABETIZAÇÃO de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 14 de nov. 1947k. Disponível em:
[https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA + ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0 +ADULTOS](https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0+ADULTOS) Acesso em: 10 de abril de 2023.

ALFABETIZAÇÃO de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 03 de jun. de 1948a. Disponível em:
[https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA + ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0 +ADULTOS](https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470215-22008-nac-0018-999-18-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZAC%C3%83%C2%B0+ADULTOS). Acesso em: 10 de abril de 2023.

ALFABETIZAÇÃO de Adultos entre a União e o Estado de São Paulo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 de jul. de 1948b. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19480730-22455-nac-0009-999-9-not/busca/Campanha+Adultos>. Acesso em: 11 de abril de 2023.

ARARAS Campanha de Alfabetização de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 de abri. de 1947. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470430-22069-nac-0002-999-2-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZA%C3%87AO+ADULTOS>. Acesso em: 13 de abril de 2023.

BRASIL. **Anuário estatístico: ano 1950**. Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 57, de 30 de janeiro de 1947. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XI, n. 29, jul./ago., p. 69-70, 1947.

BEISIEGEL, Rui Celso. **Estado e educadores**: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Liber livro, 2004.

CAMPANHA de Alfabetização de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 24 de mai. de 1947a. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470524-22089-nac-0008-999-8-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZA%C3%87%C3%83O>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

CAMPANHA de Alfabetização de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 11 de mai. 1947b. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470511-22078-nac-0010-999-10-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZA%C3%87%C3%83O+ADULTOS+Adultos>. Acesso em: Acesso em: 13 de abril de 2023.

CAMPANHA de Alfabetização de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 22 de jul. de 1947c. Disponível em:
<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470622-22114-nac-0011-999-11-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZA%C3%87AO+ADULTOS>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

CAMPANHA de Alfabetização de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 14 de nov. 1947d. Disponível em:
<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19471114-22238-nac-0009-999-9-not/busca/ALFABETIZA%C3%87AO+ADULTOS>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

CAMPANHA de Alfabetização de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 de jun., de 1948a. Disponível em:
<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19480619-22420-nac-0008-999-8-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZA%C3%87%C3%81O+ADULTOS>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

CAMPANHA de Alfabetização. **O Estado de S. Paulo, São Paulo**, 11 de ma. de 1948b. Disponível em:
<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19480511-22386-nac-0010-999-10-not/busca/CAMPANHA>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

CAMPANHA de Alfabetização no Município de São Carlos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 25 de mar. De 1949. Disponível em:
<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19490325-22654-nac-0002-999-2-not/busca/Campanha+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+adultos>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algés/Portugal: DIFEL, 2002.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em revista: a imprensa periódica e história da educação**. São Paulo: Escriculturas, 2002.

CAPELATO, Maria Helena. **A imprensa como fonte e objeto de estudo para o historiador**. In: VILLAÇA, Mariana; PRADO, Maria Ligia Coelho (Orgs). **História das Américas: fontes e abordagens historiográficas**. São Paulo: Humanitas: CAPES, 2015, p.114-136.

COSTA, D. M. V. C.; ARAUJO, G. C. A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE/PUCSP, 2011.

COSTA, D. M. V. **A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

COSTA, D. M. V. A campanha de educação de adolescentes e adultos e o seu "Guia de Leitura (Ler): os vínculos entre leitura, escrita e civilização (1947-1963). IN: CONGRESSO REGIONAL DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 5, 2018, Vitória, ES. **Anais [...]**. Vitória, ES: IFES, 2018.

EDUCAÇÃO de Adultos em Limeira. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 de jul. de 1947. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470727-22144-nac-0006-999-6-not/busca/ADULTOS+Campanha+Alfabetiza%C3%A7ao>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

ELEVA-SE a Cem Mil o Número de Alunos Matriculados no Estado. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 01 de nov. de 1947. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19471101-22227-nac-0008-999-6-not/busca/ALFABETIZA%C3%87%C3%80O+ADULTOS>. Acesso em: 25 de abril de 2023.

ENCERRAMENTO da Primeira Fase da Campanha. O Estado de São Paulo, São Paulo, 14 dez. de 1947. Disponível em: [Acervo.estadao.com.br/página/#!/19471214-22264-nac-0013-999-13-not/busca/ALFABETIZACAO+ADULTOS](https://acervo.estadao.com.br/página/#!/19471214-22264-nac-0013-999-13-not/busca/ALFABETIZACAO+ADULTOS). Acesso em: 25 de abril de 2023.

FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. 2004. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso 01 maio 2023.

FREITAS, Marcos Cezar de e BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

FORNACIARI, G. M. **Da campanha de educação de adolescentes e adultos aos grupos escolares noturnos: São Carlos, SP (1930 a 1950)**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2014.

LOURENÇO FILHO, M. B. A campanha de educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XI, n. 29, jul./ago., p. 5-14, 1947.

LOURENÇO, Lêda Maria Silva; MORTATTI, Maria do Rosário Longo; HEYMANN, Luciana Quillet; VIDAL, Diana Gonçalves;

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília-DF: Inep-MEC, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. A Campanha de Educação de Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XI, n. 29, julho/agosto, p. 5-14, 1947.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Educação de base para adolescentes e Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XIII, nº37, setembro/dezembro, p- 122-140, 1949.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Da cooperação dos municípios com o Estado em matéria de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XIII, nº35, janeiro/abril, p. 5-18, 1949.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Movimento do ensino supletivo nos anos de 1947 e 1948. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XIV, n. 39, maio/ago., p. 113-120, 1950.

LOPES, E. S.; SILVANA, F. S. S.; DAMASCENO, E. G. Campanhas de educação de jovens e adultos - EJA: aspectos históricos e avanços. **Revista multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 32, nov./dez., p. 147-163, 2016.

MARIANI, C. Declarações do Sr. Ministro da Educação e Saúde em entrevista coletiva à imprensa, em 15 de janeiro de 1947. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XI, n. 29, jul./ago., p. 63-67, 1949.

MORAES, José Damiro. **Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n.2, p. 485-497, jun. 2012.

NÓVOA, Antônio. **A imprensa de educação e ensino:** concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-32.

RAFHAEL Grisi o nosso professor de didática no ICCE em 1967 e 68. **ICCE Memórias**, 26 de jun. de 2012. Disponível em: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2012/06/26/raphael-grisi-nosso-professor-de-didatica-no-iecc-em-1967-e-68/>. Acesso em: 10 de maio de 2013.

RIO CLARO a Campanha de Alfabetização. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 de abri. 1927. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470427-22067-nac-0010-999-10-not/busca/campanha+Adultos>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

PINHAL Curso de Alfabetização de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 abr. de 1947. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470430-22069-nac-0002-999-2-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZA%C3%87AO+ADULTOS>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

PINTANGUEIRAS Campanha de Alfabetização. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 de abr. de 1947. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470430-22069-nac-0002-999-2-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZA%C3%87AO+ADULTOS>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

ORLÂNDIA Campanha de Alfabetização de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 16 de abri. de 1947. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470416-22057-nac-0007-999-7-not/busca/CAMPANHA+ALFABETIZA%C3%87AO>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

SÃO JOSÉ dos Campos e a Campanha de Alfabetização de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 07 de jun. de 1947. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470607-22101-nac-0005-999-5-not/busca/Alfabetiza%C3%A7ao+Adultos>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 76, de 23 de fevereiro de 1948. **Dispõe sobre a criação do Serviço de Educação de Adultos**. 1948. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1948/lei-76-23.02.1948.html>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

SANT'ANA, A. M. **Imprensa, Educação e Sociedade no interior paulista**: Ribeiro Preto (1948-1959). 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2010.

SEMINÁRIO Interamericano de Alfabetização de Adultos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, de 27 ago. de 1949. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19490827-22786-nac-0018-999-18-not/busca/adultos+Campanha+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

SILVA, C. C. J.; LIMA, S. C. F. História da Educação de Adolescentes e Adultos: campanhas de alfabetização, escolas noturnas e representações do analfabeto e de analfabetismo em Uberlândia-MG (1947-1963). **Cadernos de História da Educação**, v.16, n.1, p.103-124, jan./abr., 2007.

SILVA, C. C. J. **História da educação de adolescentes e adultos:** as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947-1963). 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, MG, 2015.

SILVA, Rony Rei do Nascimento. **História da educação rural na América Latina:** relações entre Brasil e México (1940-1950). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

SOUZA, R. F. de. A “Educação rural no México” como referência para o Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan.-abril de 2013.

TIETÊ Campanha de Alfabetização de Adultos. **O Estado S. Paulo**, São Paulo, 13 de jun. 1947. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470613-22106-nac-0002-999-2-not/busca/ALFABETIZA%C3%87AO+adultos>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

VENCIMENTO de Professores. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 05 de jul. de 1947. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19470705-22125-nac-0007-999-7-not/busca/Campanha+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+Adulto>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

V. CY. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 26 de jul. de 1949. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19490726-22758-nac-0020-999-20-not/busca/campanha+alfabetiza%C3%A7%C3%A1o>. Acesso em: 26 de maio de 2023.

WASHINGTON. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 16 de jul. de 1949. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19490716-22750-nac-0016-999-16-not/busca/adultos+campanha>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A TEORIA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Allan Alberto Ferreira²¹

Cláudia Elaine Catena²²

Introdução

A atividade de estudo surge e se desenvolve ao longo das transformações sociais de cada época e, conseqüentemente, ao longo do desenvolvimento da educação escolar, cujas transformações também acompanham as demandas políticas, culturais e econômicas em mutação (Mészáros, 2007).

Segundo Davidov (2020c) e Puentes (2020a), emergiram diversas metodologias de ensino-aprendizagem ao longo das transformações ocorridas na educação escolar e em atividades que envolvem o estudo, sobretudo com as revoluções industriais, ascensão do sistema capitalista e aumento da necessidade de que as massas trabalhadoras dominassem conhecimentos científicos e tecnológicos que não poderiam ser assimilados na própria atividade de trabalho.

21 Mestre em Educação pela Unesp de Marília e graduado em Psicologia pela Fundação Educacional de Araçatuba Fac-Fea. allan-alberto.ferreira@unesp.br

22 Mestra em Educação pela Unesp de Marília. Professora de Educação Básica da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. claudia.catena@unesp.br

Dentre as teorias de ensino-aprendizagem desenvolvidas nesse processo, Davidov (2020c) e Puentes (2020a) apontam pelo menos dois grupos: as teorias reflexo-associativas (mais ligadas a práticas tradicionais de educação) e aquelas ligadas à atividade. Neste trabalho nos ateremos apenas àquelas que estão ligadas aos princípios da atividade, mais especificamente à Teoria da Atividade de Estudo (TAE) segundo o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, e a Teoria Pedagógica de Paulo Freire.

Durante nossas pesquisas percebemos certa contemporaneidade entre os autores de tais teorias, assim como modos de conceber o processo de ensino-aprendizagem muito similares. Identificamos, por exemplo, que ambas assumem a atividade como princípio educativo para promover o desenvolvimento humano/social, além de possuírem o materialismo histórico-dialético como base metodológica (FREITAS e de FREITAS, 2013; MICHELS e VOLPATO, 2011; PUENTES, 2020a).

Averiguamos, em pesquisa preliminar envolvendo algumas análises e abstrações, a escassez de trabalhos científicos que abordam as inter-relações entre as teorias supracitadas. Utilizando as plataformas Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e com os filtros: “apenas no título”, vimos que, com exceção de dois dos cem trabalhos abstraídos da plataforma Google Acadêmico, nenhum deles aborda a temática. Além disso, os dois que abordam não se referem especificamente a Teoria da Atividade de Estudo, mas sim a Freire e à teoria da atividade de Leontiev.

Consideramos que, além da escassez de trabalhos sobre a temática, abordar aspectos que nos permitam aproximar, em alguma medida, as teorias em questão, pode enriquecer a atividade pedagógica e educativa de profissionais que trabalham com atividades

de estudo, principalmente àqueles que atuam na educação de jovens e adultos (EJA) e encontram divergências e contradições que dificultam o processo de escolarização nesta modalidade educativa.

Diante disso, fundamentados nos autores da TAE e nas proposições de Paulo Freire, delimitamos como objetivo abordar, por meio de pesquisa bibliográfica/exploratória, as inter-relações que aproximam, em alguma medida, a Teoria da Atividade de Estudo segundo o sistema Elkonin-Davidov-Repkin e a Teoria Pedagógica de Paulo Freire, apontando, também, algumas considerações para a EJA.

O motivo de delimitarmos a Teoria da Atividade de Estudo segundo o sistema Elkonin-Davidov-Repkin envolve o fato de na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) terem se desenvolvido diversas outras Teorias da Atividade de Estudo que, embora apresentem identidades, também apresentam muitas outras diversidades que destoam dos princípios pedagógicos e epistemológicos que estamos abordando neste trabalho.

Teoria da Atividade de Estudo e a Teoria Pedagógica de Paulo Freire

Com base em Davidov (2020) vemos que a TAE emerge a partir do desenvolvimento histórico da educação, do conhecimento científico e tecnológico e da escola: “A atividade de Estudo surge durante a evolução histórica da escola e adquire um conteúdo na forma de conceitos” (DAVIDOV, 2020, p. 275).

O surgimento desta teoria ocorre em contraposição à lógica capitalista de conceber a Educação e adquire em seu desenvolvimento características na forma de conteúdos e conceitos científicos. Isto porque a Atividade de Estudo se refere ao método de assimilação dos

modos generalizados de ação com o conhecimento teórico-científico e ao desenvolvimento das capacidades teóricas da personalidade do estudante (CLARINDO, 2020).

Observamos, também, que o desenvolvimento da TAE é político e social, pois se dá no período em que ocorreu as revoluções socialistas soviéticas onde objetivava-se a formação e desenvolvimento de um novo modelo de homem, que, segundo Davidov (1988), ia de encontro as concepções teóricas tradicionais de ensino: “Objetivavam educar um homem como um cidadão socialista ativo que fizesse parte da transformação social do país, e não apenas alguém que acumulasse conhecimentos quantitativamente. Assim, seus métodos educativos em desenvolvimento iam de encontro às concepções burguesas educativas de massa” (DAVIDOV, 1988, p. 165, tradução nossa).

Sobre isso, Davidov (1999, p. 5) também diz o seguinte: “A reforma da educação russa está intimamente ligada à criação de programas escolares de um novo tipo, de programas que de forma radical diferem dos programas comuns adotados na escola tradicional”. Vemos, assim, que com a ascensão do socialismo, surge, também, a necessidade de novos modelos educacionais para humanização dos homens e mulheres relacionados à estrutura social em ascensão, uma vez que os métodos educacionais tradicionais não alcançavam essa finalidade, tampouco era esse seu objetivo.

Repkin (2014) afirma que aqueles sistemas educacionais que visam apenas à transmissão e acumulação do conhecimento, além de serem caros e ineficazes, promovem ensinamentos puramente funcionais. Neste sentido, educam muito bem o estudante para executar operações funcionais e técnicas, no entanto, não o educam para pensar autonomamente de forma crítica e teórica o processo como um todo. Sobre isso, Repkin (2020, p. 371) escreve o seguinte:

A orientação geral da aprendizagem funcional é a preparação para o cumprimento de determinadas funções. Esses mesmos objetivos tem as tarefas da educação. Em essência, é a mesma prática funcional, mas não do cérebro e das mãos (como na aprendizagem), mas da alma. A separação do processo Educação e do processo de aprendizagem reflete o fato da funcionalidade. [...] A aprendizagem funcional é antieducacional, já que se educa um funcionário, melhor dito, a pessoa que atua com receitas e indicações, [...] quando a ideologia explode a pessoa fica desarmada.

No que concerne a Teoria pedagógica de Paulo Freire, identificamos que, assim como no desenvolvimento da TAE, emerge historicamente e junto com a EJA, a qual é marcada por períodos políticos, econômicos e educacionais repleto de desigualdades sociais, lutas de classes e projetos de sociedade de acordo com os interesses de determinados grupos hegemônicos. Nicodemos et al (2020, p. 21) escrevem assim:

[...] os árduos e pequenos avanços obtidos nas últimas décadas, o direito de jovens e adultos trabalhadores à educação sempre esteve atrelado a uma história de lutas, conflitos e disputas que envolvem projetos de educação e, sobretudo, projetos de sociedade. Nesse sentido, a história da EJA pode ser considerada como uma das expressões da luta de classes no Brasil.

Percebemos que a educação escolar para jovens e adultos não só foi marcada por lutas e pelo engajamento de indivíduos para superação das desigualdades sociais e para a aquisição de direitos fundamentais à vida social, mas também por educação de qualidade que trouxesse, aos indivíduos oprimidos, possibilidades de desenvolvimento e superação do *status quo* (FERREIRA e ZAGO, 2022).

Para os autores, as concepções pedagógicas de Paulo Freire emergem em contraposição a diversos modelos educacionais tradicionais e concepções de homem propostas pela lógica capitalista e hegemônica, objetivando promover, aos sujeitos do processo educativo, o desenvolvimento de capacidades críticas, políticas e sociais para a própria emancipação e autonomia.

Em Freire (2013), vemos o autor se opondo veementemente a teorias tradicionais de educação alienadora e verticalizada, as quais chamou “bancárias”, no sentido que este tipo de educação apenas deposita fórmulas e conhecimentos prontos no estudante, que, no processo e, segundo esta concepção, aprende ao memorizar e reproduzir os conhecimentos ensinados de forma unilateral: “O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar” (FREIRE, 2013, p. 33).

Este tipo de educação remete às concepções de ensino funcionais, as quais escrevemos anteriormente, onde prepara o estudante para atuar e agir segundo receitas prontas, mas não para pensar e agir de forma crítica e com autonomia.

Diante dessa nova perspectiva, Freire (1987) começa a elaborar novos modos e processos educativos que consideram o jovem e o adulto como sujeitos do próprio conhecimento e não apenas receptáculo deste, sujeitos que aprendem e se desenvolvem estando em atividade. Temos aqui dois princípios fundamentais que, do nosso ponto de vista, possibilita inter-relacionar as duas teorias, a saber: ambas consideram que o estudante aprende em atividade e como sujeito do seu próprio conhecimento.

Sobre a condição de sujeito do processo educativo e do próprio conhecimento, Freire (2013, p. 23) diz o seguinte: “A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. Em outro trecho afirma ainda que: “Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível” (FREIRE, 2013, p. 25).

Quanto à afirmação do autor de que aprendemos e nos desenvolvemos em atividade, nem sempre utiliza claramente a palavra atividade para se referir à educação e à aprendizagem do estudante, mas aponta, todavia, o princípio basilar que envolve qualquer atividade humana, isto é, que toda atividade envolve um caráter transformador e criativo (DAVIDOV, 1999).

Vejamos o que escreve Freire (2013, p. 28): “O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens [...] vão fazendo história pela sua própria atividade criadora”. Também afirma que: “O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação”.

Assim como nos pressupostos de Paulo Freire, também encontramos referências na TAE quanto a ela funcionar segundo o princípio de que o estudante aprenda sendo sujeito da própria atividade transformadora do objeto cognoscitivo. Vejamos o que escreve Davidov (1999, p. 1, grifos do autor): “Mas o que vem a ser mesmo a «atividade de estudo»? Para responder a essa pergunta é preciso antes de mais nada prestar atenção ao conceito mais geral de atividade. O conceito filosófico-pedagógico de «atividade» significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual”.

Quanto à necessidade de ser sujeito na Atividade de Estudo, Davidov e Markova (2020) apontam que se refere a um princípio essencial presente na AE para que o estudante possa agir criativamente para sua autotransformação. Desse modo, podemos observar a inter-relação entre ser sujeito e a transformação da própria existência, pois somente assim os homens e mulheres podem agir para a própria transformação.

No mesmo sentido, Repkin (2020) aponta o sujeito como a fonte de existência da atividade, o que para nós implica dizer que toda atividade se refere ao movimento organizado e objetivo que satisfaz determinadas necessidades (Leontiev, 2010), e que estas só podem ser necessidades de um sujeito, logo, todo o processo criativo e transformador objetivo e subjetivo para a satisfação de certas necessidades implica a atividade e o sujeito desta: “[...] onde o homem cria, ali ele é sujeito” (REPKIN, 2020, p. 377).

Neste sentido também podemos citar Ferreira (2023, p. 36), segundo o qual: “[...] essa relação sujeito/ativo também implica liberdade para agir, criar e escolher os meios e condições materiais da própria atividade. Alguém que é obrigado a realizar uma atividade, que está sujeitado a ela, encontra-se limitado em relação às possibilidades criativas e de transformação de si mesmo”.

Outro aspecto de identidade de ambas as teorias é que para agir como sujeito do próprio conhecimento, aprendizagem e autotransformação é preciso que o objeto a ser estudado e assimilado seja necessário e faça sentido na sua realidade. Para a TAE, por exemplo, a criança que ingressa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já possui diversos interesses, necessidades e motivos para estudar, como aqueles apontados por Leontiev (2010) onde afirma que a nova posição que o aluno é colocado produz nele a necessidade de assimilar os novos conteúdos implicados nessa

atividade: “Surge a necessidade no aluno da escola secundária de conhecer não apenas a realidade que o cerca, mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade” (LEONTIEV, 2010, p. 63).

A TAE considera que para fazer sentido para o aluno estudar um determinado conteúdo conceitual e, conseqüentemente, assimilá-lo precisa haver pelo menos duas condições:

[...] em primeiro lugar, este objeto deve existir para o sujeito, deve ser colocado em evidência, para este como um objeto à parte de todo o conjunto de condições de sua atividade. [...] Em segundo lugar, para que um dado objeto possa ser motivo-meta, ele deve ser ligado pelo conteúdo, com as necessidades presentes no sujeito.

Percebemos que o mesmo princípio está presente na pedagogia de Freire, o qual afirma, por exemplo, que se determinado conteúdo tecnológico e científico não responde fundamentalmente a determinados interesses e necessidades do sujeito, perdem sua significação (FREIRE, 1996). O autor também escreve o seguinte: “O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos” (FREIRE, 1996, p. 42, grifo nosso).

Ao considerar que o trabalho pedagógico e educativo deve partir da própria realidade do estudante para identificar e abstrair dela possíveis interesses e necessidades práticas e reais, ao invés de utilizar cartilhas prontas com conteúdos que em nada pode se relacionar com a realidade do sujeito, como afirma Freire (1987), o autor está considerando esse princípio fundamental que temos discutido até aqui.

Podemos constatar, neste sentido, que a determinação do conteúdo do estudo, seja na TAE, seja na teoria pedagógica de Paulo Freire, não se dá de forma verticalizada e unilateral, com o professor determinando o que será estudado sem conexão alguma com a realidade do estudante, mas demanda uma espécie de diagnóstico daquilo que o aluno conhece e desconhece, dos possíveis interesses e necessidades que sua própria realidade evidencia. Enfatizamos que, as necessidades e interesses para a assimilação de determinada modalidade de conhecimento não apenas é abstraída da realidade existencial do sujeito, mas também é criada na própria atividade de estudo por meio de situações-problema.

Para a TAE a situação-problema é o que efetivamente dá início a uma situação de estudo ou tarefa de estudo, a qual envolve como motivo-objetivo a assimilação dos modos generalizados de ação com determinado conhecimento teórico-científico (FERREIRA, 2023). Para o autor, a situação-problema envolve alterações particularmente realizadas pelo professor em tarefas e atividades pedagógicas nas quais os sujeitos dominavam seus conteúdos, mas agora com a modificação realizada se deparam com contradições que são incapazes de resolver sozinhos e sem a realização de uma nova tarefa de estudo. Sobre a situação-problema Ilienkov (2007, p. 22) aponta que:

Qualquer pedagogo razoavelmente inteligente e experiente faz e sempre fez isso. Ou seja, sempre orienta com tática a criança para uma "situação problemática", como é chamada na psicologia - isto é, uma situação insolúvel com a ajuda de métodos de ação já desenvolvidos pela criança, com a ajuda do "conhecimento" já dominado por ela, mas uma situação que está ao mesmo tempo bem dentro de suas capacidades, dado o seu conhecimento existente (precisamente avaliado). Uma situação que, por um

lado, requer o uso ativo de toda a sua bagagem intelectual previamente acumulada e, por outro lado, não "cede" completamente a ele, mas exige "um pouco mais" - um argumento próprio, um dispositivo criativo elementar, uma gota de "independência" de ação.

No mesmo sentido, Puentes (2020b) escreve que:

O passo inicial na formulação da tarefa de estudo e de pesquisa é a resolução de problemas práticos já conhecidos pelos alunos, em condições especialmente modificadas pelo professor, o que gera uma situação de dificuldade. Como resultado da validação das ações executadas, a situação de dificuldade verte-se em situação-problema (REPIKIN; REPKINA, 2017, Apud PUENTES 2020b, p. 102).

Sobre a situação-problema na Atividade de Estudo é importante enfatizar que ela não deve exceder as capacidades afetivo-emocionais e cognitivas do estudante, pois, neste caso, ele dificilmente se motivará para compreender algo que não está na sua zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 2003, grifo nosso). Zaika, Repkin e Repkina (2020) apontam que, nesse caso, ao invés de se engajar no estudo para compreender o objeto cognoscitivo e encontrar a solução do problema, o estudante poderá procurar outro modo de ação que nada tem a ver com o estudo, como perguntar a alguém a resposta ou usar o método de tentativa e erro, por exemplo.

Para Repkin (2020), o objetivo ao problematizar a tarefa criando uma alteração nela que demanda a assimilação de novos modos generalizados de ação para a sua solução é produzir no sujeito reflexões como: Por que não consigo resolver? Por que agora não deu certo? O que é preciso fazer para conseguir?

Para Ferreira (2023), a relevância da situação-problema na Atividade de Estudo é envolver o aluno efetivamente como sujeito numa tarefa de estudo, de modo que sinta genuinamente interesse, motivo e necessidade de assimilar o conhecimento teórico-científico fundamental para resolver o problema. Implicado nesse movimento está a regularidade presente no surgimento de toda nova atividade humana, ou seja, que as situações de dificuldade aparecem como contradições que colocam, em alguma medida, em cheque o funcionamento e movimento coerente da vida social, física ou psicológica do sujeito naquele conjunto de relações sociais que estabelece no contexto de determinada tarefa. Desse modo, ao se deparar com tais situações contraditórias, emerge emoções e necessidades de se efetivar como sujeito naquela atividade em que precisa desenvolver certas condições e assimilar novos conteúdos essenciais para continuar ocupando determinada posição e efetivando sua vida de modo coerente (LEONTIEV, 2010).

Percebemos um movimento semelhante na pedagogia de Freire (1987) onde este propõe como método pedagógico abstrair da realidade do próprio estudante o universo temático ou, em outras palavras, situações de trabalho, família, ambiente, inter-relações pessoais etc., dos quais se possa produzir temas para o estudo que tenham correlação com o próprio universo dos sujeitos. Sobre a relação temas geradores e a problematização, Freire (1987, p. 65) escreve:

Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos

educandos, em que se encontram seus “temas geradores”. [...] A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens (*sic*) de quem recebeu.

Fundamentados em Freire (1987) compreendemos que os conteúdos pedagógicos e educacionais não são extraídos da própria cabeça do educador, tampouco estão em função de uma cartilha pré-definida, mas são organizados em temas por meio dos quais problematiza-se situações concretas da vida dos estudantes.

É evidente que este conteúdo deve ser apenas o ponto de partida, caso contrário as propostas educacionais transformadoras e emancipadoras do autor não atingiriam seu objetivo, tampouco o estudante desenvolveria necessidades sociais mais elaboradas e críticas como lutar e agir para sua autotransformação social: “Por tal (*sic*) razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se” (FREIRE, 1987, p. 65). Por esse motivo, cabe ao educador criar situações, propor contradições, problematizar os conteúdos temáticos, pois é nesse processo que novas necessidades surgirão nos sujeitos (FERREIRA e ZAGO, 2022).

Observamos que as atividades pedagógicas propostas por Freire (1987, 2013) são essencialmente comunicativas e dialógicas, por meio das quais o professor tanto abstrai os temas geradores quanto auxilia os jovens e adultos a ampliar o nível de consciência a respeito de determinado fenômeno. Fundamentados em Freire (2013) percebemos que o diálogo possibilita relações de comunicação entre sujeito-sujeito e não relações em que um é sujeito (professor) e o outro é objeto da atividade educativa (estudante). Para o autor, quando não há o princípio dialógico presente no processo educativo ele se torna mera “domesticação”.

O diálogo, aqui, possui, também, caráter político, pois auxilia o estudante não só a pensar de forma mais crítica, mas também a se posicionar frente a uma determinada problemática, seja ela individual ou social, de forma ativa. Para nós, as situações problematizadoras propostas pelo educador possibilitam o desenvolvimento do pensamento e consciência crítica, pois em atividades dialógicas e de resolução de problemas os estudantes são incentivados a olhar para si mesmos por meio da reflexão em relação ao objeto sendo analisado para, então, poder compreendê-lo por outro prisma, de forma mais concreta e menos ingênua:

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1997, p. 56).

As pedagogias tradicionais que limitam relações dialógicas e comunicativas apenas à sala de aula e a situações particulares delimitadas previamente sem conexão com a realidade dos educandos, segundo Freire (2013), apenas limitam as ações pedagógicas e aumentam o controle ideológico dos grupos hegemônicos sobre a

classe oprimida, mantendo, conseqüentemente, o pensamento e a consciência no nível da ingenuidade.

Por esse motivo que, para o autor, o diálogo, em seu caráter comunicativo e político, não pode excluir os conflitos e contradições, sejam elas individuais ou sociais, políticas e econômicas: “O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo [...] entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos” (FREIRE, 2013, p. 8). Sobre o caráter político do diálogo também escreve: “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável” [...] “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência” (FREIRE, 2013, p. 61).

Identificamos que a dialogicidade é essencial no processo educativo e não tem apenas caráter político e comunicativo, embora estes sejam imprescindíveis: “Por isso, somente o diálogo comunica” (Freire, 2013, p. 61). O diálogo tem também caráter afetivo-emocional, de trocas afetivas, de demonstração de cuidado e preocupação de pessoas que se importam umas com as outras: “E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação” (FREIRE, 2013, p. 61).

No que concerne ao princípio dialógico, comunicativo e reflexivo implicado na TAE vejamos o que escrevem Davidov, Slobodchikov, Tsukerman (2014, p. 103).

O professor inicia um processo de reflexão, colocando um problema de forma a polarizar, a partir do início, vários aspectos da contradição em discussão que foram incorporados aos pontos de vista dos alunos. No confronto de opiniões diversas, percebe-se que cada uma delas é parcial e limitada. É o limite de cada ponto de vista parcial

que compõe o objeto da discussão. No processo de argumentação, aqueles que detêm ou apoiam cada ponto de vista se convencem de que seus conhecimentos e modos de ação não são suficientes para resolver a tarefa definida. Surge a necessidade de coordenar os pontos de vista que se formaram para elaborar um modo de ação comum. Notemos que o modo de ação que é comum aos participantes no trabalho conjunto é, ao mesmo tempo, comum para a nova classe de tarefas. O processo descrito para a resolução de tarefas de estudo assume a forma de debate [...] o confronto agudo entre diferentes pontos de vista e a natureza dramática da sua harmonização são os critérios externamente observáveis de uma aula “bem sucedida” de educação desenvolvente. No debate geral da sala, principalmente o professor faz o trabalho de polarizar e, posteriormente, harmonizar os pontos de vista das crianças.

Vemos que a Atividade de Estudo ocorre por meio de atividades comunicativas, cooperativas, de reflexões, debates e discussões coletivas sobre determinado conteúdo. Nesse processo, é o professor quem medeia a discussão para auxiliar os estudantes a analisarem, abstraírem e sintetizarem o objeto de conhecimento teórico-científico como conteúdo para solucionar a situação problemática que originou a tarefa de estudo. Percebemos que o educador por meio de perguntas possibilita aos sujeitos abstrair o que é ou não essencial para compreender a coisa, direcionando sua concentração e atenção para perceber as contradições na lógica presente no seu próprio modo de pensar e a perceber as condições e ações necessárias para compreender o objeto cognoscitivo (FERREIRA, 2023).

Para o autor, a relevância de que a Atividade de Estudo ocorra de forma comunicativa-cooperativa se refere ao fato de o estudante, principalmente quando ingressa nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, não ser capaz de, sozinho, realizar análises, abstrações, sínteses e reflexões teóricas sobre determinado fenômeno, desse modo, é fulcral que, até que tenha autonomia suficiente para estudar por si mesmo ou em conjunto com o grupo, seja auxiliado pelo professor.

Sobre esse assunto, Davidov (2020, p. 275) escreve desta maneira:

Foi descoberta uma complexa hierarquia de momentos sociais e cognitivos nas ações de estudo, a estrutura de seus objetivos gerais e específicos. A qualidade das ações de estudo depende da completude dessa hierarquia e estrutura. Formar nas crianças das séries iniciais do nível fundamental a capacidade de correlacionar corretamente as metas e resultados das aprendizagens é a base de tais ações de estudo, assim como o são o controle e as ações conscientes. Um papel importante é desempenhado pela colaboração e comunicação entre os estudantes (DAVIDOV, 2020, p. 275).

Diante disso, percebemos que a reflexão possibilitada pela relação dialógica e comunicativa professor-aluno e aluno-aluno tem como uma de suas principais características o papel de reorientação dos sujeitos em relação ao próprio método de ação (DAVIDOV, 1988; CLARINDO, 2020).

Assim como na pedagogia Freireana, na TAE também está presente conteúdos afetivo-emocionais nos processos de realização da tarefa de estudo, de comunicação e diálogo. Ferreira (2023) aponta, por exemplo, que os componentes subjetivo/objetivos de empatia e valoração da atividade e de si mesmo presentes na comunicação-cooperação possibilitam, ao estudante, sentir-se compreendido pelo outro e reafirmar-se como sujeito da atividade, o que aumenta as chances de continuar envolvido no estudo.

Outro ponto implicado nas duas teorias é que, assim como vimos anteriormente em Freire (2013) onde afirma que ninguém educa a ninguém, no sentido de que o homem educa a si mesmo, sendo sujeito do próprio processo de aprendizagem, na TAE, ao contrário de metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem, o estudante não é objeto da atividade educativa do professor, mas sujeito junto com o professor da tarefa de estudo sendo realizada. Neste sentido, Repkin (2020) afirma que o trabalho do professor não é dar respostas prontas ao aluno, tampouco dizer a ele o que precisa fazer, mas comunicar-se com o estudante, atuarem juntos para compreender o objeto cognoscitivo, a fim de que o aluno seja um parceiro do professor e um professor de si mesmo.

Um último princípio implicado também na TAE, ao menos o último que abordaremos neste trabalho, envolve sua proposta de organização da atividade educativa e desenvolvimental para desenvolver as capacidades teóricas da personalidade do estudante, dentre elas o pensamento teórico e a consciência teórica, os quais, para Davidov (1999), são processos indissociáveis na Atividade de Estudo, de modo que o desenvolvimento de um é também o desenvolvimento do outro.

Para Ilienkov (2007) e Davidov (1999), a educação promovida nas escolas deveria formar personalidades autônomas e criativas, que conseguem pensar por si mesmas e não sujeitos que apenas reproduzem os conhecimentos já produzidos, sejam eles empíricos ou teórico-científicos. Apesar de afirmarem que na educação escolar deveria promover-se, pôr meio de atividades de estudo, o desenvolvimento das capacidades teóricas e críticas do pensamento e da consciência não é isso o que ocorre, sobretudo naquelas instituições cuja metodologia não envolvem o estudante como sujeito da própria atividade cognoscitiva.

Com base em Ilienkov (2007) e Davidov (1999) entendemos que a educação escolar, em quaisquer de suas modalidades, quando atua para transmitir conhecimentos prontos e apenas apostilados, limita o estudante à mera descrição aparente da realidade, o que na prática aparece na forma de memorizar conteúdos, copiar, decorar, etc.

Ferreira (2023) identifica as dificuldades e a falta de domínio das capacidades teóricas pelos professores do processo de ensino-aprendizagem como fator dificultador do processo formativo e de desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento e consciência crítica nos estudantes. Aponta que não é possível ao educador promover o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento no estudante se ele mesmo não as domina, indicando a necessidade de que aquele que educa seja bem preparado e desenvolvido para atuar junto a outros sujeitos cognoscentes. Fato este que também aponta Freire (1996) ao citar a necessidade de constante formação e reflexão crítica do professor sobre sua própria prática.

Quanto ao desenvolvimento da modalidade de conhecimento, pensamento e consciência proposta na pedagogia de Paulo Freire, identificamos poucos momentos em que aponta tratem-se de aspectos teóricos a serem desenvolvidos no estudante como, por exemplo, em Freire (1987, p. 123, grifo nosso): “As codificações, de um lado, são a mediação entre o "contexto concreto ou real”, em que se dão os fatos e o "contexto teórico", em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica”.

Em outro texto, o autor aborda da seguinte forma:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 21).

Averiguamos ser muito mais frequente nos trabalhos de Freire o termo “crítico” para se referir ao pensamento e consciência que se busca desenvolver com sua prática educativa: “O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente” (FREIRE, 2013, p. 28). Para nós, apesar de nem sempre utilizar o conceito de consciência teórica, mas sim o de consciência crítica, os princípios apontados pelo autor que fundamentam o desenvolvimento dessa capacidade, mostra-nos uma grande proximidade com as propostas da TAE. Vejamos a seguir os princípios apontados por Freire para desenvolver a consciência crítica:

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é

e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade. 7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas. 8. É indagadora, investiga, força, choca. 9. Ama o diálogo, nutre-se dele. 10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 2013, p. 35-36).

Quanto ao caminho teórico de análise, abstração e síntese do pensamento consciente na Atividade de Estudo, Ferreira (2023, p.162) ao citar Lefebvre (1970), aponta característica do método dialético presentes na TAE para o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores:

1- Ir as coisas mesmas, nada de exemplos e digressões, nada de analogias, mas sim análise objetiva do fenômeno; 2- Aprender o conjunto de conexões internas da coisa, de seus aspectos, o movimento e desenvolvimento próprio da coisa; 3- Aprender a coisa em seus momentos e aspectos contraditórios, como totalidade e unidade de contrários; 4- Analisar a luta, os conflitos internos das contradições em seu movimento; 5- Realizar as ligações das partes e unidades entre si e com a totalidade; 6- Aprender as transições e transformações da coisa em sua história; 7- Ir do fenômeno a essência e vice-versa; 8- Penetrar, aprofundar cada vez mais no conteúdo, contradições e movimento; 9- Transformação do concreto material em concreto pensado.

Algumas Considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Segundo Furtado e Lima (2010) a Educação de Jovens e Adultos refere-se a uma modalidade de educação gratuita destinada a

pessoas que não tiveram na idade própria acesso ao ensino fundamental e médio ou mesmo àqueles que não deram continuidade aos estudos. Apontam que historicamente a EJA foi marcada por descontinuidades e fragmentações no processo educacional, sendo vista como suplemento de programas escolares (FERREIRA, 2008).

Podemos observar também em Frigotto (1998) que a EJA não pode ser pensada de forma desarticulada do mundo do trabalho e da própria classe trabalhadora, pois, para o autor, o perfil dos jovens e adultos estudantes da EJA não são indivíduos que desejam apenas assimilar conhecimentos teórico-científicos para o autodesenvolvimento, mas geralmente para se recolocar ou permanecer no trabalho atual, como também podemos verificar no DCE (2005, p. 33): “Uma das razões pelas quais os educandos da EJA retornam para a escola é o desejo de elevação do nível de escolaridade para atender às exigências do mundo do trabalho”.

Embora o PARECER CNB/CONEB (2000) preconize a necessidade de metodologias críticas de ensino-aprendizagem que considerem a realidade do estudante, suas necessidades e interesses, assim como a formação e preparo qualificado de professores para atuar nesta modalidade educativa de forma política, transformadora e libertária, Ferreira (2008) aponta que a formação de professores para atuar com esta faixa etária de estudantes é recente, havendo poucos cursos de graduação e pós-graduação que efetivamente formam e preparam o educador para lidar com essa modalidade.

Aqueles que atuam na EJA, segundo a autora, dificilmente tiveram capacitação na formação inicial, restando-lhes desenvolver as habilidades para essa modalidade de ensino-aprendizagem durante sua própria formação continuada.

Ao abordarmos tais eventos e situações em relação a EJA, o fazemos por identificar alguns movimentos econômicos-políticos,

educacionais e sociais que, do nosso ponto de vista, podem afetar diretamente a qualidade de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos, tanto os que buscam retomar a educação básica, quanto àqueles que buscam uma formação educacional superior.

Vimos, no início deste capítulo, que a educação escolar e os processos relacionados a ela, como a atividade de estudo, por exemplo, historicamente se transformam e se consolidam com as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas de cada época. Sobre isso, Meszáros (2007, p. 115) diz o seguinte: “[...] as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação [...]”.

Para Ferreira (2023), embora historicamente as transformações sofridas pela instituição escolar de educação e seus processos tenham adquirido ao longo do tempo, até a atualidade, a função de promover e transmitir os conhecimentos produzidos socialmente como forma de preparo dos estudantes para o mercado de trabalho, de forma menos explícita, sempre esteve implicado nesse processo a transmissão de determinadas ideologias de dominação e reprodução dos interesses hegemônicos.

Segundo Fernando (2018), mesmo na atualidade, existem motivações ideológicas decorrentes de grupos hegemônicos que perpassam todo o processo educativo. Afirma ainda que a Educação tem sido meio de transmitir às gerações vindouras, os valores desejáveis para a manutenção e funcionamento do mercado, o qual é reformado à medida que é preciso corrigir e remediar os piores efeitos do sistema produtivo capitalista (MÉSZÁROS, 2007, FERNANDO, 2018).

De acordo com Mészáros (2007) e Fernando (2018), nesse movimento, as instituições escolares e educacionais são adaptadas de

acordo com as determinações do sistema capitalista em mutação, sendo sucessivamente reformadas para atender às demandas do livre mercado e para cumprir a função desejada de dominação e controle:

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a (*sic*) implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (FERNANDO, 2018, p. 41-42).

Percebemos que, no decorrer de tais reformas e transformações pedagógicas e educacionais emergem propostas metodológicas (supostamente ativas) que aparentemente objetivam o desenvolvimento e a transformação crítica do estudante, mas essencialmente coaduna com os interesses do capital como as pedagogias e a lógica da competência, por exemplo.

Holanda, Freres e Gonçalves (2009) compreendem competência como faculdade de ativar diversos recursos cognitivos como saberes, habilidades, informações, capacidades etc., para resolver e solucionar problemas. Para elas, esse termo vem servindo ao sistema do capital como mecanismo de dominação e preparação para a força de trabalho: “Em relação à educação e à pedagogia das competências, ela tem a função, nesta sociedade de classes, de contribuir com a disseminação de seus valores e interesses, apontando

a questão da formação como o cerne da ocupação de uma vaga no mercado de trabalho [...]” (p. 131).

Trata-se de algo muito mais amplo que apenas a qualificação para o trabalho, mas também de uma tentativa de preparar ativamente os sujeitos do processo educativo, em um nível cognitivo e socioemocional, para, de modo independente e criativo, lidarem e resolverem as diversas demandas da sociedade moderna que está sempre e constantemente em transformação: “[...] O modelo de competências, pois, recorre à mobilização psíquica dos trabalhadores e não mais somente aos seus conhecimentos. [...] Assim, sua função preponderante nesse momento histórico vem se constituindo como um espaço favorável à transmissão dos conhecimentos necessários ao processo produtivo e à cooptação das subjetividades” (HOLANDA, FRERES E GONÇALVES, 2009, p. 126).

Souza (2019) afirma que na atualidade a forma de organização do capital demanda cada vez mais pessoas que saibam pensar o processo de trabalho como totalidade, que não apenas reproduzam comandos e técnicas específicas, mas que sejam capazes de ser criativos. Segundo o autor, o mercado tem ganhado contornos diversos para manter o funcionamento do sistema, de modo que o próprio processo criativo começa a ser explorado, ultrapassando a dimensão física e estendendo-se à exploração intelectual e cognitiva.

Vemos que a necessidade de explorar a atividade de trabalho e o processo criativo cria novas necessidades, como investir no setor educacional, oferecendo um tipo especial de educação, com mais qualidade e eficácia para a preparação dos estudantes, a partir de teorias e abordagens pedagógicas que possam se coadunar com os interesses do grupo hegemônico.

Quanto ao papel do professor nesse movimento, por um lado podemos constatar sua atividade pedagógica sendo conformada, em

alguma medida, aos interesses hegemônicos: “O professor, nesse sentido, deve adequar a sua prática pedagógica para o desenvolvimento dessas competências e trabalhar com resoluções de problemas e elaboração de projetos” (HOLANDA, FRERES E GONÇALVES, 2009, p. 129). Por outro, tendo sua formação e desenvolvimento profissional cada vez mais esvaziada, principalmente aqueles que precisam recorrer a educação a distância (EaD):

Seguimos denunciando a mercantilização da educação e desmascarando falácia do discurso da “democratização do ensino” que conduz uma política que reforça a desigualdade sociais e regionais do país; que assegura aos/as ricos/as o ensino de qualidade e, aos/ás que não possuem condições para acessar as poucas instituições de graduação públicas presenciais ou de custear a sua própria formação de qualidade, são ofertados os cursos de ensino a distância (EaD) – expressão máxima da precarização e da mercantilização da educação (CFESS, 2014, apud ARAGÃO, SACRAMENTO e PACHECO, 2015, p. 2).

Enfatizamos que não estamos inferindo que toda EaD é precária e sem qualidade, mas que há um movimento de mercantilização e precarização da educação que faz com que muitos indivíduos da classe trabalhadora que não possuem condições para pagar por uma educação de qualidade, como é geralmente o caso daqueles com o perfil da EJA, tenham que recorrer à essa modalidade de ensino para obter um diploma de ensino superior (ARAGÃO, SACRAMENTO e PACHECO, 2015).

Para nós, esta conformação e precarização da formação docente afeta de forma negativa todos os setores e níveis da educação básica e superior, principalmente o autodesenvolvimento crítico e teórico de nossos estudantes.

Ao abordarmos as proposições da TAE e pedagogia libertária de Paulo Freire, vimos que o professor tem um papel fulcral no processo educativo, sendo tanto aquele que insere os sujeitos em atividades de estudo e de aprendizagem desenvolvimental, quanto aquele que criticamente auxilia os estudantes a compreenderem a realidade de forma concreta, portanto, de modo teórico-crítico, promovendo, assim, a ampliação da consciência, autonomia e capacidade de pensar as contradições e desigualdades sociais que emergem socialmente em todos os contextos sociais, principalmente o educacional.

Considerando que a EJA como modalidade educacional tem sido historicamente alvo de descontinuidades e contradições, alertamos para a necessidade de não perder de vista o papel crítico e transformador do educador, que pode encontrar na TAE e pedagogia de Paulo Freire arcabouços teórico-metodológicos fundamentais para realizar a atividade docente.

Considerações Finais

Abordamos ao longo deste capítulo diversas inter-relações teórico-metodológicas que nos possibilitaram estabelecer aproximações entre a TAE e a pedagogia de Paulo Freire. Alertamos aos leitores que, ao optarmos por apontar as identidades entre as teorias, o fizemos enquanto um recorte possível dentro dos limites desse trabalho e, com isso, inevitavelmente, abstraímos detalhes e diversidades que podem, também, em alguma medida, distanciá-las.

Embora em contextos sociais e culturais distintos, averiguamos um movimento similar em que as teorias emergem em contraposição às teorias tradicionais, às desigualdades sociais, à lógica alienadora e dominante do mercado e, visando a formação e

desenvolvimento de sujeitos autônomos, participativos e livres para atuarem para a própria transformação e desenvolvimento.

Vimos que para as teorias pedagógicas supracitadas o estudante durante o processo educativo e de estudo deve ser sujeito da própria atividade de assimilação do conhecimento teórico-crítico, de modo que, ao agir para compreender o objeto cognoscitivo, age para a transformação da própria personalidade.

Nesse movimento, além de considerar a realidade prática dos sujeitos, assim como suas necessidades e interesses, podemos perceber, também, que, por meio de problematizações é proposto a ampliação de necessidades, motivos e interesses mais complexos e amplos no próprio contexto educacional.

Ao considerarem atividades dialógicas, comunicativas e cooperativas, ambas as teorias envolvem efetivamente os estudantes como sujeitos da própria atividade de estudo, potencializando o desenvolvimento de capacidades políticas, reflexivas e afetivo-emocionais, onde o outro não é um adversário com o qual eu devo competir, tal como aponta Fernando (2018), ao apontar esse aspecto como reflexo das constantes reformas educacionais, que apenas mantém o *status quo*, mas um parceiro no estudo com o qual deve-se colaborar para, em conjunto, alcançar determinados objetivos de aprendizagem.

Em relação às considerações realizadas sobre a EJA, percebemos que as contínuas reformas realizadas nas instituições educacionais possuem um viés político e econômico que resgatam perspectivas de humanização segregadoras e reacionárias, as quais reforçam perspectivas que atrelam a educação e o estudo à preparação funcional de mão de obra para o trabalho e não para o autodesenvolvimento dos sujeitos, o que, para nós, afeta, em alguma medida, a própria formação de professores e a qualidade de educação

oferecida para os diversos níveis e modalidades educacionais, principalmente a EJA.

Fundamentados em Fernando (2018), pudemos constatar que as constantes reformas apresentadas como necessidade de melhora da qualidade educacional, criam, na verdade, alinhamento com as cadeias produtivas internacionais do sistema capitalista, o que, para Mészáros (2007), só funcionariam de forma positiva para humanizar sujeitos autônomos, críticos e livres, havendo um rompimento com a lógica do capital, o que ainda não vemos perspectivas de ocorrer.

Por esse motivo, cabe a nós enquanto educadores e formadores do humano nos homens e mulheres lançar mão de teorias e metodologias críticas, tais como a TAE e a pedagogia de Freire, para promover, na medida do possível, transformações e desenvolvimento das capacidades teórico-críticas de nossos estudantes.

Referências

ARAGÃO, R. da C.; SACRAMENTO, R. C.; PACHECO, N. C. **A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. II CONEDU: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID2389_15082015172634.pdf. Acesso em: 23 de Abril de 2023.

CLARINDO, C. B. S. da. **Atividade de estudo e capacidades do pensamento teórico**: análise, reflexão e planificação mental. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 236 p.

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.**
Tradução Marta Shuare. Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. What is real learning Activity? In:
HEDEGAARD, M. e LOMPSCHER, J. (Orgs.) **Learning activity
and development.** Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DAVIDOV, V. Problema de pesquisa da atividade de estudo. In:
PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P.
(Org.) **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, 2020c.

DAVIDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G.
A. **O ALUNO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL COMO SUJEITO DA ATIVIDADE DE
ESTUDO.** Ensino Em Revista, v.21, n.1, p.101-110, jan./jun.
2014.

FERREIRA, D. de C. Coleção Cadernos EJA. Professora – PDE,
2008. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>. Acesso em: 23 de Abril de 2023.

FERREIRA, A. A.; ZAGO, L. H. Atividade cognoscitiva e
consciência: aproximações da Teoria da Atividade e as propostas de
Paulo Freire para Educação de Jovens e Adultos. In: **Educação de
Jovens e Adultos: Teoria, Práticas e Políticas/ MIGUEL, J. C.**
(Org.). Marília: Oficina Universitária. São Paulo; Editora: Cultura
Acadêmica, 2022.

FERREIRA, A. A. **ATIVIDADE DE ESTUDO E O
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO.**
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em

Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243028>. Acesso em: 23 de Abril de 2023.

FERNANDO, L. C. **REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO**: nova direita, velhas ideias. 1ª edição, EXPRESSÃO POPULAR, São Paulo, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. A. de A., FREITAS, A. L. C. de. **Freire e Marx, os caminhos da dialética: ação e reflexão para transformação**. REPOSITÓRIO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2013. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4762>. Acesso em: Abril de 2023.

FRIGOTTO, G. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FURTADO, E. D. P. e LIMA, K. R. R. **EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional**: possibilidades e limites. Revista educação

e realidade, 2010. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11025>. Acesso em: Abril de 2023.

HOLANDA, F. H. de O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. **A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVES CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS.**

Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1 Janeiro, 2009.

ILIENKOV, E.V. **Nossas escolas devem ensinar a pensar!** *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 45, no. 4, July–August 2007a, pp. 9–49.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos, 11 edição, São Paulo: ícone, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Revista Theomai, número 15, primeiro semestre 2007.

MICHELS, L. B.; VOLPATO, G. **Marxismo e Fenomenologia nos pensamentos de Paulo Freire.** Revista Digital do Paideia Volume 3, Número 1, 2011.

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.** Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos vol. 7, ahead of print, 2020. Disponível:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/10420>. Acesso em: 2 de junho de 2021.

PUNTES, R. V. TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: estado da arte de pesquisas russas e ucranianas. In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: CRV, Uberlândia: EDUFU, 2019b.

PUNTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: CRV, Uberlândia: EDUFU, 2019a.

REPKN, V. V. **ENSINO DESENVOLVENTE E ATIVIDADE DE ESTUDO.** Tradução: FARIAS, M. A. S.; MILLER, S. MELLO, S. A. Ensino em Revista, v.21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

REPKN, V. V. A aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo. In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: CRV, Uberlândia: EDUFU, 2020.

ZAIKA, E. V.; REPKN, V. V.; REPKINA, G. V. Enfoque Estrutural dos níveis de diagnóstico e formação da Atividade de Estudo. In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: CRV, Uberlândia: EDUFU, 2020.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO

Yuri de Lira LUCAS²³

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de SENA²⁴

Introdução

Este artigo discute estratégias pedagógicas no ensino de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as particularidades desse público e visando um ensino mais significativo e contextualizado. Serão abordadas a utilização de metodologias ativas, recursos didáticos diversificados e a valorização da dimensão crítica e cidadã no ensino de Geografia na EJA.

A EJA engloba alunos de diferentes idades, experiências de vida e níveis de escolaridade prévia, exigindo abordagens pedagógicas inclusivas e adaptadas. Além disso, a pandemia de COVID-19 trouxe desafios adicionais, como a transição para o ensino remoto e a necessidade de acesso a recursos tecnológicos.

23Especialista em Computação Aplicada à Educação e Tecnologias Educacionais pela Universidade de São Paulo Campus de São Carlos. Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro. yuri.lucas@unesp.br.

24 Vice-diretora - FCTE - Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação Campus de Ourinhos/UNESP. carla.sena@unesp.br.

Nesse contexto, é relevante explorar como as metodologias ativas podem ser aplicadas no ensino de Geografia para a EJA, considerando recursos didáticos diversificados e a valorização da dimensão crítica e cidadã. Também é importante investigar como os professores podem lidar com as especificidades desse público, tanto no ensino presencial quanto no remoto.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da seleção criteriosa de artigos relevantes nas plataformas acadêmicas Periódicos, Google Acadêmico, Scielo e Athenas (Unesp), utilizando palavras-chave como "Geografia", "EJA" e "ensino".

Os resultados da pesquisa evidenciam a importância das metodologias ativas no ensino de Geografia para a EJA, promovendo uma aprendizagem participativa, contextualizada e inclusiva. A utilização de recursos digitais e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) potencializa essa abordagem, permitindo que os alunos explorem dados espaciais e participem ativamente de projetos e discussões. Dessa forma, os professores podem promover um ensino de Geografia mais dinâmico e efetivo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades geográficas e a construção do conhecimento de forma significativa.

Além das metodologias ativas, a gamificação é uma estratégia pedagógica que pode ser especialmente relevante no contexto da EJA. Ela cria um ambiente lúdico e desafiador, envolvendo elementos como desafios, recompensas, rankings, narrativas e interações sociais para engajar os alunos no processo de aprendizagem. A gamificação no ensino de Geografia para a EJA permite a aplicação prática e contextualizada dos conceitos geográficos, incentiva a colaboração e a interação social, e pode ser realizada por meio de jogos digitais, de tabuleiro ou utilizando plataformas já existentes.

Portanto, este artigo explora as possibilidades da gamificação como estratégia pedagógica no ensino de Geografia para a EJA, visando proporcionar um aprendizado mais envolvente, significativo e adequado às características desse público.

Fundamentação Teórica

Objetivo

O presente artigo tem como objetivo discutir as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as particularidades desse público e buscando promover um ensino mais significativo e contextualizado. Serão abordados temas como a utilização de metodologias ativas e recursos didáticos diversificados, além da valorização da dimensão crítica e cidadã do ensino de Geografia na EJA.

Metodologias Ativas

As metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, têm sido amplamente exploradas no ensino de Geografia. Essa abordagem se mostra eficaz em diversos contextos, incluindo o ensino para a terceira idade. Godoi e Oliveira (2021) destacam que a utilização de metodologias ativas permite que os idosos se envolvam ativamente na construção do conhecimento geográfico, por meio da resolução de problemas, discussões em grupo e projetos.

No contexto do ensino remoto, o uso de ferramentas digitais é fundamental para promover o engajamento dos alunos. Oliveira et

al. (2022) ressaltam a importância das ações pedagógicas promovidas por residentes de Geografia no ensino remoto, combinando metodologias ativas com o uso de ferramentas digitais. Essas ferramentas possibilitam que os alunos explorem dados espaciais, realizem análises geográficas e participem de atividades práticas, mesmo à distância.

Ainda na perspectiva do ensino inclusivo, Ribeiro (2023) destaca o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O DUA busca promover a inclusão e acessibilidade, adaptando os recursos e atividades de ensino às necessidades de cada aluno. Aliado às metodologias ativas, o DUA permite um ensino flexível e abrangente, valorizando a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades geográficas.

Portanto, a utilização de metodologias ativas no ensino de Geografia, tanto para a terceira idade quanto no contexto do ensino remoto e da EJA, promove uma aprendizagem participativa, engajadora e inclusiva. O uso de ferramentas digitais e do DUA potencializa essa abordagem, permitindo que os alunos explorem dados espaciais, realizem análises geográficas e participem ativamente de projetos e discussões, contribuindo para a construção do conhecimento geográfico e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

Dessa forma, as metodologias ativas no ensino de Geografia para a EJA valorizam as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, estimulam a reflexão crítica, a autonomia intelectual e a construção coletiva do conhecimento. O papel do professor como mediador e facilitador do processo de aprendizagem é essencial nesse contexto, orientando as atividades, promovendo o diálogo e oferecendo suporte aos alunos. Essa abordagem personalizada e

contextualizada torna o ensino de Geografia mais relevante e significativo para a realidade dos alunos da EJA.

Considerando-se a literatura consultada sobre a temática, as metodologias ativas no ensino de Geografia, aplicadas para a terceira idade, no ensino remoto e na EJA, proporcionam uma aprendizagem mais participativa, contextualizada e inclusiva. Elas estimulam o envolvimento ativo dos alunos, a reflexão crítica, o uso de ferramentas digitais e a adaptação aos diferentes perfis e necessidades dos estudantes. Ao adotar essas abordagens, os professores promovem um ensino de Geografia mais dinâmico, atrativo e efetivo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades geográficas e a construção do conhecimento de forma significativa.

Características e desafios do público da EJA no ensino de Geografia

O público da EJA (Educação de Jovens e Adultos) apresenta características e desafios específicos em relação ao ensino de Geografia. De acordo com as referências consultadas, os alunos da EJA geralmente possuem uma carga de trabalho maior, responsabilidades familiares, pouca ou nenhuma formação escolar prévia e muitas vezes, apresentam dificuldades de leitura e escrita. Além disso, há uma diversidade cultural, etária e de experiências de vida entre os alunos da EJA, o que demanda um trabalho pedagógico que leve em conta essas diferenças e promova a inclusão.

O ensino de Geografia para esse público deve ser realizado de forma a contemplar suas vivências e contextos, permitindo que os alunos sejam capazes de relacionar os conteúdos estudados com suas experiências e realidades. Segundo Nascimento (2011), é necessário promover a interdisciplinaridade, a contextualização e o uso de

recursos didáticos não convencionais, como jogos, visitas a locais de interesse, filmes e debates.

Durante a pandemia de COVID-19, o ensino de Geografia na EJA foi desafiado pela necessidade de ensino remoto. Silva e Sampaio (2021) destacam a falta de recursos tecnológicos e a dificuldade de acesso à internet como obstáculos para o ensino à distância, além de salientar a importância de se manter um contato próximo com os alunos e de se adaptar aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Portanto, é preciso que os professores da EJA estejam preparados para lidar com as especificidades desse público e utilizem metodologias e recursos que permitam uma aprendizagem significativa e inclusiva, tanto no ensino presencial quanto no remoto.

Dimensão crítica e cidadã do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A valorização da dimensão crítica e cidadã do ensino de Geografia na EJA é fundamental para promover uma formação cidadã mais abrangente e consciente. Diversos estudos têm abordado essa temática, destacando a importância de metodologias e recursos que estimulem o pensamento crítico dos alunos e sua participação ativa na sociedade.

O uso do livro didático como ferramenta principal no ensino de Geografia na EJA tem sido discutido por Dias (2021). A autora ressalta a necessidade de uma abordagem crítica na utilização desse recurso, que vá além da simples transmissão de conteúdos, e promova a reflexão sobre os temas abordados, relacionando-os com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, é essencial que o livro didático seja utilizado como um ponto de partida para debates, análises e

questionamentos, incentivando a dimensão crítica no processo de aprendizagem.

A Geografia voltada para a terceira idade também é abordada por Godoi e Oliveira (2021). O ensino de Geografia para esse público deve considerar as experiências e vivências dos idosos, promovendo a valorização de sua memória espacial e estimulando o exercício da cidadania. Através de metodologias ativas, como projetos e discussões em grupo, os idosos podem se engajar ativamente na construção do conhecimento geográfico e na reflexão sobre questões sociais e ambientais.

No contexto do ensino remoto, o uso de ferramentas digitais ganha destaque. Oliveira et al. (2022) destacam a importância das ações pedagógicas promovidas por residentes de Geografia no ensino remoto, combinando metodologias ativas com o uso de ferramentas digitais. Essas ferramentas possibilitam que os alunos explorem dados espaciais, realizem análises geográficas e participem de atividades práticas, mesmo à distância. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a dimensão crítica e cidadã, ao aplicar conceitos geográficos em situações reais e compreender as interações entre sociedade e espaço.

A inclusão e acessibilidade na EJA também são temas relevantes. Ribeiro (2023) destaca o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nesse contexto. O DUA busca adaptar os recursos e atividades de ensino às necessidades de cada aluno, promovendo a inclusão de forma ampla. Ao utilizar o DUA aliado às metodologias ativas, os professores podem atender às demandas individuais dos estudantes, valorizando suas habilidades e promovendo o desenvolvimento da dimensão crítica e cidadã.

Em suma, a valorização da dimensão crítica e cidadã no ensino de Geografia na EJA é fundamental para formar cidadãos

conscientes e participativos. Através do uso adequado do livro didático, metodologias ativas, ferramentas digitais e estratégias de inclusão, é possível estimular o pensamento crítico dos alunos, sua reflexão sobre questões sociais e ambientais, e promover sua atuação como agentes transformadores da realidade. Essa abordagem contribui para uma educação mais significativa e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido com base em levantamento bibliográfico e abordagem qualitativa dos dados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas as palavras-chave "Geografia", "EJA" e "ensino" em diversas plataformas acadêmicas, como Periódicos, Google Acadêmico, Scielo e Athenas (Unesp). Inicialmente, não foram encontrados artigos relacionados na área com as palavras-chave utilizadas.

Diante dessa falta de resultados, uma nova busca foi realizada, ampliando o período de pesquisa para os anos de 2021 a 2023 e redefinindo as palavras-chave. Como resultado, foram obtidos um total de 9 artigos no Periódicos, 5 no Google Acadêmico, 9 artigos no Athenas (Unesp) e nenhum artigo relacionado no Scielo.

No entanto, após uma seleção mais criteriosa, foram escolhidos 6 artigos que estavam mais alinhados com a proposta de investigar a relação entre Geotecnologias, EJA e Ensino. Esses artigos foram considerados mais relevantes e adequados para embasar a pesquisa, fornecendo informações e abordagens pertinentes ao tema proposto. Vale ressaltar que os artigos encontrados no Periódicos e Athenas eram idênticos, sendo assim, foram considerados apenas uma vez na seleção final.

Resultados e Discussões

O perfil do Aluno da EJA e papel do professor

O perfil diversificado dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um aspecto fundamental a ser considerado no planejamento e na implementação de práticas pedagógicas adequadas a essa realidade. Essa diversidade se manifesta não apenas em termos de faixa etária, mas também em relação às bagagens culturais, experiências de vida e motivações para retornar aos estudos. Portanto, é necessário reconhecer a singularidade de cada aluno e adotar abordagens inclusivas que atendam às suas necessidades específicas.

A Geografia, como disciplina, desempenha um papel significativo na formação dos alunos da EJA. Souza (2021) ressalta que o ensino dessa matéria permite a compreensão das dinâmicas socioespaciais e o exercício da cidadania. Por meio do estudo da Geografia, os alunos são capazes de refletir sobre o mundo em que vivem, ampliar seus horizontes e participar de forma ativa na sociedade. Dessa forma, a disciplina contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma visão mais ampla sobre o seu entorno.

Durante a pandemia de COVID-19, o trabalho docente na EJA enfrentou desafios específicos. Silva e Sampaio (2021) discutem a necessidade de adaptação das metodologias e recursos para o ensino remoto nesse contexto. Os professores precisaram buscar alternativas para manter o vínculo com os alunos, garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e oferecer suporte emocional aos estudantes. A atuação comprometida dos professores foi crucial para superar os desafios e promover uma educação de qualidade mesmo diante das adversidades.

No campo da aprendizagem cartográfica e noções espaciais, o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se mostrado uma estratégia inclusiva e eficaz na EJA. Ribeiro (2023) destaca a importância de adaptar os recursos e atividades de ensino às necessidades individuais dos alunos. O DUA permite o acesso a diferentes formas de representação espacial, facilitando a compreensão e a construção do conhecimento geográfico. Essa abordagem inclusiva promove a participação ativa dos alunos e contribui para a superação de barreiras na aprendizagem.

Em síntese, a diversidade presente no perfil dos alunos da EJA exige abordagens pedagógicas adequadas e inclusivas. O uso do DUA na aprendizagem cartográfica e noções espaciais e o ensino de Geografia se destacam como recursos relevantes para atender às necessidades dos estudantes e promover uma educação significativa. Além disso, o trabalho dos professores durante a pandemia de COVID-19 ressaltou a importância da adaptação e do engajamento ativo para garantir a continuidade do processo educacional e o desenvolvimento dos alunos da EJA.

Metodologias ativas aplicadas ao ensino de Geografia na EJA

As metodologias ativas aplicadas ao ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm se mostrado eficientes e relevantes para promover a aprendizagem dos alunos. Durante a pandemia de COVID-19, essas metodologias se tornaram ainda mais importantes, pois os professores precisaram se adaptar rapidamente ao ensino remoto e buscar estratégias que mantivessem os estudantes engajados e participativos em suas aulas.

De acordo com Silva e Sampaio (2021), uma das maneiras de engajar os alunos e estimular a compreensão da realidade espacial em

que vivem é por meio da utilização de tecnologias digitais, como o Google Earth. Essas ferramentas permitem que os estudantes explorem de forma interativa e imersiva o espaço geográfico, visualizando mapas, imagens de satélite e outras informações relevantes. Além disso, as metodologias ativas são enfatizadas como forma de promover a participação ativa dos alunos em suas aulas, incentivando a reflexão, a colaboração e o protagonismo na construção do conhecimento.

Outro estudo realizado por Souza (2021) destaca a eficácia de metodologias ativas específicas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, para o ensino de Geografia na EJA. Essas abordagens incentivam os alunos a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades de pesquisa, análise crítica e resolução de problemas. Além disso, ao trabalhar em projetos geográficos que abordam questões reais e contextualizadas, os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações práticas, tornando o aprendizado mais significativo.

No contexto da EJA, é fundamental considerar a diversidade dos alunos e suas necessidades específicas. Ribeiro (2023) destaca o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no ensino de Geografia para a EJA como uma estratégia inclusiva. O DUA busca adaptar os recursos e atividades de ensino para atender às diferentes formas de aprendizagem, interesses e habilidades dos alunos, permitindo que todos tenham acesso e participação plena no processo educativo.

A utilização de recursos didáticos diversificados também desempenha um papel relevante no ensino de Geografia na EJA. Dias (2021) ressalta a importância do livro didático como uma ferramenta principal, mas destaca a necessidade de utilizar metodologias ativas

que despertem o interesse dos alunos e incentivem sua participação ativa. Nesse sentido, o uso de mapas mentais, jogos educativos e outras abordagens lúdicas pode ser explorado para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas.

Além disso, Oliveira et al. (2022) apresentam um estudo que destaca a importância da aplicação de metodologias ativas, como a produção de mapas mentais e a realização de atividades em grupo, por residentes de Geografia no ensino remoto da EJA. Essas práticas pedagógicas promovem a interação entre os alunos, estimulam o compartilhamento de ideias e contribuem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que as metodologias ativas no ensino de Geografia para a EJA não se limitam apenas ao uso de recursos tecnológicos ou de ferramentas digitais. Elas englobam uma diversidade de estratégias e abordagens que buscam promover a participação ativa dos alunos, estimular o pensamento crítico, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, as metodologias ativas aplicadas ao ensino de Geografia na EJA são fundamentais para engajar os alunos, promover uma aprendizagem significativa e desenvolver habilidades geográficas. O uso de tecnologias digitais, como o Google Earth, a adoção de abordagens como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem e a diversificação dos recursos didáticos são estratégias que contribuem para um ensino mais efetivo e inclusivo na EJA.

Desenho Universal para a Aplicação

O Desenho Universal para a Aprendizagem é fundamentado em três princípios: representação, ação e expressão. Esses princípios

propõem a utilização de múltiplas formas de representação dos conteúdos, a promoção de atividades práticas e a diversificação das formas de expressão dos alunos. De acordo com Silva e Sampaio (2021), os professores de Geografia na EJA tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, e o uso de metodologias ativas, como o DUA, se mostrou eficiente para engajar os alunos e estimular sua participação ativa.

Para aplicar o DUA no ensino de cartografia e noções espaciais na EJA, propomos a seguinte sequência de atividades.

Preparação:

- Apresentação do conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem e sua importância no ensino inclusivo.
- Explicação da relevância da cartografia e das noções espaciais no contexto geográfico e sua aplicação prática no cotidiano dos alunos.

Exploração e compreensão do conteúdo:

- Divisão da turma em grupos e distribuição de materiais cartográficos, como mapas impressos, mapas digitais ou globos.
- Análise dos materiais pelos grupos, identificando elementos como legenda, escala, orientação e símbolos utilizados.
- Estimulação da participação ativa dos alunos, por meio de discussões e perguntas sobre suas percepções e conhecimentos prévios relacionados aos conceitos de cartografia e noções espaciais.

Atividade prática e aplicação dos conceitos:

- Proposição de uma atividade prática em que os alunos utilizem os recursos cartográficos para explorar e compreender diferentes aspectos do espaço geográfico.

- Estímulo à criação de mapas ou representações espaciais pelos alunos, utilizando ferramentas digitais ou recursos mais simples, como papel e lápis.
- Trabalho individual ou em grupos, desenvolvendo projetos que envolvam a identificação e marcação de locais relevantes, traçado de rotas, análise de dados geográficos, entre outras possibilidades.

Apresentação e reflexão:

- Solicitação de que cada grupo ou aluno compartilhe seu mapa ou representação espacial com a turma, explicando suas escolhas e justificando as informações apresentadas.
- Estímulo à troca de ideias e discussões entre os estudantes, promovendo a reflexão sobre a importância da cartografia e das noções espaciais na compreensão do mundo em que vivemos.
- Incentivo à participação de todos os alunos, valorizando suas contribuições e promovendo um ambiente de respeito e inclusão.

Conclusão

A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no ensino de cartografia e noções espaciais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se mostra como uma abordagem inclusiva e eficaz. Por meio da adaptação dos recursos e atividades de ensino, é possível proporcionar um ambiente de aprendizagem que atenda às diferentes necessidades e características dos alunos, promovendo o engajamento, a participação ativa e a compreensão dos conceitos geográficos. Ao utilizar o DUA, os professores podem contribuir para

a construção de conhecimentos significativos e a valorização da diversidade presente na sala de aula da EJA.

Gamificação e possíveis aplicações

A gamificação é uma abordagem pedagógica que utiliza elementos e dinâmicas de jogos para engajar os alunos no processo de aprendizagem. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a gamificação pode desempenhar um papel significativo no ensino de Geografia, promovendo o interesse, a participação ativa e a compreensão dos conteúdos geográficos. Nesta seção, discutiremos a gamificação como estratégia no ensino de Geografia para a EJA, apresentando possíveis aplicações com base nas referências já citadas.

Fundamentos da gamificação no contexto educacional

A gamificação consiste em aplicar elementos e mecânicas de jogos em atividades educacionais, com o objetivo de estimular o engajamento, a motivação e a aprendizagem dos alunos. Segundo Silva e Sampaio (2021), a gamificação pode ser aplicada em diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo desafios, recompensas, rankings, narrativas e interações sociais. A abordagem baseia-se na ideia de que os jogos podem proporcionar um ambiente lúdico e motivador, que favorece a exploração, a experimentação e a resolução de problemas.

Aplicações da gamificação no ensino de Geografia para a EJA

Gamificação no ensino de conceitos geográficos

Uma possível aplicação da gamificação no ensino de Geografia para a EJA é a criação de jogos digitais ou de tabuleiro que abordem conceitos geográficos relevantes. Souza (2021) destaca a aprendizagem baseada em projetos como uma metodologia ativa eficaz para o ensino de Geografia na EJA. Nesse sentido, os alunos poderiam desenvolver jogos que envolvam a localização de lugares, a identificação de elementos geográficos, a compreensão de fenômenos espaciais, entre outros aspectos. A participação ativa dos alunos na criação desses jogos contribuiria para uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

Gamificação no desenvolvimento de habilidades socioemocionais

A gamificação também pode ser aplicada para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos da EJA. Ribeiro (2023) destaca a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no ensino de Geografia para a EJA, enfatizando a necessidade de adaptar os recursos e atividades de ensino às diferentes necessidades dos alunos. Nesse contexto, os jogos podem ser utilizados como uma ferramenta para estimular a cooperação, a comunicação, a resolução de conflitos e o trabalho em equipe. Além disso, a gamificação pode promover a autoconfiança, a persistência e a superação de desafios, aspectos importantes no processo de aprendizagem.

Gamificação para o engajamento dos alunos idosos

Godoi e Oliveira (2021) destacam a importância do ensino de Geografia para a terceira idade e ressaltam que as metodologias ativas, incluindo a gamificação, são eficazes para o engajamento e a

motivação dos alunos idosos. Nesse contexto, a gamificação pode ser utilizada para criar atividades interativas e divertidas, que despertem o interesse dos alunos idosos e promovam a participação ativa. Jogos digitais, quizzes geográficos, desafios de resolução de problemas são exemplos de estratégias gamificadas que podem ser aplicadas no ensino de Geografia para a terceira idade

Concluindo, a gamificação emerge como uma estratégia promissora no ensino de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos. A partir das referências citadas nesta seção, pudemos perceber que a gamificação pode ser aplicada no ensino de conceitos geográficos, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e no engajamento dos alunos idosos. Essa abordagem promove a participação ativa dos alunos, estimula a autonomia, a cooperação e o interesse pelos conteúdos geográficos. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de adequar a gamificação às características e necessidades específicas dos alunos da EJA, garantindo uma abordagem inclusiva e significativa.

Possíveis dificuldades na aplicação

A aplicação das Geotecnologias no ensino de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode enfrentar algumas dificuldades, conforme analisado nas referências apresentadas.

O uso do livro didático como ferramenta principal no ensino de Geografia, conforme discutido por Dias (2021), pode limitar a incorporação das Geotecnologias. Os livros didáticos tradicionais muitas vezes não contemplam o uso dessas tecnologias e podem apresentar informações desatualizadas ou pouco contextualizadas. Isso pode dificultar a introdução das Geotecnologias no ensino e a exploração mais ampla dos dados espaciais pelos alunos.

Além disso, a aplicação das Geotecnologias na terceira idade, como abordado por Godoi e Oliveira (2021), pode encontrar desafios relacionados à falta de familiaridade e resistência ao uso de tecnologias digitais por parte dessa faixa etária. A adaptação dos recursos tecnológicos e a necessidade de fornecer suporte adequado aos alunos mais velhos podem ser fatores que dificultam a aplicação efetiva das Geotecnologias nesse contexto.

A transição para o ensino remoto, motivada pela pandemia de COVID-19, também trouxe desafios para a aplicação das Geotecnologias, conforme discutido por Oliveira et al. (2022) e Silva e Sampaio (2021). O acesso limitado à internet, a falta de equipamentos adequados e a dificuldade em adaptar as práticas pedagógicas para o ambiente virtual podem ser obstáculos para a utilização das Geotecnologias no ensino remoto.

A utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme apresentado por Ribeiro (2023), pode enfrentar dificuldades na sua implementação, principalmente devido à falta de conhecimento e capacitação dos professores em relação a essa abordagem. O DUA requer uma adaptação curricular significativa e a criação de recursos acessíveis a todos os alunos, o que pode demandar tempo e recursos adicionais.

É importante destacar que as dificuldades mencionadas não invalidam a importância das Geotecnologias no ensino de Geografia para a EJA. No entanto, elas ressaltam a necessidade de enfrentar tais desafios por meio de ações como a atualização dos materiais didáticos, a capacitação dos professores, a disponibilização de recursos tecnológicos adequados e o suporte contínuo aos alunos.

Em conclusão, embora as Geotecnologias ofereçam potenciais benefícios para o ensino de Geografia na EJA, sua aplicação enfrenta desafios como a limitação dos livros didáticos, a resistência ao uso de

tecnologias por parte da terceira idade, as dificuldades no ensino remoto e a necessidade de implementação do DUA. Superar essas dificuldades requer ações específicas e contínuas para promover a adoção efetiva das Geotecnologias, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto.

Considerações Finais

A gamificação no ensino de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece uma abordagem inovadora e envolvente para motivar e estimular o aprendizado dos alunos. Ao incorporar elementos de jogos, essa abordagem torna o ensino mais interativo, desafiador e divertido, o que pode aumentar o interesse e a participação dos estudantes.

Ao aprofundar a gamificação no ensino de Geografia para a EJA, é importante considerar algumas questões. Primeiramente, é fundamental adaptar as estratégias e os recursos utilizados aos interesses e às necessidades dos alunos adultos. Eles possuem experiências de vida diversas e podem se beneficiar de atividades que estejam relacionadas ao seu cotidiano e que os estimulem a refletir sobre questões geográficas relevantes.

Além disso, é necessário selecionar cuidadosamente os elementos de jogos a serem incorporados, de modo a garantir que eles estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem e que promovam a compreensão dos conceitos geográficos. Os jogos devem ser projetados de forma a incentivar a exploração, a tomada de decisões, a resolução de problemas e o trabalho em equipe, para que os alunos possam desenvolver habilidades cognitivas e sociais importantes.

Também é importante considerar a utilização de diferentes tipos de jogos, como jogos digitais, jogos de tabuleiro e jogos

analógicos, para oferecer variedade e atender às preferências individuais dos alunos. Isso proporcionará uma experiência de aprendizado mais rica e diversificada.

Por fim, é fundamental avaliar constantemente os resultados da gamificação no ensino de Geografia para a EJA. Monitorar o progresso dos alunos, observar seu engajamento e compreender como os jogos estão contribuindo para a aquisição de conhecimentos geográficos são aspectos importantes para garantir a eficácia dessa abordagem.

Concluindo, a gamificação no ensino de Geografia para a EJA pode ser uma estratégia eficaz para motivar e engajar os alunos adultos, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. Com o uso adequado dos elementos de jogos e a adaptação às características da EJA, é possível proporcionar uma experiência de aprendizado estimulante, que contribua para o desenvolvimento de competências geográficas e para a formação cidadã dos estudantes.

Referências

DIAS, Maria Aparecida da Silva. O uso do livro didático como principal ferramenta no ensino de geografia da Educação de Jovens e Adultos – EJA. *Revista de Geografia*, [S.L.], v. 38, n. 1, p. 389, 27 abr. 2021. Universidade Federal de Pernambuco. <http://dx.doi.org/10.51359/2238-6211.2021.244289>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/244289>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GODOI, Guilherme; OLIVEIRA, Francismara. Geografia e terceira idade. *Metodologias e Aprendizado*, [S.L.], v. 4, p. 232-241, 25 jun. 2021. Instituto Federal Catarinense. <http://dx.doi.org/10.21166/>

metapre.v4i.2232. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2232>. Acesso em: 18 abr. 2023.

OLIVEIRA, Maria da Paz da Cruz Vitorio de; ROCHA, Marllon Cunha Cunha Abreu; COSTA, Zig Marley Rose Berg; CARVALHO, Luciane Silva de; PAULA, Maria Luzineide Gomes. Ações pedagógicas promovidas por residentes de Geografia no ensino remoto: o uso de ferramentas digitais. *Diversitas Journal*, [S.L.], v. 7, n. 3, p. 2017-2025, 2022. Universidade Estadual de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.48017/dj.v7i3.2235>. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2235. Acesso em: 14 maio 2023.

RIBEIRO, Renato. O uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na aprendizagem cartográfica e noções espaciais: um relato de experiência a partir da educação de jovens e adultos (eja).. *Metodologias e Aprendizado*, [S.L.], v. 6, p. 278-292, 17 jan. 2023. Instituto Federal Catarinense. <http://dx.doi.org/10.21166/metapre.v6i.3119>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367216368_O_uso_do_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_DUA_na_aprendizagem_cartografica_e_nocoas_espaciais_um_relato_de_experiencia_a_partir_da_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_EJA. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, Ana Lúcia da; SAMPAIO, Antonio Carlos Freire. ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA: considerações sobre o trabalho docente durante a pandemia de covid 19. *Espaço em Revista*, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 38-51, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/espaco/article/view/69912/37921>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SOUZA, Jefferson Silva de. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA). Revista Tocantinense de Geografia, [S.L.], v. 10, n. 20, p. 220-237, 28 abr. 2021. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/rtg.v10n20p220-237>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/view/11342>. Acesso em: 05 abr. 2023.

TRANSDISCIPLINARIDADE, SUJEITO GLOBAL E DIVERSIDADE CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE PROGRAMAS DE ENSINO NA EJA

José Carlos Miguel²⁵
Camila Aparecida da Silva²⁶
Priscila Caroline Miguel²⁷

Introdução

Na análise dos indicadores de avaliação dos sistemas de ensino básico no contexto brasileiro destacam-se, entre outros determinantes, as críticas a uma tendência de ensino a pouco considerar as vivências culturais dos sujeitos de aprendizagem.

Nesse movimento, a escola tradicional tende a excluir pessoas que não se adaptam a uma perspectiva homogeneizante de aprender e se comportar. Excluídos do processo educativo tradicional, esses sujeitos acorrem à educação de jovens e adultos, EJA, como possibilidade de apropriação dos conhecimentos construídos ao longo

25 Livre-Docente em Educação Matemática. Professor Associado III vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília.

26 Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília. Coordenadora Pedagógica da Rede Sesi São Paulo.

27 Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília. Bolsista do Programa CAPES/PROEX/UNESP.

da história e com isso, avançando no processo de busca de melhoria de condições de vida e de humanização.

Assim, particularmente no caso da educação de jovens e adultos, a perspectiva freireana de educação dialógica aponta para uma visão crítica acerca das estruturas sociais e o envolvimento ativo em uma prática escolar preocupada com a emancipação dos educandos de modo a envolvê-los em processo de reconhecimento como sujeitos históricos.

Tal movimento didático-pedagógico impõe o contraponto a uma cultura escolar baseada em abordagem arbitrária de conceitos e princípios, distanciada de um processo de aprendizagem que possibilite não somente compreender fundamentos científicos elementares, mas conceber instrumentos e linguagens fundamentais para a compreensão de questões sociais, políticas, econômicas, artísticas, culturais e tecnológicas a marcar a sociedade contemporânea. O tradicionalismo que ainda impera, parece desconsiderar o educando de forma integral, ou seja, além de um sujeito cognoscente, temos um sujeito biológico, psicológico, social, cultural e político.

Inicialmente, destaque-se a condição do homem como um ser inconcluso porquanto se constitui como humano ao longo de sua existência social e histórica. A sociedade molda, influencia, configura e determina todas as vivências e experiências individuais dos sujeitos pela transmissão ou socialização, ainda que parcial, dos conhecimentos adquiridos no passado do coletivo social do qual fazem parte e, ao mesmo tempo, recolhendo as contribuições que a capacidade criadora de cada indivíduo coloca à disposição de sua comunidade. Ou seja, a sociedade cria o homem para si e o homem se humaniza pelo processo educativo, fato esse que extrapola os muros da escola. No entanto, a escola não consegue atender bem as

necessidades desses sujeitos, não se adequa a suas demandas de aprendizagem, articulando os conhecimentos escolares aos conhecimentos obtidos fora da escola.

Assim, estudos como os de Brandão (1986) podem conduzir ao pensamento segundo o qual toda a epistemologia de uma ciência, no sentido de se indagar sobre a origem do conhecimento, representa uma análise de suas condições sociais de exercício, de suas interfaces com o universo político do saber e dos usos dados ao próprio conhecimento que professa. Sob o ponto de vista do autor, as ideias, os modos de saber e de pensar, os modos de vida, enfim, refletem mais do que relações de classes nos arranjos sociais, a força do sentido que há neles, transformando os atos de conhecer em formas de poder.

Dessa forma, a temática de transformação da cultura escolar coloca em contraponto duas concepções de organização dos programas de ensino.

A primeira concepção, uma visão internalista, tenta organizar a difusão do conhecimento científico sob a imagem e semelhança da forma como o cientista lida com o seu objeto de trabalho: levanta uma hipótese científica, analisa as premissas que a envolvem como verdadeiras ou falsas, procede à demonstração e enuncia, por procedimento dedutivo, uma tese ou corolário. É, na acepção rigorosa do procedimento, a definição formal do modelo hipotético-dedutivo, por certo, apresentada na escola de forma bastante desfigurada, pela apresentação aligeirada dos fundamentos envolvidos.

Entretanto, na escola, de forma geral, esse modo internalista de organização da ciência é tomado, equivocadamente como metodologia de ensino, quando na realidade configura uma metodologia de ciência, fenômeno mais evidenciado nas ciências exatas e nas ciências naturais, mas a perpassar todo o procedimento

didático, marcando, de modo inexorável, as formas de difusão do saber em todas as áreas de conhecimento.

Buscar a superação da fragmentação dos processos de produção e difusão do conhecimento científico posta no contexto de uma abordagem epistemológica claramente situada no âmbito de relativo desvirtuamento do pensamento positivista implica em reconhecer a historicidade como elemento fundamental para melhor compreensão da relação entre a realidade e o objeto do conhecimento, ou seja, entre o todo e as partes que o compõem, conforme Goldman (1979).

Segundo esse modo de pensar, baseado no materialismo histórico-dialético, somente a historicidade, um referencial comum a todas as áreas do conhecimento, poderia garantir a unidade das ciências, resolvendo o problema da fragmentação, ainda a persistir na abordagem interdisciplinar, tomada como uma perspectiva de abordagem neopositivista. Além disso, no caso da EJA, mais do que pensar as interfaces entre as disciplinas, trata-se de pensar uma abordagem a consolidar uma perspectiva curricular de matriz externalista, considerando a transversalidade concretizada por um tema comum, envolvendo as vivências culturais dos sujeitos, a evolução histórica das ideias científicas e o enredamento entre elas, via problematização da realidade.

Fica difícil pensar uma Educação equitativa e igualitária quando não se é considerado o contexto que os sujeitos estão inseridos, quando a cultura arraigada destes é formatada por um ideal de Educação que não atende às perspectivas do grupo, quando quem pensa e articula as propostas pedagógicas para tal, impõe um programa de ensino sem consultar, sem construir juntos, sem se importar que a aprendizagem seja de fato significativa.

Assim, tomando como exemplo a discussão relevante e atual sobre educação financeira, mais do que ensinar formas de melhor utilização de recursos pelos sujeitos explorando conteúdos de Matemática Financeira, trata-se de debater as causas e consequências da crise econômica atual, com vistas à tomada de consciência sobre a realidade. Se não for assim, tal como no discurso do empreendedorismo, as amarras do pensamento ultraconservador, travestido de pensamento neoliberal, cria as condições necessárias para a culpabilização das vítimas. Pensar o sujeito global na atual realidade educacional brasileira impõe a compreensão das singularidades e a diversidade dos sujeitos.

Não queremos dizer que a educação financeira não seja relevante, essa é uma questão atual, mas que foi pensada há anos em outra perspectiva que vai ao encontro de um debate trazido por Gadotti (2003) quando fez uma reflexão sobre a fala do educador Paulo Freire, no Simpósio Internacional para a Alfabetização, em setembro de 1935 no Irã. Pensando em um processo de alfabetização, por exemplo, não faz sentido conduzir os sujeitos à repetição de frases descontextualizadas. Para Freire isso não condizia com as necessidades reais dos educandos posto que “Não basta saber ler mecanicamente que *“Eva viu a uva”*. É necessário compreender qual a posição que *Eva* ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas, e quem lucra com esse trabalho” (GADOTTI, 2003, p. 255).

Com esse olhar, neste texto, nos propomos a debater o conceito de transdisciplinaridade, as consequências para a organização dos programas de ensino na EJA e as implicações didático-pedagógicas dessa abordagem em contraponto com a cultura escolar tradicionalmente fundada na especialidade disciplinar.

Valemo-nos de pesquisa bibliográfica sobre a temática e de análise documental, tendo como pressuposto que é a aprendizagem

que orienta o desenvolvimento intelectual, no contexto da mediação pedagógica dialógica de Freire (2009), da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2001) e de seguidores como Libâneo (2004), bem como nos pressupostos teóricos da perspectiva de educação desenvolvimental decorrente do pensamento de Davidov (2019).

Desenvolvimento do Tema

Neste tópico, discorreremos sobre o conceito de transdisciplinaridade, com base nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade, bem como analisamos as implicações didático-pedagógicas decorrentes dessa abordagem e as consequências para a organização dos programas de ensino na educação de jovens e adultos.

Transdisciplinaridade: elementos conceituais

É fato que o homem não aprende apenas na escola, sendo que por sua capacidade intelectual, é sujeito livre e criador de cultura, de modo que as criações que produz, as inovações técnicas, as construções artísticas ou as formulações científicas, bem como todas as ideias que engendra podem ser incorporadas à cultura geral do grupo ao qual pertence e socializadas com outros indivíduos ou gerações que não as descobriram. É o movimento dialético filogênese-ontogênese no contexto do referencial teórico de Vygotsky (1991; 2001).

Essas criações, descobertas e inovações se tornam parte da educação desses sujeitos sociais, de modo que o conhecimento e a cultura se desenvolvem transformando a sociedade, e se transformando, em processos expansivos e dialéticos. Por isso, de modo efetivo,

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior (FREIRE, 2009, p. 130).

Estudos como os de Freire (2009), D'Ambrosio (2006) e Santos (2019) discutem o processo de produção e difusão da ciência e da tecnologia no sentido da pertinência social e política, definindo as suas bases no contexto de um processo histórico-social de formação da sociedade global, a se consolidar tanto pela integração e pela homogeneização quanto por tensões, desigualdades, diferenciações e exclusões.

No contexto desses estudos, é possível pensar a urgência de uma educação transformadora a se integrar aos movimentos sociais, culturais e políticos a se insurgirem contra o quadro de dominação e desigualdade social, atuando no sentido de formação das mediações materiais com vistas à regulação consciente típica do processo de desenvolvimento *omnilateral* dos sujeitos históricos. É preciso avançar o debate a partir do paradigma segundo o qual a escola é reprodutora de desigualdades sociais. Para Arroyo (1997, p. 13-14), o sistema escolar está estruturado de forma que exclui, materializando uma cultura em relação ao fracasso que “por sua força e persistência desafia os esforços dos educadores, mesmo os mais progressistas”. Avançar dessa etapa exige buscar a transformação da cultura escolar vigente para uma educação abrangente a considerar os conhecimentos

produzidos para além dos seus muros e dos limites disciplinares a partir dos quais se organiza. Mas não se trata de desvalorizar o conhecimento científico, nem de desconsiderar elementos centrais da organicidade disciplinar necessária à compreensão da forma como os conceitos científicos evoluem.

Uma abordagem dos programas de ensino em dimensão transdisciplinar haverá de questionar, de forma inexorável, a origem do conhecimento, sua natureza transcultural, firmando epistemologias voltadas à produção e à validação de conhecimentos situados no contexto das experiências de resistência de todos os grupos sociais:

Trata-se antes de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão. Muitas dessas formas de conhecimento não configuram conhecimentos pensados com atividade autônoma, e sim gerados e vividos em práticas sociais concretas (SANTOS, 2019, p. 18).

Por que essa discussão é necessária? Exatamente porque quando se pensa em transdisciplinaridade coloca-se como condição *sine qua non* a ideia de superação da noção de disciplina, a qual se caracteriza, em geral, pela apropriação de conhecimento como algo fechado em si mesmo, a se consolidar como práticas de departamentalização do saber em compartimentos estanques, as diferentes matérias escolares.

No movimento histórico e dialético parte-se do pressuposto de que tal fragmentação disciplinar, com isolamento das demais disciplinas, implica também em fragmentação das vivências, das

posturas, das mentalidades e das consciências, conduzindo à incompletude da compreensão do ser, da ciência, da cultura, da vida, no mais amplo sentido das inter-relações e práticas sociais. Entendemos que a verdadeira transdisciplinaridade, tem por finalidade possibilitar uma compreensão de mundo, a partir da concepção do indivíduo como sujeito integral.

D'Ambrosio (2006) é enfático ao considerar como um dos principais efeitos da sociedade globalizada a tendência a eliminar as diferenças, buscando promover uma cultura planetária homogeneizada, a resultar na progressiva eliminação de componentes culturais no processo de definição dos programas de ensino. Segundo seu modo de pensar,

A adoção de uma nova postura educacional é, na verdade, a busca de um novo paradigma de educação que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem, que é baseado numa relação obsoleta de causa-efeito. Procura-se uma educação que estimule o desenvolvimento de criatividade desinibida, conduzindo a novas formas de relações interculturais. Essas relações caracterizam a educação de massa e proporcionam o espaço adequado para preservar a diversidade e eliminar a desigualdade, dando origem a uma nova forma de organização da sociedade (D'AMBROSIO, 2006, p. 118).

Desse modo, a transdisciplinaridade envolve princípio básico segundo o qual, no caso da educação em geral, mas particularmente na EJA, deve ocorrer uma coordenação de todas as disciplinas do sistema de ensino, sustentada sobre uma axiomática de natureza, ao mesmo tempo, geral, ética, política e antropológica. Isso porque, conforme já indicado, a realidade envolve uma totalidade social diversa, abrangente, complexa, contraditória, heterogênea e desigual.

Esse é o horizonte no qual se desenvolvem a interdependência, a integração e a dinamização, bem como as desigualdades, as tensões e os antagonismos característicos da sociedade global ou mundial. Como consequência, embora a interdisciplinaridade represente uma possível relação dialógica entre as disciplinas, a rigor, se mantém estruturada em claro contexto de natureza disciplinar.

Por sua própria base conceitual, a transdisciplinaridade tem como horizonte a inexistência de fronteiras rígidas entre as disciplinas, impondo-se a consideração de outras fontes e níveis de conhecimento. O que não deve ser compreendido como mera extinção das disciplinas, mas uma profunda modificação no espaço-tempo educativo haja vista que não é um processo único, mas uma mistura complexa de processos, atuando, por vezes, de modo contraditório, produzindo conflitos, disjunções e novas formas de organização do trabalho pedagógico, os quais incidem não apenas sobre os sistemas educacionais em grande escala, mas também sobre contextos locais e de grupos socioculturais situados em âmbitos absolutamente distintos.

Uma perspectiva transdisciplinar na EJA funda-se, portanto, em questionamentos de natureza epistemológica, de indagações sobre as formas de constituição e apropriação do conhecimento. Opõe-se, então, no caso da educação, a concepção de conhecimento como “coisa em construção” à concepção de conhecimento como “coisa pronta”, a ser meramente reproduzida.

Daí, a concepção de aprendizagem como orientadora do desenvolvimento da pessoa humana tem claro que a postura positivista de enfatizar a descrição, os fatos em si mesmos e ideias preestabelecidas configura uma dificuldade evidente para as Ciências Humanas, para a Educação, em particular, porquanto o seu objeto não é tão observável quanto nas ditas Ciências Naturais. É exatamente

por conta da fragmentação do saber que surge o especialista e com ele as disciplinas. Tal situação progressivamente consolida elementos de análise no sentido de Santos (2010, p. 18-19):

A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência).

Estas marcas distintivas das ciências impõem a necessidade de processos socioculturais de integração entre as áreas na metodologia de difusão do conhecimento, um conhecimento sem fronteiras e que se constitui do que é amplo e geral para o que é particular e específico. Trata-se, no âmbito da EJA, de pensar a produção de conhecimento e a aprendizagem de todos ao longo da vida, como uma articulação de fatores essenciais na transformação educativa requerida pelas mudanças de natureza global.

E como tem sido na cultura escolar marcada pela tendência positivista? Dizemos tendência porquanto a marca de levantamento de hipóteses, demonstrações e conclusões aparece nesses processos, em geral, como um modelo caricato, raramente compreendido pelos estudantes, principalmente na educação básica. Na prática, se reproduz um modelo de ensino sustentado em um paradigma técnico-linear, caracterizado pela instrumentalização para o mercado

de trabalho. Observa-se um movimento didático a evoluir da especificidade do conteúdo para a busca de compreensão da realidade em sentido amplo.

Apesar dos esforços, a serem reconhecidos em algumas tentativas de reorganização curricular, dissemina-se uma prática de ensino a qual, no intento de reprodução do modelo hipotético-dedutivo, repetimos, equivocadamente tomado como metodologia de ensino, sobressalta a dualidade entre objetividade e subjetividade e entre natureza e sociedade, destacando-se como conduta pedagógica a valorizar um modo disjuntivo de pensar, consequência evidente da revolução científica de base racionalista, cuja consolidação hegemônica se inicia no século XVII, mas ainda predomina em nossos dias.

Nessa conduta, a rigor, legitima-se, sob o manto da neutralidade, certa desconsideração de práticas sociais e culturais ricas em significação, trazidas para o ambiente escolar, a se sustentar no fetichismo dos programas de ensino a cumprir:

[...] a racionalidade científico-tecnológica, o interesse em dominar e governar o mundo físico, a aplicação da lógica econômica, não podem, por si só, governar o mundo, dotar nossas vidas de sentido, consolidar relações harmoniosas e preencher nossas aspirações de conhecer e de ser (SACRISTÁN, 2012, p. 53).

Por isso, uma mudança de paradigma na organização dos programas de ensino nos conduz a pensar que o papel principal da escolarização seja contribuir para que os educandos vislumbrem, com base no conhecimento da ciência e na cultura, formas de desvelar as motivações das situações de vida, organizando perspectivas de superação pela inserção crítica em ações coletivas transformadoras.

Impõe-se, então, avançar da atual centralidade da dimensão humana do trabalho para as centralidades da linguagem como consenso e linguagem como poder na constituição dos programas de ensino da EJA.

Esse movimento dialético entre teoria e prática exige compreender a educação escolar como imprescindível, ou seja, como dimensão de um conjunto de práticas intrinsecamente articuladas com as demais práticas sociais e culturais, a se completar na relação dialógica com a sociedade.

Uma perspectiva de abordagem transdisciplinar tem como marca distintiva um ambiente de ensino-aprendizagem mediado pelos objetos de conhecimento, nos quais o processo dinâmico a envolver a realidade é problematizado e analisado, à luz do pensamento científico organizado, mas delimitado pelas intencionalidades. Deve configurar um ambiente pedagógico e um conjunto de situações a estimular a busca, a descoberta, o desenvolvimento da criatividade, propiciando aos educandos a produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados da ciência com base na dialogicidade.

A rigor, pensar a formação de cidadãos democráticos, docentes e discentes, com base no ensino de direitos humanos, no estímulo à participação social ativa e crítica, à busca de solução pacífica para eventuais conflitos e à superação de preconceitos culturais e da discriminação mediante uma educação a considerar a articulação entre as diversas dimensões das diferentes culturas.

Efetivamente, a atual cultura escolar carece de mudança significativa se pensarmos as transmutações abruptas nos modos de produção capitalista, observando-se no plano político-econômico a progressiva incorporação do conhecimento científico e tecnológico à produção industrial, processo no qual se destacam os efeitos da

energia nuclear, da energia fotovoltaica como alternativa para a energia elétrica, da revolução da microeletrônica e das novas tecnologias das comunicações, impulsionadas pela tecnologia da fibra óptica.

Uma cultura escolar situada nos limites das especificidades das disciplinas não é capaz de responder satisfatoriamente a essas demandas, as quais exigem uma perspectiva de prática docente contextualizada, um espaço-tempo no qual professores e estudantes se relacionam, socializam vivências e representações da realidade, mediatizados por objetos de conhecimento.

Um ambiente positivo de ensino-aprendizagem implica compartilhamento de um espaço-tempo com sujeitos postos em diferentes situações e condições de vida, se relacionando em contextos diversos e trazendo consigo experiências ímpares. No ambiente de produção de conhecimento científico e no principal espaço de sua difusão, a sala de aula, articulam-se formas de pensar e agir no mundo carregadas de dimensionalidade afetiva, cognitiva, histórica, política, linguística, social, cultural, entre outras, transversalizadas por objetos de conhecimento.

Desse modo, contribuir para a transformação da cultura escolar exige dos processos formativos a consideração da noção de transdisciplinaridade como um constructo teórico-prático que se situa simultaneamente entre as disciplinas, através das disciplinas e para além de qualquer disciplina. Trata-se de movimento histórico-dialético a perpassar todas as áreas de conhecimento, mas a exigir a compreensão de que romper com as fronteiras disciplinares não deve significar a mera supressão ou extinção das disciplinas, dadas as particularidades de cada uma delas. No entanto, há que se cuidar pedagogicamente para que as dimensões do processo de difusão de conhecimento, antes mencionadas, sejam observadas.

Para uma abordagem dos programas de ensino em contexto transdisciplinar, não basta a integração entre os conteúdos; impõe-se uma nova atitude na sua organização, além de permanente atitude de busca, envolvimento de docentes e discentes, compromisso com a mudança e uma postura no processo de ensino-aprendizagem marcada pela descoberta; enfim, um processo de ensino e de aprendizagem pela pesquisa.

Tomemos, a título de exemplificação do que se afirma, os limites e possibilidades de interfaces da Matemática com outras áreas. Em uma disciplina como História, situações didáticas envolvendo a Geometria Métrica podem e devem suscitar nos alunos interesse em pesquisar sobre as pirâmides do Egito, sobre os contextos históricos a exigir a necessidade de desenvolvimento dos teoremas de Tales ou Pitágoras ou qual a contribuição desses pensadores para o desenvolvimento do pensamento humano. Em uma disciplina como Física, discussões sobre deslocamento, velocidade, eletricidade, etc., sempre suscitam interfaces necessárias com a Matemática e outras áreas de conhecimento. Indicamos, com isso, que as disciplinas devem se manter, mas a apropriação de determinados conceitos sempre extrapola os seus limites de constituição disciplinar.

Igualmente, as aulas de Língua Portuguesa podem explorar textos em ambientes envoltos em ideias matemáticas, tratando essa ciência como componente de alfabetização e letramento. A matriz do PISA (2012), citado em Brasil (2020), por exemplo, considera que o

[...] letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no

mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar decisões necessárias (BRASIL, 2020, p. 101).

Assim, uma aula de Matemática Financeira, para além de suas formulações específicas, absolutamente necessárias, pode se articular com a Estatística, com a pesquisa e outras formas de análise de problemas de outras áreas do conhecimento à medida que aborde dados da realidade social e política tais como verificar o impacto no orçamento doméstico relativo à variação do preço da cesta básica a partir de março de 2020 face a salários congelados ou reduzidos no período de dois anos; ou da variação do preço da carne ou dos combustíveis nos últimos anos; ou, ainda, mostrar que para além das influências decorrentes da pandemia da COVID-19, há componentes desse quadro econômico-social catastrófico decorrentes da política cambial adotada, atrelando os preços à variação do dólar americano. Ou, ainda, a alta absurda dos preços dos combustíveis a influenciar toda a política de preços no contexto brasileiro atual.

Mudar esse quadro depende muito mais de políticas de Estado do que de políticas de governo, é fato, mas, para ser processo duradouro, depende ainda mais da garantia de criação de uma cultura de questionamento nos espaços educativos e culturais, tomada como perspectiva de desenvolvimento intelectual e moral dos sujeitos da EJA. Implica pensar que não se aprende apenas no espaço escolar, mas também nos espaços de educação não formal como os museus, os centros culturais, os centros de divulgação científica e outras instâncias formativas.

Essa conduta pedagógica permitirá discutir conceitos relevantes para advento da sempre propalada, e pouco consolidada, formação geral para o exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 1998;

2017), pouco conhecidos da maioria das pessoas, cidadãos comuns, como o de estagflação, ou seja, inflação alta com economia estagnada, a ampliar de forma significativa a desigualdade social mediante mecanismos explícitos de concentração de renda. Por isso, a defesa da ideia segundo a qual um processo de transdisciplinaridade não implica, necessariamente, na supressão das disciplinas, mas de, a partir de suas especificidades, estabelecer relação dialógica com as outras áreas de conhecimento, com a sociedade, com os dados e situações da realidade imediata, pensando a construção de pontes entre diferentes conhecimentos com vistas à efetiva transformação social:

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).

O conjunto das formulações até aqui apresentadas permitem indicar que o homem, educado pela sociedade, pode transformar, ou não, essa mesma sociedade, como resultante da própria educação que

dela tem recebido. Nisso consiste o progresso social, no processo de autogeração da cultura.

Desse modo, a sociedade desempenha um papel de mediação entre os homens no processo de criação e transmissão da cultura, no qual consiste a educação. Então, a transmissão dos bens culturais pela educação, via mediação dialética da sociedade, se consolida pelo trabalho concreto dos homens, mas não é uma relação mecânica, o que explica o fato de que o saber não se comunica inalterado de um indivíduo a outro.

Pelo contrário, na transmissão do legado cultural, do sujeito que ensina ao sujeito que aprende, a bem dizer, dos sujeitos que aprendem entre si, o saber transforma-se pela própria ordem e validade das relações sociais e culturais estabelecidas, definindo a qualidade social do processo de apropriação de conhecimento estabelecido. Daí, o ato de educar, de transmitir cultura, define-se pelo tipo de sujeito e pelo tipo de sociedade que se quer formar:

Desde a sua geração, o sistema de conhecimentos é resultante do contexto natural, social e cultural. Mudando o ambiente natural, social e cultural, o sistema de conhecimentos será outro. Assim as culturas diferenciam-se pelos seus sistemas de conhecimento. Mas as culturas se encontram, como a história nos mostra. Particularmente, nos dias atuais. E, no encontro, há uma influência mútua entre os sistemas de conhecimento. Pela exposição mútua, as culturas se modificam. Esse é o processo denominado dinâmica cultural dos encontros. Um exemplo dessa dinâmica é a aprendizagem, que resulta do encontro da cultura dos adultos, sintetizadas nos professores, com a cultura dos jovens, que são os alunos. Os sistemas educacionais promovem o encontro dessas culturas (D'AMBROSIO, 2004, p. 34).

Transcender as fronteiras das ciências, construindo pontes entre diferentes conhecimentos, como desafia, de forma apropriada e perspicaz, o autor, nos impõe considerar o compromisso com o desenvolvimento e difusão da ciência e da tecnologia de modo a permitir aos sujeitos de aprendizagens as capacidades de raciocinar criticamente, ampliando as representações semióticas do conhecimento sistematizado, se apropriando de ferramentas para comunicação e argumentação científicas, com vistas ao desenvolvimento de conjecturas, capacidade de formulação, interpretação e resolução de problemas, em contextos diferenciados, com base na ciência.

É nossa convicção que somente no contexto de uma abordagem transdisciplinar, repensando os programas de todo o sistema de ensino, se possibilitará a um estudante do segundo segmento do ensino fundamental compreender as relações matemáticas envolvidas no cálculo do comprimento da circunferência máxima e do raio da Terra, demonstradas por Eratóstenes no terceiro século antes de Cristo, indicando matematicamente a esfericidade do planeta. Na forma de organização escolar tradicional, embora os alunos estudem o Teorema de Tales, por exemplo, raramente sabem aplicá-lo com competência para resolver problemas.

Isso nos parece fundamental ao menos por três motivos: o primeiro, por facultar aos alunos a oportunidade de saber como calcular medidas inacessíveis relacionadas com o planeta em que vivem; o segundo, por permitir a eles uma síntese significativa de conhecimentos quiçá apreendidos na educação básica sobre paralelismo, perpendicularismo e transversalidade de uma reta a cortar duas paralelas; e, por fim, reconhecerem relações existentes entre a Matemática e outras áreas do conhecimento como a Geografia

e a Astronomia, criando condições para aceitar ou não, de forma crítica, a esfericidade da terra.

É sobre a ignorância da ciência, ou sobre a difusão do conhecimento em perspectiva técnico-linear, sob a suposta valorização da categoria trabalho como mobilizadora das demandas de aprendizagem, apresentada de forma aligeirada e pouco significativa para as pessoas, que se solidificam crenças e atitudes obscurantistas e de negação da ciência, com vistas à ocultação da realidade vivida. A ciência e a educação devem estar postas a serviço da dignificação da condição humana. Mais que os aportes prático-utilitários do conhecimento sistematizado, uma apropriação significativa das ideias científicas possibilitará o incremento do desenvolvimento intelectual.

Libâneo (2004) apoia-se no constructo teórico davidoviano, delineando a partir de teses da teoria histórico-cultural vigotskiana, as ideias relativas à perspectiva de aprendizagem desenvolvimental com base nas seguintes teses:

- 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 o autor pense primordialmente na criança, o alcance dessas teses envolve todo o processo educativo. Isso posto, na sociedade contemporânea as formas de pensamento autoconsciente transcendem o contexto das vivências, fazendo da instituição escolar um lócus privilegiado para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, um espaço para se aprender mais, a discutir e participar democraticamente na sociedade, aguçando o compromisso social com o bem-estar comum.

Acreditamos que um ambiente escolar em que se valorize a democracia, evidencia que nesse local estão sendo propiciadas aos sujeitos situações em que vivenciarão relações mais democráticas, possibilitando a aprendizagem desse sistema. É a escola de fato preparando o educando para a realidade de fora dela.

Tal movimento didático-pedagógico de natureza transdisciplinar envolve, sinteticamente, três premissas básicas: a contextualização, ou seja, a produção e a difusão das ideias científicas que se colocam em uma dada realidade; a historicização, isto é, há um

tempo-espço histórico no qual há que se considerar a evolução das ideias científicas; e, finalmente, o enredamento, sob a forma de articulação entre os diferentes saberes, sem que cada um seja destituído de sua especificidade.

Desse modo, é pela educação e pela cultura que o homem se humaniza, podendo desenvolver atitudes participativas frente ao mundo, conhecendo e exercendo direitos e deveres de cidadania. Conhecendo e valorizando a diversidade cultural, aprende a respeitar valores, diferenças de gênero, geração, étnico-raciais e credo, fomentando a convivência com a diferença e atitudes de não discriminação. Passa a reconhecer e a valorizar conhecimentos históricos e científicos, a natureza e o meio ambiente, bem como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade. O sujeito preconceituoso, racista ou homofóbico não se fez humano, a rigor; o seu processo educativo, se por ele passou, não se fez suficiente para a transformação de sua mentalidade no sentido de fazê-lo verdadeiramente humano.

Com todas as críticas que possam ser feitas ao texto final da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, face ao seu caráter normativo-descritivo e à sua nítida filiação teórica ao paradigma técnico-linear de currículo, é justo considerar ao menos o reconhecimento do conceito de desenvolvimento humano global, destacando a sua complexidade e não linearidade,

[...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como

espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Essa tese não pode ser apenas um discurso técnico-pedagógico. Inegável que em um país com desigualdades aviltantes e de desrespeito latente às individualidades e à diversidade dos sujeitos em diversos momentos e em diferentes contextos, se ao menos esse trecho da BNCC, a decorrer inclusive de cláusulas pétreas do dispositivo constitucional, fosse observado, constituiria grande avanço científico, social e político.

Seria de grande alcance científico, social e político se as escolas discutissem um pouco mais questões ligadas à degradação ambiental, às relações étnico-raciais, a gênero, à organização social e política brasileira, aos mecanismos de concentração excessiva de renda, à posse da terra como subsídio à sobrevivência humana, etc., temáticas de natureza transversal dos programas de ensino, as quais somente podem ser contempladas efetivamente em perspectiva transdisciplinar e como compromisso ético de todas as disciplinas do currículo, dados os invariantes a elas relacionados.

Partindo dessas formulações, a permear o conceito de transdisciplinaridade, enunciamos no tópico a seguir algumas implicações didático-pedagógicas e possíveis consequências para a organização dos programas de ensino.

Consequências para a organização dos programas de ensino

A concepção de abordagem transdisciplinar nas formas de produção e difusão do conhecimento científico tem como primeira consequência a ruptura com as amarras da organização rígida ou

inflexível das disciplinas, ainda que não deva significar a supressão delas, tal como defendido ao longo do tópico antecedente.

Ao se considerar tal perspectiva de arranjo nas formas de organização dos programas de ensino se sobressai a necessidade de avançar, sem desconsiderá-la porquanto é científica, de uma concepção internalista, a validar a visão da especialidade e da forma como o cientista concebe a sua construção teórica, para uma abordagem externalista que deve acrescentar, de forma articulada ao movimento, as vivências dos aprendentes e as relações entre ciência, educação e cultura situadas no contexto de uma dada organização social e política.

Durante alguns anos, tenho utilizado o conceito de “gaiola epistemológica” como uma metáfora para descrever sistemas de conhecimento. O conhecimento tradicional é como uma gaiola de pássaros. Os pássaros na gaiola comunicam-se numa linguagem somente conhecida por eles. São alimentados com o que está na gaiola, voam apenas no espaço da gaiola, veem e sentem apenas o que as grades da gaiola permitem. Eles se repetem, reproduzem e procriam. Mas não podem ver a cor exterior da gaiola [...]. (D'AMBROSIO, 2018, p. 199).

Usualmente, predomina na tradição escolar de base positivista, e mesmo neopositivista, uma sequenciação lógica dos conteúdos de ensino, os ditos “currículos em escada” e, eventualmente, formas de organização em cadeia ou rede de significados. Uma mudança desse paradigma que marca e caracteriza o cotidiano das salas de aula de todo o sistema de ensino implica a pensar uma sequenciação histórico-lógica, posta a necessidade de considerar a evolução dos conceitos científicos e o fato de que os conhecimentos nem sempre são produzidos no contexto fechado e restrito de uma

determinada ciência. Um exemplo clássico dessa assertiva é o desenvolvimento da teoria dos exponenciais, o qual não se deu originalmente em ambiente exclusivamente matemático, mas nos limites de experimentos com reprodução celular.

Ainda nessa direção, uma aprendizagem que se compreenda como orientadora do desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos exige resgatar a historicidade da evolução dos conceitos científicos porquanto a negação desse corolário impõe conceber o conhecimento como coisa pronta, acabada ou definitiva. Essa transformação na compreensão dos significados epistemológicos exige uma nova postura de educadores e educandos face às ações de ensinar e de aprender.

Tal transformação nas representações sobre o ato de ensinar e de aprender envolvem uma postura de mudança de mentalidade a emanar dos sujeitos: de um lado educadores a “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2009, p. 47) e de outro lado, educandos dispostos a questionar, mas também a responder às indagações, curiosos pela descoberta e abertos à busca, às críticas e ao exercício da reflexão permanente. Sem a criação dessa relação dialógica entre sujeitos a aprender em comunhão, não há que se falar em conscientização, ou em ações e atitudes amparadas pela perspectiva de integração, de valorização e de complementaridade da condição humana.

Efetivamente, todo conhecimento é resposta a um questionamento ou a uma pergunta como pretende Bachelard (2000): é o problema que suscita o motivo e a necessidade de aprender, em uma visão multidimensional da relação entre ensinar e aprender, na qual deve prevalecer uma formação preocupada com o desenvolvimento *omnilateral* dos educandos, nesse sentido,

estabelecendo interfaces com a teoria histórico-cultural. Para ele, “o novo espírito científico” necessita considerar os obstáculos epistemológicos, a impedir não somente a aprendizagem, mas também o progresso da ciência. Por isso, considera a epistemologia cartesiana como uma epistemologia em crise e é taxativo ao afirmar que o objeto de pesquisa sempre se apresenta como um complexo emaranhado de relações em cuja apreensão tanto o pensamento quanto os métodos devem estar articulados de modo a exercitar todas as dialéticas.

Face ao conjunto de ideias até aqui exposto, cumpre registrar que ao exigir uma abordagem sistêmica da organização dos programas de ensino a transdisciplinaridade valida e interconecta todos os agentes e elementos constituintes do processo formativo. Vislumbra-se um processo de transformação dos paradigmas de currículo, questionando a rigidez do paradigma técnico-linear, centrado de forma predominante na instrumentalização para o mercado de trabalho como já estabelecido.

Ainda que essa dimensão do currículo tenha um aspecto a se destacar, porquanto tenha forte apego entre os estudantes, a buscar na escola o instrumental para uma melhor condição de vida, e mesmo entre os docentes, dado o apelo à objetividade, o fato mais notável em sua presença histórica na tradição escolar é a fragmentação do conhecimento, o descuido com a abordagem sistêmica da realidade e a limitação do alcance de transformação sociocultural necessária ao desenvolvimento científico e tecnológico a sustentar o ideário de exercício pleno da cidadania, tão presente nas reformas curriculares pós-1980 e raramente consolidado na realidade brasileira.

Organizar os programas de ensino em abordagem sistêmica transdisciplinar deverá propiciar o estabelecimento de vínculos do conhecimento específico de uma determinada ciência com a realidade

social, histórica e cultural, explicando-a. Isso abrirá perspectivas para a consolidação da linguagem como dimensão da vida humana voltada à busca de consenso, de paz social e de alternância nas relações de poder, constituindo o paradigma curricular crítico-emancipatório. Vê-se que são profundas as implicações de um novo paradigma epistemológico a direcionar transformações na lógica a fundamentar a construção do currículo e as ações pedagógicas.

Sem embargo, a integração de conteúdos pelo resgate de sua evolução histórica e de sua dimensão antropológica, ao que se poderia denominar genericamente de etnociência, pensa a ciência e a educação para todos, com dimensão de centralidade na condição humana, concebendo o conhecimento como uma totalidade e não como mera superposição de conceitos isolados, tratados como se neutros fossem.

Produzir ciência e difundi-la a partir da escola tem sempre uma intencionalidade, exigindo a articulação entre conhecimento, vivências, escola, comunidade e natureza, um trabalho coletivo, solidário e de grande alcance social e político, com vistas a propiciar o desenvolvimento de um sujeito integralmente constituído.

Considerações Finais

Ao longo do estudo aqui apresentado, buscamos estabelecer que a produção de conhecimento científico e tecnológico, bem como a sua difusão pelo aparato escolar tem sustentação em várias concepções epistemológicas, entre elas a lógica, a genética e a histórico-crítica, defendendo o estabelecimento de concepções abertas e dialéticas como abrigo no qual o conhecimento pode vislumbrar a possibilidade de renovação e de reconstrução.

Tentamos estabelecer que ensinar e aprender exigem ação planejada e teoricamente orientada, mas os exageros na definição de programas de ensino em dimensão internalista, conceitualmente centrados nas visões positivista e neopositivista de trabalho acadêmico-científico conduziram a práticas fragmentárias na difusão do conhecimento, revelando-se distantes dos modos de agir e pensar dos discentes.

Se a organização do currículo em disciplinas pode encaminhar à apreensão progressiva pelos estudantes da especificidade de certos procedimentos de prova e demonstração, absolutamente necessários ao desenvolvimento do pensamento científico, é preciso relativizar a racionalidade técnica e questionar com convicção a sua pretensão à neutralidade. Fazer ciência e difundir conhecimento científico são ações sempre imbuídas de intencionalidade, ao menos no sentido de anseios de transformação de um dado da realidade.

Nesse sentido, assumir a complexidade como base de pensamento e ação impõe o desenvolvimento de processos coletivos de produção e difusão de conhecimento e projetos pedagógicos reflexivos, baseados na interação dialógica, a evoluir do geral e do amplo para o específico e particular, com vistas à superação de movimento didático-pedagógico a tender para o isolacionismo intelectual. Defendemos como incontestável a tese freireana, também adotada pela teoria histórico-cultural, de que os homens se educam em comunhão.

Uma organização dos programas de ensino em perspectiva transdisciplinar exige pensar em um processo reflexivo embasado na dialética estabelecida por tensões e abertura às contradições da sociedade. A dialética do pensamento implica em ampliar as possibilidades de apreender e de criar, a partir da ciência, fenômenos

complexos, regenerando outras dimensões não concebidas pelo senso comum e acrítico.

Em uma abordagem transdisciplinar a lógica de transferência de conhecimento é relativizada, exigindo ensinar pela pesquisa e concebendo o educando como agente transformador de sua aprendizagem. Uma ação mediada pelo docente porquanto ainda que fale muito pouco durante uma dada aula, enquanto os alunos interagem com o conhecimento científico, ele ensina porque criou as condições necessárias para a constituição do ambiente de aprendizagem.

Por outro lado, não deve o professor ter vergonha de dizer que ensina como se nota em alguns contextos educativos a tender para o espontaneísmo. No entanto, é certo também que a mediação não é apenas da ação docente, mas dos signos em voga e do instrumental didático adotado tal como bem definido na perspectiva teórica da aprendizagem desenvolvimental.

Infelizmente, estudos como os de Levy (2017) confirmam a nossa ideia de que a realidade discente da EJA é produto de uma fragmentação, de um “fazer” docente também retalhado/fragmentado. Pedagogicamente falando, há muito que podemos (e devemos) realizar. Os espaços educacionais precisam de práticas transdisciplinares e que levem em conta os conhecimentos prévios/acumulados dos estudantes desse segmento.

Em um ambiente educativo marcado pela transdisciplinaridade a ação pedagógica é endossada pela dialogicidade, pela abertura à reflexão, pela liberdade de pensamento, pela integração de ideias científicas de áreas diferentes, pela valorização da diversidade, pela escuta respeitosa e pelo trabalho colaborativo. Implica em reconhecer, valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, político e cultural, mas não

desconsiderar as visões parciais dos estudantes a serem superadas, ou não, pelo saber sistematizado, fruto da curiosidade intelectual, da investigação, da reflexão permanente, da análise crítica, da imaginação e da criatividade.

Tudo isso possibilita o exercício da autonomia pessoal do ser humano com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes tempos e espaços sociais e favorecendo o desenvolvimento e o fortalecimento da democracia como valor universal.

Por tudo isso, uma visão transdisciplinar da organização dos processos de difusão de conhecimento exige pensar a formação de um profissional epistemologicamente curioso, como defendem tanto o pensamento freireano como a teoria histórico-cultural.

Referências

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A.; MOLL, J. (orgs.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 1997.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. São Paulo: Edições 70, 2000.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília: INEP, 2020.

D'AMBROSIO, U. A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática. IN: FONSECA, M. C. F. R. **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004, p. 31-46.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 189-204, 2018. DOI: 10.1590/s0103-40142018.3294.0014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152689>. Acesso em: 20 maio. 2023.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2006.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa 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. 267-287.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEVY, L. F. A transdisciplinaridade e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. Amazônia, v. 3, n.6, p. 19-24. 2017. Disponível em:

<http://novoperiodicos.ufpa.br/periodicos/index.php/revistaamazonia/article/view/1728/2130>. Acesso em: 05 maio.2023.

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**, n. 27, Set./Out./Nov./Dez. 2004.

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, B. de S. **O fim do Império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A ATIVIDADE DE ENSINO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA VOLTADA AO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA EJA

Daniele Cristina de Paiva Parada²⁸

Introdução

*O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo
que os dominantes dominam (SAVIANI, 2021, p. 45).*

No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2022, a taxa de analfabetismo das pessoas de quinze anos de idade ou mais foi estimada em 5,6%, o equivalente à cerca de 10 milhões de pessoas, distribuídas entre as mais velhas, pretas e pardas e, principalmente, as mais pobres. Isto significa que a educação brasileira, “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” que visa ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 1988, art. 205) nos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais tem privado sujeitos oriundos de camadas populares da sociedade, de gozarem de direito público subjetivo, garantido a todos, mantendo-os na condição de dominados, conforme os dizeres da epígrafe deste texto.

28 Graduada em Pedagogia pela Unesp, Câmpus de Marília.

Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Marília.

E-mail: daniele.paiva@marilia.unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-467-7.p209-230>

Tais dados foram apresentados e discutidos na disciplina “Abordagens Metodológicas da Educação de Jovens e Adultos”, ministrada pelo Prof. Dr. José Carlos Miguel no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – câmpus de Marília/SP o que me motivou a estabelecer debate sobre como o ato educativo pode contribuir para que esses sujeitos se apropriem de conhecimentos necessários para inserção no processo de superação da condição de dominados. Para isso, busco responder, ao longo deste texto, à seguinte questão-problema: como a atividade de ensino pode contribuir ao processo de humanização de estudantes da Educação de jovens e adultos (EJA)? Diante desta questão, estabeleci como objetivo investigar a atividade do professor da EJA, mais especificamente a atividade de ensino enquanto prática pedagógica que pode colaborar, segundo pressupostos da Teoria Histórico-cultural, ao processo de humanização dos estudantes.

Diante do exposto, os resultados de pesquisas desenvolvidas a partir dessa fundamentação teórica se apresentam como via principal deste processo de humanização, à medida que explicam o desenvolvimento humano a partir da apropriação ativa da experiência culturalmente acumulada e oferece bases para uma teoria pedagógica que favoreça o desenvolvimento do sujeito.

Com isso, realizei pesquisa bibliográfica e análise documental a fim de analisar e refletir sobre a organização da atividade de ensino, enquanto ato intencional que pode gerar e promover a formação do pensamento teórico consolidada na atividade do estudante.

Norteando-me pelo que busco responder, intenciono como resultado da análise empreendida, inferir que a atividade de ensino na EJA acontecerá mais significativamente ao passo em que esteja voltada para a formação de conceitos teóricos (científicos) consolidados a

partir de ações sistemáticas e intencionalmente organizadas pelo professor que visem a humanização dos sujeitos.

Metodologia

A metodologia eleita para a pesquisa da qual resulta este texto foi de abordagem documental e bibliográfica, por meio da qual foram localizados livros, artigos científicos e documentos oficiais, como leis e propostas curriculares que possibilitaram atingir os objetivos da investigação. Destaca-se a leitura como principal técnica para identificar as informações e dados contidos nas fontes selecionadas bem como para verificar as relações existentes entre elas, de modo a analisar sua consistência.

A pesquisa bibliográfica foi compreendida conforme indica Minayo (1994, p. 23 *apud* LIMA e MIOTO, 2007, p.38), ou seja, como:

[...] processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica” de constante busca que define o processo intrinsecamente inacabado e permanente, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta uma ‘carga histórica’ e reflete posições frente à realidade.

No mesmo sentido, GIL (1994 *apud* LIMA e MIOTO, 2007, p.40) afirma que a pesquisa bibliográfica “[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações auxiliando também na construção, ou melhor, definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.”

Em relação à análise de dados, a pesquisa documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem uma vez que são considerados documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p.187 apud L (Phillips, 1974, p. 187 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). A opção por essa metodologia decorre do fato de a considerar procedimento importante na produção do conhecimento científico possibilitando ao pesquisador analisar as fontes que respondam ao seu problema e indagações e que comprovem ou refutem suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos.

Referencial Teórico

Ao considerar a escola como lugar onde se aprende e se ensina, necessita-se de um tipo de ensino que “se adiante ao desenvolvimento” humano (VYGOSKI, 2017, p.114) em consonância com o movimento histórico e social que o constitui. Assim compreendida, como meio de desenvolvimento do psiquismo humano, a educação escolar possui função fundamental de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2021, p.13), tornando o estudante capaz de “[...] reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade” (BRASIL, 2001, p. 50).

No entanto, percebe-se que os estudantes da EJA, em sua maioria, trabalhadores, pobres, negros, desempregados, oprimidos do processo de escolarização, tiveram suprimido, durante todo o tempo que permaneceram afastados da escola, o direito de acesso e domínio

aos saberes escolares necessários ao pleno desenvolvimento de suas condições humanas, as quais lhes possibilitariam transformar a realidade social, política e econômica em que estão inseridos. Daí a urgência de se pensar a escola como espaço de construção e fortalecimento do conhecimento científico, principalmente na EJA, onde percebemos um empobrecimento e reducionismo deste tipo de conhecimento ocasionado por aspectos culturais, sociais e políticos nem sempre considerados na organização dos currículos e programas de ensino:

Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções desqualificadas nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes extratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000, p. 5, aspas no original).

Registrada a relevância do “currículo oculto” do qual os sujeitos da EJA são titulares, a ser considerado na organização dos programas de ensino de EJA, contudo, o ponto de chegada do ato educativo é o desenvolvimento de um tipo específico de pensamento e um modo também específico de pensar denominado pensamento teórico, pois, como aponta Freire (1996, p. 103), deve-se considerar como ponto de partida do ensino os saberes da experiência concreta dos educandos, ou, como descreve Vygotski (*apud* PRESTES, 2018, p.154), deve-se partir dos “conhecimentos cotidianos”.

Os saberes da experiência estão vinculados à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, suas angústias e às contradições presentes na sociedade em que está inserido e, ao considerá-los, traz-se à escola muito mais do que temas a serem estudados, mas um legado histórico, cultural, político, econômico e ambiental construído nas vivências individuais e coletivas dos indivíduos. Ou seja:

A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades (OLIVEIRA, 2001, p. 41, *aspas no original*).

À luz da concepção freiriana de que devemos considerar as compreensões dos estudantes sobre o mundo que os circunda (saberes decorrentes de suas experiências cotidianas) e da concepção vygotskiana de que o conhecimento científico pode surgir “[...] com base nos conceitos cotidianos [...]” (VYGOTSKI *apud* PRESTES, 2018, p. 154) é importante frisar a necessidade de entender a escola como espaço social privilegiado para a mobilização desses conhecimentos e dos que foram historicamente produzidos, a partir da ação do professor que deve estar organizada intencionalmente para esse fim.

Segundo Moura (2016, p.102),

A busca da organização do ensino, recorrendo à articulação entre teoria e prática, é que constitui a atividade do professor, mais especificamente, a atividade de ensino. Essa atividade se

constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e estudantes.

E, ao se constituir como prática pedagógica que transforma a realidade e os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, a atividade de ensino colabora para o processo de humanização. No entanto, isto só ocorre quando o ensino é concebido como atividade gerada por necessidades e motivos.

Leontiev (2017, p. 68) define atividade como “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”. Para o autor, toda atividade parte de uma necessidade que só pode ser satisfeita quando há um objeto para o qual se direciona, a partir do qual são estabelecidos motivos para a ação. Segundo esse pesquisador, o motivo impulsiona a atividade, na medida em que articula uma necessidade a um objeto, portanto, a atividade só existe se há um motivo. As necessidades estimulam e dirigem as ações realizadas pelo sujeito, mas estas funções somente podem ser cumpridas se forem objetivas. Assim, a atividade de aprendizagem aqui entendida, pode fundamentar o trabalho do professor na organização do ensino, pois está vinculada à ideia de criação de necessidade pelos alunos, ou seja, de motivo para aprender.

Leontiev (2017) analisa a estrutura da atividade humana, distinguindo três níveis de funcionamento: a atividade propriamente dita, as ações e as operações. Para ele, todas as atividades têm uma estrutura interna guiada por ações e operações, decorrentes do seu motivo e dos seus objetivos. De acordo com o autor, toda atividade possui em sua origem, um (ou mais) motivo(s). Por motivo, o autor

caracteriza a união entre uma necessidade do homem e um objeto capaz de satisfazer a necessidade posta.

Compreendido o motivo enquanto princípio da atividade passemos às ações e às operações. Para Leontiev (2017), na estrutura da atividade humana há ações voltadas para atingir as necessidades do sujeito. Tais ações demandam ação voluntária do sujeito para sua execução. Ao repetir muitas vezes uma mesma ação (ou um conjunto de ações) elas se automatizam e passam ao nível das operações, ou seja, são realizadas sem a necessidade de que o sujeito dispense a ela atenção voluntária, visto que passaram para o modo automático. Por outro lado, esse pesquisador considera importante destacar que existe distinção entre ação e atividade. Enquanto na primeira não há relação entre motivo e objetivo, na segunda há.

Para Leontiev (2017) a atividade pode ter várias ações focadas em uma mesma necessidade e a ação pode mobilizar várias operações, da mesma forma que a operação pode realizar diferentes ações, “[...] isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo” (LEONTIEV, 2017, p.74). Na atividade de ensino, é o professor quem está em atividade quando propõe que o aluno reconstitua o processo histórico do desenvolvimento conceitual do conteúdo estudado, decorrente de conhecimento teórico. É por isso que, toda atividade de ensino que priorize a apropriação do conhecimento teórico deve ser planejada e organizada visando o desenvolvimento psíquico dos alunos. E, para que isso de fato ocorra, deve estar claro ao professor os motivos de sua atividade de ensino.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a

realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação (MOURA, 2016, p.103).

Moura (2018, p.158) explica que “[...] a atividade de ensino tem como objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. Já o seu resultado corresponde a outra necessidade: a do aluno que busca aprender”. Nesse contexto, a atividade de ensino exibe particularidade extremamente relevante: a intencionalidade, premissa para os que organizam o ensino.

Neste ponto, Moura (2018) sugere que devemos dar maior atenção à atividade de ensino, pois nem todo objeto de ensino deverá se transformar em objeto de aprendizagem, ou seja, nem todo objeto de ensino é de aprendizagem. Para ser caracterizar como objeto de aprendizagem é necessário que haja a necessidade dos sujeitos que aprendem. É por isso que a atividade de ensino implica atenção especial aos sujeitos que poderão aprender. O sujeito colocado em situação de aprendizagem, muitas vezes, deverá realizar ações que não estão de acordo com os seus motivos para aprender. Quando isso acontece, age para satisfazer a necessidades que não correspondem aos motivos da atividade.

Aqui temos uma situação relevante para a organização do ensino da EJA. Se a atividade de ensino proposta ao aluno não mobilizar suas necessidades, conseqüentemente não potencializará suas capacidades intelectuais, tornando sua atividade uma simples tarefa, afastando-o do motivo de realizá-la. As necessidades humanas também são aprendidas, ou seja, desenvolvidas a partir da ação do outro. Por exemplo: quando o professor propõe que os alunos escrevam um cartão aos pais em comemoração ao seu dia, está criando necessidades que não existiam a priori no aluno, afinal, eles se

satisfazem ao dizer (comunicar oralmente) o carinho que sentem pelo pai. A comunicação escrita é uma demanda (necessidade) criada pelo professor.

No caso dos alunos da EJA, entretanto, as necessidades decorrem da vida cotidiana, pois eles vivem situações reais em que apenas a linguagem oral não é suficiente, por exemplo, saber se o boleto que precisam pagar é referente ao consumo de água ou de energia elétrica. Nesse sentido, as necessidades quanto à apropriação da língua escrita são diferentes para crianças e para adultos. Dar atenção aos desejos dos alunos significa criar necessidade que desencadeia a busca de conhecimento que deverá satisfazer a um motivo de aprendizagem. Isto fica mais claro com o exemplo citado por Moura (2018, p.161)

Imagine que, em determinada comunidade rural, as plantações estão sendo dizimadas por determinada praga. Entender este fenômeno pode ser a salvação da lavoura que dá sustento à comunidade. Assim, uma atividade de ensino que tenha por objetivo explicar o fenômeno pode ser motivadora para a maioria dos sujeitos que são parte da atividade. Os educadores que procuram dar significado ao que estão ensinando poderão unir seus objetivos às necessidades dos alunos. Desta maneira, as ações educativas poderão se aproximar das ações de aprendizagem e, sendo assim, o que realizam, além de ser uma atividade de ensino poderá resultar em uma atividade de aprendizagem.

O exemplo apresentado, nos aproxima da realidade dos estudantes da EJA que, muitas vezes, buscam esta modalidade de ensino para satisfazer suas necessidades particulares, para interagir com a sociedade da qual já fazem parte. Por isso, tomar o ensino como atividade, na perspectiva de Leontiev (2017), implica fundamentar o

trabalho do professor na ideia de necessidade, ou seja, de motivos para aprender e definir o que se busca concretizar com essa atividade. Segundo Davidov (2023), toda atividade educativa tem por finalidade “formar o pensamento teórico” (DAVIDOV *apud* PUENTES, 2023, p. 44). Este é o objeto a ser conhecido pelos estudantes que são sujeitos da aprendizagem.

É o contato com o conhecimento científico que abre possibilidades de desenvolvimento humano, ou seja, humanização.

Resultados e Discussões

O estudante da EJA “[...] não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]” (ARROYO, 2006, p.22) que precisam ser considerados como sujeitos que tiveram o direito de acesso ao ensino regular em idade normal violado, e que, ao retornarem à EJA, trazem vasta experiência de saberes socialmente construídos nas vivências sociais.

Nesse contexto, cabe ao professor que atua nessa modalidade de ensino considerar a realidade desses sujeitos e assumir o papel de responsável em conceber um tipo de ensino estruturado nas necessidades individuais e coletivas dos estudantes, de forma a criar novas necessidades educativas que lhes proporcionem a apropriação dos conhecimentos e das experiências histórico-culturais da humanidade.

Entretanto, Moura afirma que

[...] dada a vastíssima experiência da humanidade, mais importante que ensinar todo e qualquer conhecimento, o que seria tarefa impossível, é ensinar ao estudante um modo de ação generalizado de acesso, utilização e criação do conhecimento, o

que se torna possível ao se considerar a formação do pensamento teórico (MOURA, 2016, p. 112).

Ao desenvolver esse tipo de pensamento, a atividade de ensino possibilita aos educandos (tanto no geral quanto da EJA, em particular) se apropriarem dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam para se humanizarem. E, ao se apropriarem da produção histórica e coletiva da humanidade, esses estudantes saem da condição de dominados e marginalizados, impostas socialmente.

No entanto, para que haja a superação de tal condição evidencia-se a necessidade de recuperar a função humanizadora da escola. Para isso, é preciso assumir a educação como “concepção problematizadora, comprometida com a libertação” (FREIRE, 2016, p.101) que garanta a apropriação daquilo que os estudantes não sabem, pois “[...] o indivíduo precisa da escola não para legitimar o conhecimento que ele já produziu, mas para ter acesso ao conhecimento que ele não é capaz de elaborar e sistematizar” (GIARDINETTO, 1999, p.91). Assim, à medida que a escola possibilita o domínio necessário dos instrumentos que garantem a elaboração e sistematização de tal conhecimento,

O indivíduo se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 1996, p. 35).

Nessa perspectiva, cabe à atividade de ensino,

[...] aproximar os estudantes de um determinado conhecimento. Daí a importância de que os professores tenham compreensão sobre seu objeto de ensino, que deverá se transformar em objeto de aprendizagem para os estudantes. Além disso é fundamental que, no processo de ensino, o objeto a ser ensinado seja compreendido pelos estudantes como objeto de aprendizagem. Para a teoria histórico-cultural, isso só é possível se esse mesmo objeto se constituir como uma necessidade para eles [...] (MOURA, 2016, p.105).

Para atender às necessidades dos educandos da EJA, é necessário ao educador reconhecer inicialmente, os saberes que eles carregam acerca da linguagem, da cultura, dos conhecimentos da natureza, da cidade e do campo, da produção e do trabalho, do conhecimento sobre si e sobre o ser humano, construídos ao longo das experiências vividas, para, a partir daí, estabelecer “[...] uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.” (FREIRE, 1996, p.30). A articulação dos saberes cotidianos ou da experiência cotidiana com os saberes curriculares (científicos) criam condições de sentido à atividade do estudante, a partir de uma educação escolar que

[...] se constitui numa atividade mediadora entre o saber cotidiano e o saber não-cotidiano, isto é, entre o conhecimento resultante das objetivações em-si (a linguagem, os costumes e os utensílios) próprias da vida cotidiana e as objetivações para-si (ciência, filosofia etc.). A escola é o espaço próprio em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das objetivações para-si. Daí que, além da apropriação dos aspectos essenciais do saber científico, à escola compete também promover a sensibilidade artística, a postura filosófica, a análise política etc. (GIARDINETTO, 2006, p.91).

Uma organização de ensino que possibilite aos estudantes criar relações conscientes com o cotidiano, de forma a produzir neles necessidades não-cotidianas por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e políticos, demanda ao professor o dever de não só respeitar os saberes socialmente construídos nas práticas sociais com que os educandos da EJA chegam à escola, mas, também, discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conceitos científicos.

Como destaca Paulo Freire

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] (FREIRE, 1996, p.30)

Para Brandão

É essa vida, vivida todos os dias, tal como ela é pensada pelas diferentes categorias de “pessoas do lugar”, mas principalmente pelos estudantes e através deles, o que importa considerar como ponto de partida. A vida cotidiana e seus fios e feixes abertos a uma história social e local, como uma história de histórias, vivida e refletida em todos os planos experimentados e imaginados de relacionamentos realizados entre pessoas (BRANDÃO, 2003, p.231).

Ao tratar de atividade de ensino para a EJA, observa-se que nesta modalidade não há um currículo específico, mas Propostas Curriculares elaboradas para o 1º. e 2º. segmentos do ensino

fundamental da Educação de Jovens e Adultos, que se configuram como subsídios para que educadores desenvolvam planos de ensino que atendam às necessidades dos estudantes destas etapas. O material tem como principais fontes, as práticas educativas que se pretendem aperfeiçoar e transformar e traz objetivos gerais e específicos dos conteúdos que foram organizados em três áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e Natureza, no qual são definidos para cada uma

[...] blocos de conteúdos com um elenco de tópicos a serem estudados. Para cada tópico, há um conjunto de objetivos didáticos, que especificam modos de abordá-los em diferentes graus de aprofundamento. Pelo seu grau de especificidade, esses objetivos oferecem também muitas pistas sobre atividades didáticas que favorecem o desenvolvimento dos conteúdos (BRASIL, 2001, p.16).

Sabe-se que um dos motivos que mobilizam os estudantes da EJA está relacionado às necessidades do trabalho. No entanto, tal motivação quase sempre direciona a ação pedagógica ao ensino de conteúdos que instrumentalizam os sujeitos. É certo que uma das funções da escola é prepará-los para o mercado de trabalho, no entanto, aqueles que tem essa visão pragmática, muitas vezes, esquecem que também é papel da escola proporcionar aos estudantes formação plena que requer ação transformadora da realidade na constante busca e no compromisso com a humanização de cada sujeito envolvido nos processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, é preciso que todos os envolvidos no ato educativo, em especial, o professor, aquele que organiza as atividades de ensino, reconheça a princípio as necessidades daqueles que chegam às salas de EJA, revendo os motivos no percurso de vida que os

impediram de estudar antes, para auxiliá-los, encorajando-os a persistirem e continuarem buscando conhecimento, a fim de se tornarem cidadãos autônomos e capazes de atuar socialmente de maneira crítica e consciente, tomando decisões apropriadas diante das mais diversas situações e problemas cotidianos, buscando transformarem-se e transformarem o meio em que vivem.

Para D'Ambrósio (2018, p.201):

A escola deve ser um espaço não só para a instrução, mas principalmente para a socialização e para criticar o que é observado e sentido na vida cotidiana. Isso pode estimular a criatividade levando a uma nova forma de pensar. A vida é caracterizada por estratégias para sobreviver (todos os comportamentos e ações básicas, “visam” como sobreviver), que é comum a todas as espécies, e para transcender (entender e explicar fatos e fenômenos indo além da sobrevivência e perguntando “por quê”), que é um traço único das espécies *homo*. As estratégias de sobrevivência e transcendência são geradas por cada indivíduo e, graças à sociabilidade e comunicação, são compartilhadas e socializadas com outros e constituem a cultura do grupo.

A escola, nesse sentido, pode e deve vir a ser um instrumento que transcende e cria novos conhecimentos a partir da relação entre os conhecimentos cotidianos e os científicos. Ela existe, para “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam acesso ao saber elaborado (ciência)” (SAVIANI, 2021, p.14) e para promover as intencionalidades educativas que são geradas a partir de necessidades individuais ou coletivas dos sujeitos. Assumir a educação como atividade, no sentido atribuído por Leontiev, significa considerar o conhecimento em suas múltiplas dimensões, como produto da atividade humana.

Nesse sentido,

[...] uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o motivo de aprender é fundamentalmente uma função educativa [...] (MOURA, 2016, p.36).

Ao agir intencionalmente, desenvolvendo ações que visam atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, o professor da EJA colabora para a libertação desses sujeitos convidando-os a reconhecer e desvelar a realidade na qual estão inseridos. Trata-se, como defende Freire (2016), de fazer da prática educativa um exercício constante, em favor do desenvolvimento da autonomia dos educadores e educandos e da transformação da realidade para nela intervir, recriando-a, ou seja, conceber a educação como prática de liberdade que implica exercício constante e permanente de conscientização que se volta para si mesma e para sua relação com o mundo, tentando encontrar razões que expliquem e esclareçam a situação concreta do homem no mundo, diminuindo as desigualdades sociais e transformando a escola em espaço de formação e desenvolvimento humano desses sujeitos, até então, dominados e marginalizados.

Considerações Finais

A partir do que afirmo com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, milhões de pessoas distribuídas entre as mais fragilizadas socialmente foram privadas, em idade própria, de acessar os saberes escolares necessários à sua

condição de desenvolvimento humano, capaz de transformar a realidade social, política e econômica em que estão inseridas. Daí se deu a necessidade de investigar a atividade de ensino enquanto ação pedagógica que pode colaborar ao processo de humanização de estudantes da Educação de jovens e adultos.

Diante dos dados documentais e bibliográficos apresentados, a Teoria Histórico-Cultural se apresentou como via principal para a efetivação desse processo de humanização, pois oferece base teórica consistente que favorece à compreensão de que o pleno desenvolvimento humano pode acontecer a partir da aprendizagem da experiência culturalmente acumulada.

Contudo, os dados de pesquisa evidenciaram que para se pensar a atividade de ensino nesta modalidade é preciso considerar como ponto de partida, os saberes da experiência concreta ou os conhecimentos cotidianos que os alunos adquirem nas vivências individuais e coletivas e trazem quando adentram à escola, pois se a atividade de ensino proposta ao aluno não mobilizar suas necessidades, conseqüentemente não potencializará suas capacidades intelectuais, tornando sua atividade uma simples tarefa, afastando-o do motivo de realizá-la.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida permite afirmar que se o ensino for concebido a partir de atividades de ensino que nasçam de necessidades de aprender desencadeadas por situações que possibilitem aos sujeitos agir como solucionadores do problema ou da situação e realidade posta, estará colaborando para o processo de humanização e libertação desse indivíduo.

Isto significa que os educadores que procuram dar significado ao que estão ensinando poderão unir seus objetivos às necessidades dos alunos e ampliá-las. Desta maneira, as ações educativas poderão se aproximar das ações de aprendizagem e, sendo assim, o que

realizam, além de ser uma atividade de ensino poderá resultar em uma atividade de aprendizagem dos estudantes. Ao agir intencionalmente, desenvolvendo ações que visam atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, o professor da EJA colabora para a libertação desses sujeitos convidando-os a reconhecer e desvelar a realidade que estão inseridos.

Os dados de pesquisa também demonstraram que ao assumir a educação a partir da concepção problematizadora e comprometida com a libertação de sujeitos marginalizados socialmente, a escola recupera sua função humanizadora, no entanto, isso só é possível quando há intencionalidade para esse fim.

Assim, ao agir intencionalmente, desenvolvendo ações e criando motivos que visam atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, o professor da EJA contribui para a emancipação e humanização desses sujeitos e colabora para que a escola se configure como espaço de formação, construção e desenvolvimento do conhecimento científico, permitindo aos alunos desvelar e buscar superar por meio da transformação social as injustiças sociais, políticas e econômicas que lhes mantiveram na condição de excluídos e dominados.

Ao se configurar como espaço de formação e desenvolvimento humano, a escola possibilita aos estudantes transformar a realidade para nela intervir, recriando-a e diminuindo as desigualdades, isto é, possibilita aos estudantes humanizarem-se transformando-se e transformando o meio em que vivem.

Referências

- ARROYO, M. Formar educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006, p.17-32.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência de partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB_11_00.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20nacionais. Acesso em: 05 de junho de 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos**: 1º. segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.
- D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**. 32-94, 2018
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 62. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIARDINETTO, J. R. B. Sujeitos, escola e produção de conhecimento: a pedagogia histórico-crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na escola. *In*: MENDONÇA, S. G. de L; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p.85-121.

LIMA, T.C.S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katái**, Florianópolis, v.10, n.esp. p.37-45, abr. 2007.

LUDKE, M.; MARLI, E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. Coleção temas básicos da educação e ensino. São Paulo: Epu, 1986.

MOURA, M. A. de (org.). A atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, A. D.; CARVALHO, M. P. (org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. 2ª. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018,145-165.

MOURA, M. A. de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas (SP): Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15 – 43.

PRESTES, Z. e TUNES, E. (Orgs.) **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

PUENTES, R. V. L. S. **Vigotski e aprendizagem desenvolvimental:** Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

EXPERIÊNCIAS COLETIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Rogério Gomes²⁹

Raúl Esteban Ithuralde³⁰

Marisa de Fatima da Luz³¹

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma longa história na América Latina. Inicialmente, foi uma estratégia dos Estados nacionais para se consolidarem, através de dispositivos que reforçam os discursos hegemônicos sobre as identidades nacionais, sob a ascensão do movimento normalista e da educação primária pública, que promoviam processos de homogeneização cultural (RODRÍGUEZ, 2009). Assim, podemos encontrar escolas de adultos desde meados do século XIX.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a criação de grandes organizações internacionais como as Nações Unidas e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), a preocupação com a educação de jovens e adultos começou a ser

29 Doutorando em Educação. FFC-UNESP. rogeragro12@gmail.com

30 Pesquisador em inovações pedagógicas no ensino das Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos. INDES-UNSE/CONICET. ithu19@gmail.com.

31 Mestranda em Educação. FCT-UNESP. marisa.luz@unesp.br

institucionalizada a nível internacional. Assim, começaram a ser realizadas periodicamente conferências internacionais e regionais sobre educação de jovens e adultos promovidas pela UNESCO (MESSINA, 2016). Desde a primeira conferência internacional sobre educação de adultos (COFINTEA), realizada em Elsinore, em 1949, houve mais seis, sendo a última em 2022, em Marrocos. Nestas, houve diferentes movimentos, desde um início baseado na ação voluntária até a adaptar uma perspectiva de educação ao longo da vida ou contínua. De qualquer modo, em termos gerais, promoveu-se uma visão acrítica em termos políticos, não emancipatória (MACHI, 2010), que, baseada em visões desenvolvimentistas e de capital humano, procurava formar a população como mão-de-obra para o seu progresso económico nos países do Terceiro Mundo.

Acreditamos que o período compreendido entre o final da década de 1950 e a década de 1980 representou um importante ponto de inflexão no pensamento sobre a EJA, uma vez que diferentes movimentos sociais tomaram em suas mãos a garantia desse direito e, a partir da práxis política nesse campo, produziram novos nós conceituais que permitiram a construção de diferentes perspectivas educacionais com um horizonte emancipatório.

As autoras salientam que a alfabetização é um dos pilares da cultura contemporânea no que se refere ao valor da leitura e da escrita compondo a sociedade, porém nem todos conseguem desfrutar dessa experiência devido às condições económicas e culturais. O preconceito parte da medida que o sujeito não passa pelo processo de alfabetização, dificultando sua inserção na sociedade e assim não é compreendido por parte dos grupos sociais que predominam as formas orais de comunicação e que conseqüentemente estabelece hierarquias.

Um primeiro marco desse processo foi o trabalho liderado pelo professor Paulo Freire. Em 1960, Paulo Freire fez parte da fundação do Movimento de Cultura Popular no Recife, com o qual iniciaria a formação de inúmeros círculos de cultura onde muitas pessoas seriam alfabetizadas no futuro. Em 1961, tornou-se Diretor de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Em 1963, Freire foi encarregado pelo governo de João Goulart de criar numerosos círculos culturais para uma campanha de alfabetização em massa no Brasil. Centenas de milhares de analfabetos e iletrados participaram dessa experiência, que foi fundamental para o seu desenvolvimento teórico posterior. O golpe de Estado de 1964 pôs fim a esta experiência de massas e levou Freire primeiro a um período de prisão e depois ao exílio. No exílio, tornou-se assessor pedagógico do programa de Reforma Agrária do governo democrata-cristão do Chile, cujo presidente era Eduardo Frei Montalva.

Essas experiências levaram Paulo Freire a conceituar o que ele chamou de Educação Popular. Ao contrário da educação bancária, que deposita valores e conhecimentos nos educandos, onde a autoridade é construída a partir do pressuposto de que o educador é quem sabe e os educandos são ignorantes (e por isso seleciona os elementos culturais a serem ensinados), e, portanto, os educandos são meros sujeitos de adaptação, a Educação Popular recupera os saberes da experiência dos educandos e os considera sujeitos de transformação. A seguir, alguns dos eixos que consideramos centrais na perspectiva de Paulo Freire:

- ✓ Os processos educativos podem ser orientados para a dominação ou para a emancipação. Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido) caracteriza uma concepção bancária de educação, transmissiva, acrítica, que sustenta a opressão, em oposição à concepção problematizadora de educação, que

constrói a libertação dos sujeitos que dela fazem parte. Dessa forma, identifica-se uma disputa nos processos educativos pela sua direcionalidade, questão que Freire (o grito manso) entende como primordial para a previsão didática.

- ✓ Na educação popular (ou na concepção problematizadora da educação), o diálogo e a criação são vistos como processos centrais no processo educativo. Diálogo entre pares e entre alunos e professores, onde todos aprendem, e ninguém é ignorante. Nesta concepção, esta aprendizagem é criativa, na medida em que constrói novas questões no processo e não é uma mera cópia do que foi recebido. O diálogo e a criação cultural assim entrelaçados vêm em busca do processo de alienação que caracteriza o capitalismo, tanto no trabalho assalariado quanto na educação.
- ✓ A educação deve partir da experiência e dos saberes populares, não para sacralizá-los, mas para problematizá-los e, em diálogo, construir coletivamente uma síntese com um horizonte emancipatório.
- ✓ Os processos pedagógicos supracitados não são exclusivos dos espaços educativos, mas também são recriados nas instituições, nas organizações, nas ações de luta, em congruência com os postulados de Antônio Gramsci (2014). Assim, podemos pensar no sentido pedagógico da ação de militantes e dirigentes de processos revolucionários, organizações e movimentos sociais e políticos, entre outros (MICHÍ, AIQUE). E, claro, podem incluir espaços formais e informais de educação, de gestão estatal ou social, como refletiu Paulo Freire (2010) a partir de sua experiência como secretário de educação de São Paulo.

- ✓ A recuperação da concepção marxista do conhecimento como práxis, como prática que visa transformar a realidade, em consonância com a Tese XI sobre Feuerbach: "Os filósofos nada mais fizeram do que interpretar o mundo de várias maneiras, mas a questão é transformá-lo". Dessa forma, o conhecimento não é neutro, mas faz parte da disputa no campo educacional. A seleção dos saberes a ensinar pode ir no sentido da opressão, da resistência ou da emancipação.

Com a experiência brasileira encerrada com o golpe militar de 1964, o pensamento freiriano se espalhou pela América Latina e promoveu novas experiências educacionais, mas que também foram encerradas com novos golpes militares que se espalharam por grande parte da região na década de 1970. Mostrando os espaços educativos como um lugar importante para a difusão e a articulação com diferentes atores. Desta forma, não só transformam os educandos que participam nestes espaços, mas também a organização social e política que os promove, podendo fortalecê-los neste processo.

EJA e Processos Coletivos

As pessoas que frequentam a EJA são cada vez mais jovens, com um historial de expulsão do sistema educativo e que sofrem múltiplas violações de direitos ao longo da sua vida. Neste sentido, Lidia Rodríguez argumenta que o "adulto na educação é um eufemismo que esconde o fato de o destinatário ser um "excluído pedagógico", o que, como sabemos, significa também que pertence a setores sociais subalternos, o que é perfeitamente independente da sua idade cronológica" (RODRÍGUEZ, 1996, p. 6). A prática de EJA tende a ser, então, uma educação compensatória, mais do que uma prática de aprendizagem ao longo da vida, em que os professores não

têm formação específica na modalidade (BLAZICH et al, 2012; PRADEIRO et al, 2019; LORENZATTI, 2007, 2011). Vários autores caracterizam-no como um subsistema heterogêneo em termos da população estudantil, da formação e prática dos seus professores, dos espaços físicos em que ocorre, etc. Os alunos são frequentemente sobrecarregados com trajetórias escolares truncadas, expulsos e marcados por um sentimento de fracasso (BRUSILOVSKY, 2004 e 2008; KURLAT, 2007; LLOSA, 2012). A vulnerabilidade faz parte das múltiplas causas cotidianas do abandono das escolas de EJA: necessidades laborais (maioritariamente informais e em condições de violação dos seus direitos); familiares que necessitam de cuidados (idosos, crianças, doentes, etc.); migração, entre outras.

Em muitos casos, os jovens estudantes são transferidos da escola "normal" para a de crianças e adolescentes diretamente para a escola para jovens e adultos. Não são eles que tomam a decisão, mas as instituições definem por eles. Na maior parte dos casos, esta transferência não é cuidadosa, não é trabalhada previamente e não há diálogo com os alunos (KURLAT, 2007).

Em outros casos, há um período de tempo mais ou menos prolongado entre a frequência do ensino regular e o "regresso à escola" na Educação de Jovens e Adultos. As razões do regresso podem ser variadas. Em muitos casos, a resposta é "ser alguém", como se a não escolarização nos níveis obrigatórios os rebaixasse automaticamente como seres, na sua essência. Outras vezes, sobretudo no caso das mulheres, está relacionado com o desejo de acompanhar os filhos nos seus processos de escolarização. O mercado de trabalho também entra em jogo, na procura de qualificações que lhes permitam aceder a melhores empregos, seja com rendimentos mais elevados, seja com empregos menos precários, seja com acesso à segurança social. Finalmente, no passado recente, muitos planos sociais têm exigido

como contrapartida a conclusão dos níveis de escolaridade obrigatória (BLASICH, 2012; KURLAT, 2007; ITHURALDE e DUMRAUF, 2019, 2021). No entanto, em muitas experiências educativas nos movimentos sociais, o motivo da frequência é baseado no coletivo, no fortalecimento de trajetórias individuais que podem fortalecer o coletivo em seu sentido de pertencimento e identidade, orientar a luta, encontrar-se com mais ferramentas para transformar o território (inclusive o produtivo). Trata-se, portanto, de uma questão importante do trabalho docente, da autoimagem dos alunos, da autoestima e da promoção de laços coletivos num sentido emancipatório, de modo a reforçar a filiação à experiência formativa e a participação ativa na mesma.

Por parte do docente, as razões para trabalhar na modalidade de EJA prendem-se, em muitos casos, com o fato de ser o local onde obtiveram um lugar, que os qualifica para o seu diploma, e que lhes permite organizar melhor o seu tempo ou assumir um lugar suplementar (na medida em que o horário do fim da tarde ou da noite não coincide com o do ensino primário para crianças). Por vezes, está relacionado com a escolha de trabalhar com jovens e adultos em vez de crianças. Nas experiências em movimentos sociais, aparece com força o objetivo de transformar a realidade da educação e fortalecer a organização: por meio da formação de seus membros e também, em experiências abertas à comunidade, pela geração de vínculos entre o movimento social e sujeitos que não pertencem a ele por meio desta oferta educativa (PEREIRA, ITHURALDE, 2015).

Um objetivo da educação transformadora é, portanto, construir ferramentas que promovam uma reflexão crescente sobre a própria prática, uma leitura progressivamente crítica e autônoma do mundo. Paulo Freire nos disse: "não há denúncia verdadeira sem compromisso com a transformação, nem compromisso sem ação"

(2014, p. 98). Assim, como educadores de jovens e adultos, daquelas pessoas cujos direitos foram violados múltiplas vezes, e não apenas na educação, não podemos ter como objetivo mudar apenas o discurso e o pensamento, mas devemos pensar na ação, uma ação que transforme a sociedade. E essa ação, para ter hipóteses de sucesso, deve ser uma ação coletiva, organizada, que responda às estratégias de um grupo social. Desta forma, embora a educação não transforme o mundo, como nos ensinou Paulo Freire, ela transforma as pessoas que vão transformar o mundo. Nomeadamente, gera melhores condições para que elas se organizem.

Bacharelados populares do movimento popular "la dignidad"

O Movimento Popular "*La Dignidad*" - MPLD considera que o principal objetivo dos Bacharelados Populares deve ser o de reforçar a rede organizativa no território, incentivando a adesão de mais camaradas à organização, aumentando a sua capacidade de ação e fortalecendo-a através da formação dos seus militantes de base. Neste sentido, os Bacharelados Populares, doravante denominados BPs, são espaços abertos ao bairro, embora sejam coordenados por membros do MPLD. Têm, portanto, uma dupla função. Por um lado, ser um instrumento de difusão da organização no bairro, aproximando-a de cada vez mais vizinhos para que conheçam as suas ações no território, outros espaços de militância e organização, as suas posições políticas e se formem a partir dos debates como das atividades mais estritamente acadêmicas com uma perspectiva de classe (e fortemente situadas no território em diálogo com uma perspectiva mais global) que aí se realizam.

Processos semelhantes também são realizados por aqueles que passam a integrar esses BPs como coordenadores pedagógicos. Esses

sujeitos, muitas vezes, crescem em consciência coletiva e capacidade de organização em relação ao movimento e, assim, assumem novas tarefas e responsabilidades fora da sala de aula. Essa perspectiva de atuação nos espaços educativos e escolares como iniciadores e/ou articuladores do diálogo da organização com os vizinhos e moradores tem sido amplamente utilizada por outras organizações, como a Frente Sandinista de Libertação Nacional (ARIAS, 1984). Por outro lado, têm a função de formar os militantes que já participam do movimento, que nesses processos constroem visões cada vez mais amplas da realidade e se habilitam a assumir novas e mais complexas responsabilidades dentro da organização.

Essa tarefa, que parece simples, é na verdade muito complexa e exige um grande trabalho regular dos militantes do MPLD que fazem parte desses BPs para que eles não se autonomizem da organização e percam a organicidade em suas atividades cotidianas. Isso é fundamental para a articulação da organização com o bairro e com outros espaços de militância, para que estudantes e coordenadores visualizem constantemente as ações da organização no território diariamente e possam também participar de outros espaços além dos educativos. Este último resulta no crescimento dos militantes do bairro, mas também numa formação mais sólida em análise política por parte destes sujeitos. Para que isto seja possível, o bairro e a organização devem entrar no bacharelado e nas salas de aula, criando assim comunidades de aprendizagem mais amplas do que o próprio bacharelado popular (TORRES, 2004).

Uma questão fundamental nos BPs é a necessidade de enquadrar a esfera educativa como uma esfera de luta. Uma luta pela qual só aprendemos o seu valor na própria luta e ação direta. "As mudanças com que sonhamos são conquistadas através da luta, e na própria luta vamos compreendendo que a única forma de libertação

é disputando o poder. A dimensão pedagógica das lutas é inerente à concepção de Educação Popular, ou seja, se buscamos construir uma dimensão emancipatória devemos ser protagonistas da ação organizada para a transformação da sociedade. Neste ponto, distancia-se das concepções educativas tradicionais, que, nos antípodas desta visão, concebem a ordem, a obediência e a integração social a partir de uma socialização passiva como valores altamente valorizados" (TORRES, 2013; ITHURALDE, PEREIRA, 2015, p. 14).

Nos nossos espaços, a irrupção da luta direta assumiu uma grande dimensão pedagógica e facilitou muitos processos de avanço conceptual. Entre eles, podemos citar: as marchas por títulos, a partilha do espaço com famílias em situação de rua por terem sido despejadas de suas casas por empresários ligados ao ramo imobiliário, a disputa do espaço público por meio da realização de aulas abertas em parques, praças, espaços culturais, a participação em coordenadorias de bairro contra a repressão institucional e o gatilho, a articulação com espaços produtivos do MPLD onde trabalham ex-trabalhadores desempregados, etc. Estas irrupções, que outros poderiam considerar perturbadoras, foram, pelo contrário, cruciais para a construção de laços de solidariedade, de consciência de classe, de alargamento da dimensão da luta que vai da sala de aula a todo o liceu e daí à organização, ao bairro e ao capital como inimigo de classe.

O MPLD defende que, quando os espaços educativos participam de instâncias de luta social, estas podem ganhar "corpo na vida dos alunos, promovendo uma forte apropriação do projeto político-pedagógico e uma grande marca na subjetividade coletiva" (PEREIRA e ITHURALDE, 2015, p. 15). O valor da luta, da solidariedade e da organização social é aprendido justamente ao

praticá-los de forma autêntica, ou seja, como parte do cotidiano dos alunos (ROTH, 2002).

Ocupar e educar como processos integrados na luta do MST

O MST, oficialmente existe desde 1984, quando ocorreu o primeiro encontro na cidade de Cascavel no estado do Paraná, e seu caráter organizativo a nível nacional está projetado em três objetivos conjuntos: a luta pela terra, a luta pela reforma agrária e a luta pela transformação social. A luta contra o latifúndio improdutivo e o agronegócio promove ocupações de terra e conseqüentemente novos acampamentos, em que a formação política da base que também é uma base pedagógica (CALDART, 2004; RODRIGUES, NOVAES, 2017). Nesse sentido, o MST tem pensado a participação em instâncias de luta social (como a tomada de terras do latifúndio, as marchas, etc.) como atividades profundamente pedagógicas (CALDART, 2000). Mas, para isso, é necessário também promover reflexões coletivas que possibilitem relacionar as lutas locais a processos históricos mais amplos no tempo e no espaço.

Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento. (MST, 2016).

Segundo Rodrigues e Novaes (2017, p. 257),

“desde as primeiras ocupações houve a necessidade de se pensar a questão da escola e da educação para as crianças dos

acampamentos”. Segundo os autores, o MST é o maior movimento social do Brasil com preocupação na educação. Foi no início de 1980 no acampamento Encruzilhada Natalino no estado de Paraná, que iniciava também as preocupações relacionadas à educação das crianças que conviviam no acampamento (CALDART, 2015). Nesse sentido, desde as suas origens, uma das suas características é o trabalho educativo articulado à luta pela terra, aliás, como destaca Zibechi (2005) - numa entrevista realizada a Maria Goreti de Souza em 2005³², “durante as ocupações antes de se fazer uma barraca se instala a escola”.

Pode-se dizer então que a história de criação do MST vincula-se com o processo de educação. Em que o desenho de escola estaria orientado por questões científicas com autonomia e a formas de relacionar o ensino com a realidade do lugar, apoiada na fundamentação de que a educação deveria estar integrada com as questões reais e preocupações da vivência cotidiana (CALDART, 2003). Partindo desse pressuposto, o MST constitui uma educação intencional, uma proposta pedagógica de se pensar um conteúdo que integre com o trabalho.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a

32 SOUSA, Maria Gorete. Doutora em Educação. Fez parte da Direção Nacional do MST. ENTREVISTA. Luta pela terra: além de ocupar as terras, precisamos ocupar as letras. Edição especial. São Paulo: IBASANET, 2005. Disponível em: <<http://www.alasbarricadas.org/forums/viewtopic.php?f=24&t=44952> > Acesso em: 28 de janeiro de 2018.

pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história. (CALDART, 2003, p. 51).

Nessa lógica, a pedagogia dos Sem Terra voltada a teoria e a prática são traços do processo histórico de luta do movimento social. Sendo que para desafiar a concentração da terra e latifúndio improdutivo através da reforma agrária, é necessária a compreensão histórica da luta pela terra que antecede a formação do MST. Assim, alguns trabalhos com respeito à compreensão sobre a prática educativa são considerados como a própria formação cultural do MST desde a perspectiva de Caldart (2000, 2014), e desde os entendimentos de Rodrigues (2003) e de Paula e Savieli (2012), como processo único que se apoia na pedagogia da alternância como uma metodologia de estudo. O caráter educativo do MST nos pressupõe a dimensão educativa de organicidade, do trabalho e na relação entre teoria e prática. Isto é, “a inserção dos educandos que continuam em outras estruturas organizativas do MST [...], e sobretudo, nos processos produtivos, econômicos, políticos, culturais e educacionais”, a necessidade de “produzir condições materiais para garantir sua existência e a produção social”, e “enquanto intencionalidade pedagógica de formação e estratégias metodológicas” (LIMA et al, 2015, p. 197 - 206).

Contudo, os processos educativos complexifica as dimensões de formação política e também a dimensão escolar, desde muito antes da criação do setor de educação do MST, em 1987, para buscar atender a necessidade da continuidade da luta e o atendimento a questões históricas como a de exclusão do acesso à escola nos acampamentos e assentamentos, demonstra o trabalho constante pelo movimento em seu conjunto (CALDART, 2015; TIEPOLO, 2015).

Em complementação Correia (2008) traz que embora o acesso à educação seja direito de todos, é preciso se organizar e transformar esse desejo em ações no sentido de promover a busca por esse objetivo.

O esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares é uma ferramenta político-pedagógica e qualifica para a luta de classes elevando seu nível de consciência, convertendo em ações concretas, (PALUDO, 2015; HURTADO, 1993) pois não adianta o discurso revolucionário com uma prática reacionária, de nada adianta uma proposta revolucionária se nossa prática é a que atende a classe que oprime, não é o discurso que diz se a prática é válida; é a prática que diz se o discurso é válido ou não (PELOSO, 2012). A EJA na perspectiva da Educação Popular busca construir espaços para troca de conhecimentos para transformar a realidade, ajudar na construção e propor estratégias de organização popular para enfrentar os desafios ligados ao cotidiano. Nesse sentido resgatamos como surgiu a EJA no MST.

Nos anos de 1996 e 1997, o MST assina seu primeiro convênio de EJA com o MEC, que abrangeu 500 turmas de alfabetização, formando e capacitando mais de 500 monitores. Essa parceria com foi importante para avançar com os processos de alfabetização nos espaços de acampamentos e assentamentos Sem Terra. Nos anos de 1995 e 1996 tivemos outras duas parcerias que abrangeu 100 turmas de EJA através da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e a Universidade Federal de Sergipe (UFSE) que assinou um convenio com o MST. Aqui o movimento já enfrentava o analfabetismo através de duas frentes: a frente pedagógica com o processo de elaboração de uma proposta própria de educação de jovens e adultos do MST e a frente política que trouxe a luta pelo direito e pelo acesso à alfabetização - educação de jovens e adultos (MST, 2003).

No ano de 1997 no que se refere a alfabetização, foi realizado o 1º Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que proporcionou compartilhar diversas trocas de experiências de EJA que ocorria em todo país, também nesse período despontou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi consequência da organicidade dos movimentos populares do campo que fizeram diversas lutas, e que através das parcerias possibilitou avançar nos processos de alfabetização. Contudo, o MST compreende que a prática política e a pedagógica não é somente alfabetização, apesar de o principal ponto ser a alfabetização, tem que se pensar também na pós alfabetização e na escolarização de jovens e adultos. Ainda nesse período teve a parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o MEC, que fomentava a criação de 680 turmas de alfabetização envolvendo dez mil educandos (MST, 2003).

Compreendemos que nossa prática política e pedagógica com as turmas de EJA não é só trabalho de alfabetização. É "Educação de Jovens e Adultos" e passamos a assumir de fato está denominação. Levamos em conta as seguintes razões: para entrar em sintonia de linguagem com os demais esforços nesta frente que estão acontecendo hoje no mundo inteiro; para alertar a nós mesmos que, embora a nossa prioridade atual seja a alfabetização propriamente dita, há outros passos a dar no campo da pós-alfabetização e da escolarização de jovens e adultos de nossos assentamentos e acampamentos", a concepção entendimento de que a educação é um processo de formação humana, através do diálogo, para aprender a aprender da vida em coletivo e da realidade do campo, para entender que o MST é nossa maior escola e que o coletivo é nosso maior educador (MST, 2003).

A partir de 2007 teve a campanha Nacional de Alfabetização no MST - “Todos e Todas Sem Terra Estudando”, onde esse tinha como objetivo combater o analfabetismo nos territórios de reforma agrária, o movimento tem a finalidade de, através de campanhas e parcerias, proporcionar que todos que sejam acampadas e assentados possam ter acesso à educação.

Leitura e Escrita no Processo da EJA

Na perspectiva sociocultural, a língua é um campo de contestação, e não apenas um mediador da aprendizagem e um suporte do pensamento. Existem formas legitimadas de utilização da língua, cuja legitimidade é conseguida como resultado de lutas de classificação social, através das quais setor(es) consegue(m) impor a sua visão particular como visão universal. Assim, na diversidade de usos sociais da linguagem, nem todos são valorizados da mesma forma, mas as pessoas são hierarquizadas de acordo com a forma que utilizam. Paulo Freire (1977) ensinou-nos, a propósito da sua experiência na Guiné-Bissau, que ter mantido o português como língua do sistema educativo significava continuar a promover a ingerência do colonizador entre os que frequentavam os seus centros educativos.

Assim, o processo de aprendizagem (coletiva e social) do sistema de escrita abre-se, em posições críticas, a uma leitura e transformação do mundo, da realidade dos alunos e das suas comunidades. De acordo com Kurlat (2020), existem marcas de exclusão e de ensino que operam como obstáculos na aprendizagem da leitura e da escrita. As primeiras se corporificam como marcas nas pessoas, marcas de sua história e experiências sobre as quais constroem uma visão de si mesmas na qual atribuem a responsabilidade ("culpa")

pelo "fracasso", por não saber ler e escrever, o que gera sentimentos de vergonha e inibição para enfrentar processos de aprendizagem. Estes últimos contam como construíram uma ideia do que é a leitura e a escrita em experiências educativas passadas e presentes, muitas vezes ideias distorcidas sobre estes processos, por exemplo, tendo produzido o preconceito de que ler equivale a decifrar, a saber nomear letras e depois juntá-las.

Esse "culto das letras", como denominado por Kurlat (2020), funcionam como barreiras a novos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, barreiras que podem ser tidas em conta na planificação do ensino, para gerar situações que promovam a reflexão sobre essas marcas, tornando-as conscientes e problematizando-as como forma de as transformar. Desta forma, pretende-se entrelaçar os processos psicossociais anteriores, onde se construíram hábitos, esquemas de percepção, sentimento e ação sobre a realidade em torno do que significa ler e escrever e a relação pessoal com o conhecimento sobre a leitura e a escrita, com processos didáticos que promovam a transformação desses esquemas.

A distribuição desigual nas sociedades e regiões do mundo foram (e ainda hoje são) resultantes de processos heterogêneos. O reconhecimento do direito à educação de cada país é condição necessária, mas insuficiente para sua garantia, que depende da forma como a cidadania se realiza em cada contexto, como resultado dos conflitos e consensos sociais que se estabelecem em cada momento histórico determinado.

Segundo Galvão e Di Pierro (2007) trazem em seus estudos pontos que ligam o analfabetismo à exclusão social, porém o analfabeto não é visto pela expressão de processos de exclusão social ou violação de direitos coletivos, mas pela experiência individual de descaminho ou desastre, cometidos por diversas ocorrências como

discriminação e humilhação, junto com sofrimentos e, acompanhadas por sentimento de culpa e vergonha. Os poucos escolarizados se submetem às normativas dominantes, e são consideradas pessoas desprestigiadas, os constrangimentos e a vergonha os tornam inseguros. Ainda segundo as autoras a autoestima do analfabeto vai se esvaindo quando esse recebe discriminação ou é constrangido, se deteriora.

Sendo assim, para retornar à escola, jovens e adultos têm de romper com os obstáculos preconceituosos, regularmente transpostos, almejando um grande desejo de aprender. Contudo, a aprendizagem precisa ser fomentada por uma prática pedagógica que garanta condições para que prevaleça uma atitude positiva diante dos estudos.

Considerações Finais

Ao longo do texto, trazemos elementos relacionados à educação a partir das relações estabelecidas na EJA, atuando na formação humana através dos princípios humanizadores que conformam a reivindicação de luta de classes, sendo que a educação humanista, libertadora, tem trajetória de debate desde os processos revolucionários e que se projetam na luta latino-americana.

Entendemos que a educação tem um papel fundamental, pois, além de proporcionar a alfabetização das crianças, jovens e adultos ela também contribui com formação política proporcionando a organicidade dos sujeitos para novas conquistas, principalmente nas buscas por novos conhecimentos, sendo esse capaz de lidar com diferentes situações e desafios que possam exigir tomadas de decisões nos territórios.

Reforçamos que a EJA na concepção das organizações sociais é trabalhada para a transformação a partir dos valores que contribuem para seu crescimento formando um sujeito crítico da realidade, trazendo uma nova pedagogia, com novas formas de educar, trabalho prático, fundamentos baseados nos contextos social, técnico e científico em que desenvolviam atividades cotidianas, tratando a realidade onde cada educando vive com propósito de contribuir para uma sociedade mais justa. E sim, é possível transformar a realidade em que vivemos através da educação.

Sendo assim, a EJA quando desenvolvida numa perspectiva de lutas de classes, cria um vínculo contra hegemônico; sua concepção é para formação da vida e carrega consigo elementos de articulação entre “educação e luta política; educação e classe social; educação e conhecimento; educação e cultura; educação e ética; e entre educação e projeto de sociedade” (PALUDO, 2015, p. 228).

Fomenta diálogos entre o conhecimento científico e o acúmulo do nosso conhecimento através dos tempos, uma herança que deve ser compartilhada, como o chamado de conhecimento popular e que é adquirida ao longo dos anos em nossas experiências de vida. Essas trocas de experiências ao ser compartilhadas são um ponto fundamental para que possamos compreender a realidade, pois, “quem não sabe, é como quem não vê”. E quem não compreende a realidade, não tem a capacidade de transformá-la.

Referências

CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 11. **Educação de Jovens e Adultos. Sempre é tempo de aprender.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1984-2004. 20 anos de luta por um Brasil sem Latifúndio!

CALDART, Roseli Salete. MOVIMENTO SEM TERRA: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, Jan./Jun. 2003, p. 50-59

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra** / Roseli Salete Caldart – 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra. Escola é mais que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000^a. p. 315-405

CALDART, Roseli Salete. Reforma Agrária Popular e Pesquisa: desafios de conteúdo e forma de produção científica. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO Paulo. (Org.): **MST, Universidade e Pesquisa**. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2014, p. 137-169

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina. **Movimiento Sin Tierra y Educación. Educación: lo público, lo privado y lo común**. Revista Contrapunto. Debates en movimiento. Volume 6. 2015. p. 161-169

CORREIA, Cristiane da Silva. **MST E EDUCAÇÃO: Discursividade sobre uma concepção de educação integral**. I Simpósio Mundial de Língua Portuguesa SIMELP, São Paulo. 2008. 17 p.

FREIRE, P. **La educación en la ciudad**. México: Siglo XXI, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GRAMSCI, A. **Antologia**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

HURTADO, C. N. **Educar para transformar, transformar para educar**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KURLAT, M. Enfoques Y Debates En Torno A Los Procesos De Alfabetización En Personas Jóvenes Y Adultas: revisión Actualizada. In: **Revista Plurais**. Salvador, v. 5, n. 3, p. 46-72, set./dez. 2020

LIMA, Aparecida do Carmo et al. Reflexões sobre a educação profissional em Agroecologia no MST: desafios nos cursos técnicos do Paraná. In: RODRIGUES, Fabiana de Cássia; NOVAES, Henrique Tahan; BATISTA, Eraldo Leme. (Org.) **Movimentos Sociais, Trabalho Associado e educação para além do Capital**. 2.ed. São Paulo, 2015. p. 191-216.

MICHI, N. **Movimientos campesinos y educación**: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC. Buenos Aires: El Colectivo, 2010. 432p. (Orlando Fals Borda, n. 1)

MST. Educação. Disponível em: <http://www.mst.org.br/educacao/>
Acesso em: 15 mai.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular como resistência e emancipação humana**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015

PAULA, Adalberto Penha de; SAVELI, Esméria de Lourdes. **A construção de uma escola necessária para a educação do campo e o**

projeto educativo do MST. Revista Diálogos. V 17, N 1. 2012. p. 17-25.

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de base**: seleção de roteiros organizados pelo Cepis / Ranulfo Peloso (Org). - 1ed.-São Paulo: Expressão Popular, 2012. 152p.

PEREIRA, M.; ITHURALDE, R.E. **Educación Popular y Territorio. Notas y reflexiones sobre la experiencia del Bachillerato Popular “La Pulpería”**. In: XI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; NOVAES, Henrique Tahan. **Notas sobre movimentos sociais e educação**: desafios da luta entre capital e trabalho na realidade brasileira. In: PIRES, João Henrique et al. (Org.) *Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia*. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Proposta educativa do MST**: uma tentativa de afirmação frente a história de negação da educação das classes populares. Revista GUAIRACÁ. nº19. 2003, p. 89-108.

RODRÍGUEZ RUEDA, Á. **Lecciones de una didáctica comunitaria e intercultural de una enseñanza de las ciencias naturales y sociales en las escuelas indígenas del Cauca y el Amazonas (Colombia)**. Colombia: Fundación Caminos de Identidad, s.d. 2009

ROTH, WM. **Aprender ciencias en y para la comunidad. Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2002.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. **Paulo Freire e a luta pela educação no MST**. 2015.

TORRES, A. C. A Educação Popular como prática política-pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES, R. M. **Comunidad de Aprendizaje. Presentado en Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje**, Barcelona. 2004.

ZIBECHI, Raúl. Os movimentos sociais latino-americanos: tendências e desafios. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana. (org). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 198-207.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

Cláudia Elaine Catena³³

Allan Alberto Ferreira³⁴

Introdução

O que motivou a apresentação deste texto foi o interesse em contribuir com o debate acadêmico sobre a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, formulou-se o seguinte questionamento: Quais os desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos frente às políticas públicas? Assim, estabeleceu-se como objetivo principal investigar alguns desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos na realidade brasileira, considerando o período de 2018 a 2022 em que se instalou no país um cenário de desmonte das políticas e órgãos da cultura, ciência e educação, com significativa redução do orçamento da educação pública.

Como embasamento teórico, será utilizada a abordagem histórica centrada em pesquisa documental e bibliográfica. O método escolhido para analisar os dados localizados sobre os desafios

33 Doutoranda em Educação pela UNESP, Câmpus de Marília. Mestra em Educação pela UNESP, Câmpus de Marília. Professora de Educação Básica da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. claudia.catena@unesp.br

34 Doutorando em Educação pela UNESP, Câmpus de Marília. Mestre em Educação pela UNESP, Câmpus de Marília, graduado em Psicologia pela Fundação Educacional de Araçatuba Fac-Fea. allan-alberto.ferreira@unesp.br

enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos é o materialismo histórico e dialético.

Neste texto, a expressão “educação de jovens e adultos” é compreendida como:

[...] ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de inclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização (FONSECA, 2012, p.14).

Cenário Nacional de 2018 a 2022

É inevitável falar de golpe quando nos referimos ao Brasil, pois parece haver uma longa tradição deste desde a chegada dos portugueses até os dias atuais. O país tem um histórico conturbado de golpes políticos e interferências na democracia, podendo ter uma relação, claro que de maneira implícita, com avanços e conquistas dos segmentos populares da sociedade, contrários aos interesses das elites. O termo golpe político é usado para se referir a uma ação ilegal ou antidemocrática que derruba ou ameaça o poder do governo legítimo ou da democracia. Poderíamos citar o ocorrido no governo de Getúlio Vargas, em novembro de 1945, deposto pelos militares, o do João Goulart, que resultou na ditadura militar e outras interferências na democracia ao longo dos anos, ou mesmo o chamado “Golpe de Maio” de 1831, quando o então Imperador do Brasil, Dom Pedro I, renuncia ao trono e retorna para Portugal, porém iremos nos ater a episódios mais recentes da nossa história.

Em 2014 foi eleita de maneira democrática a primeira presidenta do nosso país, Dilma Rousseff, uma política experiente e defensora dos direitos humanos e da democracia, tendo ocupado vários cargos importantes ao longo da sua carreira política, contudo, pouco tempo depois, começa a ser organizado um golpe institucional, não sendo respeitada a soberania do voto popular. Embora o Brasil tenha avançado muito e tenha se tornado uma democracia estável, há questões importantes sobre a preservação da democracia e a proteção contra ameaças internas e externas que precisam ser observadas.

No ano de 2016, a presidenta Dilma Rousseff sofreu um golpe parlamentar, midiático e institucional, sendo que o país assistiu a uma descontinuidade de projetos que vinham apresentando bons resultados, mudanças sociais, geopolíticas e econômicas positivas e assistiu, em decorrência, a ascensão do vice-presidente, Michel Temer, ao poder. A partir de então começamos a enfrentar tempos difíceis, mas o pior ainda estava por vir. Tudo isso abriria espaço para o surgimento de uma política neofacista, de extrema direita, na figura do deputado que após vinte e sete anos como congressista aprovou apenas dois projetos que favoreciam empresários, não negando a que viria e se tornaria presidente como “defensor da família e dos bons costumes”, pró-armas e proporcionaria o maior desmonte das políticas e órgãos da cultura, ciência e educação.

Diante deste contexto, o que nos causa grande espanto é com o fato de que, grande parte da população, independentemente de cor, sexo, raça, credo, escolaridade, classe social, a qual, além de apoiar o presidente eleito em 2018 e tratarem-no como o salvador da pátria, fazem ecoar o discurso de ódio proclamado por ele. E esse sentimento impregnou grande parte da população.

O discurso autoritário e ultraconservador, apoiado em propostas apresentadas como liberais e renovadoras do processo

político, busca legitimar cortes de verbas da educação em geral e restringir a liberdade de cátedra e de manifestação de pensamento, dispositivos constitucionais, mediante propostas como o projeto “Escola sem Partido”, ESP, vetado por decisão judicial, bem como o uso massivo da propaganda institucional, uma estratégia oficial de regimes antidemocráticos. Trata-se, precisamente, de desconstitucionalizar a legislação educacional tal como feito com as legislações trabalhista e previdenciária:

Os fundamentos argumentativos dos apoiadores desse movimento continuam a provar sua visão anticientífica e de cunho moral acerca das questões da educação. A opinião desses intelectuais da direita nacional, contra os fundamentos científicos de educadores que contestam veementemente os fundamentos hipócritas dos defensores do ESP, mal escamoteia seus interesses de ordem política, através da censura de ordem moralista, por meio da naturalização de ideias conservadoras, com aparentes posições de neutralidade sobre conteúdos curriculares, assim como de ordem econômica e empresarial (BARBOSA, 2020, p. 142).

Como se sabe, tal plataforma política não é inovadora e nem pensa o estado de bem-estar social que, aos olhares incautos, parece defender. Daí, a necessidade de abuso de poder econômico, de postura falsamente moralista e de apelo midiático para se manter.

O problema político criado não é novo e nem original; é típico de regimes fechados. De acordo com Klemperer, a Linguagem do Terceiro Reich, LTI, por exemplo, é de uma pobreza gritante:

Poucas palavras foram cunhadas pelo Terceiro Reich, talvez nenhuma. A linguagem nazista usa empréstimos do estrangeiro e absorve muito do alemão pré-hitlerista. Mas altera o sentido das

palavras e a frequência de seu uso. Transforma palavras que pertenciam a uma pessoa ou a um pequeno grupo em propriedade de todos, requisita para o partido o que antes era propriedade comum e, dessa forma, envenena palavras e formas sintáticas. Adapta a língua ao seu sistema terrível e, com ela, conquista o meio de propaganda mais poderoso, ao mesmo tempo o mais público e o mais secreto. Mostrar claramente o veneno da LTI e advertir as pessoas contra ele parece-me mais do que uma mera mania de professor. (KLEMPERER, 2021, p. 56).

Se compararmos o período de 2018 a 2022 no Brasil, ao período da Segunda Guerra Mundial e ao nazismo na Alemanha, observaremos enorme semelhança existente da linguagem utilizada, na criação de sentidos, bem como a forma com que a repetição das palavras e o seu poder vão dominando mentes. Klemperer (2009, p. 55), já nos alertara, ao escrever: “o nazismo se embrenhou na carne e no sangue das massas por meio de palavras, expressões e frases impostas pela repetição, milhares de vezes, e aceitas inconsciente e mecanicamente”.

O regime nazista liderado por Adolf Hitler na Alemanha, ainda ecoa em alguns setores da sociedade brasileira. Alguns grupos extremistas e de ideologias fascistas ainda usam a retórica do nazismo para promover suas ideias antidemocráticas e de ódio. No entanto, esses grupos são minoritários e não representam a opinião da maioria da sociedade brasileira, que é comprometida com a democracia e com os valores da pluralidade e tolerância. É importante que as pessoas denunciem esses grupos e suas ações e que a sociedade se una contra o ódio e a intolerância.

Presenciamos o fanatismo atualmente, parece que essas pessoas passaram por uma lavagem cerebral, referem-se ao presidente

eleito em 2018 como mito, repetem frases como um mantra, a exemplo disso podemos citar o *slogan* da campanha “Deus acima de tudo, Brasil acima de todos” e apropriam-se ainda, de símbolos nacionais, como a bandeira. Vale dizer, que há no mínimo uma contradição entre o que se propagava e o que se realizou, haja vista a quantidade de notícias falsas que foram veiculadas na internet, porém há que se pensar ainda que as *fake news* podem servir de justificativas que são usadas para legitimar posições já existentes, ainda mais quando se tem o ex-presidente, endossando tais posicionamentos.

O neofascismo e a extrema direita no Brasil são movimentos políticos que surgiram na década de 1980 e que promovem uma ideologia autoritária, racista, homofóbica e antidemocrática. Esses movimentos ganharam visibilidade nas últimas décadas, principalmente devido ao aumento da polarização política e à ascensão de líderes políticos que defendem essas ideologias. No entanto, a maioria da população rejeita essas ideias e defende valores democráticos e inclusivos. É importante combater o neofascismo e a extrema direita, denunciando e impugnando a disseminação de ideias de ódio e intolerância.

Em 2022 tivemos um ano bastante intenso politicamente, à exemplo da pandemia, parecia estarmos vivendo em um universo paralelo, quando assistíamos boquiabertos ao noticiário que só falava de novas e absurdas leis que haviam sido sancionadas, sigilos centenários, entrada e saída de ministros e secretários de governo e depois, voltávamos aos nossos afazeres corriqueiros. Era um misto de ansiedade, cansaço físico, mental e emocional, mas tentando juntar forças para acender uma ponta de esperança.

A chegada das eleições e a derrota em segundo turno, de um dos piores governantes que o país já teve, devido a uma série de fatores, incluindo a falta de diálogo com a sociedade, a ausência de

políticas públicas eficazes e a promoção de discursos de ódio não apagam os motivos que levaram ao golpe de 2016, nem tampouco neutraliza tais discursos ou modifica o sentido das frases ou palavras usadas pontualmente para diferenciar ou demonstrar o posicionamento do interlocutor e nem isenta as atitudes preconceituosas dele e de seus apoiadores, pelo contrário, eles ainda persistem.

Boa parte da população que viveu e vive estes momentos está compondo uma massa aperceptiva que poderá trazer sérias consequências para o futuro do país. É necessária uma tomada de consciência.

§ 35. A massa aperceptiva que determina nossa percepção inclui elementos constantes e estáveis, formados em nós pelas influências constantes e repetitivas de nosso próprio meio circundante (ou de nossos meios), e de elementos transitórios, que aparecem cada vez de forma diferente, conforme as condições de um momento dado. Obviamente, são esses primeiros que são fundamentais, os segundos aparecem contra o pano de fundo dos primeiros, modificando-os e complexificando-os. A parte constitutiva desses elementos primeiros é formada, antes de tudo, o que é óbvio, por elementos verbais, ou seja, simplesmente pelo conhecimento de uma língua [jazyk] dada e pelo domínio de seus diversos estereótipos [sablony]. (JAKUBINSKI, 2015, p. 88).

Porém, agora temos que superar, de maneira processual este que foi um golpe político, social, com repercussões econômicas e que afetou todos os brasileiros. A linguagem é expressão de uma época, é o retrato de um tempo e de um país e que agora as palavras que necessitam ecoar são amor, liberdade, igualdade, respeito, empatia, democracia, preservação, cultura, ciência, educação e tantas outras que nos remetem a muito trabalho, mas também a uma

sensação de paz, que há muito não sentíamos e que apenas um governo progressista poderia proporcionar. De acordo com Klemperer:

Um termo, uma conotação ou um valor linguístico só adquire vida dentro de uma língua, só existe, de fato, quando seu sentido consegue se inserir na linguagem de um grupo ou de uma coletividade, nela adquirindo identidade própria. (KLEMPERER, 2021, p. 98).

A língua é instrumento de nosso pensamento, nos ajuda a construir nossos sentimentos e a formar nossa consciência. No entanto, ainda que um presidente com ideais progressistas e propostas democráticas de governo tenha sido eleito em 2022, a melhoria que tanto almejamos não será imediata e nem fácil, haja vista os acontecimentos de janeiro de 2023 na capital do nosso país, com depredação de patrimônio público, mais um ato golpista.

Além disso, de 2016 a 2022, de acordo com Saviani (2020, p.14), foi instalado no país cenário de desmonte da educação nacional, caracterizado “[...] pelo corte de recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores [...]”. Ainda assim, a esperança de melhoria deste cenário, situa-se na educação escolar, por meio dela será possível promover a aquisição do conhecimento, mas conhecimento no sentido freireano, como ação transformadora da realidade.

A educação em todos os seus níveis, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, é de suma importância, mas nos limitaremos nesse texto, a discutir, ensejando reflexões sobre os desafios

enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos frente às políticas públicas.

Algumas considerações sobre a EJA no contexto das reformas

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017, no governo de Michel Temer, onde a equipe que compunha o Ministério da Educação era de especialistas convidados e de representantes de grupos empresariais, como a Fundação Lemann (notória entusiasta pela BNCC), constata-se em pouco tempo a ruptura com a tradição de construção coletiva de propostas curriculares a vigorar desde o início do processo de redemocratização da sociedade brasileira. A despeito de propalada consulta popular a elaboração da BNCC se revela excessivamente normativo-prescritiva. Neste documento oficial há pouco ou quase nada mencionado sobre a Educação de Jovens e Adultos. Em seu texto introdutório a BNCC traz:

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, no decorrer do texto, deste que é um documento que norteará os currículos do Ensino Fundamental e Médio, não é apresentada ou proposta qualquer reflexão sobre as necessidades e especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos,

limitando-se apenas a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos.

O público da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, é composto por trabalhadores, jovens e adultos da classe operária, que buscam, por meio da aquisição e elevação da escolaridade, uma oportunidade de mudança de vida, não só em seu ambiente de trabalho, mas também, em outros espaços da sociedade. Geralmente são pessoas que trabalham durante o dia e estudam à noite, com necessidades, diversidades, saberes e especificidades que devem ser consideradas no processo de escolarização.

A título de remediar o descaso explícito com a EJA na BNCC, em 25 de maio de 2021 o Ministério da Educação pública a Resolução nº 01/2021 (BRASIL, 2021) a pretexto de alinhar a EJA à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC, além de regulamentar a Educação de Jovens e Adultos a Distância. Mas, quais eram as diretrizes da PNA? Pergunte-se ao coletivo dos professores dessa instância educativa se eles conhecem tal instituto legal e provavelmente se ouvirá uma sonora negativa. A rigor, o documento somente confirma o que já era tácito entre os estudiosos da EJA:

O novo surto de racionalização perversa da produção na educação escolar exige patamares mínimos de leitura, escrita e manipulação de números, o que corresponde, à (re)construção social do lugar da EJA a uma posição forte e explicitamente compatibilizada com o capitalismo interno em sua relação com o capitalismo monopolista internacional. Ao reconhecer a centralidade da educação e da qualidade do ensino nos documentos oficiais, essa lógica revela-se materialmente pobre em termos de um mínimo considerado formativo para jovens e adultos trabalhadores, pois fortalece a perspectiva de que, munidos com o mínimo, terá como disputar um lugar no

mercado se cada um for empreendedor de si mesmo (ALVARENGA; RIBEIRO, 2022).

Diante desta constatação, em que a Educação de Jovens e Adultos foi praticamente apagada do documento oficial que norteará a reformulação dos currículos escolares e que os altos índices de analfabetismo no país continuam a existir, é enfrentar o descaso com a formação daqueles que, pelos mais variados motivos, foram deixados à margem do processo de escolarização durante a infância. Além disso,

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada sua politicidade intrínseca. (FREIRE, 1981, p.7).

A Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, não pode ser confundida com alfabetização de adultos, é direito à escolarização, é a educação para todos ao longo da vida no contexto de direito público subjetivo. Assim sendo, os enfoques na construção do currículo para essa modalidade de ensino, devem levar em consideração as exigências da sociedade contemporânea, que evidenciam que apenas alfabetizar os jovens e adultos não é suficiente, o que:

[...] impõem à EJA alcançar novas dimensões, propiciando a formação integral do ser humano e a consciência de suas potencialidades como ser criador, de modo a assegurar o acesso aos bens culturais, aos meios de preservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável, aos conhecimentos

científicos e tecnológicos necessários à participação social e inserção no mundo do trabalho. O acesso à leitura e à escrita da língua nacional, a compreensão das diversas linguagens, o domínio dos símbolos e operações matemáticos, bem como dos fundamentos das ciências sociais e naturais, constituem as bases para o aperfeiçoamento constante dos indivíduos. Concebendo o conhecimento como uma construção social fundada na interação entre teoria e prática, e o processo de ensino aprendizagem como uma relação em que predomina a troca de saberes, os currículos da EJA devem abordar os conteúdos básicos desde os princípios da educação popular em uma perspectiva interdisciplinar.” (PAIVA; MACHADO, IRELAND, 2007, p. 28).

Nesse sentido, os currículos devem considerar também os saberes, práticas, vivências e experiências anteriores e concomitantes com os saberes escolares, pois, os alunos da EJA se envolvem em práticas sociais formativas também fora da escola, com o intuito de ampliar o que foi mencionado acima pelos autores e em concordância com D’Ambrósio,

Não negamos que o conhecimento disciplinar, conseqüente o multidisciplinar e o interdisciplinar, sejam úteis e importantes, e continuarão a ser ampliados e cultivados, *mas* somente poderão conduzir a uma visão plena da realidade se forem subordinados, ao conhecimento transdisciplinar. (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 105, grifo do autor).

Cabe destacar que diante das políticas implementadas, vivenciamos ainda o fechamento de salas de aula da EJA na maioria das escolas, com a justificativa que não há matrículas suficientes que garanta o funcionamento dessas salas, o que é no mínimo incoerente. Há que se examinar, dentre outros aspectos, se essas salas de aula estão

funcionando em escolas próximas ao público a quem se destinam, pois de nada adianta se elas estiverem localizadas em bairros distantes da moradia desses alunos.

Devemos considerar também, se é oferecido para esses alunos uma refeição de qualidade no intervalo das aulas, pois na maioria dos casos, os alunos saem do trabalho e vão direto para a escola, devemos aqui pontuar que essa refeição é direito, conforme assegura a Lei nº. 11.947 de 2009 no artigo 1º. Incisos I e III:

I- o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

III- a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica. (BRASIL, 2009).

Além da importância e total atenção que deve ser direcionada aos currículos, à localização do atendimento, bem como a garantia de direitos, devemos dispensar atenção também, aos profissionais que atuarão nessa modalidade tão específica de educação.

Cabe destacar que diante das políticas implementadas, vivenciamos ainda a escassez de concursos públicos no período de 2018 a 2022. O último concurso público em nível municipal para o cargo de Professor de Educação Básica I, ou simplesmente PEB-I, na cidade em que um dos autores deste texto reside, foi em 2016, conforme Lei Complementar nº. 97/92 (LINS, 1992) e Lei Complementar nº. 1267/11 (LINS, 2011), que preveem o Regime Jurídico Estatutário e cria cargos no Quadro Permanente de Servidor

Municipal. Assim, há sete anos não se contrata professores efetivos para a mencionada rede de ensino.

Há atualmente nas escolas dessa rede municipal, que atende a Educação Infantil (modalidade creche e pré-escola), os anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA e uma escola cívico-militar que atende os anos finais do Ensino Fundamental, duas categorias de professores, os professores titulares de cargo efetivo e os professores contratados em caráter temporário, conforme Decreto Municipal nº. 12764/21 (LINS, 2021). Porém, tanto para o cargo de professor titular, quanto para o contrato de professor temporário, não há pré-requisito algum que diferencie os profissionais que atuarão na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental ou com o público da EJA.

Com relação à rede de ensino estadual paulista, para o cargo de Professor de Educação Básica I, ou simplesmente PEB-I da série de classes de docentes, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o último concurso público foi em 2005. Já para o cargo de Professor de Educação Básica II, ou simplesmente PEB-II da série de classes de docentes, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o último concurso aconteceu no ano de 2014.

Infelizmente, de modo geral, da mesma forma que acontece no município citado, acontece também em âmbito estadual, os profissionais que atuarão na EJA, modalidade com tantas especificidades, não são diferenciados, no sentido de haver um melhor preparo para a função que irão exercer.

Há, atualmente, nas escolas da rede pública estadual paulista, três categorias de professores, os professores titulares de cargo efetivo, os professores não efetivos (ocupantes de função atividade – OFA) estáveis ou categoria F, que, por meio da Lei Complementar nº. 1.010/2007 conseguiram estabilidade e os professores contratados em

caráter temporário ou categoria O. Os professores categoria F e os professores categoria O foram admitidos pela Lei nº. 500/1974, que, no artigo 1º. prevê que “[...] além dos funcionários públicos poderá haver na Administração estadual servidores admitidos em caráter temporário [...]” (SÃO PAULO, 1974). Para piorar um pouco mais a situação, esta rede raramente oferece ou fomenta formações específicas para os docentes que atuarão com a EJA.

A divisão profissional docente, estratifica e estimula comparações em relação à carreira, à formação, ao salário etc. Se pensarmos de maneira mais específica, os dados acima são importantes para refletirmos sobre como essa modalidade de ensino é pensada e organizada pela rede estadual paulista com a expansão dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA). A resolução SE/75 de dezembro de 2018 regulamenta a organização e o funcionamento do CEEJA que em seu Artigo 2º. explicita:

Os CEEJAs visam a assegurar atendimento individualizado, a alunos, com frequência flexível, sendo organicamente estruturados com o objetivo de atender preferencialmente o aluno, que por motivos diversos, não possui meios ou oportunidade de desenvolver estudos regulares, na modalidade presencial, referente à(s) etapa(s) da educação básica que ainda não cursou ou concluiu. (SEE, 2018).

Recorrendo aos pensadores, filósofos e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, podemos afirmar a importância das interações sociais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que nesse modelo de escola é quase inexistente. De acordo com Xavier e Miguel, que nos alerta sobre a flexibilidade, como uma maneira de facilitar o acesso e a permanência dos estudantes, configurando “do ponto de vista educacional como uma descaracterização e camuflagem

da realidade social a qual pertencem os sujeitos da EJA” (XAVIER; MIGUEL, 2022, p. 162), há ainda a descaracterização do trabalho docente, que resume-se em preparar material para que os alunos estudem em casa, aplicar provas e oferecer orientação de estudo em plantões de atendimento.

A mesma resolução, ao tratar dos docentes que atuarão no CEEJA, cujo ingresso se dará através de processo seletivo de credenciamento específico, enfoca o perfil profissional, a importância da participação em cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional, a reflexão sistemática de sua prática docente, entre outros. Porém, ao tratar dos temas acima mencionados no Artigo 14 parágrafo 1º., traz em seguida, no parágrafo 2º. que “Aos titulares de cargo, fica vedado o afastamento do respectivo órgão de classificação, nos termos do inciso III, do artigo 64, da Lei Complementar 444/1985, pela disciplina específica do cargo”. Vejamos o texto da lei supracitada:

Artigo 64 – O docente e/ou especialista de educação poderão ser afastados do exercício de seu cargo, respeitado o interesse da Administração Estadual, para os seguintes fins: [...] III - exercer a docência em outras modalidades de ensino de 1º e 2º graus, por tempo determinado, a ser fixado em regulamento, com ou sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens do cargo [...] (SÃO PAULO, 1985).

Se é vedado aos titulares de cargo o afastamento de seus respectivos órgãos de classificação para trabalhar nos CEEJAs, ainda que de maneira implícita, está claro que sua função é mais importante naquele do que neste local. Não é nossa intenção comparar os profissionais, em mais bem capacitados ou não, em decorrência de aprovação em concurso público, mesmo porque, há quase uma

década não há concurso de professores para esta rede. Porém, o tratamento dado à EJA fica explicitado, pois, quando não há um quadro de professores efetivos, a permanência dos professores fica comprometida, já que na maioria das vezes o processo de contratação é anual, o que refletirá, inclusive, na criação de vínculo professor/aluno.

Seguindo com a questão da divisão dos professores em categorias, não aquela “categoria professor”, a qual Arroyo se refere, dando sentido de classe organizada ou cultura docente, que mesmo naquela a que o autor faz referência há divisões, fragmentos, uma unidade quebrada, diferenças por imagens sociais e autoimagens de acordo com os níveis de ensino em que esses professores atuam, se na Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais ou Ensino Médio. Nem tampouco a esta:

Há fragmentos ainda mais complicados na categoria. Imagens e autoimagens mais desencontradas. Penso na separação que se lastra por mais de quatro décadas entre os profissionais do magistério e os profissionais da gestão. Funções diversas, distantes que vêm construindo um perfil de profissional da Educação Básica desfigurado. É possível que a maioria dos profissionais do sistema escolar pense que são normais essas diversidades, que sempre foi assim, que em todos os sistemas escolares do mundo a categoria é assim tão diversa. Não é verdade. (ARROYO, 2011, p. 217).

O fato é que, estas políticas abrem precedentes para contratação de tecnólogos e bacharéis, que com raras exceções, veem o micro, estão pautados na lógica da competência, referenciam a prática como alunos que foram outrora, não tem lastro nas teorias

pedagógicas, afetando diretamente os educandos, bem como suas aprendizagens.

No contexto filosófico da educação, Freire referindo-se ao fato de que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, escreve:

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, as vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. (FREIRE, 1996, p. 125).

Defendemos que, é necessária uma política séria, política de Estado e não política de governo, uma política de formação e capacitação dos professores que atuarão com o público da EJA, para que a escola de fato, seja um ambiente acolhedor, de inclusão, que valorize os saberes desse jovem e desse adulto, que sejam desenvolvidas metodologias apropriadas, pois só assim, estaremos no caminho de mudar os paradigmas, nos voltando para as reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Mészáros (2007, p. 129), defende que “[...] nossa tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social ampla emancipadora.”, nesse sentido, a educação não pode ser pensada de forma isolada, deve ser pensada como processo coletivo, promovendo indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem, vislumbrando como centralidade a ruptura da lógica do capital, que estimula individualismo e competitividade, além de visar o lucro.

Considerações Finais

Com o intuito de respondermos ao questionamento inicial, discorreremos por alguns pontos que julgamos ser imprescindíveis para a compreensão de que não são poucos os desafios enfrentados pela EJA frente às políticas públicas. Porém, sem ingenuidade, sabemos da importância de pensar a EJA em um contexto de Educação Popular.

Acreditamos que a linguagem é expressão de uma época, o retrato de um tempo e de um país, país este, onde agora as palavras que ecoam são amor, liberdade, igualdade, respeito, empatia, democracia, preservação, justiça, cultura, ciência, educação e tantas outras que nos remetem a muito trabalho, mas também a uma sensação de paz, que há muito não sentíamos e que apenas um governo progressista poderia proporcionar. De acordo com o autor,

Um termo, uma conotação ou um valor linguístico só adquire vida dentro de uma língua, só existe, de fato, quando seu sentido consegue se inserir na linguagem de um grupo ou de uma coletividade, nela adquirindo identidade própria. (KLEMPERER, 2021, p. 98).

Precisamos melhorar o clima, o solo, porque de acordo com JAKUBINSKIJ (2015), “o gérmen da estimulação verbal externa deve ser lançado sobre um terreno preparado, pois só nesse caso ele vai poder germinar”.

A língua pensada por nós, conduz nossos sentimentos e dirige nossa mente. Se as palavras podem ser como minúsculas doses de arsênico, podem também ser gotas diárias de esperança e de garantia de democracia.

Não será um plantio fácil, haja vista os últimos acontecimentos na capital do nosso país em janeiro de 2023, porém

o preparo do terreno foi iniciado, devemos agora adubar proporcionando a aquisição do conhecimento no sentido freireano, como ação transformadora da realidade.

Sob nosso ponto de vista, percebendo as escolas como aparelho ideológico do Estado, sabemos que os problemas são de uma natureza maior e tem implicações político-pedagógicas desde a formação inicial e continuada dos docentes até a sua contratação, permeando inclusive pela dissolução da luta da classe docente.

Nesse sentido, havemos que ressignificar a cultura desenvolvida acerca dos mecanismos de controle do Estado, e principalmente, promover mudanças nas concepções acerca de educação, de EJA e de sociedade.

Referências

ALVARENGA, Marcia Soares de; RIBEIRO, Glasielle Lopes Carvalho Ribeiro. A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 11, 2022, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar> . Acesso em 31 de maio de 2023.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. “Escola Sem Partido: ativismo político liberal-conservador, Think Thanks e “Grupos de Pressão” à direita, no Brasil sob o governo Bolsonaro. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela; KÖHLE, Érica Christina. **(De)Formação na escola: desvios e desafios**. Marília (SP: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica Editora Unesp, 2020, p. 131-148.

BRASIL. Lei 11.947 de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 16/04/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 01/2021 de maio de 2021. Institui Diretrizes 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. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 02/06/2023.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 01, p. 99-120, 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000100008&script=sci_abstract. Acesso em: 14/04/2023.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf. Acesso em: 08/04/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

JAKUBINSKIJ, LEV. **Sobre a fala dialogal**. Textos editados e apresentados por IRINA IVANOVA. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KLEMPERER, VICTOR. **LTI A Linguagem do Terceiro Reich**. Tradução, apresentação e notas Miriam Bettina Paulina Oelsner. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021.

LINS. Lei Complementar 141 de 1993. Dispõe sobre a organização político-administrativa do poder executivo na administração direta e indireta, o plano de cargos, funções e vencimentos aplicável aos agentes públicos, dentro do regime estatutário. Disponível em: <http://200.171.219.4:5859/sino.siave/Documentos/Documento/57258>. Acesso em 22/04/2023.

LINS. Lei complementar 1267 de 2011. Cria, no quadro permanente da Lei Complementar nº 141, de 22/01/93, cargos de Controle Interno, Engenheiro, Médico, Professor, Tutor de Classe e Dentista. Disponível em: <http://200.171.219.4:5859/sino.siave/Documentos/Documento/57258>. Acesso em 22/04/2023.

LINS. Decreto 12764 de 2021. Nomeia servidores para comporem Comissão de Processo Seletivo de Provas e Títulos, de caráter classificatório, para contratação temporária de funções públicas que específica, para a Secretaria Municipal de Educação do município de Lins. Disponível em: <http://200.171.219.4:5859/sino.siave/Documentos/Documento/112987>. Acesso em 22/04/2023.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Theomai**, n. 15, p. 107-130, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12401511>. Acesso em: 17/05/2023.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf. Acesso em 16/04/2023.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº. 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em 20/05/2023.

SÃO PAULO. Resolução nº. 75 de 07 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/01/resoluo-se-75-2018.pdf>. Acesso em 20/05/2023.

XAVIER, Quelselise Rodrigues; MIGUEL, José Carlos. Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: A Relevância Social da Aprendizagem na EJA. em **Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e política**. José Carlos Miguel (org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EJA: DESCONSTRUINDO PARADIGMAS

Rosangela Marques Gobato Rocha³⁵

José Carlos Miguel³⁶

Introdução

Ao longo do tempo, a Matemática apresenta-se como um campo de estudos de importância para a humanidade, com seu alcance na escolarização básica indo muito além da análise de números e operações, técnicas operatórias e procedimentos algorítmicos, para se constituir como instrumental prático-utilitário necessário à consolidação do processo de letramento e para o desenvolvimento intelectual em sentido amplo.

Esta disciplina alia-se aos estudos e pesquisas nas diversas áreas como das Ciências Naturais, tecnologias e sociedade, ou seja, o conhecimento matemático é fundamental por sua dimensão prático-utilitária, mas igualmente para fundamentação de todo o pensamento científico conforme indicam investigações como as realizadas por Pires (2008), Onuchic (2012), D'Ambrosio (2005; 2016), entre outras.

35 Mestranda em Educação UNESP, Câmpus de Marília. email:rosangela.gobato@unesp.br

36 Livre-Docente em Educação Matemática. Professor Associado III vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

O tema Resolução de Problemas tem sido objeto de discussões no âmbito escolar, devido à constatação das dificuldades encontradas pelos alunos em interpretar, compreender e solucionar problemas. Indicadores de avaliação externa como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA, apontam para o baixo desempenho do alunado brasileiro na aprendizagem matemática, principalmente no que tange à resolução de problemas (BRASIL, 2018). Diante disso, surgiu o interesse de aprofundar os estudos nessa temática.

A Resolução de Problemas, em sua perspectiva metodológica, é o eixo central das discussões apresentadas neste texto a fim de analisar os procedimentos utilizados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e reflexões sobre possíveis encaminhamentos metodológicos necessários ao desenvolvimento da capacidade de realização desta prática nas aulas de Matemática.

Isso posto, o objetivo principal da pesquisa consiste na análise de alguns procedimentos de Resolução de Problemas pelos alunos matriculados em uma sala de EJA. Considera-se como válida a abordagem de Resolução de situações matemáticas de acordo com uma prática voltada à compreensão dos conceitos envolvidos nos algoritmos, que não necessariamente, devem estar presentes, nessas atividades.

Assim, o procedimento metodológico se fundamenta em pesquisa bibliográfica, análise documental e análise qualitativa de situações matemáticas desenvolvidas em sala de aula relativamente à temática da resolução de problemas.

De início, nota-se na literatura produzida sobre a temática que o professor deverá oportunizar aos alunos momentos para pensar e expressar ideias, diante das situações propostas. A interação com as diversas formas utilizadas pelos alunos, também enriquece o processo de aprendizagem. Reafirmando esta ideia:

Os alunos devem ser encorajados a fazer perguntas ao professor e entre eles mesmos, quando estão trabalhando em grupos. Assim, eles vão esclarecendo os pontos fundamentais e destacando as informações importantes do problema, ou seja, vão compreendendo melhor o que o problema pede e que dados e condições possuem para resolvê-lo. (DANTE, 1991, p. 31).

Esta afirmativa mostra-se como um grande desafio enfrentado pelo aluno da EJA, pois a maioria traz em sua trajetória escolar uma experiência negativa. Frequentaram uma escola onde prevalecia a educação por tentativas de transmissão de conteúdos, em que o professor geralmente se posicionava como parte principal do processo de ensino e aprendizagem. Uma escola que não permitia a atuação protagonista do aluno na construção de ideias. Não havia diálogo. Não havia espaço para questionamentos.

Paulo Freire traz reflexões acerca “de uma pedagogia problematizante e não de uma ‘pedagogia’ dos ‘depósitos’, ‘bancária’”. (1987, p. 100). Na perspectiva de uma didática com a prevalência de transmissão de conceitos, o educador se apresenta como centro no processo de ensino, tendo como ação principal conduzir os educandos à uma prática de armazenar conteúdos, sem que haja reflexão. “Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.” (2017, p. 80).

Na contramão de uma educação bancária (FREIRE,1987), acreditamos em uma educação voltada para o protagonismo do aluno. Neste processo, a figura do professor não é descartada. Ao contrário, caracteriza-se como um mediador no processo de apropriação de novos saberes. Dessa forma, “o conceito mediação compreende tanto

as apropriações e intersecções entre cultura, política e fenômeno educacional, quanto as apropriações, recodificações e ressignificações particulares aos receptores. ” (SANCEVERINO, 2016, p. 457). Reafirma-se a ideia de que durante este processo, cada educando irá atribuir sentido ao novo conhecimento de modo peculiar.

Quando o educando expõe seus pensamentos, explica como compreendeu um problema proposto e demonstra o raciocínio que utilizou para resolvê-lo, organiza ideias e reflete sobre aquilo que aprendeu. Ao avaliar o caminho percorrido pelos colegas da turma até a resolução, descobre novos caminhos para calcular.

Ao propor o trabalho com essa temática, é importante analisar os objetivos que se pretende atingir. Um dos mais importantes é a reflexão sobre novos conceitos e não o treino ou repetição de algo já aprendido. Nesta perspectiva, Paulo Freire (2007, p. 86) afirma que:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

Na literatura consultada, ora a educação matemática de jovens e adultos aparece como instrumento para conscientização política, ora é associada à instrumentalização para inserção no mercado de trabalho, sendo possível identificar ainda uma tendência de educação matemática voltada para a exploração dos modos próprios de raciocínio matemático do educando.

Sob o nosso ponto de vista, todas essas formas de compreensão do constructo teórico-prático da educação matemática de jovens e adultos devem ser consideradas como dialeticamente

articuladas, ou seja, notamos em todas essas tendências a preocupação em situar o estudante em um processo de produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados matemáticos. No entanto, na escolarização básica o exagero em procedimentos algorítmicos pouco compreendidos pelo alunado resulta na aversão ao conhecimento matemático e, em geral, em processos escolares marcados pela tendência à infantilização dos educandos jovens ou adultos:

No campo da educação de jovens e adultos, esse resgate das raízes do indivíduo, de sua dignidade cultural, através do reconhecimento de estratégias de resolução de problemas que fogem da matemática convencional, atuam positivamente num dos maiores inibidores da aprendizagem do aluno, que é seu sentimento de autodesvalia (FANTINATO, 2004, p. 116).

Mais ainda: a aversão à Matemática escolarizada pelo aluno da EJA provavelmente justifique uma ênfase maior nas ideias matemáticas do que nos resultados dessa ciência; uma atenção mais centrada nos motivos e necessidades de aprendizagem dos educandos; nas relações de natureza transdisciplinar com outras áreas do conhecimento; enfim, em conduta pedagógica a enfatizar mais as situações matemáticas em sentido amplo do que problemas centrados na forma como os matemáticos organizam a sua ciência. Pensar a Matemática como conhecimento sistematicamente organizado deve ser o ponto de chegada do processo de escolarização. O ponto de partida deve ser a forma como essa ciência dialoga com a realidade, consolidando-se como linguagem que tende à universalidade, um conhecimento cuja desconsideração traz sérios danos ao desenvolvimento do intelecto. Assim,

A Atividade de Estudo dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental é construída de acordo com o método de exposição do conhecimento científico (ascensão do abstrato para o concreto). O pensamento dos alunos durante a Atividade de Estudo, tem algo em comum com o pensamento característico dos cientistas, os quais expõem os resultados de suas investigações por intermédio das abstrações, generalizações e conceitos teóricos que funcionam no processo do abstrato ao concreto (DAVIDOV, 2019, p. 216).

O diálogo com o autor é essencial: na escola, supostamente positivista, o concreto é tratado muitas vezes como sinônimo de manipulável, um ledor engano. Considere-se, por exemplo, que o sujeito observe em um jornal um gráfico de setores circulares no qual se registra que a quarta parte dos moradores de uma dada cidade de 200.000 habitantes é constituída por analfabetos. Se ele consegue, de pronto, concluir que aproximadamente 50.000 habitantes da cidade são analfabetos, ele chegou ao resultado mediante uma abstração, reflexiva, e não empírica. O dado não estava explícito no gráfico, o que poderia levá-lo à simples leitura, mediante abstração empírica. Além disso, um detalhe importante: um gráfico não é concreto manipulável, mas uma abstração, ou seja, na visão dialética, um “concreto pensado”.

A rigor, não se retira fato matemático de material concreto, qualquer que seja ele. Um fato matemático é sempre uma abstração, ou seja, uma ação internalizada em pensamento. De fato, para desenvolvê-lo, o sujeito precisa criar um sistema de ações coordenadas em pensamento, inserindo nele as ações sobre a realidade, material ou imaterial, e tirar conclusões. Desse modo, o material concreto, quando usado adequadamente, pode ser relevante para auxiliar os educandos e o docente no processo de mediação pedagógica a

conduzi-los, mediante a interação dialógica. Tal mediação não pode se limitar à capacidade de comunicação verbal do professor tal como ocorre nos processos tradicionais de mera transmissão de conhecimento.

Por isso, a teoria histórico-cultural considera que os conceitos provenientes dos conhecimentos empíricos se associam às ações empíricas (formais) e os conhecimentos teóricos, os conceitos, são associados às ações teóricas (substanciais). É necessário compreender, no entanto, que a ação empírica e a ação teórica se complementam dialeticamente, uma contribui para melhorar a compreensão que da outra se tem. Daí, o conhecimento expressa o resultado do pensamento, uma reflexão sobre a realidade, e o processo de sua obtenção, ou seja, as ações mentais.

Partindo desses pressupostos, que definem o corolário segundo o qual é a aprendizagem que orienta, guia, estimula o desenvolvimento, nesse texto, sem a pretensão de esgotar o assunto, é nossa intenção apresentar a perspectiva metodológica da resolução de problemas como um processo voltado à valorização das heurísticas, dos modos de pensar e da descoberta dos fatos matemáticos por educandos da EJA.

Para tanto, o professor deve estar atento às respostas dos alunos, pois elas trazem evidências do que já sabem e quais procedimentos foram utilizados para a realização das atividades propostas. Além disso, pensar em situações que despertem a curiosidade dos alunos, o que não pode se constituir apenas em um discurso pedagógico.

Por isso, a busca de encaminhamentos didático-pedagógicos necessários à análise do problema em debate envolve três momentos: contextualizar a EJA como modalidade de ensino e o papel da Matemática nesse diapasão; discutir a perspectiva metodológica da

resolução de problemas no âmbito da educação de jovens e adultos; e, finalmente, apresentar as conclusões decorrentes desse movimento.

A EJA para além da instrumentalização para o mercado de trabalho

A Educação de Jovens e Adultos, está prevista na LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevendo esta modalidade de ensino em seu artigo 37 por meio da seguinte descrição: "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". Diante desta afirmativa, cabe ao Poder Público garantir aos alunos da EJA, a oportunidade de concluir os estudos.

Essa é uma questão que permite uma reflexão mais ampla, pois infelizmente a lei não tem sido cumprida, posto que as salas de EJA não estão sendo ampliadas, nem ao menos as condições básicas de permanência têm sido oferecidas. Pelo contrário, o que se observa em quase todo o território nacional é o fenômeno do fechamento de salas de aula de EJA porquanto os gestores da educação parecem acreditar que matriculando as crianças na escola, progressivamente mais cedo, resolverão o problema do analfabetismo. E o que fazer com os mais de 10 milhões de brasileiros não escolarizados, os ditos analfabetos absolutos? E com os cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais? Pior ainda, pouco consideram a ineficiência do sistema escolar no qual aproximadamente um quarto das crianças inseridas na escola não são alfabetizadas no primeiro segmento do ensino fundamental.

No que se refere aos aspectos metodológicos, é necessária uma análise minuciosa, pois a proposta pedagógica para esta modalidade

de ensino precisa ser elaborada a fim de atender às características deste alunado. Portanto:

Com trajetórias de vida marcadas pela exclusão, particularmente do direito à educação, quando chegam à escola os educandos da EJA ainda enfrentam dificuldades para inserção em propostas pedagógicas que desconsideram as suas rotinas e universos culturais, bem como a imposição de currículos que não contemplam seus conhecimentos anteriores e suas experiências de aprendizagem não-formais, seja do contexto do trabalho, da família e do convívio social (MIGUEL, 2021, p. 50).

Para falar da EJA, é importante caracterizar este público-alvo. Trata-se, em sua maioria, de adultos que não concluíram os estudos na idade própria. Por força do trabalho ou questões familiares, como por exemplo, criação de filhos, muitos destes adultos “abandonaram” a escola. Ao longo dos anos, sentem a necessidade de aprimoramento dos saberes para melhorar suas condições de vida e retornam à escola. O problema da EJA não deve, portanto, se resumir ao processo de escolarização formal marcado pela perspectiva de mera instrumentalização para o mercado de trabalho, mas de inserção na cultura letrada de sujeitos envolvidos em rico universo de diversidade cultural.

Assim como na educação de crianças, não podemos desprezar os conhecimentos prévios desses indivíduos ao adentrarem no espaço escolar. No caso da EJA, esta bagagem é mais ampla. São pessoas que se constituíram como seres históricos, inseridos na sociedade com seus modos próprios de pensamentos, no enfrentamento de desafios diários. Neste contexto podemos afirmar que são pessoas experientes em Resolução de Problemas, até para subsidiar a luta pela

sobrevivência em situações absolutamente excludentes do ponto vista socioeconômico.

As ações pedagógicas a serem propostas para a EJA devem ser pautadas em uma educação com o propósito de contribuir para a formação integral do homem para que tenha uma participação ativa na sociedade de maneira consciente; devem ser, portanto, crítico-reflexivas. Assim:

A razão pedagógica está também associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

É de relevância pensarmos em propostas pedagógicas para a EJA, a partir dos aportes culturais dos quais os educandos são titulares ao serem inseridos no processo de escolarização formal, para que os aprendizados sejam significativos. Logo, para contemplar a cultura, é necessário compreendê-la em suas diversas nuances.

De acordo com esta ideia, Miguel afirma que “os conhecimentos produzidos fora do contexto escolar, os fatores de motivação para ingresso na escola, as questões geracionais, as implicações relativas a questões de gênero, raça, etnia e os contextos culturais evidenciam a diversidade cultural expressa pela EJA”. (2021, p. 44)

Brandão (1986, p.15) faz encaminhamentos para uma educação que tenha como base “uma cultura de classe”: “consciente”, crítica, politicamente mobilizadora, capaz de transformar tanto os símbolos com que se representa ao seu mundo, quanto a sua própria dura realidade material”. É preciso pensar em um espaço onde as discussões sejam práticas das aulas propostas, para além dos conteúdos

escolares. Ações de cidadania devem fazer parte das propostas pedagógicas.

De fato, é necessário que o trabalho com a EJA tenha como destaque os aspectos que caracterizam estes alunos, baseado em sua cultura. Esta “inclui objetos, instrumentos, técnicas, e atividades humanas socializadas e padronizadas de produção de bens, da ordem social, de normas, palavras, ideias, valores, preceitos, crenças e sentimentos.” (BRANDÃO, 1986, p.20).

Logo, evidencia-se a importância da elaboração de uma didática voltada ao repertório cultural dos estudantes. Brandão afirma que “a cultura é histórica, no sentido de que a atividade humana que cria a história é aquele (sic) que faz a cultura”. (Brandão, 1986, p.22).

Partindo desde princípio:

o homem - sujeito que produz a cultura define-se mais por significá-la como um ato consciente de afirmação de si mesmo, senhor do seu trabalho e do mundo que transforma, do que simplesmente fazê-la de modo material (BRANDÃO, 1986, p.22).

No que se refere à especificidade dos alunos da EJA, muitos encontram-se motivados a retornarem à escola, a fim de aprimoramento do conhecimento. Neste contexto, vale nos atentarmos ao que diz Libâneo (2004, p.5):

Com efeito, as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar.

A educação para os jovens e adultos deve ser ofertada nos pressupostos de uma educação que leve em consideração os sujeitos envolvidos neste processo. Logo, não basta estar na escola. É preciso que esta permanência seja eficaz. Sendo assim, "o problema não é apenas alfabetizar ou educar basicamente a população, mas garantir perspectivas de Educação Para Todos ao Longo da Vida" (MIGUEL, 2021, p. 45).

Complementando esta ideia, concordamos o seguinte modo de pensar:

A formação do homem para a vida deve ser entendida como um processo e como um resultado dessa preparação. Portanto, o processo formativo deve propor a formação integral da personalidade. Em outras palavras, a formação do homem precisa ser multidimensional: cognitiva, mental, física, ética, moral, afetiva, volitiva (AQUINO, 2017, p. 326).

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de ações pedagógicas planejadas a fim de atender satisfatoriamente os alunos da EJA.

A prática de Resolução de Problemas na EJA

Para aprofundamento das discussões acerca da temática, foi elaborada uma aula com a proposição de resolução de situações matemáticas de diversas naturezas, partindo dos pressupostos da atividade orientadora de ensino (AOE). Este princípio parte de ações voltadas para a organização do ensino para a apropriação de novos conhecimentos. (MOURA, 1996).

Diante de demandas escolares, os alunos devem ser sujeitos ativos perante as atividades a serem realizadas. Muitos se sentem

incapazes de realizar tal tarefa. Um fator a contribuir é provocar no aluno, necessidades diante de uma demanda. Esta é ação do professor que deve buscar ações orientadas para auxiliar os alunos. Logo:

A atividade orientadora de ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende (MOURA, 2001, p. 155).

Ao abordar a temática de Resolução de Problemas na EJA temos uma situação peculiar. O fato de a disciplina de matemática ser caracterizada como a vilã do ensino formal torna-se mais intensa nesta modalidade. Portanto é preciso desmistificar esta ideia, oportunizando aos alunos o uso de conceitos matemático no cotidiano, favorecendo assim uma atitude positiva em relação à Matemática. “Não basta fazer mecanicamente as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. É preciso saber como e quando usá-las convencionalmente na resolução de situações-problema.” (DANTE, 1998, p. 13).

Na perspectiva da Resolução de Problemas, Dante (1998,) afirma que os problemas podem ser caracterizados por problemas-padrão, problemas-padrão simples, problemas-padrão compostos, problemas-processo ou heurísticos, problemas de aplicação e problemas de quebra-cabeça.

Com base no pensamento do autor, os problemas-padrão são aqueles mais usuais na escola, geralmente usados para fixação de um cálculo ou procedimento algorítmico, não exigindo uma estratégia,

de forma que os problemas-padrão simples envolvem geralmente apenas um procedimento aritmético, ao passo que os problemas-padrão compostos exigem a utilização de dois ou mais procedimentos aritméticos para a resolução. Por sua vez, os problemas-processo ou heurísticos exigem na busca de solução o desenvolvimento de procedimentos matemáticos que não estão explícitos no enunciado, ou seja, exigem uma estratégia para a resolução.

Em geral, podemos afirmar que os problemas-padrão são exercícios de fixação e os problemas-processo ou heurísticos são aqueles que exigem imaginação e raciocínio criativo na formulação de uma estratégia de resolução conforme observamos em Toledo e Toledo (1997), em Dante (1998), em Smole e Diniz (2001) ou em Dante (2009).

Outras categorizações são encontradas nessas obras ou em textos didáticos, paradidáticos e acadêmicos: problemas abertos (têm mais de uma solução); problemas fechados (têm apenas uma solução) ou problemas de aplicação (reportam-se a situações específicas da realidade).

Considerando os conteúdos dessas obras consultadas, desenvolvemos algumas situações matemáticas, adaptadas, no que cabiam, à clientela de educandos do 1º segmento da EJA, ensino fundamental visando analisar, em abordagem de natureza qualitativa, as iniciativas, dificuldades e progressos dos alunos face às ações para resolução de problemas.

As atividades foram realizadas em uma turma de EJA localizada em uma cidade do interior paulista. A sala é composta por 25 alunos. A faixa etária é de 25 a 70 anos, em média. A professora atua na sala há cinco anos, tendo em vista que o seu cargo de EJA passou a ser de caráter efetivo no município. Logo, possui pleno

domínio das características de sua clientela, sendo possível identificar as facilidades e fragilidades da turma.

Em relação ao aspecto pedagógico, grande parte dos alunos já adquiriam as habilidades básicas de leitura e escrita, sendo que apenas uma pequena parte da turma não possui domínio do sistema de escrita. Recebem total auxílio da professora e de colegas mais experientes.

Como aporte pedagógico, o município possui legislação própria com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000).

Para elucidar de maneira breve a ação realizada, foi possível identificar que os alunos da EJA onde a atividade foi realizada, apresentaram-se muito tímidos e inibidos. Comportamento resultante de uma escola excludente, quando frequentada anteriormente, na qual prevalecia a transmissão de conteúdos, tendo o professor como detentor do conhecimento como uma verdade absoluta. Uma escola que não oportunizava momentos de discussões e análises de diferentes hipóteses.

Sendo assim, desde o início ficou evidente a importância de pensar em situações didáticas que favoreçam a participação ativa dos alunos durante as atividades propostas, em processo de interação dialógica, com a prevalência de momentos de trocas de experiências, manifestação de dúvidas, sem o receio de repressão. A prática do diálogo deve ser introduzida pelo professor em sala de aula. O educador, por meio da relação dialógica poderá mediar experiências de aprendizagem, propiciando “a preparação para captação do mundo, para que eles compreendam a realidade que os cerca e possam intervir nela, superando assim a situação de meros espectadores” (SANCEVERINO. 2016, p.459).

Logo, um espaço escolar deve ser um ambiente acolhedor, com a prevalência de práticas pedagógicas que atendam às diversas dimensões do sujeito, oportunizando momentos de discussões e debates, respeitando suas individualidades. A respeito disso, podemos nos apoiar no pensamento de Libâneo:

Em razão disso, uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação (LIBÂNEO, 2004, p.6) .

É pela mediação dialógica que o docente poderá conduzir os educandos à abstração de determinada característica e generalizar o objeto de estudo; a palavra assume o papel de instrumento do pensamento e meio de comunicação. Quando o diálogo se torna pouco presente, traz consequências para a apropriação de conhecimento posto que para a teoria histórico-cultural o desenvolvimento conceitual se relaciona à ideia de libertação humana do contexto perceptual imediato pelo processo de abstração e generalização.

Tal movimento se torna possível pela linguagem em contexto filogenético, com o surgimento da fala; no âmbito ontogenético, transitando do modo situacional para a abstração de pensamento resultante do envolvimento do sujeito em atividades culturais específicas; e, em dimensão sociocultural pelo efeito de práticas culturais como letramento, alfabetização, escolarização ampliada e inserção em processo de desenvolvimento científico, a consolidar a

transformação da natureza dos próprios conceitos. Por isso, a comunicação nas aulas de Matemática é um dos principais determinantes do sucesso ou do fracasso do processo de ensino e aprendizagem.

Durante o acompanhamento das aulas para apoiar esse estudo, os educandos revelaram dificuldades na aprendizagem matemática; certa aversão à disciplina, especificamente à Resolução de Problemas, conduta manifesta nas atitudes dos alunos. Até mesmo um deles relatou a dificuldade com esta disciplina na infância.

Neste contexto, o espaço escolar onde ocorre a educação formal deve se apresentar como um lugar atrativo para esses alunos. As aulas a serem oferecidas devem privilegiar conhecimentos significativos, para que haja sentido na educação. Isto posto, "o papel da mediação pedagógica seria então o de recuperar o significado da instituição escolar, o sentido do espaço educativo para a EJA" (SANCEVERINO. 2016, p.467)

Esperando por esta reação dos educandos, procuramos estabelecer um ambiente seguro para a realização das atividades. Abordamos a temática a partir de situações diárias caracterizando-as como um problema: por exemplo, acaba-se o gás durante o cozimento dos alimentos para serem servidos no almoço ou o pneu da bicicleta furou, fazendo com que se encontre uma maneira de resolver a situação. Encaminhamentos dessa natureza são importantes porque, em geral, na escola problema tem sempre números, operações ou fórmulas e, igualmente, uma única solução, sempre.

Em uma conversa breve com a professora, foi possível identificar a inteira dedicação da docente para atender às necessidades dos alunos. Ao observar o caderno deles, a professora relata a metodologia utilizada, sendo ela baseada nas vivências e experiências

dos estudantes, atrelando assim os conteúdos voltados ao letramento e ao conhecimento matemático.

Foi possível observar que situações matemáticas diversas fazem parte do cotidiano das aulas. Segundo a professora, atividades como estas estimulam o raciocínio dos alunos, tendo em vista que muitos possuem idade avançada.

Algumas situações em sala relacionadas à Educação Especial foram presenciadas. Segundo relatos da professora, há alunos que apresentam déficit acentuado de aprendizagem, com extremas dificuldades na apropriação de conceitos. Estes alunos possuem indícios de deficiência intelectual.

Há um caso, em específico, de uma aluna com laudo médico descrito com deficiência intelectual. Frequentava uma sala especializada no município e depois foi encaminhada para a EJA, onde se sente muito bem. É acolhida por todos. Situações cotidianas são orientadas pela professora como uso de medicamentos e asseio pessoal.

Diante do exposto, podemos refletir que muitas salas de EJA, possuem características bem próximas a estas descritas. Por um lado, alunos com defasagens em conteúdos escolares por ser “retirados” da escola precocemente e por outro, alunos com algum tipo de deficiência. Neste caso, a maior incidência é a deficiência intelectual.

Após esta breve análise, podemos dizer que “o quão complexo é o processo de educação de jovens e adultos, rico em nuances de abordagens e que se situa em um contexto de múltiplos determinantes.” (MIGUEL 2021, p.32).

Para a organização das atividades propostas, utilizou-se a estratégia de mesclar situações-problema que envolvem operações e outras que não. Todas as situações analisadas na sala de aula foram adaptadas com base na literatura específica sobre a temática abordada

no estudo: Toledo e Toledo (1997), Dante (1998; 2009), Smole e Diniz (2001). Essa escolha foi motivada pelo fato de serem autores com obras muito utilizadas nas escolas.

A primeira atividade proposta refere-se à situação matemática descrita abaixo:

A turma da EJA resolveu desenvolver um projeto denominado "Pipas no ar". Os 26 alunos vão confeccionar pipas para doar para crianças carentes. Para tanto, vão se reunir no sábado, num parque, para construir e empinar pipas. O concurso elegerá a pipa mais bonita e a mais original. Uma comissão de alunos ficou encarregada de fazer as compras. De repente, uma pergunta: Com quantos reais cada um teria que contribuir? Faça um inventário com os possíveis questionamentos que os educandos fariam (pelo menos 4).

Inicialmente, a atividade foi apresentada aos alunos por meio da leitura prévia do enunciado, tendo em vista que nem todos os alunos se apropriaram dos procedimentos de leitura e escrita convencional. Em seguida, a situação matemática foi lida novamente de modo que os dados expressos no texto foram destacados de maneira colaborativa. Esses dados foram registrados em um cartaz afixado na lousa. Durante este momento, foi possível identificar uma grande dificuldade de compreensão de fato, dos dados expressos para que pudéssemos prosseguir com os trabalhos. Após questionamentos, os alunos foram levados a refletirem sobre quais os procedimentos a serem utilizados para resolver tal demanda: Quantas crianças seriam beneficiadas pelo projeto? Uma aluna se manifestou dizendo que seriam 26 crianças. Voltamos ao texto para identificar esta informação e juntos, concluímos que 26 era a quantidade de alunos da EJA. E que a quantidade de crianças carentes a serem beneficiadas era uma

primeira decisão a ser tomada pela turma para definir o desenvolvimento do projeto.

Outro questionamento levantado foi: O que precisamos saber para organizar a compra de materiais? Após discussões, alguns alunos disseram que é necessário saber a quantidade de crianças para a organização dos materiais. Por fim, chegamos aos dados finais da situação matemática: Quais materiais e a quantidade dos mesmos para ser providenciados, a fim de atender a proposta inicial: Projeto Pipas no ar.

Neste momento, os alunos participaram, demonstrando conhecimento sobre o assunto e assim, elencamos os possíveis materiais a serem providenciados para a confecção das pipas: folhas de seda, cola, bambu, dentre outros.

Esse tipo de situação matemática se revela rica para exploração inicial da temática da resolução de problemas. Primeiramente, porque mostra que nem sempre um problema envolve números ou operações obrigatórias; depois, porque apesar disso pode suscitar reflexão, conduzindo os educandos ao levantamento de hipóteses, ao encaminhamento de possíveis soluções e, principalmente, pela necessidade de escrever em ambiente matemático.

Na sequência do trabalho os estudantes poderiam proceder ao levantamento do número de crianças a serem contempladas com as pipas, a quantidade de material necessário para confeccioná-las, ao levantamento e comparação de preços dos produtos a serem adquiridos e, finalmente, a elaboração de um orçamento para o projeto.

Mas, e se os educandos não sabem fazer cálculos aritméticos básicos na forma escrita, ainda? Como fazer o orçamento? Possivelmente, eles recorreriam à calculadora de um celular ou se valeriam de estratégias de cálculo por eles utilizadas nessas situações.

Daí, um cálculo do tipo R\$ 36,50, somados com R\$ 27,80, se transformariam em: $30 + 20$ são 50; 6 mais 7 são 13; 0,50 mais 0,80 são 1,30; portanto, 50 somados com 13 são 63, mais 1,30, resultam em R\$ 64,30. Esses raciocínios, por vezes, são desenvolvidos com tanta destreza mental que surpreendem os professores. Se essas situações não ocorrem, cabe ao parceiro mais experiente, o docente, provocá-las, para depois explorar os procedimentos matemáticos escolarizados.

Freire (1987, p. 68) tem razão ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, haja vista o desconforto causado pelos educandos em seus educadores quando, se recusando aos cânones acadêmicos que não compreendem, apresentam soluções análogas à formulada anteriormente a alguns problemas tradicionais na escola. Mais ainda: “o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1987, p. 69, destaque do autor na palavra refaz). (Rosângela, veja no seu livro os números das páginas e acerte essas referências, de acordo com a sua edição do “Pedagogia do Oprimido”, por favor).

Durante a proposta da situação matemática foi possível refletir sobre a teoria baseada em L. Vigotski e particularmente assumida como sustentação da pesquisa de L. V. Zankov, denominada por Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). De acordo com esta teoria, durante o processo de organização do pensamento, de aquisição de novos saberes, o indivíduo passa por dois níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro, o nível de desenvolvimento atual, manifestado nas soluções independentes,

alcançado como resultados de ciclos já cumpridos. "O segundo nível o constitui a zona de desenvolvimento mais perto e mostra a marcha dos processos que se caracterizam por seu estado de formação, ainda em trânsito do processo de maturação" (Zankov, 1984, p.13-14). Neste nível, as soluções de problemas são encontradas com a ajuda do professor, em uma ação realizada por meio de uma coletividade, pois o aluno não consegue realizar a tarefa sozinho. Logo, aquilo que não era realizado com autonomia, poderá ser feito sozinho em uma situação futura. (Zankov, 1984).

Todas as ações que levaram às reflexões citadas foram realizadas de maneira coletiva, a fim de oferecer suporte aos alunos para a realização da atividade. Finalizamos a proposta e foi possível concluir que a atividade em questão, foi explorada no coletivo, com a contribuição dos alunos e auxílio do professor que conduziu a atividade, onde reflexões importantes foram feitas.

A situação matemática não se apresentou de maneira completa, de modo que dados necessários à sua resolução estavam ausentes, ou seja, a ideia essencial é de que a situação matemática apresentada não relacionava dados suficientes para a realização dela? Não, pelo contrário, as manifestações dos educandos e da educadora permitiram a realização do inventário solicitado; era esse o elemento desconhecido da situação-problema. Um problema matemático não deve ter obrigatoriamente números, fórmulas ou operações. O pensamento teórico em Matemática não se constitui apenas com esses conceitos matemáticos, mas com argumentação lógica, coerente e articulada, devendo, sempre que necessário, se fazer uso daqueles conceitos.

A continuidade da aula foi dada com a seguinte proposta de atividade:

Um sitiante tem, em seu galinheiro, 2 gansos, 3 galos, 5 galinhas com pintinhos, 7 galinhas sem filhotes, 6 perus e 8 patos. Quantas galinhas há no galinheiro?

Todos os dados do texto foram coletados. Refletimos sobre a informação irrelevante da tarefa: *galinhas sem filhotes*. Exceto esta particularidade, trata-se de uma situação matemática convencional, onde todos os dados necessários estão explícitos no problema, portanto, grande parte dos alunos não demonstraram dúvidas, realizando a atividade com sucesso.

Aparentemente, a situação-problema parece muito simples. No entanto, cabe algumas considerações sobre essa situação matemática e os seus possíveis desdobramentos em sala de aula. Primeiramente, destaque-se a importância de apresentação aos educandos de situações matemáticas nas quais devem selecionar os dados relevantes ou irrelevantes para a resolução.

Por outro lado, se todos os educandos tiverem desenvolvido o conceito de que galinhas são aves adultas que põem ovos e podem gerar pintinhos o problema está resolvido: 12 galinhas. Porém, é possível que algum educando questione se galos ou pintinhos, principalmente estes, não podem ser galinhas. Eventualmente, algum deles pode argumentar que ganso também é uma “espécie de galinha” e querer somar todos os animais relacionados. Se isso ocorre, cabe ampla discussão sobre os gêneros aves ou galináceos, dos quais galinhas são espécies.

Partimos então para a seguinte situação matemática explorada:

Para ir de minha casa à escola, tenho três caminhos diferentes: passando pela padaria, passando pela igreja ou atravessando a

ponte. Eu posso ir à escola de bicicleta, de ônibus ou a pé. De quantas maneiras diferentes eu posso ir de casa para a escola?

Foi realizada a leitura, como nas demais situações matemáticas, e os dados foram coletados de maneira coletiva, a fim de estabelecer um diálogo onde todos pudessem compreender a discussão proposta. Neste momento também foi necessário o auxílio direto do professor para a organização das ideias.

Os itinerários foram determinados: *padaria, igreja e ponte*. Os meios de transportes também: *bicicleta, ônibus e a pé*. E assim, as combinações foram feitas por meio de imagens. Inicialmente, conduzidas pela professora e em seguida, após a apropriação dos esquemas pelos alunos, sendo que eles participaram ativamente na organização das diferentes possibilidades.

Esta situação-problema caracteriza-se por Problemas-processos ou heurísticos (DANTE, 1995), permitindo ao estudante refletir sobre diversas estratégias para se chegar à solução, sem que, necessariamente a utilização de algoritmos.

Em geral, os alunos podem se valer inicialmente da verbalização das possibilidades ou da sequenciação escrita, elaborando esquemas para resolução. Eles podem se valer, também, de tabelas de dupla entrada para a solução, colocando na horizontal (abscissas) os locais por onde deveriam passar e na vertical (ordenadas) os meios de transporte. Para finalmente, concluírem que basta multiplicar 3 por 3 para encontrar a resposta. Como tem sido na escola de EJA voltada para a instrumentalização para o mercado de trabalho? Explora apenas a multiplicação, sendo que muitos alunos fazem o cálculo mecanicamente sem saber justificar o procedimento adotado.

Situações matemáticas como estas despertam o interesse dos alunos, em detrimento aos problemas-padrão.

Por fim, encerramos as atividades propostas com a seguinte situação matemática:

Quantos retângulos há na figura? (Só vale considerar um retângulo isolado na figura ou retângulos formados por dois ou mais retângulos consecutivos).



- a) Tente desenvolver uma estratégia geral para solucionar o problema.
- b) Qual seria a resposta se a figura estivesse dividida em cinco retângulos? E em seis?

Esta atividade foi a mais desafiadora para os alunos. Muitos encontraram extremas dificuldades para identificarem os retângulos. Apenas aqueles expressos de maneira explícita, foram reconhecidos por todos. Os demais, por meio de agrupamentos, foram contabilizados com o auxílio do professor. A professora titular da turma acompanhou os alunos em todas as atividades propostas, mesmo que observando de longe, porém nesta atividade, auxiliou-os individualmente e em seguida, com demonstrações na lousa, de maneira coletiva.

Na questão, os alunos precisavam ter o conceito de que retângulos consecutivos se apresentam em sequência, isto é, um após o outro. Daí, eles poderiam concluir que existem 4 retângulos considerados isoladamente; 3 retângulos formados por 2 retângulos consecutivos (os pares de retângulos AB, BC, CD); 2 retângulos formados por 3 retângulos consecutivos (os ternos de retângulos ABC e BCD) e que só existe 1 retângulo formado por 4 retângulos

consecutivos. Portanto, a solução do problema, seria: $1 + 2 + 3 + 4 = 10$ retângulos consecutivos.

Construído esse sistema de relações, os alunos poderiam concluir que se a figura fosse composta por 5 retângulos, como propõe a questão b enunciada, a resposta seria 15 retângulos ($5 + 4 + 3 + 2 + 1$). E, se tivesse 6 retângulos, a resposta seria 21 retângulos ($6 + 5 + 4 + 3 + 2 + 1$). E se apropriariam de uma generalização conceitual pela observação, estabelecimento de relações e processo de descoberta.

Aprender Matemática pressupõe criar um sistema de relações, coordenar ações e inserir os objetos nesse sistema. Isso exige levantar hipóteses, testá-las, argumentar e tirar conclusões.

Chegamos à conclusão de que para esta atividade, especificamente, seria importante, também, a exploração por meio do manuseio de retângulos recortados, de mesmo tamanho, a fim de realizar a sobreposição de figuras, para melhor compreensão dos alunos. No entanto, o conceito matemático não seria retirado dos cartões, como por vezes se acredita na escola, mas do estabelecimento de relações coordenadas em pensamento, portanto, uma abstração.

A teoria histórico-cultural se revela absolutamente correta quando afirma que um conceito se forma por ascensão do abstrato ao concreto e não ao contrário.

Considerações Finais

De fato, a EJA configura-se como uma peculiaridade da educação, pois os educandos desta modalidade demandam atenção diferenciada dada a sua especificidade sociocultural. Possuem saberes que devem ser potencializados com o ensino formal, por meio de reflexões dos conhecimentos oriundos de suas vivências articuladamente ao conhecimento científico. De forma alguma os saberes

populares devem ser desprezados, pois constituem-se em aprendizados historicamente construídos. Esses alunos carregam tradições e costumes que são expressos pela cultura.

Como não validar o pleno domínio sobre medidas e proporções de um trabalhador da construção civil que não concluiu o processo de escolarização? Ou ainda, desconsiderar o conhecimento dos educandos da EJA sobre ervas medicinais destinadas a diversos problemas de saúde, das quais eles se utilizam cotidianamente e em muitos casos são reconhecidos pela ciência?

É possível presenciar situações como essas em nosso cotidiano. Outrora, ainda no magistério, por meio de uma prática de regência nos anos iniciais, a autora deste texto recebeu a incumbência de elaborar uma aula a partir da abordagem da cultura popular, por se tratar da temática do Folclore. Então, levou para a turma de 3ª série (atualmente, 4º ano do Ensino Fundamental), um cartaz com exemplares de ervas destinadas a problemas de saúde. Uma explanação a respeito das funções medicinais de plantas foi realizada. Ao finalizar a apresentação, recebeu elogios da professora da sala pelo domínio do assunto. Este mérito era da avó dela. Uma senhora que não frequentou os bancos escolares devido às intercorrências da vida, porém apresentava total domínio sobre plantas destinadas às moléstias diversas. Sua leitura sempre foi para além das letras. Ela conseguia ler o olhar, o falar, as atitudes das pessoas. Com ela, a autora aprendeu assuntos que ultrapassa o conhecimento científico: respeitar a condição humana.

Em relação à temática da pesquisa, é possível afirmar que aspectos importantes devem ser considerados no que se refere à Resolução de Problemas: o enunciado deve ser bem escrito, claro e objetivo, sem ambiguidades. Do contrário, é provável gerar confusão. A complexidade do problema deve estar ajustada à realidade da

turma. Logo, os alunos devem ser desafiados, levando em consideração os conhecimentos prévios e propondo novos desafios para que avancem.

Complementando esta afirmação, Libâneo (2004) nos orienta que as práticas escolares em relação à didática devem ser organizadas com o objetivo de propor situações em que os docentes poderão “ investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática”.

A temática é de extrema relevância, pois não basta a oferta do ensino nas escolas. É preciso encontrar meios para sanar as dúvidas dos alunos, promovendo a equidade. É notório a dificuldade na resolução de problemas, mas será que os alunos são desatentos ou a dificuldade está na compreensão dos conteúdos matemáticos?

Por certo, o insucesso do aluno não deve ser atribuído a ele próprio. É importante que se faça uma análise de quais caminhos foram percorridos, quais estratégias foram utilizadas e, principalmente, o que pode ser feito a fim de elaborar novas estratégias didáticas para atingir os objetivos antes estabelecidos.

Referências

AQUINO, O. F. **O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov y V. V. Davidov.** In: Andréa Maturano Longarezi; Roberto Valdés Puentes. (Org.). Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental. 1aed.Uberaba, MG: EDUFU, 2017, v. 1, p. 325-350.

BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília (DF).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, MEC/CNE/CEB, 2000.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Relatório Brasil no PISA. Brasília, MEC/INEP, 2020. Disponível em:

download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exam_es_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 189-204, 2018. DOI: 10.1590/s0103-40142018.3294.0014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152689>. Acesso em: 20 maio. 2023.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99 – 120, jan./fev. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de Matemática**. São Paulo: Ática, 1998.

DANTE, L. R. **Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2009.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e Estrutura da Atividade de Estudo. In: 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 – Livro I. Curitiba: CRV / Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 215 – 233.

FANTINATO, M. C. de C. B. A construção de saberes matemáticos entre jovens e adultos do Morro de São Carlos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set. – dez. 2004, p. 109 – 124.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300008>

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, (27), 5–24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>

MIGUEL, José. Carlos (org.). **Educação de Jovens e Adultos: diversidade, inclusão e conscientização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MOURA, M. O, **A atividade de ensino como ação formadora**. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar** São Paulo: Pioneira, 2001. p. 143-162.

ONUCHIC, L. de la R. A resolução de problemas na educação matemática: onde estamos e para onde iremos? **IV Jornada Nacional de Educação Matemática / XVII Jornada Regional de Educação Matemática**. Passo Fundo (RS), Universidade de Passo Fundo, 06 a 09 mai. 2012.

PIRES, C. M. C. Educação Matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. *BOLEMA*, Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, 2008, p. 13-42.

SANCEVERINO, A. R. (2016). Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, 21(65), 455–475. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216524>

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. (Orgs.). *Ler, Escrever e Resolver Problemas: habilidades básicas para aprender Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOLEDO, M.; TOLEDO; M. **Didática da Matemática**: como dois e dois, a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NA EJA

Josefina Kuingo Daniel³⁷

Stela Miller³⁸

1 Introdução

As transformações acentuadas nos processos socioeconômicos, em especial, nos modos de produção atuais, marcados pelas influências da microeletrônica e das tecnologias digitais de informação e comunicação, exigem progressivamente a formação de trabalhadores relativamente alinhados com as produções científicas face às relações históricas, políticas e culturais a determinar a qualidade de vida dos cidadãos e a viabilização de instrumentos para a tomada de consciência.

Pensar uma sociedade justa e democrática, preocupada com o desenvolvimento sustentável e solidário, impõe aos processos educativos da escolarização básica a difusão de conhecimento relativo às relações entre ciência, tecnologia e sociedade, sem o que a busca de

³⁷ Mestranda em Educação pela UNESP, Câmpus de Marília.

Professora do Liceu do Ensino Secundário, Moçâmedes, Angola.

³⁸ Docente aposentada da UNESP, Câmpus de Marília.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Câmpus de Marília.

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-467-7.p311-333>

superação das desigualdades, de melhoria da qualidade de vida e de afirmação da dignidade humana resulta sensivelmente prejudicada.

Assim, já há algum tempo, as tentativas de reorganização das propostas curriculares apontam para a necessidade da integração entre a educação e a vida cidadã, de forma que se espera de cada área de conhecimento contribuições no sentido de melhor orientação para o trabalho, relacionando a atividade educativa com os significados das experiências de vida dos alunos (CONFINTEA, 1997; BRASIL, 1998).

No entanto, destarte a relevância desses encaminhamentos, nos parece que ao estudar temas das ciências em geral, os estudantes precisam se apropriar das bases lógicas e culturais a apoiarem as explicações de natureza científica, discutindo as implicações éticas e o alcance de tais explicações no contexto de constituição de visões de mundo.

Em especial, no caso da abordagem da temática da EJA, tendo em conta a sua complexidade, a formulação e o desenvolvimento da atividade de estudo exigem encaminhamentos na busca de novas direções teóricas, metodológicas e pedagógicas com vistas a dar soluções nas situações baseadas no ato de ensino dos professores e de aprendizado dos alunos. O tratamento metodológico dos conteúdos da ciência deve conduzir os educandos à apropriação significativa dos conceitos, desenvolvendo a capacidade de estabelecimento de relações entre as ideias científicas e destas com a vida e o ambiente, sob pena de resvalar para o tradicional apelo à mera reprodução memorística, geralmente pouco compreendidas pelos estudantes.

A efetividade de teorias da aprendizagem desenvolvimental envolve a consideração das condições específicas de implementação curricular para o número de indicadores essenciais, sendo as que se mais destacam: as principais formações psicológicas que surgem e se

desenvolvem não apenas em função do período etário, mas do processo de escolarização; a atividade principal desse período que determine o surgimento e desenvolvimento das formações correspondentes; o conteúdo e os métodos de implementação conjunta dessa atividade; as inter-relações com outros tipos de atividades; um sistema de métodos para determinar os níveis de desenvolvimento das formações psicológicas; a natureza da conexão desses níveis com as peculiaridades da organização da atividade principal e das outras atividades relacionadas a ela (DAVIDOV, 1995).

Com base na contribuição de autores da EJA pretendemos nessa pesquisa visualizar a atividade de estudo voltada à apropriação de conceitos científicos em suas componentes principais tendo em conta o pensamento dos pesquisadores que abordaram essa área do conhecimento. Existe uma mediação dialógica na abordagem da ciência em relação às componentes estruturais, organizativa e formativa da atividade de estudo em relação à EJA? Quais devem ser as características fundamentais do processo de difusão de conceitos científicos na EJA?

Para responder a essas indagações procedemos à ampla pesquisa bibliográfica e à análise documental envolvendo a organização de programas de ensino de conceitos científicos e suas implicações para a EJA.

Assim, nesse texto pretendemos discutir como os conteúdos ministrados aos alunos da EJA podem ser mediados no contexto da Teoria da Atividade de Estudo com vistas à apropriação significativa dos conceitos científicos e a otimização do desenvolvimento das ações mentais.

2 Implicações pedagógicas da Teoria da Atividade de Estudo para o ensino de conceitos científicos na EJA

Como fazer humano, a motivação para a aprendizagem de conceitos científicos não deve se limitar aos interesses de descoberta e consolidação das explicações, exigindo também fundamentos nos objetivos de construção de determinado tipo de sociedade e seus objetivos de dignificação da condição humana. O pensamento científico voltado ao desenvolvimento social deve ser muito mais do que um conjunto de definições prontas e nomenclaturas definitivas.

Ainda quando as finalidades e os procedimentos dos programas de ensino pareçam bem delineados, o real sentido da ação educativa pode ser obscurecido, caso as ideologias a envolvê-lo não sejam desveladas pelo conhecimento lúcido daqueles que ensinam:

A educação é uma atividade teleológica. A formação do indivíduo sempre visa a um fim. Está sempre “dirigida para”. No sentido geral esse fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade. No sentido restrito, formal, escolar, é a preparação de diferentes tipos de indivíduos para executar as tarefas específicas da vida comunitária (daí a divisão da instrução em graus, em carreiras etc.). O que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detêm o comando social (VIEIRA PINTO, 2010, p. 35, aspas do autor).

Daí, em sua compreensão mais imediata, de difusão do conhecimento científico, a educação não pode se reduzir a difundir as motivações das ciências limitando-se apenas aos interesses de descoberta, reprodução e consolidação das explicações dos fenômenos, mas situar-se nos objetivos das sociedades, voltados para o progresso material e desenvolvimento tecnológico. Esse conjunto de

interesses, fundados nas relações entre ciência e tecnologia, resultaram em novidades científicas e tecnológicas recentes tais como a fibra óptica, a revolucionar os modos de comunicação, as novas formas de diagnóstico e tratamento de doenças e a energia fotovoltaica. Para infortúnio da humanidade, esse avanço científico criou também a bomba nuclear e *sprays* envolvendo substâncias que provocam o buraco na camada de ozônio.

Pensar a produção de sentidos de aprendizagem da ciência impõe a necessidade de percepção de que a sociedade produz ciência e tecnologia e que estas transformam a própria sociedade. Mais ainda, no caso da EJA, os educandos trazem para a escola um vasto repertório de ideias e representações sobre fatos científicos que não podem ser desconsiderados na mediação pedagógica.

Nessa discussão, de início, cabe desmistificar o papel das histórias de vidas e da identidade cultural dos educandos da EJA na apropriação de conceitos científicos. São históricas, e já bem difundidas, as concepções de Vygotsky (2001) sobre a formação de conceitos científicos. Para o autor, a apropriação de conceitos científicos ocorre mediante ações de estudo planejadas e estruturadas e envolve abordagem didática a se configurar mediante abstrações formalizadoras, portanto, mais abrangentes do que os conceitos espontâneos, sem, no entanto, desconsiderá-los, pois:

Independente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo de duas formas de pensamento que desde o início se excluem (VYGOTSKY, 2001, p. 261).

Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos são processos interdependentes, ou seja, intimamente interligados, e que exercem influências um sobre o outro. Trata-se, na EJA, de conduzir os estudantes à compreensão da ciência como um processo de produção de conhecimento, consolidada como uma atividade humana, histórica e associada a situações da ordem social, econômica, política e cultural.

A atividade de estudo, sistemática e planejada, começa logo que o estudante entra na escola, sendo nesta fase que ele pode avançar mais no desenvolvimento do pensamento teórico, dada a sua proximidade com o conteúdo científico. Nos processos de EJA, essa dimensão se amplia face às experiências anteriores do aluno, a aguçar a capacidade de apropriação de conhecimento e possibilidade de desenvolvimento de pensamento lógico e teórico, quando é inserido na escola e interage na sala de aula com o professor e outros estudantes.

A tarefa da escola é contribuir para desenvolver no aluno o pensamento crítico-reflexivo de modo a arranjar condições de interferir na realidade, transformando-a. O objeto da atividade deve permitir ao aluno entrar em ação porque envolve aspectos históricos e culturais, sendo inerentes a uma dinâmica da sua vida.

O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da atividade de estudo intervém criando a princípio no aluno o motivo mediante as necessidades que ele enfrenta com a sua realidade. Essa atividade direciona a pessoa com objetivo de saber como agir e o que atingir através **das ações**; através das ações os alunos criam motivos com base nas necessidades vivenciadas na sua realidade conforme Davidov; Márkova (2019).

Os modos de ações ou de operações ajudam o aluno, mediante ações coletivas, a se apropriar de conhecimentos pelo processo de

interiorização (individualidade), sendo que os processos vão se particularizando ao longo da vida através das experiências com outros (em todos os setores da vida na escola, nas relações humanas), dependendo das condições materiais também para o desenvolvimento do agir em qualquer situação.

Pelo debate em sala de aula acerca do que é um problema, um diagnóstico de situação, uma explicação, bem como ao comparar diferentes soluções, o educador contribuirá para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, estimulando o uso de ideias científicas, seja em sua ação escolar, seja na vida e no mundo do trabalho:

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que a escola é um espaço para trabalhar o conhecimento. Nesse aspecto, permaneço na modernidade, pois afirmo que o conhecimento é um instrumento importantíssimo para a construção do humano. Não é por acaso que, dentre os seres vivos, apenas os humanos produzam conhecimento. É o pensar que constitui o humano. O pensar, o refletir, o conhecer, o dominar a cultura acumulada, as formas de construção da sociedade, as tecnologias e as formas de construí-las. Isso é o conhecimento. Por isso, coloco-me radicalmente contra os movimentos e as políticas que banalizam o conhecimento no interior das escolas, que não por acaso são dirigidas para as escolas de massa, nas quais é suficiente que certifiquem o maior número de alunos, mas não necessariamente trabalhem os conhecimentos na sua formação. O conhecimento fica reservado a pequenas elites, porque, como se sabe, o conhecimento é um instrumento de poder (PIMENTA, 2002, p. 31).

Impõe-se, então, a necessidade de relacionar os conhecimentos a ensinar com a presença dos fatos científicos na realidade do aluno, explorando exemplos e temáticas de estudo ligados ao seu

cotidiano tais como a eletricidade e as formas de produção de energia, a culinária ou as novidades científicas e tecnológicas presentes no universo midiático, tais como os eclipses solares.

Essa mediação dos conceitos via atividade de estudo em relação às temáticas dos programas de ensino, permite ao aluno compreender o mundo à sua volta, interagindo com o meio social e na sua relação com outras pessoas. Com base no estudo de Vargas e Domingues (2013) podemos dizer que nesse modo de compreender o processo de ensino e de aprendizagem, os alunos da EJA reproduzem, transformam e criam algo novo naquilo que aprenderam ou vão aprendendo devido às interações com a sociedade. É no contexto de articulação dialética das relações entre o vivido, o percebido e o concebido que se situam as possibilidades da compreensão e exploração de fatos científicos nessa instância da educação básica.

O vivido pode nem ser percebido com clareza; o percebido pode ser motivador ou não; se o for, no entanto, pode se transformar em necessidade de apropriação; mas, para apropriação efetiva é necessário o trânsito entre as diversas representações semióticas de um mesmo fenômeno. Para Duval (2007) lançar mão de diversas representações de uma mesma ideia matemática, e ampliarmos sua constatação, de uma mesma ideia científica, é elemento central para transformação dos modos de ensinar e aprender. Esse é o dilema a ser enfrentado e compreendido pelos docentes da EJA para transformação da cultura escolar, ainda muito marcada pela repetição e memorização pouco compreensiva.

O fundamento dos conteúdos e conceitos científicos formam no aluno modos de ações teóricas em um intercâmbio entre a escola e a realização das relações básicas do aluno com a sociedade, proporcionando uma melhor formação de atitudes (personalidade

individual) completada nessa fase e a sua capacidade de pensamento (mental).

É nossa crença que a formação de um aluno da EJA com base na valorização da atividade de estudo lhe permite deslumbrar um valor subjetivo na manipulação dos objetos, interpretando cientificamente cada fato abordado com auxílio do professor, segundo a sua realidade. Nesse contexto cada ação tem o seu objetivo; esses modos de ações vão criando motivos no aluno mediante as necessidades, sentindo-se diferente naquilo que vai processando e reagindo com o meio (relação dialética). A Atividade de Estudo é um processo teórico da aprendizagem que permite ao aluno tornar-se um sujeito ativo na transformação do seu próprio conhecimento mediante os modos de ações, os motivos declarados ou implícitos para aprender, as necessidades a atender, as tarefas estabelecidas, as operações envolvidas, o conteúdo explorado, o controle e a avaliação do processo, de acordo com o pensamento de Davidov (2019).

Para uma formação com vistas à aprendizagem organizada com base na atividade de estudo o aluno precisa de motivação que deve ser definida através de necessidades específicas. Porque quero aprender? O motivo mobiliza e impulsiona o aluno a aprender. As necessidades correspondem à indignação: para que aprender? Isso de um certo modo ajuda o aluno segundo as suas necessidades, como um estado de carência que vai revelando o homem atual e o criado durante e depois da atividade.

Por isso, a atividade de estudo é uma atividade fundamental pela qual o aluno desenvolve um pouco mais a percepção, a memória e a imaginação, adquirindo novas capacidades e neoformações psicológicas. Ela é importante porque não se limita apenas ao pensamento empírico, mas por contribuir para o desenvolvimento do conhecimento teórico.

O reconhecimento da ligação interna entre o conhecimento científico e a Atividade de Estudo permite compreender essa última como um fenômeno historicamente em desenvolvimento. O rumo e o caráter do desenvolvimento da Atividade de Estudo são determinados, por um lado, pelo desenvolvimento da ciência e, por outro, pelas demandas da sociedade na transmissão dos conhecimentos científicos para as novas gerações (REPKIN, 2019, p. 316).

Para se criar um ambiente de estudo no qual a mediação pedagógica é dialógica e voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, o educando da EJA deve ser orientado a formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais tendo por base fatos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar.

Na atividade de estudo são desenvolvidas as neoformações do período escolar: análise, reflexão e planificação mental. Desse modo, o aluno deve trabalhar com conteúdos do conhecimento científico, sendo que a formação da atividade de estudo no aluno depende desse conteúdo científico abordado, da metodologia de ascensão do abstrato ao concreto e das formas de organização das ações de estudo dos alunos. Pelo estabelecimento das ações, os seus objetivos e condições de desenvolvimento, o aluno estabelece uma relação teórica com a realidade e com os modos de orientação em função dessa relação.

A base desses princípios se constitui na compreensão dialética do pensamento, ou seja, na lógica dialética na qual o pensamento se movimenta do geral para o particular. Ou seja, a construção do conhecimento parte do observável e da análise das propriedades externas do objeto e se movimenta passando pela abstração, generalização e análise da essência do objeto voltando em movimento

ao concreto, agora pensado, nos termos conceituais de Kopnin (1978).

No movimento indicado, trata-se de processo no qual primeiramente o educando atua na dimensão sensorial-visual, faz a generalização e abstração por meio de diferentes modelos; pela generalização analisa suas singularidades e particularidades, compreende a essência do objeto e constrói o conceito. Davidov (1988, p. 133) é direto e objetivo nessa discussão, destacando que “o pensamento teórico idealiza os aspectos experimentais da produção dando-lhes, inicialmente, a forma de experimento cognitivo objetual-prático e, depois, de experimento mental, realizado em forma de conceito e por meio deste”. Dessa forma, mediante o processo definido chega-se ao pensamento teórico.

No entanto, esse movimento dialético não é mecânico e nem determinista posto que “o pensamento teórico **não surge e nem se desenvolve** na vida cotidiana das pessoas, ele se desenvolve somente em uma tal instrução, cujos programas se baseiam na compreensão dialética do pensamento” (DAVIDOV, 1999, p. 6). Desta forma, para os teóricos da educação desenvolvimental o principal papel da escola é inserir o educando no processo de desenvolvimento do pensamento teórico apropriando-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Com propriedade, o teórico estabelece que o conhecimento humano se constitui em unidade com suas ações mentais de abstração e generalização, isto é, o conhecimento não surge à margem da atividade cognitiva do sujeito e não se consolida a priori. É processual, portanto.

Os dados da realidade são trabalhados no plano mental (análise, síntese, abstrações e generalizações), de forma que os alunos precisam dominar os modos generalizados de ação, uma característica

essencial da atividade de estudo. A destacar: o conhecimento teórico é diferente do empírico, constituindo elemento essencial da atividade de estudo a capacidade de formulação e organização do pensamento reflexivo. Nesse sentido, podemos constatar confluência relativamente ao pensamento de Freire (2001):

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela *escola* ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros. Assim, em nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De *ler o mundo*, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto (FREIRE, 2001, p. 260, grifos do autor).

No contexto da Teoria da Atividade de Estudo, a formação com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do aluno depende do conteúdo explorado, envolvendo aspectos a permitir a ele a tomada de consciência para encaminhar as suas atividades pessoais, capacidades consideradas superiores, no caso de análises teóricas ou científicas.

Pensar o ensino de conceitos científicos na EJA, no contexto da Teoria da Atividade de Estudo, exige inserir o educando em ações voltadas à leitura, à observação, à experimentação, ao registro de

dados, à comparação entre explicações e à organização, comunicação e discussão de fatos e informações. Trata-se de trabalho pedagógico que não deve se limitar, portanto, à memorização de fatos científicos e fórmulas. Uma fórmula é sempre uma representação semiótica de um fato científico em sua versão sintética, acabada, uma síntese formalizada.

Dessa forma, inserir os educandos da EJA em processo de levantamento de hipóteses e testá-las, reconhecendo as regularidades, implica em criar situações didáticas voltadas ao desenvolvimento da capacidade de produzir textos informativos e outras formas de registros tais como desenhos e esquemas, uma dimensão de leitura e interpretação a se ampliar pela comunicação oral e discussão coletiva.

O processo de formação da atividade de estudo na escolarização da EJA exige foco na tarefa de estudo mediante processo coletivo e intercâmbio de atividades entre o professor e os alunos. Na continuidade, o estabelecimento de objetivos voltados à tomada de decisões sobre ações a realizar para a formação de interesses cognitivos.

Trata-se de ação sobre o conteúdo científico pelo método de ascensão do abstrato ao concreto, envolvendo transformação dos dados e evidenciando a relação geral do sistema em análise, a modelação, a transformação do modelo de organização de tarefa particulares, o controle e a avaliação conforme Davidov (2019).

Em conformidade com a proposta da atividade de estudo, a motivação exige interação não apenas com situações significativas de aprendizagem, mas com outros educandos do processo, pelo manuseio de novos objetos, por novas brincadeiras, voltadas a orientar o aprendiz, de forma a se relacionar com os conteúdos, assimilando-os pela articulação dialética entre os movimentos de produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de

significados da ciência, ambos voltados a envolver e a transformar o próprio sujeito.

Ao discutir a mediação pedagógica na EJA, Sanceverino (2016) estabelece que a realidade constitui-se de um sistema articulado de conexões e mediações, cujos sentidos emergem de apropriações e intersecções entre a cultura, a ciência, a política e o fenômeno educacional. É um movimento transformador e construtor da pessoa humana:

Pela mediação dialógica que acontece nas interações em sala de aula, os sujeitos da aprendizagem produzem estratégias intelectuais que vão lhes permitir produzir ou apropriar-se de conhecimentos. Esse movimento dialógico potencializa a mediação de si mesmo (internalização), permitindo que o sujeito liberte-se da sua consciência ingênua e chegue a patamares de significação que a simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos de conhecimento não lhe proporcionaria (SANCEVERINO, 2016, p. 460).

Pensar a Atividade de Estudo organizada com base em dados científicos obtidos em diferentes fontes permite subsidiar discussões e comparações pormenorizadas, com perspectivas para confronto com noções supostamente de senso comum, por vezes consolidado em educandos da EJA. Trata-se de oportunizar situações didáticas envolvendo a produção de textos informativos, desenhos e esquemas, entre outras formas de registro, incentivando a comunicação oral e a discussão coletiva:

A palavra, enquanto signo, é revelada em toda atividade pedagógica – é pelo domínio da palavra que o sujeito torna-se professor(a), que o aluno(a) vai se constituindo, é pela palavra que ambos se identificam como docentes e discentes. É por meio

da palavra, de sua significação legítima, que esses sujeitos da atividade pedagógica comunicam a realidade efetiva nas condições reais de comunicação verbal. A palavra permite a constituição do sujeito na e por meio da linguagem. Não se trata aqui de lidar com uma palavra enquanto unidade da língua, nem com a significação dessa palavra, mas sim com o enunciado acabado e com um sentido concreto ou seja, seu conteúdo (SANCEVERINO, 2016, p. 459).

Daí, a escola deve lidar com conceitos científicos, estabelecendo relações entre as ideias, para tirar conclusões. A problematização dos conteúdos pelo docente tem o condão de mobilizar o interesse dos alunos e geralmente de contribuir para a formação do hábito de refletir criticamente sobre as ideias envolvidas no âmbito do processo de formação de conceitos científicos. Docentes que assim agem, mantêm uma atitude constante de instigar, questionar e levantar hipóteses, ajudando os alunos na consolidação dos raciocínios e na formulação de conclusões.

Por certo, a interação é uma das formas de criar interesse do aluno por aprender, posto que ao ingressar na escola, por vezes, tem um papel passivo porque tudo geralmente é baseado inteiramente na orientação do professor.

Por exemplo, imaginemos o aluno que consegue definir e identificar as grandezas físicas e suas medições através de partes do corpo, como os pés e as mãos, ou mesmo por estimativas decorrentes de sua vivência cotidiana. Na escola, pelo manuseio de instrumentos e aparelhos de medições, como uma balança, o aluno conseguiu medir e identificar a unidade de massa em quilograma, ou com termômetro medir a temperatura do corpo humano em graus Celsius, bem como o comprimento de uma mesa em metros. São unidades com as quais o aluno pode interagir na relação com o ambiente novo, mediante a

realização dessas tarefas e através das ações desenvolvidas de modo teórico o aluno avança na capacidade de estabelecimento de relações e desenvolvendo o pensamento.

Na constituição da atividade de estudo na EJA é necessário que o aluno se envolva e faça o seu papel na formação de hábitos de estudo, de forma organizada e coerente, explorando as ações teóricas através do uso e domínio das capacidades adquiridas. As formas da aquisição das bases teóricas permitem alcançar a complexidade dos problemas do dia a dia na sua realidade, tendo em conta que o professor organiza as ideias e explora ações no plano mental, uma atividade em conjunto com os alunos, com o objetivo de resolução dos grupos de tarefas, particularizando métodos e procedimentos, para a transformação qualitativa do modo de pensar e agir do sujeito, ou seja, visando a transformação da personalidade.

Sem diálogo não há que se falar em atividade de estudo nem em relação professor-aluno; é o movimento dialógico que capacita o aluno e o ajuda a avançar no processo de apropriação de conhecimento. Assim, a mediação pedagógica na EJA vai além de uma simples interação, podendo-se atribuir um valor transformador nas suas formas de compreensão da realidade.

Como indicado, os significados são construídos socialmente por meio da linguagem e, portanto, tomam o diálogo como elemento central de uma prática reflexiva. O diálogo é ação articulada e intencional de controle, avaliação, orientação, estruturação, organização e motivação no âmbito de todas as componentes que visualizam e formam atividade de estudo de cada nível de desenvolvimento do aluno na sua relação com a zona proximal ou real do processo da atividade. Essas componentes impulsionam o interesse do sujeito na busca de assimilação dos conhecimentos científicos.

Ensinar conceitos científicos não significa apenas uma compreensão ampliada ou mais complexa dos fenômenos naturais e tecnológicos, mas também proporcionar aos estudantes a compreensão e reelaboração das linguagens. Isso implica que uma atividade de estudo necessita ser orientada de modo preciso para que o educando tenha clareza acerca do objeto de estudo, sobre o que vai pesquisar.

A reflexão sobre a contribuição teórica de Vygotsky (1998) nos conduz a pensar que na EJA é na troca com os outros sujeitos e consigo mesmo que os conhecimentos, papéis e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a apropriação de novos conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade e da consciência.

Os conceitos construídos ao longo da vida passam por um processo de transformação e ressignificação, estabelecendo uma nova relação cognitiva que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, além da reconstrução da noção de concreto, agora, concreto pensado. Na atividade de estudo da EJA o aprendizado começa muito antes dos alunos frequentarem a escola; quando começam a estudar já tiveram experiências com medidas, grandezas físicas, cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada, ferramentas do trabalho e equipamentos elétricos e/ou eletrônicos.

Nesse movimento dialético, o sujeito constrói o seu psiquismo e recria a cultura numa complexa interação entre indivíduos, objetos, símbolos, significados e visões de mundo compartilhadas pelo grupo cultural no qual se encontra inserido, um processo de constante transformação e geração de singularidades. Nesse processo de construção de seu psiquismo e de si mesmo os enunciados do estudante evidenciam a relevância da escolarização para desencadear

o desenvolvimento de suas funções psicológicas e de novas identidades situando-o como quem pode agora intervir no seu próprio progresso intelectual.

Conforme Vygotsky (1987; 1998) é a mediação que proporciona a significação, pois o significado não é igual a palavra, nem ao pensamento. Os significados são construídos socialmente por meio da linguagem e portanto, tomam o diálogo como elemento central de uma prática reflexiva. Ou seja, é pela mediação dialógica nas interações de sala de aula que os sujeitos da aprendizagem produzem estratégias intelectuais com a orientação e intervenção do professor permitindo assim a produção ou adaptação ao conhecimento.

Basicamente, o movimento dialético a envolver a constituição da atividade de estudo para apropriação de conceitos científicos engloba, sinteticamente, as seguintes ações:

a) Contextualização: situar o vivido e o percebido na relação com o conhecimento novo do qual o educando precisa se apropriar, ou seja, o conhecimento que deve ser concebido.

b) Historicização: resgatar o movimento de evolução histórica das ideias científicas, relacionando ciência, tecnologia e sociedade.

c) Enredamento: articulação do conhecimento científico a ser adquirido com outras áreas do conhecimento.

d) Modelagem: organização de formas de encaminhamento dos modelos de representação semiótica do conhecimento novo.

Consolidar esse movimento didático no ensino de conceitos científicos depende da abordagem transdisciplinar dos fenômenos naturais, com ênfase na observação de fenômenos relativos à matéria e energia associados aos seres vivos, ao meio ambiente e às tecnologias, com grande visibilidade no cotidiano das pessoas e, por vezes, presentes na atividade laboral cotidiana dos educandos da EJA.

Ressalte-se, ainda, a importância do estabelecimento de correlações entre os fatos das ciências naturais, o desenvolvimento da humanidade e a cultura em geral porquanto o processo de difusão do conhecimento científico não é neutro.

O movimento dialético enunciado capacita o aluno, e o ajuda a avançar da sua consciência de momento, de modo a atingir níveis de significados cada vez mais elaborados, o que não seria possível sem os estímulos, experiências físicas e cognitivas decorrentes das trocas simbólicas no ambiente de estudo organizado e politicamente situado.

Considerações finais

Se observarmos com atenção a história do desenvolvimento do pensamento científico visualizaremos representações muito distantes daquelas apresentadas nas formulações encontradas nos textos didáticos dos alunos, marcados pelo suposto rigor enfatizado em uma forma dissociada da observação da realidade, seja esta referente ao universo físico, seja relativamente às formas de pensar de quem aprende.

Pensar sobre fatos científicos como coisa pronta, uma verdade acabada, sem relacioná-los a uma dimensão social, política e econômica tem imposto aos educandos lacunas no seu processo de desenvolvimento intelectual.

Ao revisitar a literatura produzida sobre o ensino da ciência na EJA, bem como na análise documental sobre as propostas de renovação dos programas de ensino, é possível concluir que aprender fatos científicos de maneira compreensiva supõe motivação para isso e necessidade de aprender, propondo ao próprio sujeito de aprendizagem interrogações e curiosidade.

Na EJA é fundamental pensar o fato científico como mediação dialógica entre quem ensina e quem aprende, uma troca de apreensões subjetivas, de formas próprias de percepção de ideias e representações simbólicas. Esse diálogo científico constitui-se por uma ação na qual educador e educandos apresentam as formas como a eles se mostram os assuntos científicos, os conceitos e as situações-problema para os quais buscam respostas. Sem isso, não há que se falar em desenvolvimento do pensamento científico e, menos ainda, em dialogia na escola.

De fato, a atividade de estudo pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico por se constituir como movimento intrinsecamente relacionado ao trabalho de levantamento de hipóteses, análise, síntese, abstrações e generalizações dos objetos científicos para chegar ao conhecimento de seus traços essenciais.

No processo de apropriação de conceitos científicos a atividade de estudo deve destacar os fenômenos e conceitos com vistas à promoção de aprendizagem significativa, se contrapondo à memorização mecanicista de definições, contribuindo para ampliação da capacidade do estudante da EJA de estabelecer relações entre as ideias, tirar conclusões e aplicar o apreendido em diferentes situações.

Dialogia e discussões são encaminhamentos didáticos obrigatórios. E a construção do currículo que responde à complexidade da EJA baseia-se no contexto de ações mediadoras, se constituindo pelo exercício do pensamento crítico-reflexivo como fundamento, o que impulsiona os participantes do processo na busca de estratégias inovadoras visando à resolução da situação-problema envolvida na atividade.

Por fim, a vivência não pode ser pensada somente como a situação pretérita vivida, mas igualmente o momento presente, a envolver todas as influências ao redor de quem aprende, em especial,

os conhecimentos em processo de apropriação pela mediação do professor e do material didático utilizado.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **5ª Conferência: A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população**. Hamburgo-Alemanha, 1997.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Pueblo y Educación, 1999.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. ELKONIN; V. V. DAVIDOV e V.V. REPKIN: Livro I**, Série de Ensino desenvolvimental, Volume 10, 2ª edição. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 171-174.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de Atividade de Estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. ELKONIN; V. V. DAVIDOV e V.V. REPKIN: Livro I**, Série de Ensino desenvolvimental, Volume 10, 2ª edição. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 191-213.

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-SP, Papirus, 2007.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados**, vol. 15, n. 42, 2001.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas-SP: Papirus, 2022.

PUNTES, 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: Livro I, Série Ensino Desenvolvimental, Volume 10, 2ª edição**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019.

REPKN, V. V. O conceito da Atividade de Estudo. In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. ELKONIN; V. V. DAVIDOV e V.V. REPKN: Livro I, Série de Ensino desenvolvimental, Volume 10, 2ª edição**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 304-310.

SANCEVERINO, R. A. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. Erechim-RS. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n. 65, abr.-jun. 2016.

VARGAS, G. P.; GOMES, C. F. M. Aprendizagem e Desenvolvimento de Jovens e Adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. São Paulo, **Edu. Pesqu.**, São Paulo Ahead of print, abr. 2013.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 16^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Taciana G. 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

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Questões Teóricas, Implicações Práticas

Allan Alberto Ferreira
Cláudia Elaine Catena
Camila Aparecida da Silva
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Daniele Cristina de Paiva
Jaqueline Rodrigues Ferreira
Jessyca Eiras Jatobá Santos
José Carlos Miguel
Josefina Kuingo Daniel
Letícia Florencio Vieira
Letícia Kondo
Maria Eduarda Tognette
Marisa de Fatima da Luz
Priscila Caroline Miguel
Raúl Esteban Ithuralde
Rodrigo Martins Bersi
Rogerio Gomes
Rosangela Marques Gobato Rocha
Stela Miller
Tarcísio dos Santos da Silva
Tiago Rodrigues da Silva
Yuri de Lira Lucas

ISBN 978-65-5954-466-0



9 786559 544660