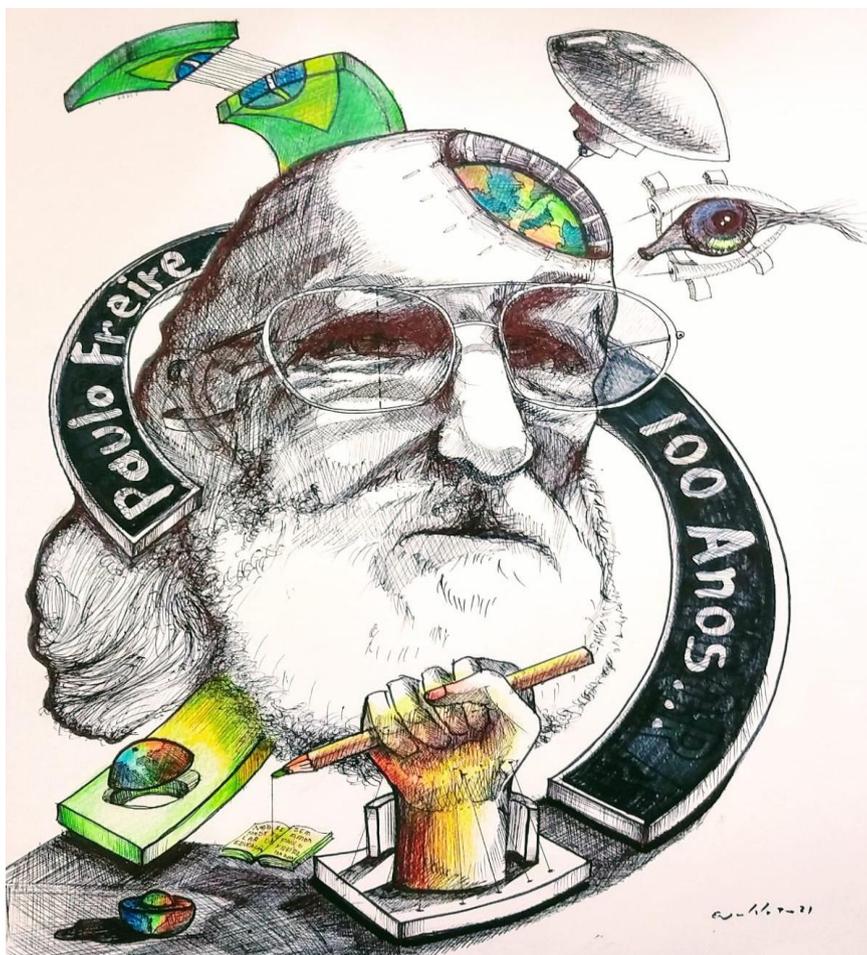


REVISTA FUNDAMENTOS

Revista do Departamento de Fundamentos da Educação
do Centro de Educação da UFPI

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE: *esperançar em tempos de
resistência!*



Paulo Freire 100 anos
Arte: Evaldo Oliveira

SUMÁRIO

4 Editorial

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE: *esperançar em tempos de resistência!*

7 A educação popular no Brasil: conversa com Carlos Rodrigues Brandão

Fernanda dos Santos Paulo

13 A educação política em processos de incidência comunitária: Disputa de Narrativas e Construção de Estratégias de Resistência via Espaços Institucionais, junto ao Programa Lagoas do Norte

Lucas Matheus Santos, Lucineide Barros Medeiros, Gustavo Leite de Souza

28 A educação de jovens e adultos como direito humano e política de ação afirmativa

Efigênia Alves Neres

44 A pedagogia do oprimido: uma alternativa crítica ao currículo e a didática da escola tradicional no Brasil

Elson Silva Sousa

55 Circulação e apropriação das obras de Paulo Freire nas universidades do Nordeste/Brasil

Maria de Jesus dos Santos, Poliana Gomes de Oliveira Guedes

71 Como esperançar diante de violação de direito na pandemia?

Marlúcia Lima de Sousa Meneses, Jessica de Sousa Meneses

82 Educação de jovens e adultos na EMEF Nazaré Rodrigues: um olhar sobre a educação remota em tempos de isolamento social

Aline Carla de Sousa Leite Cipriano, Anny Camila Lima Rodrigues

95 Evasão escolar na educação de jovens e adultos da Unidade Escolar Mário Raulino

Carla Janiele Araújo Rodrigues Soares, Iarla Lopes Gonçalves

108 Fundamentos filosóficos para a educação de jovens e adultos desde Bergson, Rodríguez e Freire

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto

121 Os desafios e pioneirismo da proposta curricular da educação de jovens e adultos do município de Teresina e a educação significativa na perspectiva freireana

Jefferson de Sales Oliveira, Maria da Glória Carvalho Moura, Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura

135 Prática pedagógica interdisciplinar no projeto integrador: experiências, diálogos e construção partilhada no PROEJA

Joselma Ferreira Lima e Silva, Edith Maria Batista Ferreira

148 Reflexões sobre a pedagogia do oprimido nas bases teóricas da educação do campo

Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes

165 Reflexões do pensamento do Paulo Freire na busca ativa de jovens e adultos

Débora Patrícia Coelho de Rezende, Josefina Coelho de Moraes, Enayde Fernandes Silva Dias

174 O ensino de jovens e adultos: um olhar de esperança

Ana Beatriz de Souza Andrade, Ana Helena Torres Monteiro

EDITORIAL

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE: *esperançar em tempos de resistência!*

2021 é o ano de comemoração do Centenário de Nascimento do educador Paulo Freire (1921-2021), Patrono da Educação Brasileira. Buscando valorizar e atualizar o seu pensamento e entender as condições históricas, sociais, políticas e culturais que presidiram o seu aparecimento público como um teórico da educação, o Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, em parceria com o Fórum Piauiense de Educação de Jovens e Adultos do Piauí, e outras entidades e instituições do Piauí e do Maranhão, realizaram nos dias 10 e 11 de junho de 2021 o Pré-Colóquio Internacional PI-MA "Rumo aos 100 anos de Paulo Freire: da leitura do mundo à emancipação dos povos", de forma virtual. Os Pré-Colóquios são a preparação para o Colóquio Internacional Paulo Freire, que acontece em Recife-Pe, no mês de aniversário de Paulo Freire.

Paulo Freire resiste e vive! Diante do cenário atual, marcado não só pela crise sanitária que afetou o planeta, mas também pelo avanço das forças conservadoras com a destruição de conquistas sociais importantes no país e no mundo, ele certamente nos estaria brindando com uma Pedagogia da Resistência em tempos sombrios. A celebração do centenário de Freire permitiu a reflexão e diferentes olhares sobre sua obra e seu pensamento que foram socializados por profissionais da educação promovendo discussões sobre suas produções acadêmicas resultados de estudos e pesquisas sobre o pensamento freireano. Parte dos estudos e pesquisas apresentados no Pre-Coloquio Internacional Paulo Freire, no formato de resumo expandido e agora no formato de artigo completo, compõem o Dossiê Paulo Freire, que ora é apresentado, e que entendemos constituir-se num espaço para discussão sobre a educação que liberta e emancipa os sujeitos históricos e sociais.

Compõem o "Dossiê 100 anos de Paulo Freire", treze trabalhos que se propõem contribuir para o reconhecimento da importância do pensamento freireano, sobretudo na educação da atualidade, mas também em outras áreas do conhecimento. Freire nos legou uma grande herança, nos mostrando o diálogo, a valorização da liberdade, o respeito ao outro.

Dos treze estudos apresentados, alguns trazem em seus títulos a Pedagogia do

Oprimido e a questão curricular como referência; um deles, **“A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: uma alternativa crítica ao currículo e a didática da escola tradicional no Brasil”**, de Elson Sousa, é um ensaio teórico sobre a perspectiva curricular e a compreensão didático-metodológica da prática educativa problematizadora; o estudo de Jefferson Oliveira, Gloria Moura e Marcoelis, **“Os desafios e pioneirismo da proposta curricular da educação de jovens e adultos do Município de Teresina e a educação significativa na perspectiva freireana”**, propõe uma discussão sobre a ação teórico-metodológica da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do município de Teresina. Um outro, **“Reflexões sobre a Pedagogia do Oprimido nas bases teóricas da educação do campo”**, de Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes, discute a relevância da pedagogia do oprimido nas bases teóricas da educação pensadas aos povos camponeses. A pesquisa de Maria de Jesus dos Santos e Poliana Gomes de Oliveira Guedes, **“Circulação e apropriação das obras de Paulo Freire nas Universidades do Nordeste/Brasil”**, traz uma importante reflexão sobre a presença do pensamento de Paulo Freire nas universidades públicas estaduais e federais do nordeste brasileiro, olhando para a realidade de produção de trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, e observando os referenciais bibliográficos dos planos de ensino dos cursos de licenciaturas dessas universidades. Alguns trabalhos abordam ainda, a problemática da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana, como **“Reflexões do pensamento do Paulo Freire na busca ativa de jovens e adultos”**, de Débora Patrícia Coelho de Rezende, Josefina Coelho de Moraes e Enayde Fernandes Silva Dias, a pesquisa **“O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR DE ESPERANÇA”**, de Ana Beatriz de Souza Andrade e Ana Helena Torres Monteiro; e a **“PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NO PROJETO INTEGRADOR: EXPERIÊNCIAS, DIÁLOGOS E CONSTRUÇÃO PARTILHADA NO PROEJA**, de Joselma Ferreira Lima e Silva e Edith Maria Batista Ferreira. Outros trabalhos como o de Brennan Cavalcanti Maciel Modesto que tratam dos **“FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESDE BERGSON, RODRÍGUEZ E FREIRE”** e buscam debater a fundamentação filosófica utilizada para o exercício docente na Educação de Jovens e Adultos, e **“COMO ESPERANÇAR DIANTE DE VIOLAÇÃO DE DIREITO NA PANDEMIA?”**, de Marlúcia Lima de Sousa Meneses e Jessica de Sousa Meneses que aborda o esperar em Freire e a violação do direito ao ensino e à alimentação escolar

na pandemia, são importantes contribuições à compreensão do pensamento de Paulo Freire. Na perspectiva da educação popular, o trabalho **“A EDUCAÇÃO POLÍTICA EM PROCESSOS DE INCIDÊNCIA COMUNITÁRIA: Disputa de Narrativas e Construção de Estratégias de Resistência via Espaços Institucionais, junto ao Programa Lagoas do Norte”**, de Lucas Matheus Santos, Lucineide Barros de Medeiros e Gustavo Leite de Souza, considera que a educação popular é ferramenta para a formação política, analisa o processo de luta das famílias moradoras da Avenida Boa Esperança, na construção das estratégias em resistência à remoção involuntária prevista nos marcos do Programa Lagoas do Norte, realizado pela Prefeitura de Teresina (PMT).

Uma das maiores inovações de Paulo Freire, é assumir abertamente que a educação de crianças, jovens e adultos não é e nem deve ser neutra ou apolítica. Não há época melhor para ler (ou reler) Paulo Freire do que a atual. Viva Paulo Freire! Paulo Freire vive! Paulo Freire resiste!

Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho

Marlucia Lima de Sousa Menezes

Maria Escolástica de Moura Santos

A educação popular no Brasil: conversa com Carlos Rodrigues Brandão

Fernanda dos Santos Paulo
fernandaeja@yahoo.com.br
AEPPA/MEP- PPGEd/UNOESC

Nos dois últimos anos, a Educação Popular tem sido discutida no Brasil e em outros países da América-latina – sobretudo por conta do centenário Paulo Freire (1921-2021). Carlos Rodrigues Brandão é um dos professores que esteve presente em vários espaços que debateram temas referentes à obra e a vida de Paulo Freire. Nesse cenário, Brandão contribuiu com uma multiplicidade de temáticas e duas se destacam: a Educação Popular e a Pesquisa Participante. Destes temas escolhi compartilhar parte de uma das entrevistas que realizei com ele no ano de 2015.



Quem é Carlos Rodrigues Brandão? Nasceu em de abril de 1940, no Rio de Janeiro. Estudou em várias escolas, assim como residiu em vários estados do Brasil, como Goiás e São Paulo, bem como no Distrito Federal. É reconhecido pela participação militante nos Movimentos de Cultura Popular, a partir de 1960. Trabalhou no Movimento de Educação de Base, e essa experiência foram o ponto de partida para seus escritos sobre Educação Popular, Pesquisa Participante, Cultura e Movimentos Populares. Paulo (2018) apresenta Brandão como um dos pioneiros da Educação Popular no Brasil (PAULO, 2018). Quem o conhece constata que, em sua trajetória, uma das suas marcas é a coerência entre o que diz e o que faz, cuja presença revela uma práxis cotidiana na luta pela defesa de uma educação transformadora e humanizadora, seja nos Movimentos Sociais Populares, na universidade, ou fora dela.

DA ENTREVISTA- CONVERSA COM CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

Fernanda Paulo: Brandão, meu amigo, poderia me contar um pouco mais sobre você?

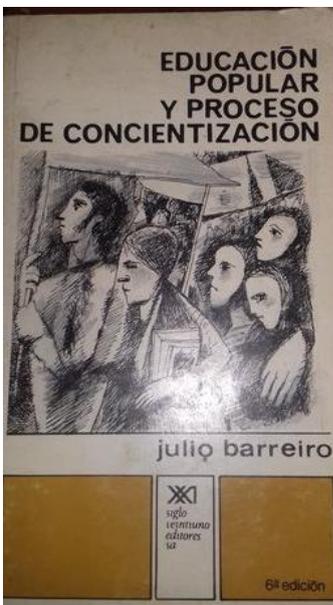
Carlos Rodrigues Brandão: *Nasci no dia 14 de abril de 1940, no Rio de Janeiro. Estudei em vários colégios e fui um precário estudante em quase todos. Formei-me em psicologia na PUC do Rio de Janeiro. Trabalhei no Movimento de Educação de Base. Tudo o que vivi e escrevi depois sobre educação e movimentos populares vem destas primeiras experiências com a cultura e a educação popular. Estudei Educação de Adultos no México, em um instituto da UNESCO, em 1966. Vivi em Brasília e Goiânia entre 1967 e 1975, trabalhando em movimentos sociais e como professor universitário, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Tenho Mestrado em antropologia social, na Universidade de Brasília. Ingressei na Universidade Estadual de Campinas em janeiro de 1976 e estou nela até hoje, aposentado como professor titular desde 1997, mas como professor colaborador voluntário. Fiz o doutorado em ciências sociais na Universidade de São Paulo, de onde fui professor visitante depois, em duas ocasiões. Sou professor livre-docente em Antropologia Simbólica pela Universidade Estadual de Campinas. Realizei um programa de pós-doutorado na Itália (Universidade de Perugia) e na Espanha (Universidade de Santiago de Compostela. Ao longo de minha vida, entre períodos de alguns meses ou de vários anos, lecionei em 12 universidades do Brasil e da Europa. Trabalho atualmente no Doutorado em Antropologia e no Doutorado em Ciência Sociais da UNICAMP, e também no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Tenho um pouco mais de 70 livros publicados nas áreas de antropologia, educação e literatura. Gosto de música e poesia. Divido a minha vida com uma presença de mais de 54 anos junto a associações e movimento ambientalistas e de frentes de lutas populares.*

Fernanda Paulo: Brandão poderias me contextualizar a Educação Popular com o sentido de libertação a partir da sua inserção no tema?

Carlos Rodrigues Brandão: *A chegada da Educação popular é muito curiosa. A Educação Popular na minha vida passa pelo meu ingresso na Juventude Universitária Católica, a JUC (que viria a ser a Ação Católica depois). Eu sou da geração de Marcos Arruda, Leonardo Boff – eles faziam parte desse movimento. Paulo Freire não fez parte da JUC e não foi da Ação Católica. Encontrei-o depois, na militância da educação popular. Foram muitas pessoas que se envolveram com a cultura popular – depois chamada de Educação popular. Era um tempo de uma extrema militância. Eu acho que, para compreender isso de inserção na Educação Popular é preciso ter um olhar mais abrangente, por exemplo, se você conversar comigo e o Osmar [Fávero], depois conversar com o Gadotti depois com o Celso [Beisiegel], cada um vai dar uma visão diferente; com a Vanilda [Paiva] mais ainda, porque o que importa na educação popular é o seguinte, primeiro, ela não nasce como educação popular, quando ela surge o que se tem é uma proposta de movimento de cultura popular. Nos anos 60, vai surgir pesquisa participante, eu até costumo dizer que foram as três experiências latinas americanas, basicamente, que acabaram repercutindo no mundo inteiro: a educação popular, a teologia da libertação e a pesquisa participante*

Fernanda Paulo: *Poderia me destacar algumas das tuas memórias da Educação Popular pela América Latina?*

Carlos Rodrigues Brandão: *Em 1969 fiz várias viagens pela América Latina. Até escrevi um livro, que não saiu com meu nome, já te contei isso, mas é o "Educação Popular e Conscientização", que saiu pela Vozes, 10 anos depois. Eu sou o tradutor do meu próprio livro. Entre 1963 e 1970, fiz muitas viagens clandestinas para ministrar cursos sobre Paulo Freire e Educação Popular em vários países da América Latina (estive Costa Rica, Peru, entre outros) Era tempos duros aqui, de profunda repressão. Foi nesse tempo que eu escrevi um livro que se chama "barreiro educación popular y proceso de concientización. Aqui tem uma história que você já conhece.*



Na hora de pôr o nome do autor do livro o nosso grupo concluiu que seria muito perigoso sair o meu nome. Então eu sugeri um nome fictício. Seria Manuel Rodrigues, guerrilheiro chileno. Mas não deu porque tinha que ser um autor real. Sugeri um amigo meu, o Julio Barreiro, um teólogo comprometido. Ele me emprestou o seu nome. Esse livro teve várias edições. Lembro que quando houve um golpe na América Latina, foi destruído mais de mil exemplares.

Fernanda Paulo: *Você teve participação no Movimento de Educação de Base. Poderias me contar um pouco sobre a relação entre teologia da libertação e Educação Popular a partir do MEB?*

Carlos Rodrigues Brandão: *Antes da entrevista você me perguntou se a teologia da libertação nasceu no MEB aqui no Brasil. Não quer dizer que a teologia da libertação surge do MEB inclusive porque o MEB era um movimento de leigos; trabalhava muito pouco a religião, embora fosse da igreja, até nos tínhamos um problema concreto com a igreja, exatamente isso, porque no MEB havia muitos participantes, educadores importantes, inclusive o Raul Landim que era o nosso filósofo e o padre Henrique Vaz era o nosso pensador mais profundo; Também havia muitos que não eram cristãos; inclusive eu me lembro que o Luís Eduardo Vanderlei que trabalhava com sindicalismo cristão. A tese dele é importante, teve bispos que proibiram a entrada dele na diocese, pois ele era considerado comunista. Foi à grande acusação de bispos para produzirem aquele golpe no MEB, demitiram numa sentada a equipe inteira, é de que o MEB estaria infiltrado de comunistas da AP (ação católica). Vale lembrar que tem uma série de livros de militantes cristãos de esquerda; tem o livro de Osmar. Na tua entrevista com ele, Osmar vai te falar de um livro de um americano ou canadense sobre o MEB, acho que nunca foi traduzido para o português: **Católicos Radicais da Igreja** [Emanuel de Kadt], que é um estudo sobre o MEB. O Osmar tem aquele livro que você conhece – faz relações entre Educação Popular e o MEB. A **teologia da libertação** nasce como experiência católica, depois ecumênica, posteriormente vai envolver grupos protestantes inclusive muito avançados, mas ela é uma experiência de igreja, então digamos assim, ela tem uma casa, já a educação popular não tem casa ela pipoca. [Fernanda diz: ela é itinerante, então. A Equipe do MEB de Goiás teve articulação com movimentos sociais, de educação e de cultura popular, como a JUC, AP, UNE, o CPC e Instituto de Cultura Popular, Sindicalismo Rural. Um dos pensadores daquele MEB que contribuíam com a*

politização e construção da consciência crítica era o padre Henrique Vaz, Raul Landim Filho e também o Paulo Freire – havia outros. Trabalhava-se na perspectiva da luta pela transformação social.

Eu fui da JUC e fui do MEB, fui da AP quando se chamava de grupão, bem no início. Mas não continuei filiado a grupo nenhum. Fui do MEB Goiás. Durante esse tempo de Goiás, eu fiz um trabalho ligado à Igreja, participando de um grupo chamado igreja e Sociedade no América Latina- ISAL, através dele eu fazia viagens pela América Latina. Foi um grupo perseguido e destruído em alguns países (Argentina, Chile, Bolívia...). Esse grupo deu origem ao CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação. Tem textos de Educação Popular publicado por eles.

Fernanda Paulo: Posso dizer que a educação entrou na sua vida por meio da Educação Popular?

Carlos Rodrigues Brandão: *Pois é, a gente falava em cultura popular, animação popular, trabalho nas comunidades rurais, depois foi chamado de Educação Popular. Nessa época eu não trabalhava com a educação escolar. Eu trabalhava, eu metido na Educação popular. Eu era da JUC e do MEB.*

Fernanda Paulo: Qual a tua aproximação com Freire no contexto da universidade?

Carlos Rodrigues Brandão: *Fui colega de Paulo na universidade, na Unicamp. Não sei se recordas da carta que recebi da Vanilda falando sobre a vinda de Freire para a Unicamp e nosso projeto de um mestrado em Educação Popular. [sim, lembro, estou com cópia da carta para a tese¹].*

Convivi com Paulo Freire desde o seu retorno ao Brasil até sua morte. Enviei para a sua casa o jornal da conferência pública realizada em Goiânia no ano de 1989. Fomos e voltamos juntos. Inclusive tem artigos de Paulo em livros como: organizados por mim: O educador vida e morte, A questão política da educação popular e Pesquisa participante.



Fernanda Paulo: Gostaria de falar sobre as cartas que vocês trocavam. Tens cartas trocadas com Paulo Freire?

Carlos Rodrigues Brandão: *Somos de um tempo em que nos escrevíamos cartas. Longas cartas, quando comparadas com bilhetes e mensagens por e-mail de duas linhas. Entre amigos escrevíamos cartas a mão, e depois começamos a escrever cartas a máquina/datilografadas. Para amigos íntimos continuávamos a escrever a mão. Cartas*

¹ A carta pode ser encontrada em Paulo (2018).

com assuntos profissionais eram datilografadas. Em outros tempos quase tudo era escrito na máquina de escrever e a gente usava papel carbono para guardar a carta enviada junto com a carta recebida. Tenho algumas cartas lá na Rosa dos Ventos. Mas muitas foram queimadas e rasgadas. Tenho sempre me lembrado dos anos duros da ditadura militar, um sem-número de cartas, de documentos e de rascunhos foi destruído. Eu mesmo queimei uma quantidade imensa de velhas cartas. Algumas das cartas destruídas foram aquelas para Paulo Freire e para outros exilados. Mas devo ter alguma carta no acervo².

Fernanda Paulo: Para encerrarmos essa parte da entrevista, gostaria que retomasse a Educação Popular aqui no Brasil. Quando ela é usada no sentido que a compreendemos hoje?

Carlos Rodrigues Brandão: *A Cultura popular/ Educação Popular já era usada nos anos 60 e 70, palavras escritas e faladas com o sentido de conscientização, politização, libertação e emancipação. Osmar Fávero (a memória viva da Educação Popular) reuniu em um livro histórico [Cultura Popular educação popular – memória dos anos 60, de 1982] escritos da primeira equipe de trabalho de Paulo Freire - o que mais tarde veio a ser chamado de “educação popular”. O MEB acompanha desde o seu início uma vocação popular e emancipatória. Um trabalho de “conscientização politizadora” como fundamento da educação de base. O primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, celebrado no Recife, em Pernambuco, em setembro de 1963 tem a ausência das palavras “educação popular”. A alfabetização é associada diretamente à Cultura Popular. Em Angicos, Paulo Freire e sua equipe de Pernambuco, iniciam uma experiência de alfabetização que anos mais tarde veio a se chamar educação popular. Tem a CEPLAR [Campanha de Educação Popular - João Pessoa/Paraíba, 1962- 1964] é lembrada como um movimento de Educação Popular que usava a expressão Educação Popular .*

Saber mais:

BARREIRO, Júlio. **Educação popular e conscientização**. Tradução de Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980.

BEISIEGEL, Celso de R. **Estado e educação popular:** (um estudo sobre a educação de adultos). São Paulo: Pioneira, 1974. BRANDÃO, C. R. (org.) **A questão política da educação popular**. São Paulo; Editora Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

² Sobre cartas trocadas com Freire pode ser localizado em PAULO, F. S.; DICKMANN, I.(org.) **Arqueologia nas cartas de Carlos Rodrigues Brandão:** contribuições para a Educação Popular. Chapecó: Livrologia, 2021.

BRANDÃO, C. R. Carta Prefácio – Uma carta sobre cartas. *In:* PAULO, F. S.; DICKMANN, I. (org.). **Cartas pedagógicas:** tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. (Coleção Paulo Freire, v. 2). 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020a.

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura Popular educação Popular:** Memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). São Paulo: Autores Associados, 2006.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos.** 4.ed. São Paulo: Loyola, 1987

PAULO, Fernanda S. **Pioneiros e Pioneiras da Educação Popular Freiriana e a Universidade.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PAULO, Fernanda S. Osmar Fávero. *In:* PITANO, S. C.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. (org.). **Paulo Freire:** uma arqueologia bibliográfica. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

PAULO, Fernanda S.; DICKMANN, I. Cartas Pedagógicas: registro e memória na Educação Popular. *In:* PAULO, F. S.; DICKMANN, I. (org.). **Cartas pedagógicas:** tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. (Coleção Paulo Freire, v. 2). 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020a.

PAULO, Fernanda S.; SANTOS, M. S. Cartas de Carlos Rodrigues Brandão e a educação não-escolar. *In:* PAULO, F. S.; DICKMANN, I. (org.). **Cartas pedagógicas:** tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. (Coleção Paulo Freire, v. 2). 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020a.

PAULO, Fernanda S.; ZITKOSKI, J. J. A educação popular e a vocação ontológica do ser mais: um estudo da trajetória de Carlos Rodrigues Brandão na Universidade. **Ciência em Movimento – Educação e Direitos Humanos**, v. 18, n. 37, 2016.

PAULO, Fernanda S. Pedagogia Latino-Americana e as Contribuições de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. *In:* LIMA, A. V.; PAULO, F. S.; TESSARO, M. (org.). **Educação popular e pesquisas participativas.** 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020b.

PAULO, Fernanda S. Centro Ecumênico de documentação e informação (CEDI). *In:* PAULO, F. S.; DICKMANN, I.(org.) **Arqueologia nas cartas de Carlos Rodrigues Brandão:** contribuições para a Educação Popular. Chapecó: Livrologia, 2021.

PAULO, Fernanda S. Legado de Celso de Rui Beisiegel. **Revista de Educação Popular**, v. 18, n. 1, p. 233-244, 13 jun. 2019.

A educação política em processos de incidência comunitária: Disputa de Narrativas e Construção de Estratégias de Resistência via Espaços Institucionais, junto ao Programa Lagoas do Norte

Lucas Matheus Santos¹
Lucineide Barros Medeiros²
Gustavo Leite de Souza³

Resumo

A educação popular é ferramenta para a formação política, e por meio desta os sujeitos podem se perceber enquanto protagonistas de soluções coletivas transformadoras da realidade. Assim, analisa-se o processo de luta das famílias moradoras da Avenida Boa Esperança, na construção das estratégias em resistência à remoção involuntária prevista nos marcos do Programa Lagoas do Norte, realizado pela Prefeitura de Teresina (PMT). A análise funda-se nas produções jurídicas, técnicas e políticas elaboradas. Participam da construção de estratégias e da disputa de narrativas diversos grupos e coletivos de defeso direito à cidade. Nesse conjunto insere-se o Corpo de Assessoria Jurídica Estudantil (CORAJE), que a partir das construções jurídicas e políticas, atua na assessoria à comunidade orientados pelos princípios da educação popular. A remoção involuntária traduz-se como violência à relação com o território, ao direito à moradia, à cidade e outras. A organização entre moradores atingidos e assessoria técnica popular tem-se traduzido em ações concretas, produções técnicas, políticas e jurídicas.

PALAVRAS-CHAVES: Direito à moradia; direito à cidade; Programa Lagoas do Norte; educação popular.

Resumen

La educación popular es una herramienta de formación política, y a través de ella los sujetos pueden percibirse a sí mismos como protagonistas de soluciones colectivas que transforman la realidad. Así, analizamos el proceso de lucha de las familias que viven en la Avenida Boa Esperança, en la construcción de estrategias para resistir el traslado involuntario previsto en el marco del Programa Lagoas do Norte, que lleva a cabo el Municipio de Teresina (PMT). El análisis se basa en las producciones legales, técnicas y políticas elaboradas. Varios grupos y colectivos en defensa del derecho a la ciudad participan en la construcción de estrategias y en la disputa de narrativas. En este grupo se incluye la Junta Asesora Jurídica Estudiantil (CORAJE), la cual, con base en construcciones legales y políticas, actúa en asesorar a la comunidad guiada por los principios de la educación popular. El traslado involuntario se traduce en violencia en la relación con el territorio, el derecho a la vivienda, la ciudad y otros. La organización entre los pobladores afectados y la asistencia técnica popular se ha traducido en acciones concretas, producciones técnicas, políticas y legales.

PALABRAS CLAVE: Derecho a la vivienda; derecho a la ciudad; Programa Lagoas do Norte; educación popular

¹ Estudante do Curso de Direito da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); E-mail: lucasmatheussantos@live.com.br.

² Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutora em Educação; E-mail: lucineidebarros@cceca.uespi.br.

³ Estudante do Curso de Direito da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); E-mail: gustavoleite62@gmail.com

Introdução

A história da cidade de Teresina origina-se onde hoje se localiza a zona norte da cidade. A literatura oficial conta que foi na Barra do Poti, situada entre os Rios Parnaíba e Poti, onde se formaram os primeiros povoados deste território. Eram em sua maioria pescadores, canoeiros, remanescentes quilombolas e indígenas, e estas pessoas formaram, construíram e povoaram o território atualmente conhecido como Lagoas do Norte.

Assim, a região que ficou conhecida como Lagoas do Norte, de acordo com a caracterização da Prefeitura de Teresina, já teve 34 lagoas naturais, mas atualmente a maior parte está aterrada, restando somente 12 lagoas com dimensões e profundidades variadas (TERESINA, 2017). A região mantém laços ancestrais que vêm da composição de sua população, tendo atualmente em sua formação pessoas de terreiros de matriz africana, rezadeiras, vazanteiros(as), pescadores(as) oleiros, ceramistas, bordadeiras e descendentes dos antigos vaqueiros. São sujeitos de importância ímpar na vida tradicional e cultural rica e diversa da Zona Norte de Teresina, compondo a formação do patrimônio vivo e ativo da história da cidade de Teresina.

O objetivo geral em foco neste trabalho é analisar o processo de luta das famílias moradoras da Avenida Boa Esperança, na construção das estratégias adotadas em resistência à remoção involuntária prevista nos marcos do Programa Lagoas do Norte, realizado pela Prefeitura de Teresina (PMT), considerando a incidência comunitária e a assessora jurídica popular realizada pelo Corpo de Assessoria Jurídica Popular da Universidade Estadual do Piauí (CORAJE/UESPI).

O CORAJE é um coletivo de extensão popular universitária com trabalho voltado à promoção dos direitos humanos, a partir da perspectiva da Educação Popular, atuando em espaços comunitários do campo e da cidade. Atualmente desenvolve o Programa Educação Popular e Direitos Humanos, com 3 projetos, um voltado à organização interna, outro para a mobilização universitária e ambos se movimentam na construção do terceiro projeto que se volta à atuação junto às comunidades que lutam pelo direito à cidade; de modo específico, põe em foco a comunidade que reside na Avenida Boa Esperança, na zona norte de Teresina, onde a Prefeitura Municipal de Teresina (PMT) realiza o Programa Lagoas do Norte.

A atuação do CORAJE nessa experiência reforça a luta pela permanência das famílias no território, diante da proposta da PMT de fazer a remoção de grande parte das

mesmas. Essa construção toma como base de orientação político-pedagógica os princípios da proposta freireana de Educação Popular.

A metodologia utilizada na produção dos dados deste artigo consiste na análise de documentos oficiais da PMT e do Centro de Defesa Ferreira de Sousa, instituição popular que representa os moradores ameaçados de remoção. Trata-se de uma produção de campo das pesquisas participativas, considerando que os autores atuam efetivamente na experiência de extensão universitária conduzida pelo CORAJE.

A discussão no artigo considera inicialmente marcas do processo de urbanização no Brasil e em Teresina, em diálogo com a concepção de direitos à cidade; em seguida são apresentados alguns elementos explicativos sobre a orientação teórico-metodológica do processo de produção dos dados que subsidiaram a elaboração do artigo e da concepção de pesquisa participante. No passo seguinte apresentamos aportes teóricos que fundamentam a compreensão sobre educação política, em face do pensamento freireano e da Educação Popular, passando, em seguida, à apresentação da proposta da PMT de realização da segunda fase do Programa Lagoas do Norte, com a remoção de famílias que residem na Avenida Boa Esperança, representadas pelo Centro de Defesa Ferreira de Sousa e acompanhadas pela assessoria jurídica popular construída pelo CORAJE.

Urbanização e direito à cidade

Lefebvre (1969) destaca que a dinâmica de reprodução da problemática da cidade precisa ser compreendida e transformada. Para isso é importante que ela seja situada como totalidade teórica e prática que é marcada por processos históricos e da atualidade. A urbanização é um processo que juntamente com a industrialização expressa um modo de desenvolvimento que chega nos dias de hoje com altos índices de exclusão social dos setores populares que vivem em determinados territórios urbanos.

O processo de urbanização modificou, não apenas a estética das cidades, mas também os modos de vida, de trabalho, de mobilidade e as relações das pessoas entre si, com o meio ambiente e com os seus territórios. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1980 o índice de urbanização do Brasil era de 67,31%, e em 2010 já alcançava o patamar de 84,36%. O Censo de 1991 identificou que no Piauí a população urbana do havia ultrapassado a população rural, porém a de Teresina já havia ultrapassado a desde 1940 (BRASIL, 2010).

A distribuição da população na organização espacial das cidades se realiza

principalmente a partir do componente econômico, de modo que as populações desfavorecidas encontram como alternativa as zonas periféricas e distantes do Centro comercial e da prestação dos serviços. Não foi isto o que aconteceu com a população que reside atualmente na Avenida Boa Esperança; de acordo com Nunes e Abreu (1995) em 1982 a povoação do Poti, situada na confluência dos rios Poti e Parnaíba, passou à categoria de Vila, porém devido às condições precárias, principalmente pela incidência de enchentes e vulnerabilidade à doenças, parte da população da Vila aceitou transferir-se à Vila Nova do Poti, onde atualmente fica a igreja matriz de Teresina, foi considerado o marco zero da Capital (MELO, 1993).

Ficou para trás uma população residual a partir da qual a região conhecida como do Poti Velho foi se reproduzindo como periférica. Porém, diferente da maioria das regiões periféricas a do Poti Velho está localizada nas proximidades do Centro da Capital (CHAVES, 1998). Além disso reúne características morfoclimáticas privilegiadas, especialmente na região da Avenida Boa Esperança, situada em uma das margens do rio Poti, onde existe um trecho de interligação entre o Bairro São Joaquim e a Estação do Metrô da Peça da Bandeira, o mercado do Troca-Troca e o Shopping da Cidade com excelente cobertura vegetal com árvores antigas e frondosas, produzindo um micro-clima totalmente diferenciado de outras regiões da cidade.

Essa mesma avenida margeia o Parque Lagoas do Norte, obra resultante da realização da primeira etapa do Programa Lagoas do Norte. Além disso, a região abriga um rico patrimônio imaterial como a cultura do bumba meu boi, atividade oleira e ceramista, pesca artesanal, horticultura, cultivo de ervas medicinais, a religiosidade na prática de rezadeiras, benzedadeiras e nas comunidades de terreiro, com seus cultos religiosos de matrizes africanas geralmente nos quintais de residências.

Apesar das riquezas e potencialidades, essa região é, contraditoriamente, marcada por pobreza, violência, e possui parte das unidades habitacionais em situações precárias e sem serviço de saneamento básico e ambiental. Essa realidade subsiste ao lado de empreendimentos residenciais, de negócios e de turismo de valor econômico elevado, o que se justifica pela localização privilegiada e pelos objetivos que a partir dos anos 2000 passaram a integrar os planos de desenvolvimento da Prefeitura Municipal de Teresina para a região.

É nesse contexto que ganha importância a discussão do direito à cidade que, segundo Harvey (2018) “não é simplesmente o direito ao que já existe na cidade, mas o

direito de transformar a cidade em algo radicalmente diferente.”, intenção que atualmente perpassa os objetivos do processo de organização das famílias que residem na Avenida Boa Esperança e estão ameaças de serem removidas involuntariamente para dar lugar à segunda etapa do Programa Lagoas do Norte.

Sobre o processo metodologia de elaboração do trabalho

As inspirações teóricas que fundamentam a realização do trabalho foram buscadas principalmente em Paulo Freire (2007, quando propõe a realização de um processo de transformação social, tendo como sujeito o trabalhador(a) social que deve operar na realidade a partir da atitude de mirar e de ad-mirar. Assim, a investigação voltada à sua realização desse artigo tomou como base os princípios da pesquisa participante, considerando que as pessoas autoras do artigo são também integrantes do processo de trabalho comunitário implicado na discussão e análise.

As perspectiva de pesquisa participativa presente neste trabalho têm o sentido de aliar construção de conhecimento à participação e incidência política. Compreendemos como Streck e Adams (2011) que a pesquisa é uma prática pedagógica que se realiza pelo diálogo em que as pessoas vão tomando distância de seu cotidiano e tornando-o objeto de reflexão. É assim que Paulo Freire qualifica o processo de ad-mirar; segundo ele “Ad-miramos e ao adentrar-nos no ad-mirado o miramos de dentro e desde dentro”, desse modo a visão se amplia e pode identificar dimensões não aparentes e situações cada vez mais complexas. Freire (2007, p. 43) explica que na ingenuidade, que é uma forma desarmada de enfrentamento com a realidade, miramos apenas e, porque não ad-miramos, não podemos mirar o mirado em sua intimidade, o que não nos leva a ver o que foi puramente mirado.

O processo de participação na pesquisa participante, com incidência direta dos investigadores que, nesse caso, são também extensionistas, permite a construção de relações solidárias, de compartilhamento, de aprendizagem mútua, que não existem em si, têm sempre um processo conjunto à promover, que implica conhecer mais em uma postura permanentemente associada à um “para quê” e “com quem”.

Por essa perspectiva o processo de atuação social exige a construção da percepção da realidade concreta com as suas particularidades, situando-a como parte de uma estrutura social que “estar sendo” e nesse caso pode ser transformada, necessitando para

tanto, da incidência de sujeitos sociais comprometidos com o novo. Para além disso, os sujeitos devem se recriar como agentes críticos das suas realidades e do que os cerca, podendo assim, apostar na construção do inédito viável. Daí depreende-se que determinada qualidade para a ação desse sujeito social requer posicionamentos não-neutros e que não silenciem ou escondam sua opção no emaranhado de suas técnicas, trabalhando a superação do *status quo*. (FREIRE, 2007).

Paulo Freire atribui essa postura diante do mundo e do processo de conhecimento ao trabalhador social e afirma que:

não possa ser o trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-las com a proclamação de sua neutralidade não significa, na verdade, ser neutro, mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”.(FREIRE, 2007, p. 45).

No tratamento do processo que vem ocorrendo ao longo de anos e que resultou na elaboração de diversas produções de cunho jurídico e político, realizamos uma análise de natureza qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico (TRIVIÑOS, 2008) considerando as seguintes categorias, interrelacionadas: Educação Popular, educação política e movimento de resistência, com destaque para a incidência do CORAJE, implicando posturas dialógicas, críticas e reflexivas (FREIRE, 2005), considerando conhecimentos acadêmicos e vivência dos espaços educativos não-escolares, pelo compartilhamento de informações, saberes e conhecimentos populares e organizativos.

A educação política na perspectiva de paulo freire e da educação popular

Para Freire os processos de educação política são inerentes à prática do trabalhador social, atuando tanto em espaços escolares como em espaço não-escolares, pois segundo ele “educação é um ato político”, mas, ao mesmo tempo adverte que “não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a “politicidade da educação” (FREIRE, 2001, p, 25).

Vera Barreto escreveu que Paulo Freire foi, provavelmente, o primeiro educador a proclamar que não existe educação que seja politicamente neutra. Barreto destaca que, em outras palavras, ele afirma que

[...] numa sociedade em que convivem segmentos da população com interesses opostos e contraditórios, é impossível a existência de uma

única educação que sirva, da mesma maneira, a todos estes grupos sociais. Ela estará sempre a favor de alguém e, por consequência, contra alguém. Numa sociedade de classes não é possível um tipo de educação que seja a favor de todos (BARRETO, 1998, p. 61).

A constatação da politicidade da educação traz para o educador(a) a necessidade de perguntar-se a quem está servindo com a educação que pratica. Ou seja, é necessário fazer escolhas, assumir lado, pois segundo Freire “a negação de servir a algum grupo, isto é, a crença na neutralidade, é uma atitude conservadora que serve os que se beneficiam da situação” (BARRETO, 1998, p. 58).

Quando estamos lidando com questões que envolvem espaços institucionalizados de atuação, como é o caso da Universidade a que está vinculado o projeto de extensão, é necessário alinhar compromisso institucional com postura educativa. Neste sentido, Paulo Freire (1983, p. 66) lembra que a educação é uma construção histórica, realizada por homens e mulheres em processos relacionais, ou seja, com a mediação do mundo em sua concretude totalizante, considerando singularidade e subjetividades. Ele ressalta que, “os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1983, p. 66). É nesse contexto que se encontra a possibilidade de a Educação contribuir com as mudanças e transformações necessárias, mesmo que a Universidade, como instituição, não assuma a luta popular como sua.

Por isso, quando se trata da extensão universitária essa construção não é fácil, pois está vinculada a uma cultura acadêmica que historicamente está distante das necessidades sentidas pelos setores populares e, além disso, serve à interesses hegemônicos dos grupos privilegiados que ocupam seus melhores espaços. Apesar de na atualmente a universidade pública passar por um processo de desmonte não se desvincula dos propósito que sedimentou a sua base de formação.

Contudo, como afirma Freire (2001, p. 36), “temos o dever de não nos omitir. O direito e o dever de viver a prática educativa em coerência com a nossa opção política.”, pois

Não há educação para a libertação, cujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade. O antagonismo não se dá entre a prática educativa para a libertação e a prática educativa para a responsabilidade. O antagonismo se verifica entre a prática educativa, libertadora, rigorosamente responsável e a autoritária, antidemocrática, domesticadora. (FREIRE, 2001, 14)

Ele reconhece, ao mesmo tempo, que “a construção pela educação popular em

termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade”. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais (FREIRE, 2001, p. 49).

Conforme Zitkoski (2000), a Educação Popular é também concebida como “movimento popular”, relacionado a uma projeto político voltado para a transformação estrutural da sociedade; nessa condição não pode negligenciar os conflitos, as injustiças, e tampouco pode apostar somente em reformar superficialmente a realidade ou o sistema; deve ir às raízes mais profundas que impõem o colonisismo, o racismo, o machismo, os preconceitos, discriminações a desumanização.

O método da Educação Popular

não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. E “a educação como prática do liberdade” (FREIRE, 2005, p. 22).

Nesse processo é necessário ter cuidado com a postura interventiva, arrogante, autoritária de agentes e propostas de extensão que podem incorrer no equívoco de, a pretexto de contribuir, terminam assumindo o comando das ações, tomando a fala das lideranças de base para si e não promovem a autonomia coletiva do conjunto que se encontra em ação, que implica reconhecer e respeitar os lugares sociais e suas condições de participação e contribuição. Observamos que a Universidade geralmente se apresenta como uma ambiência em que o conhecimento científico e técnico é posto acima do conhecimento popular, porém a perspectiva da Educação Popular em seus processos de educação política, necessariamente, precisa valorizar e articular o conhecimento popular ao conhecimento acadêmico, em processos de compartilhamento.

Uma interrogação da luta popular: “programa lagoas donorte para quem?”

O Programa Lagoas do Norte, realizado pela Prefeitura Municipal de Teresina (PMT), conta com financiamento do Banco Mundial e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), além de recursos do Governo Federal, captados através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), e da própria PMT. A primeira etapa do Programa foi realizada na Área 1, denominada no Projeto de “Canal do Padre Eduardo”, e, diante disso, a Prefeitura Municipal de Teresina (PMT) propôs a segunda fase, com foco de atuação em duas áreas: Área 2, denominada “Lagoa dos Oleiros São Joaquim”, e Área 3, “Alto Alegre Aeroporto”. Além dessas, há ainda a Área 4, “Mocambinho” (TERESINA, 2018; 2014; 2016).

Assim, sob a justificativa de se promover acesso ao saneamento básico na região, bem como, supostamente, reduzir o risco de inundações e trazer melhorias ambientais, o megaprojeto da PMT prometia grande transformação e melhorias para a vida da população dos 13 bairros da zona norte de Teresina, região das Lagoas do Norte, onde vivam cerca de 92 mil pessoas, contingente significativo quando se tem em perspectiva a população de Teresina, de aproximadamente 870 mil pessoas, representando pouco mais de 10% dos moradores(as) da cidade.

De acordo com a Secretaria de Planejamento de Teresina, o “Programa Lagoas do Norte” estrutura-se em três componentes: I – Modernização da Gestão Municipal através da formulação de estudos e planos diretores e de ações de desenvolvimento institucional da Prefeitura Municipal de Teresina; II - Requalificação Urbana e Ambiental; e III – Desenvolvimento Econômico e Social com ênfase para a educação sanitária e ambiental.

A questão aqui em foco localiza-se no Componente II, chamado de Requalificação Urbana e Ambiental. Para a realização dessa ação, a PMT elaborou, dentre outros, os Planos de Reassentamentos Involuntários (PRI), que foram e são responsáveis pela remoção involuntária de centenas de famílias, atingidas pelo Programa Lagoas do Norte. Nesse processo foram inseridas as famílias moradoras da Avenida Boa Esperança, ameaçadas de remoção.

No ano de 2014, a Prefeitura Municipal de Teresina lançou o “Marco de Reassentamento Involuntário”, documento que afirmava ser necessário, para a realização de obras do Programa Lagoas do Norte, o reassentamento involuntário de mais de 2.000

famílias da região Lagoas do Norte. O PLN também prevê que, até o fim do ano de 2021, será necessário reassentar um total de 3.200 famílias, significando a remoção de aproximadamente 15.000 pessoas de suas moradias.

Uma dessas obras previstas do PLN seria a duplicação da Avenida Boa Esperança. Vale salientar que a avenida localiza-se no bairro São Joaquim, às margens do Rio Parnaíba. Composta por mais de 200 famílias, a comunidade ribeirinha tradicional da Boa Esperança foi notificada, no ano de 2014, da necessidade de sua remoção involuntária, em razão da referida obra. Todavia, o processo de resistência ao reassentamento involuntário, bem como das violações de direito percebidas pelas comunidades atingidas pelo Programa Lagoas do Norte, dentre elas a da Boa Esperança, não iniciaram no ano de 2014, com a publicação dos Planos de Reassentamento Involuntários (PRI).

A população das áreas afetadas tomou conhecimento dos propósitos da PMT somente após a aprovação do Programa e, além de inicialmente não acolher a proposta, passou a produzir um processo de intensa mobilização envolvendo movimentos sociais, organizações religiosas, estudantes, professores universitários e agentes de órgãos de defesa de direitos, como o Ministério Público do Estado (MPE) e a Defensoria Pública da União (DPU), em diferentes estratégias de resistência, somando forças para assegurar a permanência dos atingidos.

Em reação a criação do PLN, ainda no ano de 2008, o primeiro da execução do Programa, fundou-se o Centro de Defesa Ferreira de Sousa. Com sede na Comunidade da Boa Esperança, o Centro não tem fins lucrativos e sua organização é comunitária e popular, construído por e para as pessoas das comunidades que compõem a região das Lagoas do Norte, voltado para o fortalecimento da comunidade bem como de outras que passam por processos semelhantes de violação do direito à cidade e à moradia, na cidade de Teresina. Sua atuação principal, portanto, destina-se a defesa dos direitos dos povos e comunidades tradicionais atingidos pelo Programa Lagoas do Norte.

Assessoria jurídica popular e incidência na luta pelo direito à cidade

De 2008 até 2021 diversas foram as ações políticas, técnicas e jurídicas para defesa do direito à moradia e à cidade. A atuação do Centro de Defesa Ferreira de Sousa vem em crescente intensificação a partir do ano de 2014, diante da concretização da ameaça de desapropriação e desterritorialização das comunidades atingidas pelo

Programa Lagoas do Norte, em razão da exigência do Reassentamento Involuntário, por parte da PMT, para a execução de obras.

O que a PMT denomina de “Reassentamento” traduz uma ação que envolve várias outras, relacionadas a questões sensíveis nas vidas dessas pessoas atingidas, como as relações com o território, com as vizinhanças, com os modos de vida cultural e de trabalho e outras. “Os estudos preliminares da poligonal de afetação da 2ª Fase do PLN indicam 1730 imóveis passíveis de desapropriação”. Ainda, segundo o estudo, “acarretará a afetação de 2.180 famílias. “Destas, [...] 1713 são elegíveis para reassentamento nos residenciais e 467 são elegíveis para a indenização, reassentamento monitorado ou permuta por serviços.” (TERESINA, 2014, p. 37; 39).

Esse processo de mobilização e resistência, como dito, vem sendo conduzido pelo Centro de Defesa Ferreira de Sousa, aliado à assessoria técnica popular do CORAJE e à outros coletivos parceiros na relação das ações. A disputa de narrativas, entre comunidade que deseja permanecer em seus territórios e a gestão do Programa Lagoas do Norte na PMT, bem como a construção das estratégias de enfrentamento, tem sido realizada também nessa parceria integrada pelo Corpo de assessoria popular.

O processo de construção de estratégias de resistência tem se traduzido em ações concretas, a exemplo do Museu Comunitário da Boa Esperança, criado no ano de 2015 um dos espaços de participação do CORAJE. A existência do Museu é fruto do trabalho comunitário, uma vez que a construção de seu acervo se deu a partir da mobilização dos moradores da região. Objetos pessoais, memórias, discos, fotografias, histórias que compõem a vida das pessoas que habitam aquele território.

A inauguração do Museu Virtual da Boa Esperança realizou-se no ano de 2021, sob a coordenação do Centro de Defesa Ferreira de Sousa, em parceria de diversos grupos e organizações, entre eles o CORAJE. Além da transferência do acervo físico para a mídia digital, serve como mais uma ferramenta de luta dos povos e comunidades tradicionais habitantes das Lagoas do Norte.

O Museu Virtual é também um espaço para organizar uma série de materiais visuais, orais, audiovisuais e impressos que marca a história e a memória da comunidade. Este acervo foi construído, e está em permanente construção, na dinâmica da luta das pessoas atingidas pelo Programa Lagoas do Norte, subsidiando sua defesa pelos direitos humanos, pelo direito à moradia, ao território e à preservação do direito à memória.

Assim, com mais de uma década de existência, o Centro de Defesa Ferreira de

Sousa tem se utilizado dessas estratégias de ação para promover atividades de fortalecimento das identidades culturais, da história e da memória dos povos tradicionais das Lagoas do Norte, potencializado outros procedimentos como produção e encaminhamento de documentos à órgãos oficiais com denúncias, petições, pareceres e outros que a comunidade produz contando com o apoio do CORAJE.

Os processos de mobilização comunitária supracitados constituem ação ativa de impedir o avanço do reassentamento involuntário dos moradores atingidos pelo PLN. A educação política se faz presente nestas mobilizações a medida em que se constitui enquanto componente mais amplo da educação popular. Assim, a participação da comunidade, enquanto sujeita propriamente interessada em propor as soluções coletivas transformadoras da sua realidade, dialoga diretamente com a perspectiva de rompimento com os processos de centralização e controle autoritário do Estado no fazer políticas públicas de interesse social de uma maneira vertical.

Considerações finais

A discussão e os resultados indicam uma contribuição importante da assessoria Jurídica Popular Popular na luta da comunidade, sendo oportunidade de formação dos estudantes envolvidos em um processo de diálogo de saberes e conhecimentos na afirmação do direito à cidade, ao território de pertencimento, à moradia e à construção da memória coletiva, considerando o protagonismo dos moradores na produção de documentos que sustentam posicionamentos e proposições, desafiando o modo predominante de administração do Estado.

Essa disputa de narrativas expressa uma disputa política, baseada em valores éticos aprendidos nos processos de Educação Popular, que exige trabalho coletivo desde o planejamento à avaliação do que foi realizado, a sistematização que permita identificar pontos fortes e as superações a serem feitas.

Trata-se de um modo de construir conhecimento associado à prática social que busca a justiça social, baseada na horizontalidade que deve atravessar todos os atos, passeatas, manifestações, realização de discussões, formulações de posicionamentos públicos, elaboração de documentos, projetos, pareceres, relatórios, pesquisas e manifestações junto aos órgãos públicos de defesa dos direitos coletivos e difusos e junto à própria comunidade.

Referências

- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BRASIL, IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. **Estatísticas**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/sinopse_tab_brasil_zip.shtm> Acesso em: 28 ago. 2021.
- BRASIL, IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2000. **Censo 2000 - População**. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>> Acesso em: 28 ago. 2021.
- CHAVES, Joaquim Raimundo Ferreira [Monsenhor]. **Obra completa**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** (5. ed). São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. (44 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- HARVEY, David. O direito a cidade. **Lutas sociais**. São Paulo, n.29, p. 73-89, jul./dez. 2021.p. 1-19.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Documentos, 1969.
- LIMA, Mateus Fernandes Vilela. **O direito à moradia e as políticas públicas habitacionais brasileiras da segunda década do século XX**. Geo UERJ, Rio de Janeiro, nº 36, 2020.
- MELO, C. Teresina e seus primeiros povoadores. **Cadernos de Teresina**. Teresina, no 15, pp. 12-15, dez. 1993.
- NUNES, M. C. P.; ABREU, I. G.. Vilas e cidades do Piauí. In: SANTANA, R.N. M. (Org.) **Piauí: Formação. Desenvolvimento. Perspectivas**. Teresina: Halley, 1995, pp. 83-111.
- PEREIRA, Lucas Coelho, MORAES, Maria Dione Carvalho de. **Entre “Teresina nasceu aqui” e “Aqui no Poti e lá em Teresina”**: identidades e alteridades na

memória oral do bairro Poti Velho (2014). Disponível

em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjc4qXS0bfwAhW8IbkGHsSrDhsQFjAAegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.encontro2014.historiaoral.org.br%2Fresources%2Fanais%2F8%2F1397482587_A_RQUIVO_Artigo_ABHO_Pereira_Moraes_2014.pdf&usg=AOvVaw2Tuba0kcfFUQCIA_Ch2H_J6. Acesso em 30 de abril 2021.

STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. R. Educ. Pública, Cuiabá, vol. 20, nº 44, p. 481-497, set./dez. 2011.

TERESINA, Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPLAN). **Relatório de Avaliação Ambiental e Social**. Teresina: SEMPLAN, 2014.

TERESINA, Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPLAN). **Plano de Reassentamento involuntário - PRI Mocambinho**. Teresina: SEMPLAN, 2016

TERESINA. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPLAN). **Elaboração dos Projetos Básicos e Executivos das Obras de Requalificação Urbana e Ambiental e Plano de Reassentamento das Áreas 2,3 e 4 da Região Lagoas do Norte – Município de Teresina/PI**. Teresina: SEMPLAN, 2017

TERESINA, Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPLAN). **Teresina Perfil dos Bairros**: Regional SDU Centro Norte. Bairro Poti Velho. 2018. Disponível em <https://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2018/06/POTI-VELHO-2018.pdf>. Acesso em dezembro de 2019.

TERESINA. **Plano de Assistência Social do Município de Teresina 2014-2017**. PMT, 2014.

TORRES, Alfonso. **La educación popular**: trayectoria y actualidad. Bogotá: Editorial El Búho, 2007.

TRIVINOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

ZIBECHI, Raul. **Territórios em resistência**: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da Refundamentação em Educação Popular**: um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

A educação de jovens e adultos como direito humano e política de ação afirmativa

Efigênia Alves Neres¹

Resumo

Esta produção científica resulta de experiências vivenciadas ao longo do Mestrado em Educação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI (2018-2020). Através da pesquisa que resultou na Dissertação intitulada “Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional”, a autora buscou problematizar como mulheres afrodescendentes, interpretam a sua trajetória de vida e sua passagem pela EJA, expondo também, implicações advindas destas em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, considerando os fatores de gênero-raça-classe. Neste artigo, especificamente buscou-se realizar um estudo sobre as possíveis relações entre a EJA e as políticas de ação afirmativa, o que implica em pensar essa modalidade da educação como uma política pública que visa à inclusão social da população afrodescendente e garantia do direito a educação, negado a esse segmento durante anos. Para o desenvolvimento desse trabalho, inspirou-se nas produções de Arroyo (2017), Carreira (2014), Gomes (2001) e Guimarães (2013) bem como nos assentamos em dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2017) disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Como reflexões desses estudos ressaltamos que assumir a EJA como direito humano e política de ação afirmativa significa dizer que o Estado deverá ter seu papel mais ativo no enfrentamento a tais desigualdades, explicitando-as como desafios moral e ético para a sociedade e para o interior da gestão pública, assumindo a politicidade do ato educativo.

Palavras-chave: EJA. Direito Humano. Sucesso Educacional.

Resumen

Esta producción científica es el resultado de las experiencias vividas durante la Maestría en Educación desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Piauí-PPGED / UFPI (2018-2020). A través de la investigación que resultó en la Disertación titulada “Historias que se cruzan en la EJA : Trayectorias de Vida de Mujeres Afrodescendientes de Éxito Educativo ”, la autora buscó problematizar cómo las mujeres afrodescendientes interpretan su trayectoria vital y su paso por EJA, exponiendo además las implicaciones que de ellas se derivan en sus formas de organizar la vida y en el afrontamiento de sus dificultades socioculturales, considerando factores género-raza-clase. población afrodescendiente y garantizando el derecho a la educación, que se le niega a esta segmento durante años. Para el desarrollo de este trabajo, se inspiró en las producciones de Arroyo (2017), Carreira (2014), Gomes (2001) y Guimarães (2013) así como en base a datos presentados por la Encuesta Nacional por Muestra de Hogares (PNAD / 2017).) facilitado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Como reflejo de estos estudios, destacamos que asumir el EJA como una política de derechos humanos y de acción afirmativa significa decir que el Estado debe tener su

¹ Professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (Campus Timon). Pedagoga e Mestre em Educação (UFPI). E-mail: efigeniaufpi@hotmail.com

rol más activo en el enfrentamiento de tales desigualdades, haciéndolas explícitas como desafíos morales y éticos para la sociedad y para el interior de la sociedad. administración pública, asumiendo el carácter político del acto educativo.

Palabras clave: EJA. Derecho humano. éxito educativo

Introdução

O presente texto expõe alguns resultados de estudos e experiências vivenciadas ao longo de pesquisa desenvolvida a nível de Mestrado (biênio 2018-2020) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí- PPGEd/UFPI.

No estudo da dissertação intitulado “Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional”, buscamos problematizar como mulheres afrodescendentes, interpretam a sua trajetória de vida e sua passagem pela EJA, e quais as implicações advindas disso em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero-raça-classe. Com esta pesquisa analisamos os aspectos escolares da EJA e as táticas utilizadas por 02 (duas) mulheres afrodescendentes para obterem o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas, de maneira singular.

Entendemos como mulheres afrodescendentes de sucesso, aquelas que apesar do contexto de discriminação, preconceito e racismo em que estão inseridas, demonstram uma reação positiva frente às adversidades da vida, apresentando atitudes de resistência, de crescimento, de autoconhecimento e afroresiliência (MARTINS, 2013).

As categorias de gênero-raça-classe descritas neste trabalho com o uso do hífen tem como intencionalidade apresentar a ideia de indissociabilidade, em que recorreremos à categoria da Interseccionalidade, termo cunhado por uma jurista estadunidense, chamada Kimberlé W. Crenshaw (1989), a fim de apontar a interdependência das relações de poder de gênero, de raça e de classe, às quais mulheres afrodescendentes enfrentam cotidianamente, devido ao pertencimento racial, sexual e à sua realidade de pobreza socioeconômica.

Utilizamos uma metodologia de cunho qualitativo, inspirada nas orientações de Minayo (2012), Richardson (2015) e Chizzoti (2011). Teve como método de investigação a História de Vida, baseada nos estudos de Josso (2004) e Souza (2006) e como técnicas para acessar as informações relevantes as Entrevistas de Histórias de Vida (REIS, 2017) e o Memorial de Formação (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008).

Com estas escolhas teórico-metodológicas, foi possível um espaço investigativo onde as mulheres participantes podiam se colocar e se fazer sujeitas de suas histórias e compreensões destas mesmas, e assim, viabilizar uma melhor aproximação da compreensão do que elas

realmente entenderam de suas próprias vidas e atuações.

Neste texto, mais especificamente buscou-se realizar um estudo sobre as possíveis relações entre a EJA e as políticas de ação afirmativa, o que implica em pensar essa modalidade da educação como uma política pública que visa à inclusão social da população afrodescendente e garantia do direito a educação, negado a esse segmento durante anos.

Para o desenvolvimento desse estudo, inspirou-se nas produções de Arroyo (2017), Carreira (2014), Freire (1987), Gomes (2001) e Guimarães (2013) bem como nos assentamos em dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2017) disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Histórias de vida de mulheres afrodescendentes na eja

Refletir sobre as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes, e em especial suas vivências da passagem pela EJA, nos leva a compreender o quanto se faz necessário contar nossas próprias histórias e falar sobre o sucesso dessas mulheres, porque esse é um lugar que não costuma ser dado gratuitamente para nós.

Olhar para nossas histórias, do nosso modo, com os nossos próprios interesses, significa resgatar nossas memórias e, sobretudo valorizar os comportamentos positivos de superação das adversidades, de transformação e de crescimento. Significa ocupar um lugar de fala que nos foi usurpado. “Aqui o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Pensamos lugar de fala como determinado espaço criado para refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes, consequente da hierarquia social que, ao nos silenciar estruturalmente e historicamente, faz com que mulheres afrodescendentes sejam tratadas de maneira subalternizada, restringindo as nossas vozes epistêmicas, desvalorizando saberes e barrando-desviando oportunidades de acessar de forma lógica-humana a universidade e outros espaços de poder.

Quando falamos de resgatar nossas memórias acreditamos que estas ultrapassam a dimensão individual, pois as memórias de uma pessoa nunca são somente suas, uma vez que nenhuma lembrança existe distanciada da sociedade em que viveu relações entre pessoas. A memória, nesta perspectiva, não é individual, mas formada pela vivência de uma pessoa em diversos grupos ao mesmo tempo. É a soma das várias memórias coletivas que se alocam do ser e representam a sua parcela individual de experiência.

As experiências de vida e educacionais das duas participantes da pesquisa, Maria Eloiza (54 anos) e Fabiana (36 anos)² são marcadas por inúmeras situações que geraram interrupções em seus processos de escolarização. Essas situações na maioria das vezes estavam relacionadas às dificuldades financeiras enfrentadas por suas famílias e pelo fato de residirem na zona rural, onde não havia escolas que ofertassem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Pensar nessas e outras questões, nos fazem evidenciar as inter-relações o que é individual e coletivo nas narrativas de suas histórias de vida, bem como também buscar compreender como as categorias de gênero-raça-classe se configuram em suas trajetórias. A maneira como essas experiências foram vivenciadas exerce influências em suas vidas pessoais e profissionais, determinam “escolhas”, “opções”, posicionamentos e retratam parte da realidade vivida pela maioria da população afrodescendente, vinda da zona rural, no que diz respeito ao acesso e permanência nas instituições de ensino.

Observou-se que Maria Eloiza e Fabiana, apesar de viverem na zona rural em períodos diferentes, passaram por situações semelhantes de dificuldades de acesso e continuidade nos estudos, devido à falta de escolas públicas e transporte escolar nas comunidades em que viviam. Vindas de famílias de baixa renda, os pais não tinham condições financeiras de mantê-las na cidade de Campo Maior/PI estudando, o que ocasionou várias interrupções na escolarização básica.

Essa situação nos faz refletir no quanto as escolas multisseriadas da zona rural, constituem-se como um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária. Por essa razão, têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade (ou abandono e precarização):

[..] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (INEP, 2006. p. 19)

Sob a avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do ano de 2006, além dos problemas citados acima, em consequência da falta

² A identificação real dos nomes foi opção das próprias participantes da pesquisa, ao afirmarem que esta opção pelo uso do nome próprio está relacionada com a afirmação de suas próprias identidades e por consequência, a valorização de suas histórias de vida.

deuma política educacional que garantisse o processo de escolarização da população do campo, outros somaram-se: professores sem a devida formação profissional, ou sem formação continuada, ou um grande número de professores com contrato temporário, o que torna impossível a efetivação de qualquer política pública, ou seja, há a falta de professores efetivos que possam garantir um atendimento digno e de qualidade aos alunos/as do campo, pois, ainda de acordo com o Inep (2006), dos 86.129 estabelecimentos de ensino rurais, 50.176 (37,4%) escolas são exclusivamente multisseriadas, com professores unidocentes, pouco qualificados e mal remunerados.

Situações como essas, nos fazem reconhecer que, embora muitos anos tenham se passado desde a promulgação da Constituição de 1988, à qual considera que todos têm direito à educação, as dificuldades de inserção da população afrodescendente no sistema educacional, ainda permanecem. A baixa escolaridade dessa população está conectada aos percalços enfrentados tanto na entrada, quanto na permanência no sistema educacional.

A maioria das famílias afrodescendentes está concentrada na classe trabalhadora e esse aspecto gera um círculo de disparidades em que essa parcela da população sofre as consequências oriundas do capitalismo e, no seu processo de reprodução geram grandes desigualdades sociais: desemprego, concentração de renda, diferenças salariais entre homens e mulheres, violência, etc. No que concerne a escolaridade, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Módulo Educação- PNAD Contínua-2019), a desvantagem da população preta ou parda em relação à população branca continuou evidente. Em 2018 a taxa de analfabetismo da população preta ou parda com 15 (quinze) anos ou mais de idade no Brasil passou de 9,8% no ano de 2016 para 9,1% no ano de 2018.

A proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o Ensino Médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o Ensino Médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018.

O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais. De um total de 9,1% de analfabetos pretos ou pardos com 15 (quinze) anos ou mais de idade, 20,7% viviam no meio rural e 6,8% no meio urbano.

Mesmo uma pessoa leiga nesses dados poderá ver as disparidades das taxas, que nos aparecem como um espelho da realidade sócio racial no nosso país. Por isso, a escolarização oferecida (consequência social-racial) aos afrodescendentes, em especial àqueles/as oriundos do campo, medida tanto em aspectos quantitativos, quanto qualitativos é precária.

A segregação espacial, as dificuldades financeiras da família, a necessidade do trabalho precoce, ou seja, vários aspectos expõem essa população, pertencente a classe mais pobre do país,

a uma escolarização menos intensa, mais instável e de pior qualidade em comparação à oferecida para a população dita mais favorecida e branca. O resultado desse processo é acumulação de desvantagens, redundando numa realização escolar muito abaixo do aceitável.

Por exemplo, um entrave para a equalização do indicador de estudantes cursando o Ensino Superior reside na menor taxa de ingresso da população preta ou parda nesse nível de ensino, comparada à da população branca. Em 2018, a taxa de ingresso era de 35,4% na população preta ou parda e de 53,2% na população branca. Um fator que auxilia a compreensão desses resultados consiste na maior proporção de jovens pretos ou pardos que não dão seguimento aos estudos por terem que trabalhar ou procurar trabalho. De fato, em 2018, entre jovens de 18 a 24 anos com Ensino Médio completo que não estavam frequentando a escola por tais motivos, 61,8% eram pretos ou pardos.

Mesmo diante de toda essa situação de exclusão, negação de direitos e de desvantagem em relação aos demais, há muitas famílias de afrodescendentes que estimulam os/as seus/suas filhos/as a frequentar a escola, como se esta fosse a única forma de sair da pobreza e ascender social e economicamente, a exemplo, temos as narrativas de vida das famílias de Maria Eloiza e Fabiana. Assim, o papel da família é estruturador na constituição identitária desses/as sujeitos/as. Unidos por laços afetivos, os seus membros não compartilham apenas o mesmo teto. Nela busca-se força, resistência, proteção ampla e apoio.

Com suas resistências e táticas, essas duas mulheres conseguiram subverter a lógica da história de brasileiras de descendência africana, quebrando paradigmas e estruturas por meio da educação, especificamente na EJA – tida como outro marcador de desigualdade e exclusão. Embora, ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e educacional estivessem em constante situação de “desvantagem”, no meio do caminho, elas foram criando táticas de enfrentamento a todas as situações de opressão e negação que sofriam. Conseguiram chegar aos lugares que, pela lógica eurocêntrica e capitalista, não eram “naturalmente destinadas” a elas, e muito menos era “comum” à sua presença. Na EJA e com ela, elas forjaram caminhos e construíram espaços de/para participação social mais ativa.

Neste trabalho, entendemos como táticas as ações utilizadas como respostas objetivadas às práticas de exclusão secular por essas mulheres afrodescendentes para alcançar a mobilidade social, as inúmeras ações envidadas por elas para terem acesso à escola e conseguir permanecer nela, suas lutas diárias, os confrontos, o agir nas incertezas e ao mesmo tempo, acreditando que somente rompendo com essas estruturas conseguiriam alcançar o sucesso educacional desejado.

Cada uma delas, de maneira tão singular conseguiu utilizar os espaços, as ocasiões e as possibilidades encontradas nas “lacunas” do sistema a seu favor. Sobre essas práticas cotidianas, a que chamamos nesta discussão de táticas, Certeau (1994) explica que elas são:

[...] a tática é um movimento “dentro do campo de ação do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as faltas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (p. 100-101).

Desse modo, ao utilizar as táticas que lhes apareciam no cotidiano e perceber os resultados positivos, Maria Eloiza e Fabiana quando retornaram à escola na modalidade EJA foram percebendo que por meio da educação escolar, o saldo positivo não seria somente a conclusão da escolarização básica. Elas passaram a desejar mais, a enxergar que a partir dali poderiam romper com a condição de pobreza e desigualdade em que viviam, ingressando no Ensino Superior, garantindo uma profissão, a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade social e econômica.

Dessa maneira, ao nos debruçar nas memórias das mulheres afrodescendentes, participantes desta pesquisa podemos perceber que resistir à situação socioeconômica em que estavam, se tornou tarefa diária. A cada dificuldade enfrentada ao longo do percurso educacional, Maria Eloiza e Fabiana criavam motivos cotidianos para tentar subverter a lógica estrutural que as impedia de continuar frequentando a escola.

Durante as suas trajetórias de vida, cada uma delas foi demonstrando características de pessoas afroresilientes, aqui entendidas como aquelas que possuem a capacidade de enfrentar as adversidades de maneira positiva, usando seus recursos internos e externos, explicitando a necessidade de buscar sempre ser sujeitas e agentes de sua própria existência (MARTINS, 2013).

Para Boakari (2010), isso nos mostra as várias táticas de resistência construídas por mulheres afrodescendentes, como formas de romper com os estigmas negativos naturalizados no imaginário social e de se tornar cidadã reconhecida socialmente, além de possibilitar um movimento de subversão contra os que definem o espaço acadêmico como não pertencente às pessoas afrodescendentes e pobres.

Maria Eloiza nos conta que se considera uma mulher afrodescendente de sucesso educacional, pois para chegar onde está hoje como professora no ensino público, sua tática foi sempre agir com “*muita insistência, desistir jamais, insistir sempre*” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019). Já Fabiana em suas narrativas descreveu que:

Minha tática sempre foi o esforço e provar para mim, que mesmo sendo aluna da EJA, seria capaz de alcançar meus objetivos, mesmo em meio as dificuldades, o que tive sempre comigo é que tinha que buscar mais do que me era oferecido na EJA, isso fez com que eu pudesse obter sucesso educacional e profissional, pois são poucos os que conseguem entrar na universidade, vindos da EJA, mais difícil ainda é se manter entre os melhores e graças ao meu esforço tenho obtido esse êxito (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Ter acesso a essas narrativas de sucesso educacional de mulheres afrodescendentes, nos aponta que o Brasil tem conseguido reduzir algumas de suas desigualdades históricas. Diante dessas conquistas, se faz necessário dar visibilidade social a essas experiências, que contam histórias de mulheres brasileiras, de origem africana que tem conseguido concluir um curso superior, incentivando a construção de novos caminhos para um futuro menos desigual e de oportunidades menos desigualitárias para todos/as. Boakari (2015), nos auxilia nesse pensamento quando apresenta a sua perspectiva sobre o sucesso dessas mulheres:

[...] focalizar a questão da mulher afrodescendente de êxito social onde o “sucesso é visto de outra maneira... explicado através da realização das/os outras/os, como satisfação em ver a/o outra/o feliz por causa das suas contribuições. Sucesso como possibilidade de fazer o que considera correto/relevante para efetivar mudanças positivas na vida de outras pessoas. [...] São mulheres desconhecidas porque o que fazem também não recebe da sociedade, o valor que merece. Entretanto, para o grupo dos historicamente excluídos e sistematicamente marginalizados, estas mulheres falam uma língua inestimável porque continuam a tradição de seus antepassados que viviam por causa de outras pessoas, vidas dedicadas aos outros a fim de ajudar na humanização da comunidade para contribuir na *hominização do mundo* (BOAKARI, 2015, p.33-34).

Dessa maneira, entendemos que o acesso à escolarização, se constitui como lugar de resistência, de lutas, de transformações e mudança da realidade. Dentro de um contexto social de discriminação, de racismo e sexismo a que mulher afrodescendente está inserida, a educação escolar é um mecanismo que possibilita essa mudança social. Quando ela conclui a escolarização básica e entra na universidade, ela inicia determinado movimento de transformação e de construção de uma identidade profissional, na medida em que outras mulheres também poderão se ver representadas e se sintam capazes de acessar esses mesmos espaços em pé de igualdade como outras mulheres de origens não africanas.

Assim, contar nossas próprias histórias e falar sobre o sucesso educacional e profissional de mulheres afrodescendentes se fazem extremamente importantes, porque são conquistas que precisam ser protegidas e nutridas por estas mulheres. Tivemos e ainda temos que insistir em mostrar que nossas experiências, histórias e narrativas têm valor. Há ainda resquícios de certo

pré-conceito ou desprezo machista de muitas pessoas na sociedade que continuam acreditando que conteúdo e histórias de mulheres, ainda que sejam substantivo e reais, têm algo de mais frágil e mais suave, daquele estereótipo de “mulher sensível”.

Boakari (2019), ao definir sucesso como fenômeno subjetivo, dinâmico e fluído, dependente dos/as sujeitos/as envolvidos/as e das suas condições, especialmente históricas e familiares, nos ajuda a entender as perspectivas de sucesso educacional trazidas pelas participantes no memorial de formação. Definir sucesso de outra maneira, especialmente quando valores sociais são priorizados, faria desta condição humana, mais uma forma de dominação, tentativa de normatizar realizações vistas de modo mais subjetivo.

Ao falar sobre o seu sucesso educacional e do quanto se sentem realizadas ao terem conquistado, através da EJA, seu acesso ao ensino superior, Maria Heloiza e Fabiana expressam sua satisfação:

Hoje, posso dizer com muito orgulho para os meus filhos, esposo, e familiares que sou uma mulher de sucesso, graças a modalidade de ensino EJA, pois mesmo em meio as dificuldades, de minha vida educacional e profissional consegui alcançar o que desejava. Sou muito grata por tudo que conquistei e ainda irei conquistar (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Me defino como uma mulher de sucesso educacional e profissional. Quando olho para o passado da menina de 8 anos em uma zona rural, sem condições materiais para correr atrás de um futuro melhor, mas que correu atrás e conseguiu estudar em uma das melhores universidades do Estado - a Universidade Federal do Piauí, que após ter passado pela experiência da escola como auxiliar de secretaria; professora; diretora de escola e está conseguindo dá uma contribuição para a educação do seu Estado, na modalidade em que foi acolhida, enquanto técnica na coordenação de ensino da Secretaria de Estado da Educação e ainda no município como coordenadora pedagógica, sinto que o destino foi generoso comigo. Sou muito grata por tudo! (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019).

Diante desses relatos compreendemos que a saída da EJA e a passagem pela universidade, além de ampliar o capital cultural dessas mulheres, oferecendo melhores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho amplia também o capital social, abrindo avenidas de mobilidade e status, que normalmente estariam fechadas para os/as sujeitos/as da população afrodescendente. Embora frases como “o destino foi generoso comigo” nos aponte algo distante da realidade de batalha destas mulheres, a consciência de que tudo poderia ter sido trágico aparece implícita e voltamos a pensar como ela mesma – com as redes de pertencimento e memória acionadas – realizou práticas para fazer com que essa generosidade fosse possível.

A EJA para além da escolarização básica

Durante as narrativas das participantes da pesquisa, evidenciaram a importância da EJA em seu percurso educacional e do quanto essa modalidade, apesar de todas as limitações históricas contribuiu para a garantia do direito à educação escolar, a conclusão da escolarização básica, o acesso ao Ensino Superior em uma universidade pública, a inserção na esfera do trabalho e a melhoria da qualidade de vida.

A partir de suas histórias contadas conseguimos identificar a maneira como elas encararam a possibilidade de retomar os estudos na escola. Uma oportunidade única, que garantiria a elas contar uma nova narrativa, de rompimentos, de saída do lugar a que estavam “destinadas”. O retorno à escola aparece para essas duas mulheres afrodescendentes, como espaço e momento em que poderiam semear os seus sonhos e desejos de sair da condição social em que estavam e adquirir o conhecimento, que havia sido lhes negado historicamente.

A partir dessas narrativas é possível pensar em outro projeto de escola e de EJA, que assume as radicalidades humanas que os/as alunos/as conferem a seus itinerários pela educação, pelo direito a uma vida justa, digna e humana (ARROYO, 2017). Sobre a importância da EJA em suas trajetórias educacionais elas afirmam que:

A oferta da EJA em minha vida fez toda diferença, tendo em vista que minha história de vida é semelhante à de muitas alunas da EJA, que por diferentes motivos são forçadas a abandonar a escola, e que não encontram oportunidades para retornar e dar continuidade aos estudos, tendo que se conformar com uma vida limitada, tanto financeiramente quanto de conhecimentos, de exclusão em todos os sentidos. Por essas e outras razões é que se fazem necessárias políticas públicas que garantam a alfabetização na idade certa, mas que garantam também o acolhimento daqueles que por diversas razões não puderam concluir os estudos na idade certa (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019).

A EJA foi para mim como é para qualquer outro, que como eu não foi possível estudar no tempo certo. A EJA dar-nos a oportunidade de maneira bem mais rápida. Já pensou, hoje 9 anos após ter retomado minha trajetória escolar, já estou concluindo meu curso superior, caso não fosse a EJA estaria bem longe de concluir meus estudos. Levei 4 anos para concluir meus estudos básicos na EJA, caso não fosse possível, regularmente seriam 8 anos, por isso a importância da EJA na vida de jovens e adultos como eu (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Ao refletir sobre as falas de Maria Eloiza e Fabiana percebemos que a EJA assume, no âmbito das políticas educacionais para pessoas como as duas mulheres da pesquisa, um papel estratégico na luta pela garantia da educação enquanto direito humano, por seu potencial transformador e superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero historicamente existentes

no país.

O grande desafio dessa modalidade de ensino é que ela passe a ser reconhecida pela sociedade e gestores educacionais, como agência ligada diretamente ao perfil dos/as sujeitos/as que atende e, em sua maioria constituída por mulheres e homens afrodescendentes, que vivem na periferia e no campo e integram a população mais pobre da sociedade.

A essa EJA afrodescendente e pobre é preciso que se implementem políticas públicas específicas destinadas ao público que atende, capazes de tornar real a igualdade de condições e oportunidades ao acessar e permanecer na escola, bem como a sua saída bem sucedida, através do ingresso no Ensino Superior e inserção no mercado de trabalho com qualificação universitária. Para isso é preciso a construção e implementação consistente, de um conjunto de estratégias chamadas de políticas de ações afirmativas, que favoreçam os grupos socialmente discriminados por questões de gênero, raça, classe e etnia que, em decorrência disso, experimentam uma situação geral desfavorável em relação a outros segmentos sociais. Para Guimarães (2013, p.93), essas estratégias da gestão pública implicam:

Na formulação de políticas abertamente não universais, com o intuito de beneficiar de forma diferenciada grupos discriminados, permitindo que, a médio e longos prazos - definidos em termos de segunda e terceira gerações, eles possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais equânimes. Portanto, as ações afirmativas têm como propósito o reconhecimento de que pessoas sujeitas a desigualdade devem receber tratamento diferenciado para fins de promoção de justiça social.

Assumindo esse conjunto de estratégias de enfrentamento às desigualdades persistentes e estruturantes, a EJA chama atenção não somente para a desigualdade de renda, mas também para outras discriminações mal consideradas quanto as políticas universais baseadas em fatores como, raça, gênero, campo/cidade, idade, geração, deficiência, e outros semelhantes.

Isso significa dizer que a EJA pode ultrapassar desenvolvimento de ações pontuais e se transformar em política de reconhecimento positivo das diferenças, que vai além do universalismo individualista porque ao ignorar as diferenças, termina ocultando-as e segregando-as como inferioridades. A ideia é que os direitos políticos e educacionais sejam reconhecidos e afirmados em políticas de ações afirmativas do Estado.

É a ausência de políticas afirmativas que leva a ineficiência igualitária das políticas com pretensão universalista. Estas políticas se tornam paliativas em uma sociedade com relações sociais, econômicas, políticas e culturais tão inferiorizantes dos grupos diferentes. Políticas universalistas que têm ignorado a polarização racista e sexista, conseqüentemente não têm conseguido desracializar as próprias políticas nem distributivas nem compensatórias. A defesa de políticas de ação afirmativa dá prioridade a essa desracialização e a intervenção

nessa longa história de segregação/inferiorização com base no pertencimento a um coletivo racial, étnico, sexual, do campo ou das periferias (ARROYO, 2014, p. 170).

Nesse sentido, trazemos para o cerne da discussão, uma série de indicações que poderiam levar o Brasil a assumir a EJA em sua agenda da política educacional, não apenas como modalidade que garante uma segunda oportunidade de conclusão da escolarização básica, mas como política de ação afirmativa que garanta o acesso e a permanência da/o aluna/o no mundo dos estudos. Isso de forma que haja respeito às diferenças, à diversidade, às lutas, resistências e histórias das/dos sujeitas/os que a compõe.

No nosso entendimento, colocar as questões de gênero-raça-classe é condição primordial nesse processo de garantia da educação escolar de todas as formas eficientes-eficazes, como um direito humano a todas/os na nossa sociedade contemporânea. Deste modo, neste contexto contemporâneo onde a informação e o conhecimento diversificado são matéria prima para atuação consciente a EJA continua relevante e merecendo atenção crítica continuada.

Para Carreira (2014) é preciso inicialmente que ampliemos nossos olhares para disseminar e divulgar pesquisas e diagnósticos sobre os impactos das desigualdades de gênero-raça-classe na EJA, a fim de garantir a formulação, o planejamento e a avaliação de políticas específicas. Também se faz necessário construir uma proposta político pedagógica antidiscriminatória, antimachista, antirracista e contra todas as formas excludentes, que dialogue com o mundo do trabalho e fortaleça a cultura das/os sujeitas/os da EJA, e gradativamente, toda a sociedade.

Além disso, se faz urgente garantir a implementação, de maneira planejada da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), promovendo a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a educação das relações étnico-raciais nas escolas, bem como também, na formação inicial e continuada de professores/as. Somado a isso é necessário articular as políticas de EJA com as políticas de promoção da igualdade de gênero, de raça e de classe, colocando essa modalidade no mapa dos programas de superação da miséria e da pobreza no Brasil.

Nesse sentido, entendemos a EJA como espaço de transformação, de reconhecimento das memórias e lutas de seus sujeitos/as coletivos, como direito a educação, a cultura, a diversidade e a uma vida digna. Espaço esse, em que é possível ter a esperança de mudar de lugar social.

Considerações finais

A produção deste texto nos levou a evidenciar que as trajetórias educativas das mulheres afrodescendentes, participantes do estudo, ora apresentado nos revelam que as

mesmas utilizaram o acesso a EJA como tática para subverter o sistema e chegar ao Ensino Superior, valendo-se dessa oportunidade descoberta-nutrida por elas, como ferramenta para superar as dificuldades impostas pelas condições de ser mulher afrodescendente e pobre no Brasil.

Essas mulheres através de várias táticas subverteram a lógica e ocuparam lugares que não eram comuns a elas, pois numa sociedade euronormativa e excludente como a nossa, o lugar historicamente predeterminado para essas mulheres seria a cozinha, de baixos salários, a subalternidade, a subserviência e a inferioridade.

Outra lição desvelada nas trajetórias dessas mulheres, foi a necessidade de discutir a EJA enquanto política pública que ultrapassa a ideia de uma modalidade de ensino proporcionadora da conclusão da escolarização básica para aqueles/as que não tiveram acesso ao ensino na idade esperada, ou continuidade dos estudos na “idade regular”.

A EJA precisa ser vista como política de ação afirmativa a encarar a educação como um direito humano, que garante a homens e mulheres uma educação de qualidade, um espaço-agência viabilizando transformação das condições materiais e culturais da vida, materializando emancipação humana e levando à menos desigualdade de oportunidade de acesso e possibilitando permanência na escola.

Conseguir cursar o Ensino Superior e alcançar o sucesso desejado, sendo uma mulher afrodescendente e pobre, natural da zona rural e egressa da EJA, numa sociedade em que a maioria nesse grupo ainda tem baixa escolaridade e recebe baixa remuneração, representa por si só uma forma de resistência, de afroressiliência, que não é somente individual, pois foram longos os caminhos que envolviam o apoio de outras pessoas para se chegar à nível atual.

Foram muitas batalhas para que as duas mulheres desse grupo pudessem frequentar a escola, e como poucas deste grupo de brasileiras, muitas resistências e muitos os esforços de mulheres e homens e de famílias afrodescendentes para possibilitar a sua educação. Não podemos perder de vista, que foram inúmeras as pessoas nesse grupo que nem sequer tiveram ou ainda tem o direito de sonhar em completar o ensino básico com êxito, muito menos entrar na universidade.

Conquistar o sucesso educacional por meio do acesso a EJA, para essas mulheres significou não só o rompimento com padrões socioeconômicos, mas a reconstituição dos espaços de privilégios, contestando estereótipos e rompendo paulatinamente com

isolamento, com o *apartheid social* silenciado e mascarado. Significa dá visibilidade para um segmento da população que muitas vezes, foi reconhecido como um estrangeiro em suas próprias terras, espaços habitadas por elas/es há séculos.

Dessa maneira, chegamos ao fim desse texto, evidenciando que ser mulher afrodescendente no Brasil, ainda é lutar constantemente para o rompimento de barreiras – muitas explícitas, e tantas outras ainda invisibilizadas. Pensando nisso, romper barreiras é acessar espaços de protagonismos, entrar em profissões variadas, participar de movimentos sociais, fazer jus de compor os estratos sociais com maior poder aquisitivo, entre outros, a fim de alcançar o exercício da cidadania, desafiando os poderes instituídos e os preconceitos históricos.

Através da EJA, modalidade de ensino descartável e menosprezada, cada vez mais pessoas de um segmento da população historicamente marginalizado e excluído, está conseguindo se fazer incluído, participando da sociedade e afirmando a sua cidadania.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite do Trabalho para a EJA: Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes,

2014. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70,

2011.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. **Fazendo Gênero**, n. 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Santa Catarina: 2010.

_____. Mulheres Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. **In: BOAKARI, Francis Musa; FORTES, Ana C. Magalhães; MARTINS, Lucienia L. Pinheiro. et al(orgs). Educação, Gênero e Afrodescendência: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social**. Curitiba, PR:CRV, 2015. p. 21-44.

_____. Das experiências, nossas vozes epistêmicas: questionar e construir saberes- conhecimentos problematizadores. **In: MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. Vozes epistêmicas e saberes plurais**. São Luís: EDUFMA, 2019. p.77-100.

BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Elizete Dias da; SILVA, Francilene Brito da. “Da Insustentável leveza do ser”: afrodescendente no Brasil ou das ambivalências na sociedade brasileira. **In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. et al (orgs). Educação,**

diversidades e políticas de inclusão. Vol. 01. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 221-234.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como política de Ação Afirmativa. **In:** CATELLI JR, Roberto. HADDAD, Sérgio. RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque:** Desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. 2014, p.195-230.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais.** 4 Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Desmarginalizando a interseção de raça e sexo:** uma crítica feminista negra à doutrina da discriminação, teoria feminista e política anti-racista. Fórum Jurídico da Universidade de Chicago, 1989, p. 139-167.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização:** ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Selo Negro, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Informativo da Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios/PNAD Contínua – Educação, 2019. N.41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Lisboa: EDUCA, 2004.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Aforresilientes:** a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina O. Barrichelo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. **In:** PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

REIS, Maria Clareth G. **Mulheres, negras e professoras.** Suas histórias de Vida. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multiculturas, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SANTANA, Patrícia. **Professoras Negras:** Trajetórias e Travessias. 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

A pedagogia do oprimido: uma alternativa crítica ao currículo e a didática da escola tradicional no Brasil.

Elson Silva Sousa¹

Resumo

O presente trabalho constitui um ensaio teórico sobre a perspectiva curricular e a compreensão didático-metodológica da prática educativa problematizadora, presentes na obra “Pedagogia do Oprimido”. O estudo tem como objetivo refletir sobre o pensamento curricular e didático do autor como alternativa crítica ao currículo e a didática da escola tradicional no Brasil. Muito embora, Freire, não tenha desenvolvido uma teorização propriamente curricular, ou elaborado uma didática específica, reconhecemos que a obra em discussão apresenta elementos que respondem às perguntas centrais das duas áreas de pesquisa. O que ensinar? Como ensinar? E a quem ensinar? São questões que nos levam a refletir sobre as concepções de mundo, conhecimento, ensino, método e o papel do educador e do educando dentro de um modelo educativo tradicional e dominante, bem como na educação libertadora.

Palavras Chaves: Pedagogia do Oprimido. Currículo. Didática.

Resumen

El presente trabajo es un ensayo teórico sobre la perspectiva curricular y la comprensión didático-metodológica de la práctica educativa problematizadora, presente en el trabajo “Pedagogía del Oprimido”. El estudio tiene como objetivo reflexionar sobre el pensamiento didáctico y curricular del autor como una alternativa crítica al currículo y didáctica de la escuela tradicional en Brasil. Si bien Freire no desarrolló una teorización propiamente curricular, ni elaboró una didáctica específica, reconocemos que el trabajo en discusión presenta elementos que responden a las preguntas centrales de las dos áreas de investigación. ¿Qué enseñar? ¿Como enseñar? ¿Y a quién enseñar? Son preguntas que nos llevan a reflexionar sobre las concepciones del mundo, el conocimiento, la enseñanza, el método y el rol del educador y del alumno dentro de un modelo educativo tradicional y dominante, así como en la educación liberadora.

Palabras clave: Pedagogía del oprimido. Reanudar. Cosas didácticas.

Introdução

As discussões em torno da temática “a pedagogia do oprimido: uma alternativa crítica ao currículo e a didática da escola tradicional no Brasil”, surgiram a partir das reflexões desenvolvidas em encontros pedagógicos, das discussões nas formações de professores nas quais o autor participou, nas rodas de conversas nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, enquanto professor substituto entre os anos de 2014 a 2021 e, mais recentemente nas leituras desenvolvidas durante o curso

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em educação da UFPI. E-mail: elsonssousa@hotmail.com

de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí – UFPI, concluído em maio de 2021.

O estudo tem como objetivo refletir sobre o pensamento curricular e didático de Paulo Freire como alternativa crítica ao currículo e a didática da escola tradicional no Brasil. Entendemos que a obra “Pedagogia do oprimido” apresenta elementos suficientes que indicam uma proximidade como os temas relacionados ao currículo e a didática, proporcionando análises mais direcionadas sobre essas dimensões da prática educativa, bem como nos ajudam a perceber os resquícios da Pedagogia Tradicional, chamada de “Educação Bancária” por Freire, e ainda encrustada nas práticas educativas que se desenvolvem nas escolas públicas brasileiras na atualidade. Essas análises nos projetam para visualização de outro caminho: a perspectiva emancipadora do currículo e da didática.

Na obra em análise, o pensamento de Freire expõe a Escola Tradicional como sendo o veículo de difusão da ideologia dominante, uma espécie de mecanismo de opressão, a serviço da desumanização e manutenção da ordem social forjada pela classe dominante. Para tal fim, a educação é desenvolvida através do ensino de conteúdos descontextualizados da realidade social vivida pelos educandos.

Nesse sentido, entendemos que a “Educação Bancária” e a “Pedagogia do Oprimido” nos dão respostas diferentes às mesmas perguntas, pois representam projetos de sociedade distintos, partindo de concepções curriculares e didáticas, pois são social, política e culturalmente opostas. Reconhecemos a importância deste trabalho para as reflexões em torno das práticas educativas que se desenvolvem na educação básica no Brasil, a aplicação das discussões sobre as contribuições de Freire nesse campo. A concepção curricular e didática na perspectiva libertadora; a melhoria das relações entre educador e educando, e a abordagem do conhecimento no interior da escola.

“A Pedagogia do oprimido”: elementos do currículo e da didática na perspectiva libertadora.

Na atualidade o conceito de currículo alcançou uma polissemia gigantesca, essa multiplicidade de abordagens pode ser compreendida quando nos atemos às chamadas “teorias do currículo”, mesmo assim, diante de muitas perspectivas, não devemos banalizá-lo ou mesmo reduzi-lo a definições generalistas, afirmando, por exemplo, que

“ele é tudo”. Para Macedo (2017) ao reconhecer e debater a polissemia do termo currículo e, no lugar de oferecer conceitos reducionistas é urgente pensar nas possibilidades de compreensão, reconhecendo a necessidade de todos os profissionais da educação saberem lidar com as ‘coisas’ do currículo no lugar de apenas ‘aplicá-lo’.

Os profissionais da educação não podem fugir do currículo e de sua importância. Antes de conceituá-lo e incorrer em reducionismos, o que devemos ter em mente é que toda e qualquer teoria educacional, tem em si uma teoria do currículo, mesmo que isso não esteja expresso em categorias tão nitidas. Desse modo “todas as teorias pedagógicas são também teorias do currículo” (SILVA, 1999, p.21). O currículo, por estar ligado a perspectivas políticas, econômicas e culturais distintas, também mantém inevitavelmente projetos de homem e de sociedades, interferindo assim, na função social da escola, nos rumos do saber escolar e da formação, e é nesse sentido que:

[...]depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículo vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

As teorias tradicionais do currículo legaram ao campo apenas o seu caráter técnico-instrumental, somente com as teorias críticas e pós-críticas é que o currículo passa a discutir as questões relacionadas à ideologia, relações de produção, libertação, identidade, subjetividade e discurso (SILVA, 1999). Nessa compreensão entendemos que o currículo é um campo de disputas, um território em que se travam as lutas de classes dentro do projeto de sociedade capitalista; onde se contam as trajetórias, se constroem discursos, legitimam-se e contestam-se concepções de homem, de sociedade. Estas dimensões estão presentes em cada conhecimento e saber inscritos ou ocultos no currículo e práticas educativas.

A partir dessas reflexões tentaremos apresentar as contribuições de Freire ao campo do currículo que são apresentadas por Moreira (1990) dentro do que ele denominou de “tendência curricular crítica”, dividindo espaço com os “conteudistas”, entre eles Saviani, mas se diferenciando quanto à produção do conhecimento, que se encontra diretamente ligada as camadas populares. O primeiro grupo, os “conteudistas”,

são fortemente marcados pela tentativa de neutralizar a influência americana sobre o campo do currículo no Brasil. O segundo grupo, associados a educação popular, de caráter emancipador procuram teorizar a partir da realidade brasileira, programas a serem desenvolvidos com comunidades populares específicas e práticas pedagógicas alternativas (MOREIRA, 1990).

Embora existam muitas divergências e críticas entre “conteudistas” e os teóricos da “educação popular”, quanto à concepção de currículo formuladas por ambos, os dois grupos partem da necessidade de se pensar na realidade brasileira para formulação de currículos que possam corresponder as reais problemáticas enfrentadas pela educação no Brasil. Podemos entender essas divergências existentes como algo que Moreira descreveu como a perspectiva do conhecimento para cada uma das tendências:

Podemos perceber que a cultura erudita e a cultura popular são diferentemente valorizadas pelos autores da pedagogia crítico-social dos conteúdos e pelos defensores da educação popular. Os primeiros privilegiam a cultura erudita e defendem a socialização do conhecimento objetivo, produzido por todos e reservados a uns poucos. Os educadores populares, por outro lado, preferem valorizar o saber popular e utilizá-lo como instrumento de conscientização da situação de opressão das camadas subalternas (MOREIRA, 1990, p. 176).

As diferenças de abordagem quanto a concepção do conhecimento, não só indicam o embate sobre o lugar do “saber erudito” e do “saber popular” no interior das práticas pedagógicas, estas abordagens indicam também a função social da escola nesse processo: “além das divergências relacionadas a concepção de conhecimento, os autores da pedagogia dos conteúdos e da educação popular também apresentam pontos de vista discordantes no que se refere ao papel da escola” (MOREIRA, 1990, p.178). Para além dessas questões e suas dicotomizações chama-se a atenção para necessidade de superação de visões compartimentadas.

Na visão de Giroux (1986) o ensino não se reduz a transmissão de conhecimentos e nem a conscientização. Pois para ele tudo o que é ensinado e aprendido precisam ser realizados de modo crítico, ou seja, o conhecimento e sua conscientização estão mutuamente interligados. Em Andreola (1987) as críticas a Freire são injustas e não representam o pensamento do autor, que segundo ele tem reforçado tanto a importância da dimensão técnica do conhecimento, quanto a dimensão política da prática curricular, dimensões que devem encontrar lugar nas práticas que se desenvolvem no sistema educacional formal.

Diante dessa breve exposição, aprofundamos as discussões tomando a proposta educativa da “Pedagogia do Oprimido” como práxis que está a serviço da emancipação humana, por conseguinte, se coloca como educação na direção da contra-hegemonia, ou seja, oposta ao modelo de educação tradicional (PALUDO, 2013). Assim, a “Pedagogia do Oprimido” faz, não somente uma crítica à “Educação Bancária”, mas oferece uma alternativa educativa ao modelo educacional vigente (SILVA, 1999). Desse modo, Freire apresenta uma concepção de currículo e de didática assentados numa visão crítica da educação.

A “Pedagogia do Oprimido” faz dura crítica aos conteúdos da relação de ensino, chamando-os de “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e, em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2005, p.65). O autor estende ainda a sua crítica ao modo de se ensinar, enfatizando a dimensão didática na concepção “bancária” de educação, como “relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (FREIRE, 2005, p. 65). Na caracterização dessas relações, Freire demonstra os papéis de cada sujeito (educando e educador) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, quando afirma:

narração de conteúdos que, por si mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito- narrador e objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2005, p. 65).

A relação exposta representa a metodologia de ensino, ou a didática, característica da Pedagogia Tradicional. Nessa visão, os papéis de educador e educando estão bem marcados e polarizados, onde, quem ensina, ou “deposita” conteúdos é o sujeito, o narrador, que vai conduzindo os alunos, que são “enchidos”, como caixas vazias, objetos, pacientes submetidos aos processos de memorização (FREIRE, 2005).

Reconhecidamente contraria a essa concepção “bancária” de ensino, na concepção problematizadora/libertadora, os papéis de educador e educando se encontram; o educador é “um humanista revolucionário”; o “como ensinar?” é respondido no companheirismo do educandos com os educadores e, na relação com estes; a relação de “doação” do saber, se transforma em relação de “saber com os educandos”, nesta, o papel do educador [...] “já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação” (FREIRE, 2005, p. 71).

Nesse caso a compreensão didático-metodológica se caracteriza por ser crítica e

contextualizada, pois entende o fazer didático como “atitude teórica e prática” (PIMENTA, 2000). Tal concepção fundamenta-se “no reconhecimento dos professores como sujeitos criativos, reflexivos e políticos; autores e produtores de uma trajetória individual e coletiva e não meros espectadores da história e consumidores cegos dos estoques de técnicas de última geração” (FARIAS, 2011, p.19).

Diante dessa tarefa a pergunta “a quem ensinar?”, também se transforma, pois o conhecimento não é uma “doação” “de-para”, onde apenas um tem o direito da palavra, mas, educando e educador, são sujeitos do diálogo. “Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 2005, p. 80). Na visão freireana, ambos, educador e educando são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem são atores sociais críticos e criativos, ensinado e aprendendo juntos. Nessa visão vão “enchendo” os educando de “falso saber”, “conteúdos impostos” (FREIRE, 2005).

Na educação problematizadora/libertadora o currículo e didática não fazem parte de um triângulo fechado (professor, conteúdo e aluno), existem elementos que superam em muito essa antiga lógica alienante. O professor não é sobreposta ao aluno, nem o conteúdo é retalho, sem vida, sem realidade social na qual não esteja ancorado, muito menos o educando é uma coisa, “depósito” da cultura dominante, ou seja hospedeiros. Um elemento importantíssimo da relação educativa na concepção didático-metodológica encontrada na “pedagogia do oprimido” é o diálogo, sendo este essencial ao processo de superação da contradição entre educador-educando, presente na “educação bancária”:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 2005, p.78).

Quando Freire apresenta o diálogo como elemento fundamental na relação educador-educando, isso indica que o diálogo não se limita a função de instrumento de “transmissão de conhecimentos”, nem mecanismo de dissertação. O diálogo aproxima educador e educando como sujeitos do ato de educativo e não objetos dele:

Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é o educador, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os

‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra ela (FREIRE, 2005).

O diálogo, na relação educativa é também o caminho para busca do conteúdo programático, um elemento central nos estudos do currículo, bem como favorecedor do processo de conscientização dos educandos na relação didático-metodológica da prática educativa problematizadora/libertadora. O processo de busca pelo conteúdo programático é desenvolvido muito antes do encontro de educandos e educadores, o que não concepção bancária só é possível quando estes estão em sala de aula:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra como o educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo programático do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 2005, p. 96).

A preocupação com o conteúdo programático da educação ocupa desempenha a função de planejamento de ensino, mas não como a construção de um “plano de aula”, instrumento ou peça quase que morta, mas ainda mantido no processo de planejamento de ensino. Quando o educador preocupa-se com o conteúdo programático da relação didático-metodológica, na verdade ele o pensa em toda a sua criticidade e politicidade, no grande compromisso que estará inevitavelmente assumindo como os educandos. A preocupação sobre o conteúdo programático colocará educadores e educandos na inserção crítica sobre a realidade, pois o conteúdo programático da ação educativa, que também é política busca a compreensão dessa realidade, para conscientizados dela começar-se a problematizá-la. Essa inserção é uma ação crítica e o conhecimento que se tem dela também revela-se por ser crítico, não mais ingênuo, não mais imposto:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo vocabular do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 2005, p. 101).

Existe nesse processo de inserção crítica na realidade, um papel a ser desempenhado pelo educador. Essa função supera a função que o professor possui na

“educação bancária”, pois na educação como ação libertadora o educador dialógico, como é chamado desenvolve um trabalho com os educandos, um trabalho que não se limita apenas ao ensino do conteúdo curricular de modo isolado de outras saberes igualmente importantes: “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, desenvolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 2005, p.119). Percebemos ao longo do desenvolvimento desta temática, que os papéis de educadores e educando se diferenciam em muitos aspectos com os papéis desempenhados na educação bancária. A educação problematizadora/libertadora tem um compromisso histórico com os homens, esse é o compromisso com sua libertação. Para alcançar desenvolver esta práxis libertadora faz-se necessário um profundo conhecimento da realidade em que acham imersos.

É no processo de inserção crítica nessa realidade que educador e educando vão desenvolvendo uma consciência crítica cada vez mais especializada e aprofundada, percebendo as problemáticas reais. Essa problemática está ligada a uma realidade global e, os temas geradores, frutos da investigação da realidade demonstram esses fatos. O trabalho de educadores e educandos, como ação política seguem a dimensão interdisciplinar, pois não vê a prática educativa como “transmissão de conteúdos”.

Currículo e didática estão intimamente ligados como componentes do ato educativo. Assim como não existe conteúdo neutro, distante da realidade dos educandos, o ato educativo como práxis autêntica, também não pode se resumir a depósito de conhecimento. A educação problematizadora/libertadora é na verdade uma práxis comprometida com a transformação da realidade social.

Somente os homens históricos, com vocação ontológica de ser mias, podem unir-se em busca da sua libertação. Esse processo libertador se faz por sua humanização. A educação bancária contraria a humanização, trabalha exatamente para desumanização do homem, sendo impositora da cultura dominante, vai através do ato de ensinar como processo bancário impondo a ideologia da classe dominante, aos dominados, ato demonstrado em sala de aula e na escola tradicional.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo é a pesquisa bibliográfica com base no livro “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire e outras referenciais das áreas de currículo e

didática. Esse livro apresenta muitos elementos que favorecem a análise que aproxima essa produção das dimensões do currículo e da didática. Segundo Gil (2009) “a pesquisa bibliográfica conforme é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nessa pesquisa a referência central e objeto de análise é a “Pedagogia do oprimido”.

Também lançamos mão do princípio dialético da luta dos opostos e suas contradições (GHEDIN; FRANCO, 2011), apresentado no próprio texto, entendemos que, enquanto a “Educação Bancária” é opressora, a Pedagogia do Oprimido se faz libertadora; enquanto aquela transforma o educando em “coisa”, alienando-o, essa, conscientiza-o; enquanto naquela, o professor “deposita” conteúdo, nessa, o educador com os educandos problematizam a realidade para compreendê-la e transformá-la (FREIRE, 2005).

Para responder as perguntas centrais do currículo e da didática: o que ensinar? Como ensinar? E para quem ensinar? (SILVA, 1999), recorremos às categorias trabalhadas por Freire. Essas categorias estão envoltas por binômios dialéticos tais como opressor-oprimido; educação bancária – educação problematizadora/libertadora; humanização – desumanização e elementos como o diálogo e o tema gerador.

Nesse trabalho, lança-se mão da comparação entre as duas práticas a “educação bancária” e a prática educativa problematizadora/libertadora. A análise apresenta as diferenças entre os dois modelos educativos. Nesse processo, vamos apontando as fragilidades da educação tradicional e as possibilidades formativas da educação libertadora.

Como educadores comprometidos com a transformação da realidade social, essas questões nos colocam diante do compromisso ético de realização de uma prática educativa autêntica, de respeito aos saberes dos educandos e a conscientização destes diante do mundo que os cerca, no qual está construindo sua existência, sua vida. A prática educativa libertadora é nesse sentido contra-hegemônica, a serviço da humanização, libertação, e se torna uma alternativa viável a escola tradicional no Brasil, uma práxis a ser assumida por educadores e educandos.

Conclusão

Na concepção problematizadora/libertadora, o currículo e a didática não se separam, não se pode ensinar e aprender separados da realidade social complexa e, repleta

de suas contradições. A didática empregada pelo educador reconhece o educando como sujeito da palavra, do diálogo, que supera a contradição mantida pela “Educação Bancária”, na problematização, ou investigação da realidade, superam os seus limites. Educador e educando são sujeitos cognoscentes, envolvidos numa relação dialógica, em que o mundo não é uma “realidade estática”, mas uma realidade em transformação, do qual se investiga os “temas geradores”, o conteúdo a ser discutido, do mundo que vai sendo desvelado pouco a pouco, quando os homens se colocam em situação problema, e, mediatizados pelo mundo, esses homens, superam a visão ingênua, a contradição educador-educando, transformam-se e podem transformar o mundo em que neles estão imersos.

Consideramos que o tema discutido, bem como seu objetivo principal, tenha sido amplamente apresentado seguindo a fundamentação teórica proposta e, a todo instante trouxe as elucidações requeridas atendendo as provocações que o autor fez em conexão com as inferências às obras de Freire. Notamos que as concepções de currículo e didática, que observamos no modo como o Freire desenvolveu sua práxis educativa, vão muito além de transmissão de conteúdos e aplicação de técnicas. As reflexões ao longo do artigo, não só apontam as diretrizes nas quais se sustenta a educação bancária, como indicam as possibilidades de outra prática educativas, a libertadora e/ou crítico-emancipadora. O autor antes de tudo nos faz pensar na condição do homem em processo de luta por sua “vocaçao ontológica” de ser mais, perspectiva necessária para compreensão da educação como dimensão humana, fora da qual nem faz sentido falar de educação.

Dessa natureza especificamente humana é que se encontra também a compreensão do papel dos educandos e educadores, como homens e profissionais encarregados no compromisso ético, sinônimo de respeito aos homens e a vida como um todo existente no planeta. Essa educação admite a existencia de processos de desumanização, que é a “viabilidade de ser menos”, e propões o resgate da vocação histórica é ser mais. Educadores e educandos transformam o ato educativo, conscientizam-se de suas funções, optam pelo caminho da produção e socialização dos conhecimentos como dimensões interdependentes, portanto não dicotomizadas.

Referências

ANDREOLA, B. A. **Paulo Freire e o problema dos conteúdos**, Revista de EducaçãoAEC, 1988, v. 16, nº 63, p. 25-37;

FARIAS, Isabel Maria Sabino (Org.). **Didática e docência: aprendendo a profissão – Ensino fundamental da educação de jovens e adultos. Alfabetização**. 3. ed. Brasília: liber Livro, 2011;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005;

GHDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011;

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009;

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017;

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículo e programas no Brasil**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 1990;

PIMNTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000;

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999;

Circulação e apropriação das obras de Paulo Freire nas universidades do Nordeste/Brasil

Maria de Jesus dos Santos¹

Poliana Gomes de Oliveira Guedes²

Resumo

O objetivo desse trabalho é apresentar alguns resultados de pesquisas que vêm investigando a presença do pensamento de Paulo Freire nas universidades públicas estaduais e federais do nordeste brasileiro, olhando para a realidade de produção de trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, e observando os referenciais bibliográficos dos planos de ensino dos cursos de licenciaturas dessas universidades. Realizamos um trabalho de mapeamento e seleção de monografias, dissertações e teses que se debruçassem sobre as ideias de Freire e explorassem seu pensamento, nos bancos de dados da graduação e nos programas de pós-graduação da UFPI, e, investigamos, igualmente, bases de dados das demais universidades públicas de nossa região, lugar onde Freire nasceu, trabalhou e fincou as raízes de uma educação emancipatória e libertadora. Com o mesmo intuito, analisamos Planos de Ensino de diferentes subáreas da educação, buscando desvelar se Freire estava contido em seus quadros de referências. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e documental, cuja análise de conteúdo tem nos levado a três realidades interligadas: Paulo Freire é pouquíssimo estudado nos programas de pós-graduação da região nordeste; Paulo Freire não compõe os referenciais teóricos bibliográficos dos planos de ensino das licenciaturas, nem básico, nem complementar; há uma falsidade na afirmação que propaga o domínio das ideias de Paulo Freire no ensino brasileiro.

Palavras-chave: Paulo Freire. Universidade Pública. Nordeste brasileiro.

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar algunos resultados de investigación que han estado investigando la presencia del pensamiento de Paulo Freire en las universidades públicas estatales y federales del noreste de Brasil, mirando la realidad de la producción de trabajos de finalización de cursos, tesis de maestría, tesis doctorales y observando las referencias bibliográficas de los planes docentes de las titulaciones de estas universidades. Realizamos un trabajo de mapeo y selección de monografías, disertaciones y tesis que se enfocaron en las ideas de Freire y exploraron su pensamiento, en bases de datos de pre y posgrado de la UFPI, y también investigamos bases de datos de otras universidades públicas de nuestra región, el lugar donde Freire nació, trabajó y puso las raíces de una educación emancipadora y liberadora. Con la misma intención, analizamos los Planes Docentes de diferentes subáreas de la educación, buscando develar si Freire estaba contenido en sus marcos de referencia. Se trata, por tanto, de una investigación bibliográfica y documental, cuyo análisis de contenido nos ha llevado a tres realidades interconectadas: Paulo Freire es muy poco estudiado en los posgrados de la región Nordeste; Paulo Freire no compone las referencias teóricas bibliográficas de los planes de enseñanza de las titulaciones, ni básicas ni complementarias; Hay una falsedad en la afirmación que propaga el predominio de las ideas de Paulo Freire en la educación brasileña.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: professoramjs@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-graduanda em Psicopedagogia pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). E-mail: polyhanaoliveira@gmail.com

Palabras clave: Paulo Freire. Universidad pública. Nordeste brasileiro.

Introdução

Paulo Freire (1996; 1987) demonstrou de diversos modos seu compromisso com uma educação humanizadora, propondo práxis que transformem os homens em cidadãos responsáveis e comprometidos com as mudanças da sociedade, num movimento de humanização e libertação, de si e do outro. Por ser assim, espera-se que o seu pensamento e sua prática sejam discutidos de forma reiterada, durante a construção de reflexões e de novas abordagens acerca da formação humana e política no ambiente universitário. Acrescente-se a isso dois elementos: a formação docente envolve a construção de um perfil humano, ético, político, adjunto à dimensão profissional; e quando o assunto é educação/formação, Freire é considerado um referencial relevantíssimo para diferentes partes do mundo.

O objetivo desse trabalho é apresentar alguns resultados de pesquisas que vêm investigando a presença do pensamento de Paulo Freire nas universidades públicas estaduais e federais do nordeste brasileiro, olhando para a realidade de produção de trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, e observando os referenciais bibliográficos dos planos de ensino dos cursos de licenciaturas dessas universidades.

O trabalho se fez numa parceria construída entre duas mulheres que reconhecem Freire como um importante pensador brasileiro e mundial, uma é professora universitária, doutora em educação, com mais de duas décadas de experiência docente, e a outra é pedagoga e pesquisadora recém formada; o estudo foi iniciado em 2020, ano pandêmico, período em que uma assumiu a monitoria de um componente curricular obrigatório (Filosofia da Educação II) de responsabilidade da outra, atividade que marca o começo de um estudo instigante e frutífero.

Nessa parceria investigativa foram realizadas leituras de obras de Freire e de artigos científicos que tratam do seu pensamento; também foram feitos diferentes mapeamentos sobre sua presença nas universidades de nossa região; fomos demudamos o alvo de nossas buscas conforme os resultados apareciam para nós e permanecemos na

captura de mais informações.

Desse movimento aberto de procura por informações e dados, e da interpretação destes, já chegamos a três realidades referentes ao pensamento de Paulo Freire no ambiente acadêmico brasileiro, antecipamos que elas se apresentam como inacabadas, em construção, porque compreendemos a pesquisa científica como um fazer-se constante, que se atualiza e refaz permanentemente. As realidades alcançadas são as que seguem:

1- Paulo Freire é pouquíssimo estudado nos programas de pós-graduação da região nordeste.

2- Paulo Freire não compõe os referenciais teóricos bibliográficos dos planos de ensino das licenciaturas, nem básico, nem complementar.

3- Há uma falsidade na afirmação que propaga o domínio das ideias de Paulo Freire no ensino brasileiro.

Discussão teórica

No tempo presente, marcado por incertezas, crise econômica, política, cultural, e de responsabilidade, a educação ainda pode desvelar reflexões propositoras de uma autoavaliação social e individual, em busca de um sentido dessa realidade conflituosa. Contudo, as vezes ela parece estar na antessala, passivamente, sem interferir diretamente nas transformações do humano e da sociedade, sem imprimir uma força libertadora na parte, tampouco modificar o todo, o que contrapõe e nega, excessivamente, aquilo que nos trouxera Freire.

Ao mesmo tempo, há um novo artifício global que medeia as discussões na sociedade nos últimos anos. Vem se instalando entre nós um contexto de difusão de notícias e interpretação dos fatos a partir de narrativas especulativas que na maioria das vezes não portam verdade factuais e turvam nossas vistas, atrapalhando e impedindo que vislumbremos saídas comuns, que nos aproximem como humanos, como pisantes de um mesmo chão e moradores de um mundo possível de ser partilhado.

No Brasil, há uma crescente proliferação de informações referentes aos assuntos que envolvem a vida, a política, o conhecimento, que por meio das tecnologias de informação, impetram e disseminam *Fake News*, muitas vezes gerenciadas pelos poderes sociais. Isso tem provocado, sobremaneira, mentiras deliberadas, onde as massas passam a acreditar em falsas verdades; ocorre uma “falsidade deliberada, uma mentira vulgar,

que desempenha apenas o seu papel no domínio dos enunciados de facto [...]” (ARENDT, 1967, p. 6). Isso tem gerado uma guerra pela verdade dentro de um país democrático.

A disseminação de mentiras deliberadas em Passos (2021), considerando a perspectiva de Hannah Arendt, um tipo de revisionismo, que se trata de um movimento cujo propósito é adulterar o mundo, negando fatos históricos fundamentais da sociedade, como, por exemplo, a Ditadura Civil-Militar Brasileira. Os movimentos revisionistas modificam a verdade factual, investindo contra a memória coletiva e individual, reconstruindo fenômenos históricos, de acordo com interesses particulares e políticos, o que “[...] leva ao risco de desmantelamento da atividade do pensar, quer dizer, há o perigo de deterioração da “matéria-prima” que a faculdade do pensamento utiliza, em sua ativação”, edificando um mundo fictício (PASSOS, 2021, p.117).

Para exercer poder sobre um povo é necessário haver a crença nesse poder, e, nesse caso, trabalhar a memória e o pensamento desse povo é uma chave essencial da classe mandante, que, silenciosamente, constrói uma realidade de aparências, valendo de meios escusos, um deles é a mentira. Entretanto, segundo Arendt (1961), nas reflexões de Passos (2021), para lutar contra a mentira deliberada é preciso falar sobre um fato ocorrido e comprová-lo através de testemunhas envolvidas no evento, sustentando a verdade factual, defendida pelos autores, onde muitos falam sobre os eventos numa ação em conjunto. Isso não quer dizer que os sujeitos não possam emitir sua opinião, eles podem e devem, o que não pode ocorrer é a mudança dos fatos, numa tentativa brusca de inverter a situação a seu favor. Os inimigos de uma educação libertadora, tentam criar uma imagem falsa de Freire ou atribuir ao seu pensamento a responsabilidade pelas dificuldades que atravessam a educação brasileira.

Sobre as afirmativas de Passos relativas à mentira deliberada e às correntes revisionistas, Alonso (2021) comenta que o controle da informação produzindo a desinformação ocorre há muitas décadas, e que os pensadores são perseguidos desde a antiguidade. Acrescentamos Paulo Freire à lista dos perseguidos e cancelados; como hoje em dia é reprovável o controle físico das autoridades sobre os autores que escrevem e questionam os assuntos de Estado, cria-se outros mecanismos de controle que podem encobrir e silenciar as ideias de pensadores, cientistas, ativistas, dificultando o acesso aos seus escritos para a população ou disparando falsas afirmações. No caso de Freire a pseudoverdade é que ele é bastante lido, que está por detrás de tudo aquilo que se ensina e se aprende nas universidades e nas escolas, a acusação é de que o autor seja o grande

causador dos problemas na esfera educacional.

Metodologia

Nossa investigação se inicia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), mais precisamente nos cursos de licenciatura (Matemática, Física, Ciências da Natureza, Letras) e de modo mais vívido no curso de Pedagogia, onde temos nos debruçado sobre as ideias de Paulo Freire. Alguns componentes curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia, como a disciplina de Filosofia da Educação II, têm o objetivo de estudar e compreender o pensamento filosófico educacional, com autores brasileiros e a partir de questões da educação nacional; Freire aparece aí como um dos principais autores estudados.

No Núcleo de Pesquisa em Ensino de Filosofia (NEFI/UFPI), formado por professores da Educação Básica da rede Estadual, Federal e Privada e discentes da UFPI, Freire também aparece nos debates, mas, contudo, ainda não foi tema de pesquisas, estudos, livros e artigos do núcleo. Esses dois espaços acadêmicos nortearam nossa proposta de examinar o quanto as portas das universidades e dos cursos de licenciaturas estão abertas para Freire, se é grande as lacunas referentes ao seu pensamento e as suas ideias, e, se é verdadeiro o que é alardeado nos discursos que afirmam uma potente influência freiriana sobre as práticas pedagógicas das escolas e universidades.

Este estudo segue passos e modos metodológicos da pesquisa caracterizada como bibliográfica e documental, onde o procedimento técnico é desenvolvido através de fontes bibliográficas e documentais, conforme classificação de Gil (2002), Lakatos (2003) e Severino (2010). Realizamos um trabalho de mapeamento e seleção de monografias nos bancos de dados das bibliotecas dos cursos de graduação do Centro de Ciências da Educação (CCE) e Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Federal do Piauí, e de dissertações e teses nos bancos de dados dos programas de pós-graduação de universidades públicas estaduais e federais do nordeste brasileiro. Acessamos repositórios nacionais em buscas de trabalhos que se debruçassem sobre as ideias de Freire.

Além disso, também realizamos e continuamos a realizar um trabalho de mapeamento e análise dos Planos de Ensino contidos nos bancos de dados das Universidades Públicas, buscando informações através do e-mail institucional das

coordenações dos cursos de licenciaturas. Para alcançarmos nossos objetivos, analisamos os conteúdos dos materiais coletados, conforme preconiza Bardin (2016), pois entendemos que essa estratégia nos oferecerá suporte adequado para ultrapassar as incertezas e o senso comum sobre o objeto investigado e possibilitará mais confiança na coleta de informações e nas discussões sobre o tema examinado.

Análises e discussões

A comemoração do centenário de Paulo Freire em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil é um indicativo do seu enorme reconhecimento como filósofo e educador brasileiro e a extensão de suas obras, sendo considerado o educador mais conhecido da língua portuguesa. Contudo, levantamos dúvidas sobre a veracidade das informações acerca da presença e influência de Freire no Ensino Superior. Muito se ouve e lê que é um pensador influente, dos mais estudados na cena educacional brasileira e que, por esse motivo, os que se opõem às suas ideias (que atualmente não são poucos), *pedem sua cabeça numa bandeja*. Parece haver uma crença de que uma caça à Freire se dá pelo estudo excessivo de suas obras no ambiente acadêmico, e conseqüentemente, porque ele seria o nosso grande mentor.

Para seguirmos com nossas análises e discussões dividiremos essa seção em três subseções, onde cada uma dialogará com as três realidades mencionadas no início do texto.

Ausência de Paulo Freire nos programas de pós-graduação da região nordeste

Se o pensamento freiriano domina a esfera educacional brasileira perpassando todos os níveis de ensino, do básico ao superior, influenciando-os diretamente, o autor deveria ser bastante estudado na realidade concreta das instituições de ensino. No entanto, quando buscamos concretizar esse pensamento, a realidade é outra. Nessa tentativa, fizemos um recorte histórico entre 2000 e 2019, e buscamos os repositórios e bancos de dados dos programas de pós-graduação das Universidades do Nordeste, Federais e Estaduais, mas, também, acessamos plataformas nacionais, como OASISBR, BDTD e o portal Domínio Público.

Na Universidade Federal do Piauí, a investigação foi mais particularizada,

buscamos também os dados referentes aos TCC - Trabalho de Conclusão dos Cursos de graduação, no CCE - Centro de Ciência da Educação e no CCHL – Centro de Ciências Humanas e Letras. Ao percorrermos o repositório institucional da UFPI e digitarmos o descritor Paulo Freire encontramos um total de 614 (seiscentos e quatorze) resultados, entre teses e dissertações, de maneira geral, o que se fez necessário utilizarmos um novo filtro, colocando o tipo de busca para “resumos”, na tentativa de filtrarmos os trabalhos que realmente estudavam Freire. Dessa vez, encontramos um total de 54 (cinquenta e quatro) resultados que apenas citavam Paulo Freire como um dos referenciais utilizados em seus constructos teóricos, no qual muitas vezes apenas citam uma fala de Freire no corpo do texto, desconectado da temática, sem realmente dialogar com os seus pressupostos teóricos. Assim, utilizamos um terceiro filtro a partir do tipo de busca por “títulos”, para alcançar as teses e dissertações que estudavam o pensamento freiriano, com essa busca não foram encontrados nenhum trabalho.

Partimos para a busca dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Universidade Federal do Piauí, especificamente do CCE e CCHL, ao acessarmos o Repositório Institucional da referida universidade e digitar Paulo Freire na busca por trabalhos completos, inicialmente do CCE, encontramos 81 (oitenta e um) resultados. No CCHL, surgiram 174 (cento e setenta e quatro) resultados. Desse total, eram TCC's, teses e dissertações, dado que não havia a opção de filtro por documento, então tivemos que ler os títulos e resumos de cada trabalho para encontrarmos algum correspondente aos nossos interesses.

Entretanto, nenhum dos TCC's investigados estudavam Paulo Freire, apenas o mencionavam nas referências. Esses dados encontrados – e não encontrados – são referentes ao Campus Ministro Petrônio Portella – Teresina; esses trabalhos tiveram como recorte histórico os anos entre 2014 e 2019, não sendo possível afirmar se isso é um fator que se refere a não inclusão dos trabalhos em anos posteriores, nesse repositório, ou se refere ao fato de o autor não ter sido realmente investigado com profundidade em anos anteriores, assunto que requer um exame mais detalhado em futuras pesquisas e, possivelmente, exija se fazer novas considerações.

No Campus Ministro Reis Veloso - Parnaíba foram produzidos 18 (dezoito) resultados através da palavra-chave Paulo Freire. Mas, nenhum dos trabalhos eram referentes a estudos sobre o educador. Do mesmo modo, no Campus Professora Cinobelina Elvas - Bom Jesus, apareceram 38 (trinta e oito) trabalhos, e quando

investigados os resumos dos TCC's, nenhum correspondia a estudos sobre ideais de Freire.

Continuando as buscas nas IES federais, trazemos os seguintes resultados:

- Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ao buscarmos por Paulo Freire encontramos 40 (quarenta) trabalhos. Novamente, fazendo uma leitura dos seus títulos e resumos, percebemos que nenhum dos trabalhos tratavam de maneira delongada e profunda do seu pensamento, citavam-no para argumentar um ponto específico de suas afirmações, sem compromisso epistemológico com a originalidade daquilo que ele defendera;
- Na Universidade Federal do Ceará (UFC), encontramos 04 dissertações e 1 tese a partir da palavra-chave Paulo Freire, as mesmas foram produzidas entre os anos de 2013 a 2019;
- Na Universidade Federal da Bahia (UFBA) não conseguimos acesso ao banco de dados, pois o mesmo estava disponibilizado APENAS aos funcionários da Universidade (docentes e técnicos-administrativos), até o presente momento;
- Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), encontramos duas dissertações que apresentam nas referências bibliográficas, porém, não estudam ou dialogam com Freire;
- Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) alcançamos 2 dissertações e uma tese entre os anos de 2003 e 2018;
- Sobre a Universidade Federal de Sergipe (UFS), até a data em que pesquisamos, o site estava em manutenção;
- Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), encontramos apenas uma tese produzida no ano de 2010 que dialoga com Paulo Freire, além de outras que apenas o citam.

Sobre as Universidades Públicas Estaduais do nordeste brasileiro, temos uma lista contendo 14 IES, (dados da UFMG - projeto sol, acessado em 14 de junho de 2021), são elas: Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual

Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA).

Os dados obtidos sobre suas produções são vagos, surgiram muitos obstáculos para aquisição dos mesmos. O próprio momento pandêmico, ocasião em que estamos realizando a pesquisa, dificultou as buscas; as plataformas virtuais estão sendo muito acessadas e, por isso, sobrecarregadas e lentas; a comunicação através de e-mails foi delongada, algumas vezes ficamos sem respostas; muitos repositórios não nos permitiram acesso, por não carregarem os dados; outra dificuldade encontrada foi o fato de algumas dessas Universidades possuírem campi em regiões sem cobertura de internet e suas bibliotecas funcionarem setorizadas por região, sem um repositório central.

Trazemos dados módicos, haja visto sabermos da numerosa produção dessas IES:

- Na UNEB – Universidade do Estado da Bahia (que possui 24 campi) foram encontrados 07 TCC's e 04 Teses, dados disponibilizados pelo SISB- Sistema de Biblioteca;
- Na UECE – Universidade do Estado do Ceará foram encontrados 11 (onze) TCC's, dados disponibilizados pelo repositório IBICT, integrada ao sistema OASISBR, essa instituição disponibiliza toda obra de Paulo Freire e um grande número de trabalhos que o trazem em suas referências bibliográficas, independentemente da área de conhecimento investigada;
- Na UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú encontramos 03 TCC's; dados da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações – BDTD;
- A UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (que possui 07 núcleos e campi) faz uso do sistema SIABI – Sistemas de automação de Bibliotecas (versão março/2014), mas não disponibilizou link para consulta externa;
- A UEPE – Universidade Estadual do Pernambuco possui uma estrutura *multicampi*, com 11 campus. Cada um deles possui uma biblioteca setorial com e-mail específico para buscas e fomos avisadas que o site da instituição passa por um momento de transição e atualização. Estabelecemos diálogo virtual com todos os campi, explicitando os objetivos de nossa pesquisa e a relevância dela; solicitamos a todos informações sobre trabalhos realizados nas duas últimas décadas que tivessem como foco de interesse as ideias de Freire. Do campus Salgueiro obtivemos a resposta de que nenhum trabalho foi realizado com essa temática.
- No Portal Domínio Público Nacional, quando buscamos pela palavra-chave Paulo Freire, na área de conhecimento Educação, nível mestrado, encontramos 24 (vinte e quatro) trabalhos, somente 01 foi produzido em Universidades nordestinas. Mudando o nível para

doutorado e mantendo-nos na área da Educação, verificamos 05 trabalhos, sendo que apenas 01 é uma pesquisa realizada no nordeste brasileiro.

Após os resultados dessas buscas, constatamos uma realidade que sempre desconfiamos, ela era presente, mas oculta, agora é necessário ser escancarada: Paulo Freire está muito ausente nos programas de pós-graduação da região nordeste do Brasil. O número de produções sobre suas ideias não condiz com a realidade anunciada nos *Fake News*. É possível também inferir que quando um autor não é exteriorizado em produções acadêmicas e científicas, as discussões sobre ele no interior das salas de aula podem estar fragilizadas, não se tem discutido a altura que Freire merece, uma vez que não se tem provocado os estudantes a produzirem estudos sobre o seu pensamento.

Ausência de Paulo Freire nos referenciais teóricos bibliográficos dos planos de ensino das licenciaturas

Quanto a este ponto de investigação da pesquisa, estamos na fase inicial, e voltando o olhar para nós mesmos, para a Universidade Federal do Piauí, e tem sido constrangedor reconhecer que pelo critério de análise escolhido, nossas portas se encontram fechadas para Freire. Não descartamos a possibilidade de que outras realidades poderiam aparecer se fossem alterados o modus investigativo e as táticas de coleta de informação. Futuramente podemos descobrir que os docentes estão usando os comentadores de Freire ou que criam outras táticas de conexão ao pensamento freiriano e modos alternativos de fazer reverberar suas ideias entre os estudantes.

Contudo, no exame dos Planos de Ensino das disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI o resultado tem sido surpreendente, em sua vastíssima matriz curricular, encontramos Paulo Freire referenciado somente nos planos das disciplinas Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Filosofia da Educação I, Filosofia da Educação II, Metodologias e Contextos da Ação Pedagógica, Estágio Supervisionado III – Educação Infantil e Recursos Didáticos e Tecnológicos, sendo recomendado apenas as obras *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*.

O Departamento de Fundamentos da Educação - DEFE, do qual fazemos parte, oferta mais de 30 componentes curriculares para todas as Licenciaturas da UFPI, somente 03 deles trazem Freire como leitura obrigatória; o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE, que também é responsável pela formação docente em nossa

Universidade, dos 20 planos analisados, em apenas 03 constam seu nome.

No curso de Licenciatura em Filosofia/UFPI, examinados 46 componentes curriculares que constituem sua matriz, a ausência se repete, Freire também não está lá. Apreciamos mais objetivamente os planos daquelas disciplinas que se destinam à formação docente, que têm uma natureza mais prática: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III, nenhum desses componentes trazem Paulo Freire, nem nas listas de referências complementares. Isso foi desalentador.

Quando pensamos nessa ausência de Paulo Freire nos planos de ensino, estes que são signos do planejamento que norteia as atividades pedagógicas, voltamos nossos pensamentos para a aula, para os encontros pedagógicos, cuja potência vai além de ensinar conteúdos, e possibilita a formação do sujeito social; nos perguntamos como vem se efetivando esse que é um momento de desenvolvimento das dimensões técnicas, mas também éticas e humanas. É tempo de esperar, é imperioso se repensar sobre a organização desses planos de ensino de maneira que autores como Freire não passem despercebidos na formação de educadores, haja visto ter ele ressaltado tantas questões políticas que permanecem como feridas abertas em nossos dias.

Há uma falsidade na afirmação que propaga o domínio das ideias de Paulo Freire no ensino brasileiro

Fazendo um paralelo com as ideias de Michel de Certeau (2012), a tática é ação, movimento, determinada pela ausência de poder, é a arte do fraco. Segundo o autor, muitas atividades do cotidiano são gestos realizados pelo fraco que foram estabelecidos pelo forte. Esse ponto de vista nos permite refletir sobre essas astúcias que o outro pode evocar em nós mesmos, e perceber o quanto é importante questionar os dizeres e fazeres a nossa volta, cotidianamente. Será que tudo que ouvimos é verdade? O que eu faço é produto do meu pensamento ou de uma astúcia do outro?

Nesse sentido, construímos nossas afirmações de falsidade sobre o discurso dos meios de comunicação de massa, que de tanto afirmarem com bastante convicção que Paulo Freire é um autor efetivo nas práticas de ensino, se tornou um discurso fabricado, desenvolvido de forma ideológica, nos parâmetros do que hoje se chama *Fake News*, ou produção deliberada de mentiras.

Quando, pois, ainda há de haver esperanças, Paulo Freire dominar a cena do

ensino brasileiro, provavelmente o foco não será o currículo, mas o aluno; as metas estarão mais voltadas para uma aprendizagem realmente significativa e não para notas e índices de aprovados; a educação conscientizará e emancipará os educandos, principalmente os menos favorecidos economicamente; e os educadores serão seres pensantes, entretanto, para isso, ainda na sua própria formação docente, deveriam ser instigados, mas como fazer isso quando um dos autores que mais se dedicou a essas questões está ausente na universidade?

Conclusões

Como antecipamos, esse estudo tem nos levado a três realidades interligadas: Paulo Freire é pouquíssimo estudado nos programas de pós-graduação da região nordeste; Paulo Freire não compõe os referenciais teóricos bibliográficos dos planos de ensino das licenciaturas, nem básico, nem complementar; há uma falsidade na afirmação que propaga o domínio das ideias de Paulo Freire no ensino brasileiro. Todavia, no espírito do esperar freiriano, nosso desejo é tornar nossas especulações em afirmações positivas, modificando aquilo que não é, pelo que é, o não ser, pelo ser.

Apresentamos a realidade 1, numa perspectiva parcial, ainda insipiente, intitulada **Sobre a presença e ausência de Paulo Freire na Universidade**, no Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire Piauí-Maranhão, “Rumo ao Centenário de Paulo Freire: leitura de mundo e emancipação dos povos”, nos dias 10 e 11 de junho de 2021. Para essa etapa do estudo foi utilizado como critério de análise o número dos estudos realizados com base e fundamentação em seu pensamento, nos programas de pós-graduação do Nordeste/Brasil e, na Universidade Federal do Piauí (na graduação e pós-graduação); pela consecução dos resultados, foi possível demonstrar que existe um número reduzido de produções, e evidenciar mais ausência do que presença do pensamento freiriano nas IES da região.

Um estudo mais robustecido de dados institucionais das universidades, que vai confirmando a baixa presença das ideias freirianas na Universidade, foi submetido e aceito sem nenhum pedido de reavaliação, no XI Colóquio Internacional Paulo Freire, comemorativo aos 100 anos de Paulo Freire, cujo tema dos diálogos é “Da leitura do mundo à emancipação dos povos”. Nesse espaço de debate serão apresentados e discutidos trabalhos dentro dos eixos Educação popular e movimentos sociais; Educação

de Jovens e Adultos no século XXI; Sustentabilidade Sócio Ambiental; Direitos Humanos e, Cultura da Paz e tecnologias emancipadoras; Formação, ética, política e juventude; Diversidade e justiça social; Formação das pessoas trabalhadoras da educação e processos de ensino e aprendizagens; Currículo, didática e prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade; Ensino, pesquisa e extensão como prática emancipadoras; Educação popular e saúde.

O nosso trabalho, intitulado **Presença e ausência do pensamento de Paulo Freire nas universidades do Nordeste/Brasil: um breve inventário**, foi inserido no eixo Ensino, pesquisa e extensão como prática emancipadoras. Na oportunidade evidenciaremos um quadro que desalenta, alerta, mas que também deve nos reanimar e incentivar, visando impactos mais positivos sobre a qualidade e a quantidade de trabalhos relacionados à Paulo Freire. Estamos entendendo que para se tornar realmente influente, será necessário maior empenho na disseminação de suas ideias na Universidade, que se avance substantivamente do discurso para a prática.

A segunda realidade pôde ser apresentada a partir da verificação de planos de ensino dos cursos de licenciaturas do Nordeste/Brasil, tendo como critério de análise a presença do nome de freire nos referenciais bibliográficos de Planos de Ensino dos componentes curriculares que lhe constituem. Essa pesquisa permanece em desenvolvimento, buscando o maior número possível de planos, para corroborar e qualificar nossa amostra, contudo, parte dela já foi apresentada no Seminário Internacional “Ano 100 com Paulo Freire: tempos, espaços, memórias, discursos e práticas”, realizado pela Faculdade de Educação da USP, no início de setembro/2021; antes de apontar dados precisos e vultosos, ali o objetivo foi elevar essa questão num dos ambientes de formação docente mais renomados do país.

Na ocasião foi demonstrado que nos documentos curriculares examinados até o momento, Paulo Freire não possui nenhum destaque, os planos de ensino das licenciaturas, lócus privilegiado da formação de professores do Brasil, não lhe têm valorizado devidamente. Como formar professores numa perspectiva política, preocupada com a transformação da sociedade brasileira sem se ancorar minimamente em Freire? Porque não o fazer a partir daquilo que nosso pensador centenário nos proporcionou em termos de pensamento e de práxis pedagógica humanizadora? Esse é um tipo de cancelamento injustificável.

A realidade 3 pode ser apontada como consequência das realidades 1 e 2, pois

supomos estar implicada diretamente aos elementos que foram evidenciados nelas. Diz respeito a ausência do pensamento de Freire na formação de futuros professores, aprofundando a dissociação entre formação profissional, ética, política, o que significa uma fissura no humano, elemento preconizado por Freire teoricamente, mas, também, nasua luta, na práxis educativa que defendia e empreendia, e no interior das muitas obras que produziu.

Pensar na educação freiriana é imaginar que o autor seja estudado com muito afinco, e de forma demorada nas graduações e pós-graduações do país, especialmente naquelas que se dedicam à formação de professores/educadores, aqueles que são responsáveis pelos novos que deverão assumir o mundo como a própria casa ainda hoje. A necessidade de pesquisar e discutir se o pensamento freiriano é concretizado na prática acadêmica, constitui e se funda no nosso desejo de perguntar e compreender *se e como* ocorre uma formação política na Universidade, e como essa instituição se compromete com as dimensões e perspectivas da diversidade humana.

É comum pensarmos nas inúmeras discussões possíveis a partir da circulação, dedicação e aprofundamento das ideias de Freire em salas de aulas do Ensino Superior, nos grupos e núcleos de pesquisa, nas ações de extensão. O quão se enriqueceriam e aprofundariam os temas frequentes da formação. Ao nos depararmos com sua ausência nesse espaço formal, que tem a diversidade e o fortalecimento de diferentes perspectivas de conhecimentos como critério, e a formação humana e ética, como um de seus objetivos, constatamos um corte, um abismo impetrado entre a formação profissional e humana, e indagamos: por que o silenciamento, como se justifica o processo de apagamento do pensamento de um dos grandes mestres da educação brasileira, aquele aclamado em boa parte do mundo? Vemos um certo paradoxo no fato de que na região em que nasceu e iniciou suas ações pedagógicas e políticas, Freire não esteja posto em destaque no ambiente acadêmico.

Diante das discussões e os resultados obtidos nas pesquisas desenvolvidas, é possível concluir, até o momento, que Paulo Freire não é estudado nos programas de pós-graduação da região nordeste, e uma das investigações que levam a essa realidade é a sua ausência nos referenciais teóricos bibliográficos dos planos de ensino das licenciaturas. Dessa forma, as ideias freirianas não dominam as práticas pedagógicas da educação brasileira, pelo contrário, esse falatório produz afirmações que nos levam a pensar em um Paulo Freire real nas salas de aula, mas talvez seja para esconder a realidade que submerge

as ideias do autor em espaços invisíveis.

Reforçamos que estamos apresentando dados em aberto e trazendo mapeamentos do que fora realizado até agora. Entendemos que a pesquisa é um processo de sentir e descobrir com idas e vindas, onde se mostra, mas também se oculta realidades o tempo inteiro. Esperamos que o exercício/movimento de descoberta realizado possa provocar reflexões, que nos incomode no sentido de gerar mudanças positivas em relação ao pensamento de Freire na academia brasileira, de torná-lo cada vez mais vivo nos diferentes espaços de construção do conhecimento.

Referências

ALONSO, Bernardo. Comentário a “O revisionismo e os perigos da mentira deliberada na perspectiva de Hannah Arendt”: Mentiras e desinformação”. **Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia da Unesp, Marília**, v. 44, n. 3, p. 135-140, Jul./Set., 2021.

ARENDT, Hannah. **Verdade e Política**. Tradução: Manuel Alberto. Edisciplinas: USP, 1967.

ARENDT, Hannah. **Between Past and Future**. Six Exercises in Political Thought. New York: The Viking Press, 1961.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 19. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1996. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1987. GIL, Carlos

Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

PASSOS, Fábio Abreu dos. O revisionismo e os perigos da mentira deliberada na perspectiva de Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia da Unesp, Marília**, v. 44, n. 3, p. 115-134, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFPE, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFPI, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufpi.br/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFC, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFRN, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFMA, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufma.br/jspui/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFBA, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFAL, 2021. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufal.br/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.do>. Acesso em:
15jul. 2021.

<http://www.biblioteca.uneb.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 15
jul.2021.

Como esperar diante de violação de direito na pandemia?

Marlúcia Lima de Sousa Meneses¹

Jessica de Sousa Meneses²

Resumo

A pandemia do Coronavírus tem exposto e agravado a desigualdades sociais, principalmente no campo da educação. Com as escolas fechadas, as aulas migraram para o modelo remoto. Entretanto, os alunos esbarram na primeira dificuldade, o acesso às tecnologias que permitem às aulas remotas, além da dificuldade de ensino, os alunos tiveram suspensas o acesso à alimentação escolar. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo relacionar o esperar em Freire e a violação do direito ao ensino e à alimentação escolar na pandemia. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo relacionar o esperar em Freire e a violação do direito ao ensino e à alimentação escolar na pandemia. A pesquisa é bibliográfica, de caráter teórico reflexivo a partir de informações em sites. A violação dos direitos no campo educacional deve ser uma espera que impulsiona a ação em busca de solução.

Palavras-chave: Alimentação escolar. Ensino. Violação de direito. Esperançar.

Resumen

La pandemia de coronavirus ha puesto de manifiesto y agravado las desigualdades sociales, especialmente en el ámbito de la educación. Con las escuelas cerradas, las clases migraron al modelo remoto. Sin embargo, los alumnos enfrentan la primera dificultad, el acceso a tecnologías que permiten clases a distancia, además de la dificultad de la docencia, los alumnos tenían suspendido el acceso a las comidas escolares. En este sentido, este estudio tiene como objetivo relacionar la esperanza en Freire y la violación del derecho a la educación y la alimentación escolar en la pandemia. En este sentido, este estudio tiene como objetivo relacionar la esperanza en Freire y la violación del derecho a la educación y la alimentación escolar en la pandemia. La investigación es bibliográfica, teórica y reflexiva basada en información de sitios web. La vulneración de derechos en el ámbito educativo debe ser una espera que impulse la acción en busca de una solución.

Palabras clave: Alimentación escolar. Enseñando. Violación de derechos. Esperar.

¹ Mestre em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE/UFPI) e docente da rede de educação básica do Estado do Piauí e da Prefeitura de Timon – Maranhão. E-mail: marluciaedf@gmail.com

² Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Servidora Pública na Universidade Federal do Amapá. E-mail: jessicasousa66@hotmail.com

Introdução

A covid-19, doença causada pelo Coronavírus, causou mudanças em todos os setores da vida. No setor educacional, provocou o fechamento de escolas públicas e particulares, provocando uma mudança radical na forma de ensinar, a migração obrigatória do presencial para o online. As salas de aula das escolas passaram para as plataformas digitais. Contudo, para que as aulas possam acontecer faz se necessário que professores e alunos tenham acesso às tecnologias, computador, celular e internet E aqui encontramos a primeira violação de direito, o acesso à educação.

Além disso, temos um outro agravante que foi a suspensão da distribuição da alimentação escolar. Causando difícil situação aos 40 milhões de estudantes que eram assistidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O presente trabalho insere-se nesse campo de discussão e tem por objetivo refletir sobre o Esperançar em Freire e a violação de direitos na educação durante a Pandemia.

Direito ao ensino remoto ou híbrido no contexto pandêmico

A educação na pandemia acentuou as desigualdades educacionais, o acesso ao ensino e a suspensão da alimentação escolar de milhões de estudantes brasileiros que estão com seus direitos violados, tem sido um grande desafio.

Além da situação de ensino, a questão da segurança alimentar, tem se revelado algo preocupante. Apesar da Lei nº 13.987/2020 que autoriza a distribuição de alimento durante a pandemia, a realidade que se configurou no Brasil, de maneira distinta nas cidades, violando o direito à alimentação escolar, pois nem todos os estudantes tiveram ou têm acesso, alguns gestores segregam, atendendo a critérios de baixa renda ou beneficiários do bolsa família, descaracterizando o programa, que é uma política universal. (SPERANDIO; MORAIS,2021)

No artigo intitulado “Educação freiriana é saída para a pandemia”, o texto aponta os desafios enfrentados pela educação, e algumas ações freiriana para solucionar tais problemáticas.

No entanto, é necessário colocar em pauta alguns princípios fundamentais para o período atual: educação não pode ser vista como serviço mas direito fundamental básico; o financiamento público dos

níveis da educação; a formação dos trabalhadores da educação; a valorização do grupo profissional do magistério, com níveis salariais e carreiras; a revisão de currículos; e a gestão democrática dos temas e da escola (CNTE, 2021).

Desta forma, veremos a seguir o ensino remoto ou híbrido que surge na tentativa de manter o vínculo com os estudantes.

A referida Carta Magna brasileira define os direitos sociais nos seguintes termos: “Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2017), sendo importante a educação nomeada como o primeiro dos direitos no texto constitucional.

De acordo com Carvalho (2014, p. 17), “os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos”, efetivando a justiça social, mediante a garantia de condições dignas de vida.

A cidadania é definida por Paro (2001, p. 10) “como uma síntese de direitos e deveres [...], fundamento da sociedade democrática”, a qual se caracteriza pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, como “titulares de direitos” e, também, como “criadores de novos direitos”. Na concepção desse autor, a democracia é a “mediação para a construção da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos” (PARO, 2001, p. 10).

A pandemia estimula as pessoas a refletirem com responsabilidade sobre seu consumo e também destaca que esse hábito contribui para a reprodução da desigualdade social, levando à polarização dentro da sociedade.

Conforme estudo realizado pela UNESCO³, a educação terá como consequência um abandono de muitos estudantes. O ensino remoto ou o ensino híbrido não contemplam totalmente a população estudantil das escolas públicas em todas as etapas e modalidades. O ensino híbrido que vem sendo apontado, em alguns estados, como alternativa mostra sérios problemas, dentre eles a redução da quantidade de estudantes por sala de aula, implicando ampliação de recursos para investir na construção de novas escolas (CARA,

³ A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas que contribui para a construção da paz mundial através da preservação da cultura. Ela trabalha para desenvolver a proteção do patrimônio cultural, incluindo o patrimônio cultural subaquático.

2021). Com a PEC 95, que congela os recursos em saúde e educação por 20 anos, isto seria impossível.

No ensino híbrido, as salas devem ter a capacidade reduzida, e professores e alunos devem fazer uso das metodologias ativas, mas o uso das tecnologias digitais não é uma realidade entre a população estudantil das escolas públicas.

O autor afirma que a pandemia do coronavírus não só escancara as desigualdades sociais e assimetrias de classe, como também evidencia os problemas do desmantelamento das redes de proteção social.

A alimentação escolar na pandemia

As medidas tomadas por conta da epidemia do coronavírus, no primeiro momento, para evitar a contaminação de forma acelerada, levaram ao isolamento social, sendo necessário o fechamento de escolas, a suspensão temporária das aulas, bem como a suspensão da alimentação escolar. A popular merenda escolar, distribuída através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), tem como objetivo oferecer alimento aos alunos de escolas públicas, seguindo regras de qualidade, previstas na Lei de Segurança Nutricional (Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006).

Em todo o Brasil, são atendidos 40 milhões de estudantes com base nas políticas do Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico (FNDE). Segundo dados do governo federal, esse é um dos maiores programas de alimentação escolar do mundo, devido à importância de mantermos as condições necessárias para vivermos bem alimentados.

Com o isolamento social exigido pelo momento de pandemia, criou-se uma grande dificuldade na forma de distribuição dos gêneros destinados aos estudantes das redes públicas de ensino, o que levou muitos profissionais da educação à decisão de manter a distribuição da alimentação, em todo país, por meio de kits, vales ou cartão-alimentação no valor de R\$60,00 (sessenta reais). Em seguida apresentamos a foto 1, que representa o Kit distribuído no município maranhense de Timon, em 2021.

Foto 1

Fonte: acervo da pesquisadora

Sabemos que o valor per capita por aluno repassado para os estados é de R \$0,36 (trinta e seis centavos). Esse recurso federal deve ser complementado pelos estados, pois a alimentação escolar é muito importante na garantia da alimentação do público adolescente. Mas é ainda insuficiente para atender as necessidades nutricionais, principalmente se não acontece a complementação. Isso tem sido usado em vários estados para justificar a quantidade de alimentos distribuído por aluno.

A fome não espera, por isso, em meio à necessidade de garantir direitos, foi debatida e aprovada a Lei nº 13.987, publicada na edição extra na terça-feira, 7 de abril de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), que garante, no Art. 21-A:

Durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica em razão de situação de emergência ou calamidade pública, fica autorizada, em todo o território nacional, em caráter excepcional, a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados, com acompanhamento pelo CAE, dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei, à conta do Pnae (BRASIL, 2020).

Na rede estadual do Piauí, essa distribuição acontece por meio da entrega de um valor de R\$60,00 (sessenta reais) aos pais ou responsáveis de estudantes matriculados na rede que possuem o cartão do Bolsa Família.

Entendemos que essa medida ocorreu com atraso, quase com um mês de isolamento social, e ainda causa uma nova desigualdade, na medida em que direciona somente a pessoas que têm o Bolsa Família. Esse direito é de todos os estudantes, não devendo haver segregação entre eles. É uma situação de emergência e o requisito deveria ser condicionado à matrícula na rede pública de ensino. A mudança foi realizada, houve

substituição do cartão e passaram a receber kits alimentação, com uma quantidade de gêneros perecíveis e também produtos da agricultura familiar. Mas espera-se que os tomadores de decisões sejam mais ágeis para garantir o direito à alimentação escolar, pois muitos estudantes continuam sem acesso aos kits.

Para Pinto (2019), o Brasil precisa fazer um esforço, pois descuidou da educação. O autor considera fundamental a revogação da EC/95/2016, para viabilizar a melhoria da educação. Alerta ainda que a aplicação dos recursos da educação no pagamento da dívida pública beneficia menos de 1% (um por cento) da população brasileira.

Metodologia

O presente texto situa-se no campo das abordagens qualitativas, considerando que esta consiste na escolha correta de métodos e teorias oportunas no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores e de suas pesquisas.

As coletas das informações foram realizadas pesquisas bibliográficas em sites de revistas artigos e leis, que tratam da questão da pandemia e apoiado nos livros Freire (1981) e Freire (1992).

Considerando o contexto no qual se insere nossa pesquisa e os objetivos definidos, estabelecemos o seguinte problema. O que diria Paulo Freire nesse contexto de violação do direito ao ensino e à alimentação escolar na pandemia?

Para responder tais questões foram analisadas as obras Educação e Mudança, e Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Como fontes foram analisadas nas obras citadas o pensamento Freiriano no contexto do estudo fazendo uma reflexão nos problemas da educação. Em uma pesquisa qualitativa, Minayo (2000) orienta que o critério da amostra, não seja numérico e sim revele a totalidade nas suas dimensões. Buscando compreender a realidade educacional no contexto pandêmico foram utilizadas como instrumento uma live, artigos científicos, por serem consideradas relevantes para o estudo proposto.

Discussões e resultados

A situação atual carece de reflexão, ou seja, uma percepção da realidade, partindo para a mudança, exigindo do trabalhador social métodos e técnicas de ação. (Freire, 1981).

Como o autor ressalta as mudanças, só ocorre com ações. Essas são promovidas pelo trabalhador social, aquele que não tem a visão ingênua. Desta forma, podemos destacar diante de tais situações de violação de direito destacadas anteriormente, que a participação deve acontecer de forma organizada, como exemplo em todo país temos relatos de mães que foram em busca de seus direitos, ou de seus filhos.

Sperandio e Moraes (2021), consideram que a alimentação escolar durante a pandemia tem sido uma violação ao direito humano à alimentação, pois as várias formas de distribuição que vem acontecendo no país, excluir vários estudantes, sendo uma política universalizada, fere totalmente esse direito

. Em live com o tema Política de Educação, questão social e regressão de direitos na realidade brasileira contemporânea, Daniel Cara (2021) chamou atenção para as questões que influem na situação da educação brasileira; destacou os cortes de recursos, a militarização das escolas, as condições de infraestrutura que têm ocorrido em toda a educação pública brasileira.

Para Ferreira Filho (2000), a questão social é um conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que surgiu com a classe operária que a impôs ao mundo e à sociedade capitalista, vinculada ao conflito capital e trabalho.

De acordo com Freire (1992), as dificuldades no campo educacional podem ser consideradas:

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para torna-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE,p.11,1992).

Nesse sentido, vemos no site do Observatório do PNAE, a organização de mães, reivindicando seus direitos de receber durante a pandemia os Kits de alimentação, é uma atitude de esperar com significado de solucionar. Desta forma, entendemos que a educação em Freire é esperançosa, no sentido de seguir em frente em busca de uma democratização do acesso à educação deve ser vista como fundamental, atitudes como essas tem sido exemplo de perspectivas freirianas em todo Brasil.

Para Freire (1981) a esperança crítica é capaz de mover o indivíduo para transformação, essa deve acontecer em toda a sociedade. Diante de tal situação, devemos ter em nossas pautas coletivamente, para juntos lutarmos pelos direitos de crianças, jovens

e adultos.

Desta forma, a realidade objetiva, ao condicionar a percepção que dela têm os indivíduos, condiciona também a forma de enfrentá-la, suas perspectivas, suas aspirações, suas expectativas. Condiciona também os vários níveis de percepção que, por sua vez, explicam as formas de ação dos indivíduos. (FREIRE, P.58,1981)

O que presenciamos neste momento são retrocessos na política educacional, o momento exige posicionamento.

Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo a minha esperança o poder de transformar realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, p.10,1992).

Nesse sentido, vemos que professores e os pais estudantes jamais podem aceitar a situação atual da educação brasileira que tem índices gritantes de analfabetismo, escolas que não tem condições estruturais de retorno presencial, a falta de acesso a internet excluiu muitos alunos isso é evidente, muitos motivos ocorreram, para esse apagão da educação. Não podemos simplesmente apontar os problemas mais unidos em busca de soluções deve ser real.

Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (FREIRE, p.11,1992).

O que o grande educador nos alerta é manter uma educação da esperança no sentido de ver a realidade do mundo, de forma crítica, as escolas de modo que não fiquemos parados aceitando o que não conseguiremos alcançar, no ensino remoto muitos estudantes ficaram fora do contexto escolar, pois as condições não permitiram, não podemos fechar os olhos para essa realidade, o que nos resta é ser esperançoso no sentido de mudar o cenário, descreditar o desespero, o que podemos compreender.

Considerações finais

O texto tratou das violações de direito ao ensino e a alimentação escolar no período pandêmico. Nesse sentido, o esperar em Freire nos convoca a agir para mudar a realidade de desigualdades sociais que é marcante na vida do oprimido

A análise até o momento permite inferir que as questões pertinentes à educação são decorrentes das políticas econômicas equivocadas adotadas no país, que retiram do cidadão seus direitos. Por isso, estudiosos apontam a necessidade da derrubada da PEC 95, para que haja um maior investimento nos setores educacionais e de saúde.

A falta de investimento no setor educacional tem sido uma triste realidade ocorrida de forma acelerada nos últimos 6 anos, para atender aos interesses do capitalismo. O fato vem provocando consequências ainda maiores para o futuro inclusive com o abandono da sala de aula pelos estudantes que, por vários fatores, relutam em retornar aos bancos escolares. Em um país que ainda tem uma marca de analfabetismo muito grande, isso é uma triste realidade.

Para solucionar ou modificar o futuro da educação do país, medidas urgentes precisam ser tomadas, tais como políticas sociais que garantam a assistência estudantil para que os estudantes possam ter acesso e permanência durante sua vida escolar, independente da etapa ou modalidade.

Nesta perspectiva, as contribuições de Freire, é no sentido de esperar com atitudes que venham a mostrar a realidade de forma crítica, esse contexto pandêmico, são questões elencadas anteriormente são problemas antes, durante e com certeza pois pandemia que conduzem

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** – atualizada até a Emenda Constitucional nº 96/2017. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.987, de 07 de abril de 2020.** Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. 2020.

CARA, Daniel. Prólogo - Tudo que parecia ser sólido se desmanchou no ar. O desmonte das políticas de educação. *In*: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira. **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para garantia do direito à educação.** Teresina: Edefpi, 2017.

CARA, Daniel; BARROS, Lucineide. **Política de educação, questão social e regressão de direitos na realidade brasileira contemporânea.** São Paulo, 1 vídeo (180 minutos) transmitido ao vivo em 05 de julho de 2021 pelo canal PRAIDIH_UFPI. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=QUGlmr9JVvo>. Acesso em: 05 jul. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A questão social no Brasil: crítica do discurso político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

EDUCAÇÃO FREIRIANA É SAÍDA PARA A PANDEMIA. Matria: a emancipação da mulher / Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – ano 19 (mar. 2021/mar. 2022– Brasília: CNTE, 2003- Anual ISSN 1980-8984. Disponível em:<
>https://www.cnte.org.br/images/stories/revistas/revista_matria_2021.pdfAcesso em :10 de maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

GOMES, Rodrigo Lima Ribeiro. Aspectos da educação brasileira em meio aos dilemas de um momento dramático. *In*: LOLE, Ana; STAMPA, Inez; GOMES, Rodrigo Lima R. [Orgs.]. Para além da quarentena: reflexões sobre crise e pandemia. **Mórula Editorial**, e-book, jun./2020. ISBN: 978-65-86464-15-3.

GONH, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47, maio-ago. 2011, p. 333-513.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Revista Temporalis**, a. 2, n. 3, jan./jun., 2001. Brasília: ABEPSS, Grafiline, p. 41- 51.

OBSERVATÓRIO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. Disponível em: < <https://alimentacaoescolar.org.br/materiasinvestigativas/maes-se-organizam-paragarantir-alimentacao-escolardurantepandemia/?fbclid=IwAR27qqJ1VqoY0WrtdSZewPvJOF6kBm> >. Acesso em: 10 de mai 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Verdades e mentiras sobre financiamento da educação. *In*: CASSIO Fernando. (Org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

SPERANDIO, N.; MORAIS, D. de C. **Alimentação escolar no contexto de pandemia**: a ressignificação e o protagonismo do Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, SP, v. 28, n. 00, p. e021006, 2021. DOI: 10.20396/san.v28i00.8661396. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/86>

Educação de jovens e adultos na EMEF Nazaré Rodrigues: um olhar sobre a educação remota em tempos de isolamento social

Aline Carla de Sousa Leite Cipriano¹
Anny Camila Lima Rodrigues²

Resumo

A presente pesquisa objetivou analisar os desafios enfrentados por professores da EJA do nível fundamental com o ensino remoto durante o isolamento social. A relevância do estudo se dá em virtude do contexto social e histórico que vivenciamos, possibilitando reflexões sobre as dificuldades e alternativas pedagógicas a serem adotadas durante a pandemia. A metodologia utilizada foi à pesquisa pedagógica de campo, pois melhor se amoldava aos objetivos. Na coleta de dados foi usado o questionário estruturado, a produção bibliográfica, bem como observação das atividades escolares, desenvolvidas por meio dos grupos de *WhatsApp* e reuniões pedagógicas remotas da escola, que deram fundamento para a realização da pesquisa. Assim podemos constatar que os professores enfrentam dificuldades com os usos dos recursos tecnológicos, porém de forma independente buscam meios de capacitação para o uso destes meios.

Palavras-chave: Dificuldades. Ensino. Pandemia. Tecnologias.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los desafíos que enfrentan los docentes de EJA de nivel elemental con la enseñanza a distancia durante el aislamiento social. La relevancia del estudio se debe al contexto social e histórico que vivimos, permitiendo reflexiones sobre las dificultades y alternativas pedagógicas a adoptar durante la pandemia. La metodología utilizada fue la investigación de campo pedagógica, ya que se ajustaba mejor a los objetivos. En la recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado, producción bibliográfica y observación de las actividades escolares, desarrollado a través de grupos de *WhatsApp* y reuniones pedagógicas remotas en la escuela, que sirvieron de base para la investigación. Así, podemos ver que los docentes enfrentan dificultades con el uso de los recursos tecnológicos, pero buscan de forma independiente la formación para el uso de estos medios.

Palabras clave: Dificultades. Enseñando. Pandemia. Tecnologías.

Introdução

¹ Licenciada em História, Bacharel em Direito, Docente e Pesquisadora, Professora Secretaria de Educação de Timon, Professora da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA. E-mail: alineleiteadv@gmail.com

² Pedagogia – Universidade Federal do Piauí. Pedagoga, Docente e Pesquisadora, Professora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina, mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA. E-mail: annyligres@gmail.com

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma realidade do ensino da rede pública do Brasil, que busca desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, oportunizando escolaridade aqueles que não a puderam concluir na idade “certa”, daí podemos perceber que à um claro objetivo do estado de corrigir questões sociais, como exclusão e negação ao acesso escolar. Esses processos de exclusão se tornaram ainda mais explícitos durante o ano de 2020/2021 com a decretação da pandemia da COVID-19, e a consequente medida de isolamento social para contenção do vírus altamente contagioso, o que levou as escolas a adotarem o ensino remoto, face a medida de restrição de contatosocial.

Conforme, o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020) a COVID-19 é uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, em que os indivíduos infectados podem transmitir facilmente a doença, por meio de contato social, as pessoas podem apresentar graus clínicos diversos que vai desde infecções assintomáticas até quadros respiratórios graves, que podem levar a óbito. Ressalta-se que apenas a minoria dos contaminados, que corresponde a cerca de 5% podem vir a apresentar quadro grave de insuficiência respiratória o que exige procedimento hospitalar especializado e internação.

Diante do quadro de isolamento social e a adoção de ensino remoto nas escolas do Brasil, esta pesquisa refletiu sobre a problemática: Quais as dificuldades dos professores da Educação de Jovens e Adultos no ensino remoto? A fim de responder a esse questionamento, a pesquisa objetivou analisar os desafios enfrentados por professores daEJA do nível fundamental com o ensino remoto durante o isolamento social. Como desafios específicos do estudo, podemos citar: investigar os meios utilizados pelos professores e equipe pedagógica da escola para manter o desenvolvimento das aulas; estudar as concepções sobre educação remota; identificar os resultados do ensino remoto na perspectiva do professor.

A pesquisa tem como motivação investigar as relações entre ensino não presencial e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) durante o isolamento social, trazendo reflexões sobre o ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos, sugerindo alternativas significativas ao processo de aprendizagem.

Com isso, é indispensável promover ações que levem a repensar o uso efetivo das tecnologias pelas escolas, corroborando com a inserção dos jovens e adultos em um ambiente tecnológico em tempos de educação não presencial, sendo imprescindível

implementar o ensino *online* no currículo escolar, visando uma educação de qualidade.

Referencial teórico

O EJA tem um compromisso histórico e social de garantir por meio das ações do estado igualdade de acesso a educação, possibilitando inclusão e justiça, embasadas por meio de um aparato legal (FREIRE, 1970).

No que dispõe a nossa LDB/1998 a EJA tem claro objetivo de corrigir questões sociais como exclusão e negação ao acesso escolar. A educação de jovens e adultos é fruto de reivindicações ocorridas principalmente na década de 1960, que exigiam educação de qualidade, questionando o projeto MOBREAL, abrindo e ampliando horizontes para uma educação que visasse o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

As discussões educacionais de 1960, ganharam maior dimensão com o projeto educacional de alfabetização de Paulo Freire, que lutava por uma educação que garantisse autonomia aos sujeitos em meio a políticas públicas que possibilitassem equidade educacional. É na CF de 1988 que a educação se torna um direito de todos e uma obrigação do estado: "Art. 205- A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A nossa Carta Magna ainda enfatiza a necessidade do pleno desenvolvimento da pessoa, princípio reforçado também na LDBN/1998 que igualmente menciona a necessidade de inserção social por meio do exercício da cidadania, bem como a preparação para o trabalho.

O art. 37 da LDB infere que "a educação de jovens e adultos devesse articular-se, preferencialmente com a educação profissional". É neste contexto que também será ressaltado o Decreto de nº 5.154/2004 que passa a dispor sobre a necessidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível médio, elemento primordial para implantação de uma política pública de educação profissional tecnológica voltada para formação integral dos cidadãos.

Faz-se necessário mencionar que apesar deste arcabouço legal a educação democrática, ainda se encontra distante de ser efetivada, precisando a população criar uma consciência de classe que propicie a exigência de cumprimento de seus direitos.

Destarte, a EJA tem sua história marcada por projetos políticos polarizados que veem o ensino apenas pelo viés da escolarização, como meio de obtenção de certificado, ou de formação unilateral para obtenção de emprego e promoção do desenvolvimento do país. Considerando o exposto, Arroyo (2011), analisa a EJA para além, ressaltando a identidade subjetiva e social destes sujeitos, que tiveram suas vidas marcadas pela carência de ações governamentais, negando-lhes a oportunidade educacional e melhor oportunidades, para tal devendo as ações pedagógicas atentar-se para as especificidades das trajetórias de vida destes sujeitos que exigem tratamento e metodologia singular.

Essa mudança de olhar sobre os jovens e adultos será uma pré-condição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los-jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivências trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. (ARROYO, 2011, p. 24).

Vários autores ao versarem sobre a EJA, ainda mencionam sua dupla finalidade, uma referente às descontinuidades e o voluntarismo que marca essa modalidade de ensino, a outra se associa a necessidade de integrar educação básica a uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos, que sofreram um processo de exclusão. Está forma de analisar de Arroyo (2011), quebra o paradigma de que apenas os jovens e adultos desistiam dos estudos, passou a ver a escola e as próprias políticas públicas como responsáveis por estes processos, portanto sendo responsabilidade destas oportunizar novamente escolarização a estes jovens, buscando diminuir as desigualdades sociais.

O uso das TIC no ensino remoto

As TIC'S impactaram o ambiente escolar, hoje se reconhece seu uso como auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, destaca-se sua possibilidade de oportunizar aprendizado com prazer por meio de aplicativos que podem potencializar a aquisição de conhecimentos, neste processo as barreiras de espaço e tempo são quebradas, os conhecimentos adquiridos no espaço formal são expandidos com aqueles adquiridos no espaço informal, que pode ser acessado em qualquer lugar e momento.

Atualmente a utilização das tecnologias afeta e modifica significativamente nossos hábitos, fazendo-nos reconhecer a real importância e necessidade de enfrentar os desafios relacionados à utilização dos diversos recursos tecnológicos oferecidos. Os computadores, entre outros instrumentos tecnológicos, se fazem presentes junto às escolas da rede pública de ensino, por meio de ambientes informatizados, favorecendo novas possibilidades de comunicação, interação e informação advindas com a internet, provocando transformações cada vez mais visíveis em nossa sociedade(SILVA. MARCHAND, 2010. p. 138).

Pensar o uso das tecnologias na educação, como a implementação dos computadores em sala de aula, é oportunizar formas variadas de aprendizagem, bem como adequar o ensino as novas demandas sociais, as transformações ocorridas com a Terceira Revolução Industrial, e a sua conseqüente inserção das tecnologias, afetaram a sociedade em todos os setores o que requereu das instituições de ensino a incorporação destas ferramentas, algo acentuado com a decretação do isolamento social devido a COVID-19.

O grande estudioso da área Castelles (2016), faz uma análise dos paradigmas dos aspectos centrais do paradigma da tecnologia da informação, ponto crucial para entendermos a profundidade e efeitos da Nova Era.

Primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima. Segundo aspecto refere-se à penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias. A terceira característica refere-se à lógica de redes em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação. Em quarto lugar, referente ao sistema de redes, mas sendo um aspecto claramente distinto, o paradigma da tecnologia da informação baseado na flexibilidade.

Então, uma quinta característica dessa revolução tecnológica é a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado, no qual trajetórias tecnológicas antigas ficam literalmente impossíveis de se distinguir em separado.

Considerando o pensamento de Castelles (2016), notamos um processo muito amplo que engloba um percurso onde a implantação das máquinas dita novas formas de relações, mas é com os microcomputadores, com os chips, com os avanços na robótica, na biologia e na microeletrônica que tais avanços ganharam impacto global. É quando estes avanços convergem para o uso da informação em cadeia mundial acoplado a difusão da internet que a tecnologia determina os aspectos sociais e culturais, inferindo inclusive

na escola.

O avanço das ferramentas digitais no espaço escolar passou a ser definido como Tecnologias da Informação e Comunicação passando parte de um processo mais amplo, onde o uso de aportes voltados para o processo de ensino- aprendizagem trouxeram avanços e modificaram as formas de aprender.

A Informática Educativa é uma área que utiliza equipamentos advindos da computação como instrumentos de apoio ao ensino e aprendizagem. Ela pode agir nos diversos segmentos educacionais, onde pode contribuir de forma efetiva no processo ensino-aprendizagem em todas as áreas possíveis de transmissão de informação, seu objetivo principal, segundo Cox (2003), é contribuir com o crescimento educacional de forma individual e social permitindo assim uma maior integração do indivíduo que se apodera de tais informações (SILVA, 2012, p. 21).

Na fala do autor percebemos a inserção das novas tecnologias como um grande arcabouço de inventos que passaram a ser direcionados para o aspecto educacional. Introduzir essas tecnologias é uma forma de inovar no ambiente escolar, de promover uma educação emancipadora, onde a interação com as novas tecnologias podem gerar maior aprendizagem.

Esta crescente interação da população com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TIDCs), aliada as mudanças sociais e na forma de aprender, gera demandas de transformação dos tradicionais métodos de ensino, a fim de inserir a informática na educação de modo a potencializar o processo de ensino-aprendizagem e acompanhar a realidade dos estudantes que estão diariamente conectados, principalmente nas redes sociais, residindo aqui um aspecto relacionado com a inclusão digital (RIBEIRO, HORNINK. 2018, p. 18).

O uso das tecnologias educacionais e informacionais representam uma gama de recursos que facilitam o ensino por meio da inserção de ferramentas que ampliam a comunicação e informação, dinamizando as formas de ensinar e aprender, multiplicando a difusão de conhecimentos, com o uso de computadores e da rede mundial de computadores, que por meio de softwares de aprendizagem passaram a facilitar as formas de aprendizagem.

O contexto de dificuldades porque passavam os atores da EJA se aprofundaram na pandemia aumentando a exclusão dos alunos e sobrecarregando os professores, ampliando o quadro de desigualdades sociais vistas nesta modalidade.

A adoção do ensino remoto representou uma mudança abrupta no contexto escolar

brasileiro, apesar da introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação ter se iniciado desde a década de 90, com a inserção dos primeiros computadores no ambiente escolar e a adoção da Disciplina de Informática de forma facultativa.

As transformações educacionais com o uso das TICs se mostraram ainda mais irrenunciáveis com a decretação do isolamento social promovido pela COVID-19, o que levou a redefinição da educação, como sugeriu Barros e Vieira (2021) ao referirem-se aos desafios do ensino remoto, sendo associados a: falta de infraestrutura física das escolas na implementação do ensino em tempos de pandemia; problema de acesso às TICs pelos estudantes, além da falta de estímulo para manter a rotina de estudos; mudança de horário de trabalho que gera dificuldade de acompanhar as aulas; a escassa formação dos professores para atuarem com as TICs; questões financeiras que envolvem a manutenção nos estudos.

Na escola pesquisada, as aulas remotas foram tomadas como medida emergencial, adoção orientada pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, ainda no primeiro semestre de 2020/2021, o *WhatsApp* foi o aplicativo, por excelência para realização das aulas síncronas, por ser identificado como mídia de maior acesso pelos professores e alunos, como reforça a pesquisa da agência We Are Social:

A rede social favorita entre os brasileiros é o YouTube (95%), seguido pelo Facebook (90%) e WhatsApp (89%). O estudo foi produzido pela agência We Are Social em parceria com a plataforma de mídia Hootsuite, e coletou dados de 22 milhões de usuários em 45 países. O Brasil tem 140 milhões de usuários ativos nas redes, o que corresponde a 66% da população. O relatório também indica que 61% dos internautas do país acessam redes sociais via dispositivo móvel (celular ou tablet) (RIBEIRO, 2018).

Os dados da pesquisa reforçam a opção pelo uso do *WhatsApp* como ferramenta de ensino durante o ensino remoto, fato associado também a realidade econômica dos estudantes, uma vez que confirma o Projeto Político Pedagógico da escola estudada (2019) que os alunos oriundos da mesma são de forma geral de classe econômica baixa. Assim a adoção de plataformas de estudo que requisitasse computadores se mostrariam inacessíveis aos alunos, uma vez que o uso de celulares já representou dificuldades.

Em meio a este quadro de obstáculos na manutenção das atividades escolares, os professores, figuras que conduzem as ações pedagógicas (BARROS; VIEIRA, 2021), tiveram que ressignificar sua profissionalização, incorporando competências e habilidades não adquiridas na sua formação, mas que se viram obrigados a possuí-las.

Fator que chama atenção é a evasão dos alunos do espaço escolar, diminuindo o número de matrícula e de turmas, ocasionado pelas dificuldades de adequação dos alunos com o ensino remoto, uma vez que os discentes com mais idade apresentam dificuldades com uso das tecnologias (PRENSKY, 2001).

Com isso, percebemos que a escola responsável pela formação das gerações futuras precisa repensar o fazer educativo, criando possibilidades de incorporar o ensino online no currículo, bem como identificando as potencialidades das TICs, mas também as limitações, incorporando as mesmas no ambiente escolar como forma de desenvolver uma aprendizagem colaborativa e significativa.

Metodologia

Na construção de novos conhecimentos humanos, a pesquisa se constitui em uma organização sistemática, racional, a qual, através de procedimento e processos constituídos de fases bem definidas, procura respostas a problemas (GIL, 1999). Destarte a pesquisa é uma busca e construção de saberes, a partir de uma questão, decorrência de situações cotidianas ou mesmo grandes dúvidas humanas que demandam atenção científica, com vias de obter soluções as nossas inquietações.

No caso em tela, o processo científico por meio de metodologia adequada visa proporcionar análises e respostas as dificuldades pedagógicas com uso das TICs durante a pandemia da COVID-19, desta forma o estudo desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema, observação participativa, pesquisa de campo, levantamento bibliográficos e aplicação de questionários (GIL, 1999).

A curiosidade é passo inicial imprescindível para pesquisa, que exige sistematização, organização e estrutura de fases, a fim de que a rigorosidade das ações possa levar a respostas efetivas, constatadas por meio de verificações, experimentos e comprovações que possibilitem segurança nas respostas apresentas.

No desenvolvimento da pesquisa, empregamos critérios e metodologias que assegurassem a efetivação da problemática e dos objetivos propostos. Para isso, adotamos uma pesquisa pedagógica de campo, sendo realizada uma investigação em *locus* sobre a prática do ensino remoto na EJA na Escola Nazaré Rodrigues em Timon.

Na coleta de dados foi usado o questionário, a produção bibliográfica, bem como

a observação da participação ativa em grupos de *WhatsApp* e em reuniões pedagógicas, que deram suporte e fundamento para a realização da pesquisa. Neste aspecto o questionário foi essencial na produção de resposta e resultado, apresentando-se segundo Gil (1999) como a técnica de investigação que se faz por meio de elaboração e aplicação de questões sobre a temática a ser pesquisada, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas pelo entrevistado.

O referido autor descreve algumas vantagens de trabalhar com a coleta de dados por meio do instrumento técnico de questionário, quais sejam:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128).

Considerando as vantagens do questionário, podemos ressaltar que tal técnica possibilitou a obtenção de respostas rápidas, além de evitar o contato social, algo imprescindível no contexto de isolamento em que foi realizada a pesquisa.

Com isso, a metodologia adotada assegurou um processo seguro de informações e resultados da realidade educacional em plena pandemia, revelou também a carência de estudos sobre a temática, que apesar de tais lacunas tem contado com chamadas de produções em eventos científicos que estimulam a elaboração de pesquisas.

Discussão e resultados

A pesquisa requereu informações dos professores da EJA, a fim de embasar e investigar as dificuldades enfrentadas no ensino remoto. Para tal foi aplicado questionário por meio do *Google Forms*.

O contexto da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazaré Rodrigues, fundada em 1993, atendendo mais de mil alunos, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, neste período funciona com a EJA. Nesta escola se recebe um público bem diversificado, advindo em sua maioria das áreas urbanas da cidade e de bairros mais periféricos, evidenciando um público que merece especial atenção em

virtude dos processos de exclusão e marginalização que vivem.

Qual aos aspectos estruturais a escola possui uma estrutura satisfatória, possuindo 36 (trinta e seis) dependências, sendo 16 (dezesesseis) salas de aulas, contando ainda com um laboratório de informática, que apesar de ter professora de informática para a EJA, oseqquipamentos apresentam algumas dificuldades de manutenção e instalação. Porém, a introdução destes equipamentos e a existência de profissional na área de informática remetem a inserção das TICs e aceitação destes conhecimentos no ambiente escolar.

Através disso buscamos nos aprofundar nas compreensões dos professores sobre o uso e dificuldades com as TICs no ensino remoto, por meio de questionário. Foram enviadas por meio do grupo do *WhatsApp* da equipe pedagógica da escola, no período de 13 a 30 de abril de 2021 um total de 7 (sete) perguntas, contemplando assuntos relacionados ao perfil profissional do entrevistado, bem como sua concepção acerca do ensino remoto.

Cabe mencionar, que o estudo da EJA funciona no período noturno, contando com 4 (quatro) turmas em 2021, da primeira a quarta etapa, havendo uma redução de 2 (duas) turmas, em relação ao ano anterior. Atuam nestas turmas um total de 8 professores, incluindo um professor de informática, sendo informações prestadas pela diretora, cabe ressaltar que deste total de professores, apenas 4 responderam o questionário, embora tenham sido estimulados a responderem.

As três primeiras perguntas visam conhecer o perfil dos respondentes. Na primeira questão, os professores foram inqueridos sobre a área de formação e atuação, dois respondentes informaram que em história, 1 (um) em ciências e um indivíduo deixou em branco. A segunda pergunta todas responderam ser do gênero feminino. Já na terceira questão foi perguntado sobre a faixa etária, onde 50% disseram ter entre 30 e 39 anos, 25% possuírem entre 40 e 49 anos e 25% na idade entre 50 e 59 anos, mostrando uma diversidade da idade que pode ser significativa no processo de trocas de experiências em sala de aula.

Na quarta questão os professores foram inqueridos sobre a qualidade da sua *internet*, onde 50% responderam mais de 50% *megabytes* e 25% disseram 10 *megabytes*. Há de se constatar que o nível de *internet* interferiu no processo de comunicação entre professores e alunos, uma vez que as respostas identificam pacotes de dados que deixam a desejar no acesso e troca de informações (PETARNELLA, 2008).

No sexto quesito se inqueriu se o formato de aula remoto proposto pela escola

gera conexão entre professor e alunos, para mais de 75% a resposta é positiva, já 25% indicaram que talvez, este indicador é positivo, indica que o canal do *WhatsApp* tem sido aceito pelos alunos, e tem potencial de interação no processo de ensino-aprendizagem.

Na última pergunta se indaga os professores sobre a satisfação com relação às atividades remotas, onde 75% indicaram estarem insatisfeitas e apenas 25% que satisfeitas, esta resposta nos faz entender que muito ainda deve ser feito para propositura de um ensino remoto efetivo que quebre as barreiras do imprevisto e inseguranças nos usos das TICs.

Com isso, notamos que as tecnologias não estão acessíveis a todos, o que dificulta e exclui sujeitos do processo de ensino aprendizagem, levando professores adotarem habilidades com as tecnologias que até então não dispunham, o que evidencia falta de insatisfações durante o processo, que devem ser reavaliados por meio de ações pedagógicas bem assistidas e objetivos claros com o uso das TICs.

Conclusão

A mudança abrupta provocada pelo ensino remoto, devido ao isolamento social gerou mudanças irrenunciáveis e que repercutiram ao longo da educação brasileira, exigindo reflexões no processo de ensino aprendizagem, levando a implementação das TICs como parte do currículo escolar.

Os professores viram sua prática se tornando cada vez mais complexa, ao passo que passaram a adotar o *home office* como meio de trabalho, se viram assoberbados pelos atributos que deveriam adquirir em tempo breve, transformando sua casa em espaço de ensino, seu aparelho celular em instrumento de trabalho pedagógico.

O nível de trabalho e aperfeiçoamento exigido de forma abrupta do professor revelou as dificuldades de implantação do ensino remoto, fragilizando o acesso ao conhecimento, explicitando no ensino da EJA as fragilidades do acesso ao conhecimento. No ensino da EJA as novas demandas protagonizadas com as problemáticas advindas com a pandemia, ressalta-se a formação dos professores, exige repensar e reformular a formação inicial e continuada dos mesmos, criando uma escola que converse com o novo, onde a educação dos jovens e adultos possam contribuir com sua inserção neste mundo digital.

No mundo todo vivemos os imperativos de uma revolução que consigo trás inseguranças e medo, no ambiente escolar não podia ser diferente, o novo insinua mudanças e necessidades de reformulações de pensamentos e posturas, o comodismo das velhas práticas, já não conseguem ficar alheias as atuais demandas. As dificuldades das escolas devem ser encaradas de forma ampla, enquanto acesso ao conhecimento, como real e amplo exercício da cidadania, novos saberes emergiram e exigem dos indivíduos novas posturas, caso contrário caducarão de habilidades para as atividades mais simples do dia-a-dia, como fazer compras, tirar dinheiro, uma vez que tudo hoje se opera por meio de máquinas computadorizadas.

Referências

ARROYO, M. G.. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte:Autêntica, 2011. p. 19- 50.

BARROS, F. VIEIRA, D.A. de P. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, 2021.

BRASIL. Ministério da saúde. O que é COVID - 19. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15jan. 2019.

_____. **Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: economia, sociedade e cultura**. Tradução Roneide Venancio Majer. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: [http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%](http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants)

20 immigrants%20-%20part1.pdf. Acessado: 10 de agost. de 2018.

RIBEIRO, Carolina. **Conheça as redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2018**. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/02/conheca-as-redes-sociais-mais-usadas-no-brasil-e-no-mundo-em-2018.ghtml>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2021.

SILVA, E. A.; da. MARCHAND, P. S. Formação Continuada – uso das TIC no processo educativo da EJA. In: BENVENUTI, J.; ARENHALDT, R.; MARQUES, T.

B. I. (org) **Refletindo sobre PROEJA: produções de Porto Alegre**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

SILVA, Antonio Mozane Teixeira da. **A utilização de ferramentas da informática como instrumento pedagógico no estudo da eletricidade em uma perspectiva de aprendizagem significativa**. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

Evasão escolar na educação de jovens e adultos da Unidade Escolar Mário Raulino

Carla Janiele Araújo Rodrigues Soares¹

Iarla Lopes Gonçalves²

Resumo

A presente pesquisa aborda a relação entre a evasão escolar e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Unidade Escolar Mário Raulino, uma escola pública municipal localizada na periferia da cidade de Altos-PI. Essa temática faz parte de um trabalho em campo da disciplina de Fundamentos Antropológicos da Educação, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI, no qual busca fazer o levantamento e análise da evasão escolar da Unidade escolar Mário Raulino e que constatem os motivos da evasão escolar na modalidade EJA. O presente estudo se fundamenta a partir das reflexões pautadas por Paulo Freire (1987), Corrêa (2007), dentre outros autores. Percebemos através desta experiência formadora que há a necessidade que se conheçam os motivos que estes alunos sentem de voltar para sala de aula e trazer, pois para muitos não se trata só de deixar de ser analfabetos ou semianalfabetos, mas sim de buscar algo muito além de um certificado, como a sua autoestima, sua dignidade, serem aceitos como sujeitos na sociedade, e melhorar suas condições de vida tanto social como cultural. De maneira geral, podemos ver especialmente na resposta dos alunos, a vontade de ter um lugar no seu meio social, através da educação, o que corrobora com os autores abordados neste trabalho. Daí a importância de não só na modalidade do EJA, mas também combater essa evasão tanto no ensino fundamental quanto no médio, para mudar este quadro.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão escolar. Exclusão escolar.

Resumen

Esta investigación aborda la relación entre la deserción escolar y la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la Unidad Escolar Mário Raulino, una escuela pública municipal ubicada en las afueras de la ciudad de Altos-PI. Este tema forma parte de un trabajo de campo en la disciplina de Fundamentos Antropológicos de la Educación, de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal de Piauí-UFPI, en el que se busca relevar y analizar las tasas de deserción escolar en la Unidad Escolar Mário Raulino y donde se encuentran los motivos de abandono escolar en la modalidad EJA. Este estudio se basa en las reflexiones guiadas por Paulo Freire (1987), Corrêa (2007), entre otros autores. A través de esta experiencia formativa nos dimos cuenta de que es necesario conocer los motivos que sienten estos alumnos para volver al aula y traerlos, porque para muchos no se trata solo de dejar de ser analfabetos o semianalfabetos, sino de buscar algo mucho más allá de un certificado, como su autoestima, su dignidad, ser aceptado como sujetos en la sociedad y mejorar sus condiciones de vida social y cultural. En general, podemos ver especialmente en la respuesta de los estudiantes, el deseo de tener un lugar en su entorno social, a través de la educación, lo que corrobora los autores abordados en este trabajo. De ahí la importancia de no solo en la modalidad EJA, sino también de combatir esta evasión tanto en primaria como en bachillerato, para cambiar esta situación.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia pela a Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: carlajaniele1999@gmail.com

² Graduanda do curso de Pedagogia pela a Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: lopesiarla@gmail.com

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Abandono de escuela. Exclusión de la escuela.

Introdução

A presente pesquisa aborda a relação entre a evasão escolar e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Unidade Escolar Mário Raulino, uma escola pública municipal localizada na periferia da cidade de Altos-PI.

A EJA é um programa da rede pública de ensino no Brasil, que tem como premissa ofertar o ensino fundamental e médio com qualidade para as pessoas que já passaram da idade escolar adequada e não tiveram a oportunidade de cursar o ensino regular.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu parágrafo 1º diz que: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Tendo em vista a citação acima e o número significativo de jovens e adultos que evadem da escola e a grande importância de todo cidadão ter direito à educação, é que a escolha desse tema se torna relevante. Diante disso, os objetivos dessa pesquisa é fazer levantamento e análise da evasão escolar da Unidade escolar Mário Raulino, que constatem os motivos da evasão escolar na modalidade EJA.

A partir desses objetivos, passa-se a discutir os principais fatores para a ocorrência dessa problemática, primeiramente através de estudos bibliográficos em trabalhos que discutem o tema em âmbito nacional e em obras como Corrêa (2007) que retrata a importância de uma gestão do cuidado que, propicie espaços de diálogo, cria instrumentos de acolhimento, ou seja, que reconhece a realidade e necessidade bem como a dificuldade do mesmo. Com os resultados da pesquisa que irá ser utilizada não somente para embasar futuras pesquisas e discussões entre os profissionais e a sociedade, assim como o conhecimento do perfil dos alunos e profissionais do que atuam na modalidade EJA, como também um meio de expor e destacar as lutas por melhorias, os preconceitos, as condições de trabalhos, as suas formações da profissão docente, contribuindo para a estruturação de profissionais qualificados e o sistema educacional como um todo.

A pesquisa foi desenvolvida em cinco partes, sendo a primeira possui desta

introdução ao estudo que apresenta o problema e os objetivos. A segunda parte apresenta a revisão de literatura que retrata a importância da Educação de Jovens e Adultos para o sujeito e o sistema educacional, realizando uma reflexão a respeito das legislações relacionadas à essa etapa de ensino e as políticas de formação.

Em seguida, a terceira parte compreende a metodologia do estudo, desde as pesquisas bibliográficas à apresentação das coletas de dados, demonstrando e explicando cada etapa realizada, assim como os métodos, fontes e os instrumentos utilizados. A quarta parte traz os resultados do estudo, expondo as suas contribuições para o progresso na área de conhecimento.

Breve histórico da EJA

O início da educação voltada para jovens e adultos no Brasil, se deu ainda no período da colonização, através do processo de catequização de índios adultos, pelos jesuítas e anos mais tarde, houve a catequização dos escravos. De acordo com Galvão & Soares (2004, p.28):

Pode-se afirmar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e do escrever aos adultos indígenas constituiu, ao lado da catequese, uma das prioritárias no interior do projeto de colonização. Os indígenas adultos foram submetidos a uma intensa ação cultural e emocional.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, da volta à democracia no país e um impulso as iniciativas de escolarizar os adultos, com a aprovação do decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma questão social, iniciando-se várias campanhas para erradicar o mal do analfabetismo.

Nesse período, a figura do educador Paulo Freire ganhou destaque como líder dos movimentos de alfabetização, juntamente com organizações da Igreja Católica, como o MEB – Movimento de Educação de Base.

Em 1958, Paulo Freire liderou II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com uma proposta curricular dos cursos baseados na própria realidade dos alunos, incorporando as suas especificidades no processo educativo. Para Freire, o trabalho educativo deveria ser feito com o homem e não para o homem (GALVÃO e SOARES, 2004).

O congresso buscava discutir, além do problema do analfabetismo, as condições

sociais de miséria que a população vivia. Era preciso redefinir as estratégias e dar um novo olhar para a forma de atuação da educação da modalidade de ensino para adultos, uma educação libertadora e uma tomada de consciência de si e do lugar do alfabetizado na sociedade.

Paiva (1973, p.210), diz que:

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação.

Após esse congresso, surgiram vários movimentos de educação popular, especialmente na região nordeste do país, como a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha de Educação Popular (CEPLR), o “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, iniciativa da Prefeitura de Natal-RN.

Com o golpe militar de 1964, todas as campanhas de alfabetização do país foram encerradas e seus fundadores, como Paulo Freire, foram perseguidos pela ditadura militar. Com isso, criou-se pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava o controle da população e redução imediata das estatísticas de escolarização do Brasil.

Com o fim da ditadura e se distanciando da proposta de alfabetizar o povo, o MOBRAL foi extinto, dando lugar à Fundação EDUCAR, que envolvia ações diretas no intuito de alfabetizar.

Somente em 1984, com o advento da Constituição Brasileira, é que houve medidas governamentais que se preocupassem com a educação de adultos. Em 1989 surge o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que procurava envolver o poder público e as iniciativas da sociedade civil.

Em 1996 inicia-se em Natal o Programa Alfabetização Solidária (PAS) que propunha uma ação conjunta entre o governo federal, empresas, administradores municipais e universidades, atendendo aos municípios com IDH- Índice de Desenvolvimento Humano inferior a 0,5.

A EJA busca formar cidadãos para atuarem na sociedade, resgatando o seu direito de acesso ao conhecimento. Segundo a Declaração de Hamburgo (1999, p.19)

A EJA é um direito; a chave para o século 21; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um prazeroso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

Essa visualização histórica nos mostra os percursos que ocorreram para a implantação da EJA no Brasil, levantando aspectos de suma importância para o ensino de qualidade, e na formação qualificada destes alunos para que eles continuem alcançando seus ideais, sendo o foco de interesse deste estudo os motivos que consideravelmente ocasionam a evasão escolar na EJA, considerando oportuno conhecer a contribuição da prática docente para a diminuição da evasão escolar.

Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos

Um dos maiores desafios do sistema educacional na atualidade é a evasão escolar. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC),

12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do ensino médio, respectivamente, evadiram da escola entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental, tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa do ensino. (...) A migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é mais expressiva ao final do ensino fundamental, quando chega a 3,2% e 3,1%, no 7º e 8º ano, respectivamente. Em relação à rede de ensino, a migração é maior na rede municipal dos anos finais do ensino fundamental, quando alcança uma taxa de 3,8%. Já no ensino médio, a migração é mais expressiva na rede estadual de ensino, com 2,4%.

Por se tratar de um número bastante significativo de alunos que se evadem da escola, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é importante ressaltar que diversos fatores internos e externos podem ocasionar o problema, porém, é necessário dizer que não é um fracasso apenas do aluno, mas também da escola, que por muitas vezes, não atinge seus objetivos.

As diretrizes da LDB destacam que a EJA, como uma modalidade da educação, tem o dever de considerar os vários perfis dos alunos e propor um modelo que atenda a

essa diversidade. Portanto, essas diretrizes são a equidade, cujos componentes curriculares propiciam um patamar igualitário de formação a fim de reestabelecer a igualdade de direitos e oportunidades da educação e a diferença, que busca a identificação e reconhecimento dos valores e do desenvolvimento que cada jovem e adulto possui.

A demanda do público que busca o ingresso na EJA é pelo ensino de boa qualidade que contemple além das questões pessoais e a inserção no mercado de trabalho, a integração aos meios sociais, políticos, econômicos, culturais e a flexibilidade às suas condições de vida.

É importante compreender que a vivência dos educandos é parte significativa na construção do saber e neste processo, a escola tem o papel de estimular a continuidade dos estudos e da permanência do seu aluno, que busca um ensino que sane suas dificuldades e que valorize o ser que está ali. De acordo com a LDB nº 9.394/96, constam no título V, Capítulo II, Seção V, art. 37, parágrafo 1º,

A educação de Jovens e Adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos Jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características de alunado; seus interesses condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exame (LDB, 2015, BRASIL).

Um dos problemas que o ensino enfrenta é a formação específica de educadores para atuar nas diferentes modalidades de ensino. O professor deve motivar a permanência os alunos na escola, com estratégias de ensino que envolva o contexto dos alunos, pois eles não são mais crianças que determinamos o que deve e não deve fazer. Conforme CORRÊA (2007, p.32),

O adulto não é obrigado a estudar como a criança; não existe uma lei que obrigue a frequentar a escola, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Portanto, percebe-se a importância de uma gestão do cuidado que, ao escutar o aluno, ao estar aberta e propiciar espaços de diálogo, cria instrumentos de acolhimento.

A prática pedagógica do professor é fundamental, pois estes alunos procuram no educador um ensinamento que levante a autoestima, que o leve a construir seu próprio saber na articulação de seus propósitos em busca da sua efetiva participação na sociedade. Dessa forma, é imprescindível a atuação do docente e da escola em conjunto, pois ambas formas um dos pilares para que o aluno se proponha a se inserir e participar ativamente

do meio social como agentes transformadores e para isso é necessário que motivem a participação conjuntos de todos para que ocorra o aprendizado mútuo, além de mobilizar práticas que facilite a inserção destes nas atividades.

Segundo Paulo Freire (1987, p. 68) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, para o autor o sujeito é visto como um ser social e que se relacione com os outros, que possam refletir e desenvolver suas capacidades e consciências críticas e que não se limite apenas ao seu mundo, pois deve expressá-los suas opiniões transformando não somente o seu mundo como o do próximo.

Mediante o exposto é que se considera fundamental a boa atuação do professor como mediador no processo evasivo, porque é ele o profissional que está próximo ao aluno, que reconhece a realidade e necessidade bem como a dificuldade do mesmo e que para isso é fundamental que ultrapassem as posturas tradicionais mediante as práticas que acontecem na sala de aula e que caminhe para uma aprendizagem por variáveis ferramentas e assim ocorra essa transmissão do saber produzido em formato não tradicional, em outros espaços, instigando a criatividade do aluno, tornando-os críticos e reflexivos diante das novas demandas no processo de aprendizagem.

Metodologia

Esta pesquisa iniciou-se de um estudo bibliográfico quanto a evasão escolar e sua linha histórica. O estudo partiu inicialmente da necessidade acerca da problemática do alto índice de alunos que evadem da escola na modalidade EJA e para melhor explicar o objeto de estudo e não se afastar do objetivo principal, foi levantado o seguinte questionamento: quais os motivos que os levam a evadir e como os docentes e adequam à área de conhecimento que atua?

Assim, contribuindo para as respostas da problemática dessa pesquisa, este estudo tem como objetivo geral investigar e analisar os motivos da evasão escolar na Unidade Mário Raulino, em 2018, no município de Altos e a atuação dos docentes na EJA, a partir de olhar crítico sua formação sua adequação à área de conhecimento que atua. Definindo como objetivos específicos, identificar o perfil dos alunos dessa modalidade e observar dados como: sua idade, etapa de ensino que estão estudando, quais as suas perspectivas e em que trabalham.

Para a construção dessa pesquisa, mais precisamente do objeto de estudo, é necessário à compreensão de diversos conhecimentos, muito deles novos, além de organização e planejamento para abranger todos os objetivos e ter metodologias claras e precisas para o alcance dos objetivos da pesquisa. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa explicativa, com abordagem qualitativa, utilizando-se de coleta de dados através de uma entrevista semiestruturada com perguntas que contemplaram os aspectos gerais, sociais e entre outros que permitiram a análise de ideias, condutas e expressões sobre a realidade vivida na Educação *de Jovens e Adultos*, sendo as perguntas aceitáveis, para fazer com que as categorias de respostas sejam significativas.

A coleta de dados na pesquisa de campo aconteceu por etapas, que em primeiro momento foi feita a visita com observações e diálogos com os entrevistados, um professor e três alunos. Em seguida, houve a leitura do questionário, para melhor compreensão do mesmo, no qual foram analisados e interpretados os dados coletados.

Abordagem da Pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com a utilização de artigos, periódicos e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A pesquisa se classifica como explicativa devido à pretensão de aprofundar o conhecimento a respeito dos motivos que levam os alunos da EJA à evasão escolar. De acordo com Prestes

(2007, p.25) “a pesquisa explicativa vai além do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos em estudo, procurando identificar quais são seus fatores determinantes”.

A presente pesquisa utiliza como método de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e questionários aplicados tanto aos estudantes quanto aos professores da EJA, focando nas causas da evasão escolar.

No que se refere à análise de dados, foi utilizada a abordagem interpretacionista que de acordo com Vergara & Caldas (2005), recorre aos posicionamentos filosóficos racionalistas e idealistas, que têm dado suporte ao estudo das organizações.

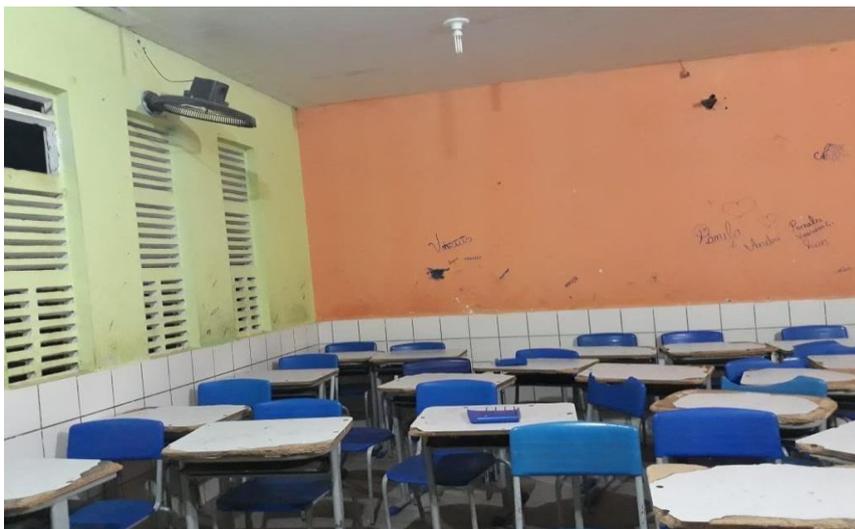
Discussões e Resultados

A escola pesquisa foi fundada em 23 de setembro de 1968, sob a gestão do governador do estado, Helvídio Nunes de Barros e do prefeito municipal Dr. José Gil Barbosa, com a finalidade de atender à crescente demanda pelo ensino no município de Altos. Iniciou com o EJA em 1999 pelo o turno da manhã, porém mudou para o seu funcionamento no período noturno para atender alunos da zona rural que trabalham. Atualmente, possui 168 alunos na modalidade EJA, 79 no ensino fundamental e 89 no ensino médio, com 9 professores para as três etapas (quarta, quinta e sexta etapa). Essa escola se concentra no centro da cidade, atendendo muitos alunos da zona rural e da região próxima.

Outro dado obtido foi sobre o projeto político pedagógico, a unidade escolar possui o PPP (Projeto Político Pedagógico) e entende a importância do mesmo. Foram elaborados por professores, coordenadores, diretores e estão passando por reformulação. Como não se teve acesso ao PPP, os dados foram coletados por meio de observação e relato de funcionários. No que se refere ao regimento interno, foi elaborado com a participação de professores e gestores, seguindo um modelo sugerido pela secretaria de educação, sendo adaptado as suas necessidades específicas. Outro aspecto identificado é a ausência do grêmio estudantil por falta de interesse dos alunos.

Ressaltamos também que a escola não se encontra em boas condições, as salas de aulas em péssimos estados, com falta de ventiladores ou má funcionamento destes. A iluminação é precária e evidentemente observou-se a falta de cartazes educativos, seja em qualquer parte da escola, além da construção antiga e desgastada, biblioteca com somente um computador e quadra descoberta. Nota-se ainda que o bebedouro é antigo, ocorrendo dias, segundo a gestão, que não tem aula devido à falta de água. Quando se trata da segurança, foi informado que tem vigia, mas no dia da coleta de dados, não tinha ninguém na entrada da escola, sendo que os portões estavam abertos, trazendo assim um risco a todos que estão presentes na unidade.

Figura 1 – Sala de aula com cadeiras quebradas e paredes desgastadas.



Fonte: Imagem autoral, 2018.

Figura 2 – Único bebedouro da unidade.



Fonte: Imagem autoral, 2018.

Nessa perspectiva, a evasão escolar é o abandono da escola antes da conclusão de uma série ou de um determinado nível de uma determinada modalidade de ensino. Em relação à EJA, a permanência dos alunos chega a ser um grande desafio da educação, pois como determina a LDB, a escola deve garantir a entrada e permanência do aluno, até que seus estudos estejam concluídos.

Mediante os resultados colhidos na pesquisa de campo, através de entrevista na Unidade Escolar Mário Raulino com os alunos da EJA, constatou-se algumas causas que levam à evasão escolar, dentre elas a reprovação, a necessidade de trabalhar e a desmotivação.

A entrevista foi feita apenas com três alunos da referida escola, com idade entre 16 e 18 anos, dada a rejeição dos alunos mais velhos responderem o questionário. Além

disso, houve a dificuldade de entrevista-los pela quantidade de dias em que não houve aula, ou porque o ônibus não buscou os alunos, ou porque poucos alunos compareceram e por isso foram dispensados, ou porque o professor faltou e por isso foram dispensados também.

Em relação ao questionamento sobre **os motivos de estarem estudando na modalidade EJA**, os alunos responderam que reprovaram no ensino regular porque tiveram que trabalhar e como estavam atrasados nos estudos, optaram por entrar na EJA. A segunda questão investigou **os motivos dos alunos evadirem do EJA**. Em 100% das respostas foi apenas que não queriam “nada com a vida”.

Em seguida, questionamos **o que motivou a volta deles**, e a resposta foi que era necessário terminar os estudos para arrumar um emprego melhor, pois sem seus estudos, eles não eram nada.

E finalizando o questionário com os alunos, perguntamos **quais seus planos para o futuro** e ficou claro que todos buscam oportunidades melhores de inserção no mercado de trabalho. Eles têm a consciência que sem concluir os estudos, não terão boas oportunidades.

Entrevistamos também uma professora, a única disponível na escola, dada as faltas dos demais. Perguntamos **como ela vê o aluno e atua com ele**. Em sua resposta, disse que vê os jovens e adultos com diferentes histórias de vidas e potencialidade, que por alguma dificuldade desistiram de estudar ou resolveram trocar de modalidade de ensino e que retornaram a escola com o objetivo de alcançar uma vaga no mercado de trabalho e a atuação do professor tem que ser uma atuação de parceria de compreensão.

Após, perguntamos se ela **acha que o professor possui alguma responsabilidade em evitar a evasão escolar** e ela respondeu que sim, pois se o professor não tiver um relacionamento diferenciado com os alunos e um olhar especial com estes sujeitos, eles irão desistir novamente.

De maneira geral, podemos ver especialmente na resposta dos alunos, a vontade de ter um lugar no seu meio social, através da educação, o que corrobora com os autores abordados neste trabalho.

Conclusão

Para desenvolver este trabalho foram feitas pesquisas e entrevistas informais aos

alunos da EJA da Unidade Escolar Mário Raulino, no momento em que se encontravam na escola. Tentamos descobrir seus desejos e frustrações com relação ao regresso à escola do EJA. Neste sentido, podemos considerar que embora os alunos que frequentam a EJA ainda sejam vistos como fracassados por ter abandonado a escola, é necessário e indispensável que se busque conhecer quais os motivos deste abandono. Na maioria dos casos estes alunos abandonam seus sonhos escolares para ajudar suas famílias. Então, é importante não só a modalidade do EJA, mas também combater essa evasão tanto no ensino fundamental quanto no médio, para mudar este quadro.

É necessário também que se conheçam os motivos que estes alunos reconhecem a necessidade de voltar para sala de aula e trazer, pois para muitos não se trata só de deixar de ser analfabetos ou semianalfabetos, mas sim de buscar algo muito além de um certificado, como a sua autoestima, sua dignidade, serem aceitos como sujeitos na sociedade, e melhorar suas condições de vida tanto social como cultural.

Levando em consideração as experiências aqui explanadas e fomentadas por estudiosos da educação, conseguimos perceber a importância que os alunos da Educação de Jovens e Adultos necessitam de um olhar diferenciado, pois requer de maiores cuidados e trabalhos para lidar com cada dificuldade do aluno. Por isso, é importante compreender que a vivência dos alunos da educação de jovens e adultos é parte significativa na construção do saber e neste processo, a escola tem o papel de estimular a continuidade dos estudos e da permanência do seu aluno, que busca um ensino que sane suas dificuldades e que valorize o ser que está ali.

Partindo sob a ótica dos demais fatores expostos sobre o tema, leva-se em consideração que esta pesquisa irá ser utilizada não somente para embasar futuras pesquisas e discussões entre os profissionais e a sociedade, como também um meio de expor e destacar as lutas por melhorias de aprendizagem, infraestruturas, salários e jornadas de trabalhos dos docentes, os preconceitos, as condições de trabalhos e as formações necessárias para essa modalidade. Assim, é imprescindível que os educadores desta modalidade de ensino revejam suas metodologias, e busquem melhorias através de adaptação no curriculum do EJA, garantido por lei, para atender as necessidades destes alunos, assegurando-lhes o direito a uma melhor educação.

Referências

BRASIL. **Conferência internacional sobre educação de Adultos:** Declaração deHamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 20 de dezembro de 1996, nº 9.394/96

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206> Acesso em: 20 de novembro de 2018.

CORRÊA, Luis Oscar Ramos. **Fundamentos Metodológicos em EJA I.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

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

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes História da alfabetização de adultos no Brasil. *In:* ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos:** em uma perspectiva de letra-mento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico:** do planejamento aos textos, da escola à academia. 3. ed., 1. reimp. – São Paulo: Rêspel, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant.: CALDAS, Miguel P. **Paradigma interpretacionista:** busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. RAE, vol.45, n.4, p. 66-72, out./dez. 2005

Fundamentos filosóficos para a educação de jovens e adultos desde Bergson, Rodríguez e Freire

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto¹

Resumo

A reflexão aqui empreendida intenciona estabelecer um diálogo entre pensadores, que embora compartilhem a filosofia enquanto horizonte de reflexão, partem de matrizes bastante distintas. Henri Bergson, francês; Simón Rodríguez, venezuelano e Paulo Freire, brasileiro. O primeiro dos autores não discute de maneira detida sobre educação, muito embora suas reflexões sobre a natureza do conhecimento e a interpretação do indivíduo sobre o tempo são bastante frutíferas, se contrapostas às noções pedagógicas e de filosofia da educação antepostas por Rodríguez e Freire. Desta maneira, intencionamos, por meio do diálogo estabelecido entre as diferentes ordens de pensamento, suscitar um debate, ainda que embrionário, sobre a fundamentação filosófica utilizada para o exercício docente na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras- chave: Filosofia da Educação. Educação de Jovens e Adultos. Pedagogia Libertadora.

Resumen

La reflexión aquí emprendida pretende establecer un diálogo entre pensadores que, aunque compartan la filosofía como horizonte de reflexión, parten de matrices bastante distintas. Henri Bergson, francés; Simón Rodríguez, venezolano y Paulo Freire, brasileño. El primero de los autores no analiza en detalle la educación, aunque sus reflexiones sobre la naturaleza del conocimiento y la interpretación individual del tiempo son bastante fructíferas, si bien opuestas a las nociones pedagógicas y filosóficas de la educación planteadas por Rodríguez y Freire. De esta forma, pretendemos, a través del diálogo establecido entre los diferentes órdenes de pensamiento, suscitar un debate, aunque embrionario, sobre la base filosófica utilizada para el ejercicio docente en Educación de Jóvenes y Adultos.

Palabras clave: Filosofía de la Educación. Educación de jóvenes y adultos. Pedagogía liberadora.

Introdução

O presente trabalho visa estabelecer princípios Filosóficos subsidiários para a consolidação da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino. Ainda que tratemos de um horizonte reconhecidamente distante, nosso otimismo intenciona para

¹ Professor da Rede Estadual de Pernambuco. Mestrando Profissional e Graduado em Filosofia – UFPE. Pós graduando em Educação Especial e Inclusiva – UNINASSAU. Graduando em Pedagogia – UNESA. E-mail: brennancmm@gmail.com.

a possibilidade de uma revisão do que compreendemos enquanto Docência e Escola, no que tange a Educação de Jovens e Adultos, para tanto, utilizaremos enquanto fundamento as reflexões de 3 autores que ocupam posições bastante distintas num panorama histórico da produção de conhecimento.

Sendo assim, as obras do filósofo francês Henri Bergson, conhecido pela linha de pensamento largamente referida enquanto “vitalismo”, do venezuelano, Simón Rodríguez, alcunhado de Sócrates de Caracas e, por fim, Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, nos servirão de referenciais básicos, serão nossas pedras de toque, os pontos de apoio sobre os quais a edificaremos a presente reflexão.

Faremos uso, sobretudo, das noções de Tempo e modos de estar, modificar e compreender o mundo desenvolvidas pelos três autores e, conseqüentemente, seus entrelaces com o *modus operandi* e contribuições para a Educação de Jovens e Adultos.

Referencial Teórico

Deste modo, se visamos reestabelecer os subsídios para a modalidade de ensino em questão, partimos da atribuição de distintos significados para diversos termos que já nos são corriqueiros. O papel assumido pelo professor aqui, por exemplo, já não pode ser compreendido enquanto mero reprodutor/aplicador da ordem. Não é, portanto, um reprodutor passivo da lógica de dominação que transpassa cada um dos diversos aparelhos ideológico do estado (Althusser, 1985). Também não é algoz, carcereiro, bedel ou mero disciplinador, como nos diria Foucault (1987) Desta maneira, entendemos que o professor assume papel de Inventor (Kohan, 2013), sobre o qual trataremos de maneira detida numa sessão posterior.

Na mesma toada, a Escola deixa de ser apenas aparelho ideológico e apenas uma instituição análoga à clínica. Ora, não ignoramos, nem poderíamos fazê-lo, o caráter institucional da Escola, seus entrelaces com as classes mais favorecidas e os interesses que, via de regra, estão subjacentes à tais relações. Todavia, muitos e muitos pensadores, sejam oriundos da filosofia ou não, nos tem mostrado que a escola pode sim assumir uma função libertadora, avessa à tradicional lógica de reprodução.

A critério de ilustração, temos o mais proeminente filósofo grego. Sobre o qual, embora questione-se constantemente seu interesse “antidemocrático”, uma leitura atenta da obra de Platão, um dos baluartes para toda a construção do que chama-se de Ocidente,

explícita de maneira bastante firme que sua crítica à democracia ateniense se justificava especificamente pela sua estrutura, necessariamente, excludente. O mestre de Aristóteles, então no século IV a.C., já demonstrava a importância de uma reconfiguração de todo o sistema educativo de um povo, a chamada *paidéia*. Isto é, uma vez que busca-se uma mudança substancial na sociedade, diria o filósofo da Academia, faz-se necessário que semexa nos moldes sob os quais ela se estrutura. (Bastos, 2013).

Conforme aprofundaremos futuramente, um sem-número de pensadores e pensadoras, estabeleceram críticas deveras substanciais aos modos como estruturam-se as escolas de seu tempo, atentando tanto para os objetivos que lhes são imanentes quanto para suas estruturas. Dentre estes, destacaremos, sobretudo, Simón Rodríguez e Paulo Freire. Cada qual a seu modo, é bem verdade, mas ambos endossam de maneira ostensiva a importância de que a escola parta da realidade efetiva dos estudantes, atribuindo ao trabalho docente uma nova característica: a de mediar o processo de aprendizagem, o processo de “construção do próprio conhecimento” pelo qual cada discente ou estudante passa.

Rodríguez, ainda no século XIX, embora larga e ostensivamente influenciado pela perspectiva iluminista sobre a racionalidade, já esboça algumas duras críticas à esta. A primeira e mais aguda discordância é um ataque desferido contra o caráter inerentemente excludente desta matriz, inerentemente europeia, de pensamento. Para a qual, o desenvolvimento da razão parecia estar ligado às condições ontológicas, alguma espécie de características naturais à determinados seres ou grupos. Servindo assim como maneira de justificar uma superioridade inata dos europeus em relação à outros povos.

Não coincidentemente, bebendo da mesma fonte que justificou cada um dos processos coloniais durante a modernidade e é, até os presentes dias, largamente utilizado enquanto recurso quando tratamos do “*american way of life*”, ideal estadunidense sobre o ‘viver bem’. Que, muito embora seja qualitativamente diferente de outras formas de viver, essa diferença sob hipótese alguma, justifica-se enquanto um modo de vida melhor ou pior que outros, apenas diferente.

Já consciente da lógica de exclusão ali presente, a Escola Popular empreendida e defendida, a duríssimas penas, por Rodríguez surge enquanto uma veemente oposição ao modelo então questão – que partia de uma narrativa onde os sujeitos seriam “ontologicamente desiguais”, embora essas desigualdades de ordem social sejam contingências lógicas.

Logo, estaria atenta aos distintos modos de vida que compunham as sociedades americanas (isto é, as sociedades que posteriormente seriam reconhecidas enquanto “América Latina”. Na terminologia utilizada por Rodríguez, sempre em que utiliza-se “América” faz-se referência aos países de colonização ibérica). De modo a possibilitar que sua constituição englobasse cada uma dessas cosmovisões de mundo.

Paulo Freire, notório pensador brasileiro e cujo centenário comemora-se no corrente ano, por sua vez, nasceu em 1921, ainda no início do século XX. Edifica seu pensamento sobre a égide de diversos pensadores estrangeiros. Sendo particularmente notória a influência das reflexões de Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Karl Marx e nomes grandes nomes do existencialismo francês como Gabriel Marcel e Jean Paul Sartre. Todavia, ignorar sua originalidade é um equívoco imperdoável.

Sua relevância não seria tão grande caso estivesse limitado à exegese das obras de tais pensadores. Mas ao apoiar-se nos gigantes, vislumbra um pouco mais longe; aponta caminhos e teses até então inéditas. Ao menos no que tange a “ênfase” dada por Freire nos temas que abordara.

O filósofo pernambucano demonstrava consciência das contradições existentes na sociedade em que vivia, as investidas autoritárias e o discurso neoliberal sempre lhe foram dignos de aversão, mas sobretudo, mantinha uma posição bastante rígida quanto à educação. Ou, em outras palavras, quanto às distintas formas ou papéis que podem ser assumidos pela educação. De certa maneira, podemos dizer que “para Freire (1978, 1996), a educação é, em si, instrumento de controle e manutenção da ordem política, e é com essa consciência que deve ser considerada quando se deseja praticá-la com o sentido da transformação social” (Sevalho, 2018, p. 181).

Há ainda uma outra razão para a urgência da presente reflexão. O período obscuro em que nos encontramos. Marcado pelo recorrente e gradativo desmonte da educação pública no Brasil, mas que assume desde 2018, tons cada vez mais sombrios. A, cada vez mais vívida, proposta de revogação do título de Paulo Freire como Patrono da Educação brasileira é um dos sintomas mais mórbidos do interesse em tornar omissa sua presença no imaginário popular.

Se outrora denunciara Benjamin (1933) a necessidade dos artistas e intelectuais “recriarem” a memória de um povo após eventos históricos traumáticos, hoje cabe aos mesmos artistas e intelectuais manterem viva a história e a memória deste povo, sobretudo no que tange histórias de vida ligadas à luta e à libertação, num país marcado por curtos

períodos de hiatos democráticos.

O filósofo parisiense Henri Bergson viveu entre os anos de 1859 e 1941. Embora em nosso transcurso apareça por último, mas nos será de menor valia. Sua filosofia é a pedra fundamental do que convencionou-se a chamar de Vitalismo. Uma perspectiva filosófica que não só “parte” da vida para construir-se, mas configura-se por ser a própria vida “vista com novos óculos”. Essa espécie de óculos da razão se caracteriza pela atribuição de novos significados à percepção vulgar sobre o mundo. Isto é, uma reinterpretação do que já conhecemos, normalmente de maneira empírica.

De maneira análoga ao que diria o filósofo do absoluto, a perspectiva bergsoniana nos mostra a necessidade de reinterpretar desde os ‘novos óculos’.

O bem conhecido em geral, justamente por ser bem-conhecido, não é reconhecido. É o modo mais habitual de enganar-se e de enganar os outros: pressupor no conhecimento algo como já conhecido e deixá-lo tal como está. Um saber desses com todo o vaivém de palavras, não sai do lugar sem saber como isso lhe sucede (HEGEL, 1992, p. 37).

Embora ressignificar o “bem conhecido” do mundo seja, sem dúvidas, um esforço, é recompensador, afinal, é natural da *filosofia* (aglutinação dos termos gregos “*philos*” e “*sophos*”, respectivamente, “amor”, “amizade” ou “afeto” e “conhecimento”) certo esforço ativo em busca do conhecimento. Assim como amantes buscam-se pelo puro e simples prazer de se amar, os amigos do conhecimento o buscam apenas pelo apreço pelo ato ou pela experiência de conhecer. Desta forma, podemos ‘chover no molhado’ e enfatizar que a atividade filosófica não tem exatamente uma serventia ou uma função, mas basta-se em si; na própria atividade afetiva para com o ato de “conhecer”. Tem, portanto, um sentido, pelo menos para quem a pratica.

Mas afinal, o que exatamente tem toda essa narrativa filosófica a ver com a Educação de Jovens e Adultos? É o que veremos na próxima sessão. Por enquanto, fiquemos com a análise do enfoque metodológico utilizado no presente escrito.

Metodologia

Tendo em vista que, embora tratemos de questões extremamente caras à Pedagogia e às Ciências da Educação, nosso trabalho é fruto direto de uma investigação de matriz filosófica. De modo tal, que intencionando mais completa da problemática, utilizaremos uma revisão de dupla natureza, por um lado fazendo direta referência à

tradição analítica de fazer filosofia; centrada nas implicações lógico-gramaticais das proposições e, por outro, a filosofia dita continental, que dialoga com as matrizes fundamentais (muitas vezes ocultas) subjacentes às obras em questão.

Discussões e Resultados

Até o presente momento, temos uma noção meramente sinóptica de aspectos fundamentais das obras dos três pensadores. Partiremos destes para uma análise mais detida de quais categorias desenvolvidas pelos autores poderiam ser de maior valor para o advento do que chamamos de “fundamentação filosófica” para modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Ao tratarmos da EJA propriamente dita Freire surge como principal referencial e o remonte à Angicos é praticamente inevitável. A (quase) inexistência de uma relação dicotômica entre teoria e prática, parece-nos, era uma de suas características principais. Por conta disso, quando trata-se da precedência da “leitura do mundo” se comparada à “leitura da palavra”, aponta que, sobretudo num contexto de educacional envolvendo jovens e adultos, isto é, pessoas “já formadas” no que poderíamos chamar “escola da vida”; falamos de compreender o mundo em que essas subjetividades estão inseridas e foram moldadas.

Dentre os estudos sobre Ensino de História, se diz bastante que “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” (Caimi, 2009, p.71). De maneira análoga, para ensinar Filosofia, Matemática, Química ou a tão temida Geometria Espacial, se faz necessário o domínio do conteúdo, de métodos de ensino, bastante fácil de ser compreendido pela expressão em inglês largamente utilizada nos dias atuais, o *know how*; e, sobretudo, a consciência do contexto no qual se insere seu corpo discente.

Assim como Freire, Rodríguez e Bergson já demonstravam conhecimento dessa necessidade. O Sócrates de Caracas enfatizara constantemente a necessidade de que a educação pública dissesse sobre o povo, num exercício duplo. Por um lado, de identificação e reconhecimento de sua historicidade e, por outro, de liberdade e insubordinação.

Ademais Rodríguez estabelece uma rígida distinção entre Educar e Instruir. “Instruir não é Educar, nem a Instrução pode ser equivalente à educação, ainda que

instruindo se Eduque” (Rodríguez, 1999, p. 41, tradução nossa). Educar seria um processo que potencialmente inclui a instrução como uma de suas dimensões. De certa maneira é fácil observar que uma formação técnica pode ser parte de uma formação libertadora.

Conforme discutimos em outro momento, é possível afirmar que a relação entre instruir e educar toca ainda a questão da reprodução de resultados ou técnicas

O ponto nevrálgico da crítica rodriguiana ao método de Ensino Mútuo é justamente ao seu *modus operandi*, a perspectiva de Lancaster versava sobre um letramento baseado em repetição constante e o uso de promoções ao cargo de Monitor nas diversas classes como recurso de reforço positivo, o que entre os teóricos de maior relevância da educação contemporânea é, por si só, antipedagógico; esse tipo de promoção trazia como consequência uma hierarquização entre os estudantes de uma mesma turma, uma versão mais incisiva ao que se reflete nas práticas de “méritos” e “deméritos” ainda largamente utilizadas na educação infantil (MODESTO, 2020, p. 130).

Todavia, sejamos razoáveis, não é o caso de fazer-se necessário em todo e qualquer contexto onde oferte-se cursos técnicos de qualquer natureza, esteja-se falando de limitar o acesso das classes populares às universidades, por conta de uma mais rápida inserção no mercado de trabalho.

Sabendo que, na verdade, pode ter um efeito bastante positivo, de acordo com o contexto. Em unidades prisionais, por exemplo, o aprendizado de um ofício pode ter valor considerável no processo de ressocialização das pessoas em privação de liberdade. Em comunidades periféricas, onde hajam índices de criminalidade altos, é possível que a inserção neste ‘mercado de trabalho’ afaste a população da *vida errada*, nos valendo do vocabulário vulgar.

A banda de *noise rock* brasileira Lupe de Lupe demonstra um pouco das contradições do nosso dia a dia quanto à disjunção entre ‘formar’ e ‘educar’ na canção “O Brasil quer mais”.

Infelizmente não é possível resolver os
problemas
Do país com uma música
Eu sei bem que o mundo não é a
USP
Tem de ter consciência
Infelizmente o povo não come
conceito Infelizmente o povo não
come educação Infelizmente o povo
não come arte
Infelizmente você julgou quando o homem deu o peixe e não ensinou

apescar
Mas você não pensou que pra pescar você precisa de antes estar vivo
Infelizmente o povo não come hospital
Infelizmente o povo não come futebol, não come carnaval (LUPE DELUPE, 2018, grifos nossos)

A canção demonstra a necessidade de manter-se vivo antes de se tornar um sujeito crítico. Rodríguez à todo momento foi partidário da mesma ideia. É mister que estudantes tenham, ao menos, alimentação adequada para que consigam desenvolver-se quanto à Educação.

A visão de Paulo Freire, por sua vez, não dista da perspectiva rodriguiana. O que fica bastante evidente na sempre grande proximidade com as classes populares, construindo constantemente de maneira conjunta com os movimentos camponeses e advogando em causa de grupos menos favorecidos durante todo seu período de produção intelectual.

Uma segunda faceta da disjunção entre Instruir e Educar se manifesta na relação estritamente ‘depositória’ da instrução. Diria Freire que uma educação verdadeiramente libertadora não poderia ser bancária.

Na visão “bancária” da educação o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra no outro (FREIRE *apud* FARIAS, 2013, p. 42).

Se admitirmos forma bancária, passamos a ter uma educação onde o ‘sujeito do conhecimento’, na falta de expressão mais cabida, torna-se passivo. Logo, acaba perdendo seu protagonismo e suas possibilidade de ‘criar’, de colocar-se no tempo e de identificar-se em meio à Duração, como veremos em detalhes mais à frente.

É, pois, justamente a partir dessa ‘dimensão alternativa’ do processo educacional; a educação libertadora defendida por Freire, análoga ao que Rodríguez, de fato, entendia por “educar”, que parece ser possível criar um ambiente que oportunize uma educação voltada à vida; ao tempo vivido; até mesmo uma nova interpretação para o *lebenswelt* (mundo da vida), largamente utilizado por pensadores da fenomenologia, em suma, tratamos aqui de Duração.

Este conceito elaborado por Henri Bergson, considerado central para compreensão de sua epistemologia, nos permite uma alçada sobre o ambiente escolar enquanto

amálgama. Isto é, uma mistura de distintos elementos, formando um todo intimamente relacionado e inseparável. Sendo assim, nos possibilita que não olhemos para o corpo discente e para suas distintas realidades enquanto situações apartadas; como objetos separados e inter-relacionais de acordo com a necessidade, como as ciências duras parecem nos exigir. Na verdade, partiríamos das próprias contradições que compõem e atravessam as vidas intra e extraescolar de cada estudante.

A inclinação de Bergson à análise da Duração (a inseparabilidade entre o sujeito e o tempo em que vive), a partir do pensamento intuitivo (que em sua obra assume sentido muito diverso do que temos enquanto senso comum), pode ainda ser lida enquanto uma oposição radical ao cientificismo característico dos estudos sobre a mente e a aprendizagem que muito vigoraram em boa parte do século XX.

É possível ainda uma leitura da categoria bergsoniana como uma suprassunção da relação entre subjetividade e conhecimento, dando vazão à uma forma praticamente holística de acesso ao conhecimento construir-se saberes.

A intuição da duração não se limita, porém, ao eu, mas se prolonga na compreensão por simpatia da qualidade própria da exterioridade, como se o aprofundamento da linha vertical da subjetividade fosse o único caminho capaz de lançar nova luz sobre a linha horizontal da objetividade que, de outro modo, nada mais nos dá do que coisas e medidas (ROCHAMONTE, 2018).

De maneira tal, parece-nos incompatível com o objetivo da EJA construir-se, fincar suas raízes e edificar-se sob preceitos voltados à certas noções de reprodutibilidade e impessoalidade. Haja vista que desde os momentos iniciais do corrente escrito assume-se o partidarismo por uma educação libertadora.

Comprendemos que embora Bergson raras vezes tenha tratado de maneira detida sobre a Educação em si, sua compreensão do método intuitivo tem implicações de natureza ética e epistemológica que podem ser trazidas ao universo da pedagogia e possuem profundas inter-relações com o pensamento de Paulo Freire sobretudo quando mantemos o foco em suas matrizes antropológica e linguística.

Voltando à supracitada experiência de Angicos, onde realizou-se um levantamento vocabular prévio, visando a assimilação dos significados destes termos por parte dos alfabetizadores e a organização de acordo com os grupos fonéticos - metodologia esta que delimitou quais seriam as 'palavras geradoras'; em seguida formaram-se os Círculos de Cultura, nos quais o conhecimento circulava 'livremente', de

modo não hierárquico, e, necessariamente, realizando uma análise crítica posterior à abordagem dos temas escolhidos.

Se admitirmos que nossa análise passe à contextualizar a questão do tempo temos algumas similitudes emergindo. Se, por um lado, Rodríguez constitui sua escola popular partindo de uma subversão da noção grega de *scholé*. Não mais como uma escola de ‘tempo livre’, mas como uma escola onde deixa-se de lado, por algumas horas, o ‘tempo produtivo’. (Modesto, 2020, p. 79).

Rodríguez ainda é mais radical. Converte sua subversão na mudança do tempo cronológico, oriundo da noção grega Cronos, um titã que comia vivos os seus filhos, e desdobra-a para um novo tempo. Um tempo *aion*. Uma noção de tempo que não tem duração, embora tenha início, não tem um “fim” determinado. Algo semelhante ao oceano ou ao horizonte, conseguimos ver seu início e, embora seu fim exista, não conseguimos mensurá-lo de maneira precisa.

Quanto aos entrelaces entre tempo e ‘vivência educacional’ estabelecidos por Freire e Bergson, podemos dizer, em consonância com Sevalho (2018) que:

O “tempo vivido” que se tem como “próprio e singular, que se costura na grande ciranda de outros seres semelhantes, cujas temporalidades precisam ser entretidas numa comunidade de destino e de lutas coletivas”. Não nos colocamos “num tempo congelado, exterior à nossa subjetividade; toda vivência temporal nos define pegajosamente por dentro” (SEVALHO, 2018, p. 182).

“A reflexão de Bergson sobre o tempo transparece em Freire, tornada projeto político de transformação” (Sevalho, 2018, p. 182). Ou seja, as notas de Bergson sobre a natureza da Duração nos servem de preâmbulo ou alicerce para a compreensão do modo com que Freire conduziu seu projeto e pedagógico. De certa maneira, poderíamos dizer que Freire corporifica a conceituação de Bergson. Tomando-o como um forte aliado na sua perspectiva de luta pela transformação social.

Dessa forma, as concepções de tempo e educação acima tratadas partem das vivências e subjetividades já existentes para, então, se dar o surgimento de uma situação didática; afinal, no que tange a EJA, falamos de sujeitos que, via de regra, possuem uma vida desenvolvida e estabelecida paralelamente à escola, por uma série de razões.

Logo, é mister observar que ao partir-se dessa realidade “mundana” ou ainda “extraescolar”, tocando suas durações, falamos não apenas com eles, mas para eles; atuando de maneira positiva para o desenvolvimento da consciência crítica necessária aos

processos de libertação., Sendo assim, ainda que em caráter de esboço, aponta-se aqui como um referencial distinto para o desenvolvimento de uma prática pedagógica libertadora, partindo da linguagem como constituição primeira da subjetividade; do tempo enquanto duração, este amálgama entre mente e mundo.

Ora, por se tratar de uma modalidade de educação voltada à pessoas com uma série de vivências acumuladas, torna-se (ainda mais) necessário o diálogo entre a vida escolar, conteúdos, competências e habilidades e o mundo exterior, a duração, a *lebenswelt*, como queira.

Ademais, diria que a EJA parece ser um profícuo ambiente para o filosofar, para desnaturalizar o senso comum, de onde todos em alguma hora partimos - embora estejamos plenamente conscientes de suas limitações de carga horária.

Embora essa perspectiva andragógica, ainda seja muito pouco explorada no campo da filosofia, soa bastante familiar ao ideário de “professor filósofo”.

Sob tal ótica, o professor assumiria um papel de “mediador” no processo de aquisição/construção do conhecimento. Um papel bastante semelhante ao exposto por Rancière em seu Mestre Ignorante, com o papel que Simón Rodríguez assumia em seus feitos pedagógicos e ainda com o qual Freire e Faundez (1998) assumiam em obra conjunta: possibilitar o reconhecimento do estudante com aquilo que estuda; tornar viável a “pergunta” como força motriz da aprendizagem.

No que tange especificamente um modelo de pedagogia andragógica, Campos (p. 295) aponta que existem os seguintes “princípios” norteadores: A necessidade dos adultos em saber a finalidade ou o "porquê" de certos conteúdos e aprendizagens; A facilidade dos adultos em aprender pela experiência; A percepção dos adultos sobre a aprendizagem como resolução de problemas; A motivação para aprender ser diretamente ligada à uma necessidade individual e a busca por uma aplicação imediata ao conteúdo aprendido; por fim, nos diz que os adultos trazem uma bagagem de experiências que podem contribuir em muito para sua própria aprendizagem

Conclusão

Com base na exposição acima realizada, esperamos ter cumprido com o objetivo central que nos norteou: possibilitar reflexões sobre os Fundamentos Filosóficos para a Educação de Jovens e Adultos desde as obras de Henri Bergson, Simón Rodríguez e Paulo

Freire. Não obstante tratemos de fundamentos, acreditamos que o presente trabalho é, ainda, de caráter embrionário e não intenciona uma reformulação completa dos horizontes da EJA; mas suscitar discussões sobre sua natureza.

Sendo, pois, a análise dos diálogos traçados entre as reflexões empreendidas por cada um dos autores em questão, em meio às suas distintas influências e demandas, incita ponderações sobre os processos de Ensino-Aprendizagem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 2ª. Ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
- BASTOS, Luciene Maria. Platão e a formação humana n' A República. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.295-303, jan./jun.2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em: 12 ago. 2021.
- CAIMI, Flavia Eloisa. “**História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?**” In: ROCHA, Helenice A. B.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza;
- CONTIJO, Rebeca (orgs). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- CAMPOS, Lindoaldo. **O ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos – EJA: desafios e perspectivas**. In: Alencar, Marta Vitória de; Carneiro, Silvio Ricardo Gomes; Correia, Adriano; Paschoal, Silvio Edmilson. (Org.) *Filosofar e Ensinar a Filosofar*. São Paulo: ANPOF, 2017, p. 291-301.
- FARIAS, Alessandra Fonseca. O método de Paulo Freire e sua atualidade no contexto educacional brasileiro. **Boletim GEPEP** – v.02, n. 02, p. 40-53, jul. 2013 Disponível em: <http://docs.fct.unesp.br/grupos/gepep/4b.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>. Acesso em: 11 jul.2021.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. de Paulo Meneses e Karl-Heinz Efken. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992, 269p.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. 1ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUPE DE LUPE. 2018. **O Brasil quer mais**. Vocação. Faixa 5. GeraçãoPerdida/Balaclava Records, 2018. Disponível em: <https://lupedelupe.bandcamp.com/album/voca-o>

MODESTO, Brennan Cavalcanti Maciel. **Entre Henri Bergson, Simón Rodríguez e Paulo Freire**: a escola do tempo vivido. In: Ivanio Dickmann. (Org.). *Educar é um Ato de Amor*. 1ed. Veranópolis: Dialogo Freiriano, 2020, v. 1, p. 125-135.

MODESTO, Brennan Cavalcanti Maciel. **Interfaces entre educação e política da juventude à maturidade de Simón Rodríguez**. In: Pereira, Denise; Espírito Santo, Janaína de Paula do. (Org.). *A Pesquisa e o Ensino das Ciências Humanas: Mudanças e Tendências 2*. 1ed.: Atena Editora, 2020, v. 1, p. 69-80.

ROCHAMONTE, Catarina. **Henri Bergson**: entre intuição filosófica e experiênciamística. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/henri-bergson-entre-intuicao-filosofica-e-experiencia-mistica/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

RODRÍGUEZ, Simón. **Obras Completas**, Tomo I e II, Caracas: Universidad SimónRodríguez, 1999.

SEVALHO, Gil. Ensaio sobre a ideia de tempo em Paulo Freire: a presença da duração bergsoniana. **Pro-posições** - V. 29, N. 1 (86) | jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TyYx9DQjbv9SgJJYwR5ps/?lang=pt#> Acesso em: 18 ago. 2021.

Os desafios e pioneirismo da proposta curricular da educação de jovens e adultos do município de Teresina e a educação significativa na perspectiva freireana

Jefferson de Sales Oliveira¹
Maria da Glória Carvalho Moura²
Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura³

Resumo

Esta breve reflexão se propõe a discutir sobre a ação teórico-metodológica da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos - EJA do município de Teresina, capital do estado do Piauí, que se embasa na educação significativa do método freiriano⁴, como diretriz para o trabalho pedagógico do educador da EJA da Rede Municipal de Educação de Teresina. Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa-descritiva e tem por objetivo identificar o impacto da ideia de educação significativa na perspectiva freireana sobre a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, a partir do relato de experiência do seu processo de construção, pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina - SEMEC em parceria com a Associação Alfasol, através do Programa Telesol - PRO⁵ entre 2015 e 2017. Esse processo formativo é percebido como pioneiro por acontecer num período de pleno desmonte das políticas públicas para a EJA, bem como desafiador pelo contexto de fragilidade formativa para os docentes da modalidade na Rede Municipal de Educação de Teresina.

Palavras-chave: Proposta Curricular. Educação de Jovens e Adultos. Educação Significativa.

Resumen

Esta breve reflexión tiene como objetivo discutir la acción teórico-metodológica de la Propuesta Curricular de Educación de Jóvenes y Adultos - EJA en el municipio de Teresina, capital del

¹ Técnico da Educação Básica. Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Mestrando em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: jeffersonsales@ufpi.edu.br.

² Professora da Universidade Federal do Piauí. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Doutora em Educação. E-mail: glorinha_m@yahoo.com.br.

³ Professora do Ensino Superior e da Educação Básica. Universidade Estadual do Piauí - UESPI e da Secretaria de Estado da Educação do Piauí - SEDUC-PI. Mestra e Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: marcoelispem@gmail.com.

⁴ O método refletido advém da base conceitual dos escritos de Paulo Freire e David Ausubel e de seus interlocutores na literatura sobre aprendizagem significativa, reflete com criticidade sobre aprendizagem mecânica, a interação social e do questionamento, história do sujeito - saberes já existentes (FREIRE, 1998; 2011).

⁵ A Associação de Alfabetização Solidária-Alfasol, através do Programa Telesol-PRO, ofertou em parceria com a Prefeitura Municipal de Educação de Teresina, cursos de Educação Profissional na rede municipal de educação de Teresina, bem como forneceu formação continuada para gestores e professores.

estado de Piauí, que se basa en la educación significativa del método freiriano²⁰, como directriz por la labor docente de la educadora EJA de la Red Municipal de Educación de Teresina. Este estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativo-descriptiva y tiene como objetivo identificar el impacto de la idea de educación significativa en la perspectiva freireana sobre la Propuesta Curricular de Educación de Jóvenes y Adultos, a partir del relato de experiencia de su proceso de construcción, por la Secretaría Municipal de Educación de Teresina - SEMEC en alianza con la Asociación Alfamol, a través del Programa Telesol - PRO21 entre 2015 y 2017. Este proceso de formación se percibe como pionero por desarrollarse en un período de pleno desmantelamiento de las políticas públicas para EJA, como así como desafiante por el contexto de fragilidad formativa para docentes de la modalidad en la Red Educativa Municipal de Teresina.

Palabras clave: Propuesta curricular. Educación de jóvenes y adultos. Educación significativa.

Introdução

O percurso da construção curricular de uma escola ou Rede de Ensino é uma importante etapa para a organização do fazer docente e para auxiliar na garantia da aprendizagem de seu público-alvo. Na Educação de Jovens e Adultos, a complexidade dessa ação se potencializa pois necessita considerar sua natureza, os diversos itinerários de vida de seus educandos, buscando estimular o alcance de seus objetivos e sonhos.

Nesse sentido a importância do processo de construção da Proposta Curricular da EJA do município de Teresina é demarcador histórico para a modalidade, pois a metodologia utilizada para sua construção foi tecida por mãos, vozes e proposições de gestores municipais e escolares, educadores, educandos e discutida através das formações continuadas.

Promoveu assim, o que Paulo Freire propõe para a construção de um currículo escolar de “dentro para fora, não de fora para dentro, de maneira imposta” (FREIRE, 1967, p. 110), a reflexão sobre valores e ao mesmo tempo o exercício de cidadania e de democracia no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e da organização escolar.

A concepção Freiriana de organização curricular é notoriamente percebida no processo de construção, como também nas orientações da Proposta. Nesse sentido, à dialogicidade pautou o processo de discussão a partir de duas questões geradoras: Qual a EJA que temos? Qual a EJA que queremos?

As respostas deram origem a outras indagações, responsáveis pelo deslocamento de pensamento que endossaram a escuta sensível para as questões significativas relacionadas ao currículo, o que Freire refletiu como possibilidade do “empoderamento de si” (FREIRE, 1967, p.31), mobilizadoras em todos o processo de construção da Proposta,

envolvendo educadores, educandos e equipe técnica da SEMEC que debateram sua realidade com vistas à transformação das práticas curriculares.

Outro importante processo para a construção da Proposta foi a Formação de Gestores e Educadores, que ganhou um fluxo ativo e que mesmo diante dos desafios conseguia se conectar com as necessidades trazidas pela comunidade escolar, essencial para o processo de construção da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos que objetivava a formação cidadã que “[...] caracteriza-se pela troca de conhecimentos, de valores, de sensibilidades e de sociabilidade, o que implica a formação do sujeito aprendente como ator crítico, criativo, solidário e participante.” (NUNES; MOURA, 2019, p. 216).

O esforço intelectual contido neste Relato de Experiência tem como objetivo analisar como as ações realizadas no processo de construção da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos do município de Teresina, conduzem a comunidade para a educação significativa. A contribuição de Freire relaciona-se à compreensão da necessidade de uma ambiência de dialogicidade na comunidade escolar, que envolve: educadores, educandos e demais profissionais da educação.

O presente Relato, resultou de uma pesquisa de abordagem qualitativa fundamentada na Teoria da Subjetividade de González Rey (2005), pois este trabalho de reflexão contemplou a análise de questões que envolvem contexto, expectativas e experiências relativas a um fenômeno educacional. O que requer um olhar epistemológico que compreenda a psique humana de forma complexa e a subjetividade dos docentes, educandos jovens e adultos, e desse lugar onde a escola pública se insere, bem como suas contribuições nos processos de inclusão educacional.

Dessa maneira a abordagem qualitativa se aplica à pesquisa ao compreender a realidade como...

[...] um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade (GONZÁLEZ REY, 2005a. p.05).

Neste contexto, acompanhamos processos de construção de um documento e formação desenvolvidos nos quais os envolvidos eram implicados, envolvendo sua subjetividade. Assim, ofereceu uma reflexão aberta, à medida em que esta abordagem procura responder de maneira diferente às novas perguntas e desafios que surgiram no

processo histórico.

Fizemos uso da autobiografia, na qual a experiência é elemento de reflexão sobre o processo de produção e ação de formação (PASSEGGI, 2008) de professores e gestores, a partir da qual construiu-se uma linha de tempo organizado em fatos cronológicos e seus significados.

Para discorrermos sobre o processo de construção da Proposta Pedagógica, estruturamos este artigo em quatro seções, a primeira, esta introdução, na qual apresentamos o objeto, objetivos da reflexão e metodologia; seguimos com a abordagem teórica, dialogando com a obra do próprio Freire (1967, 1983, 1998, 2012, 2014), Arroyo (2006), Saviani (2015), Moura e Nunes (2019) entre outros autores que discutem EJA e currículo; na terceira seção, informamos a metodologia empregada, explicando a abordagem de pesquisa; na quarta apresentamos os achados de nossa reflexão; e, por último, na quarta seção apresentamos nossas considerações sobre os processos, significados e lacunas.

Referencial teórico

O aporte teórico para essa reflexão tem como principal referência a obra de Freire por ser base da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos -EJA, da qual se destacam os títulos: Educação como Prática da Liberdade (1967), Ação Cultural para a Liberdade (1981), Pedagogia da Autonomia (1998) e Pedagogia do Oprimido (2014). Nos pautamos também em: Arroyo (2006), Gomes (2005), Macedo (2014), Moura (2015), Nunes e Moura (2019) e Saviani (2015), entre outros.

O contexto da EJA no Brasil como modalidade de ensino institucionalizada está em processo de ressignificação, fruto de políticas públicas implementadas nas últimas décadas que garantiram o financiamento e diretrizes desta modalidade de ensino no âmbito do MEC, nos sistemas e redes de ensino e que possibilitaram a ampliação e qualificação da oferta.

A qualificação é observada nas ações que envolvem o reconhecimento da necessidade de Propostas Curriculares adequadas para atender sua demanda e a ruptura com uma concepção superficial e ingênua sobre educando da EJA que os relega à categoria de objetos, desconsiderando sua condição de sujeito (FREIRE, 1981).

Como resultado, temos nas redes públicas de ensino o “[...] alargamento da

concepção e da prática da EJA, compreendendo-a na sua dinâmica conflitiva no contexto dos processos e construções históricas, sociais e culturais [...]” (GOMES, 2005, p. 89). O que se faz evidenciada na elaboração de propostas curriculares específicas para a modalidade, a exemplo do trabalho realizado na SEMEC - Teresina entre 2015 e 2017.

Esta abordagem mais comprometida com a EJA, rompe com a educação Bancária²² e assegura uma nova postura que vem sendo assumida por professores, gestores escolares, bem como das equipes técnicas das secretarias de dialogar com o estudante, pois, “Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interdito em seu direito de falar, de ter voz de fazer o seu discursocrítico; segundo, se não se engaja de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que no fundo é o direito também a atuar”. (FREIRE, 2012, p. 91).

Assim, ao rompermos com práticas autoritárias que impregnam nossa cultura social e escolar e assumimos a posição democrática, relacionamos discurso e ação. Democracia se faz na articulação entre pensamento, discurso e prática, o que nos leva a relevância dos currículos da EJA em seu conteúdo e forma de produção.

Macedo (2014), nos orienta que a construção do currículo deve ser articulada com formação e experiências cidadãs de aprendizagem de modo que o currículo no seu processo de produção já apresente o caminho de sua execução. Neste sentido o currículo se faz executável em sua concepção, quando no produto podemos evidenciar o processo de elaboração.

Na construção democrática de uma proposta curricular temos um processo de maior significado para os profissionais que dela farão uso. Isto denota o caráter político da educação considerando assim que esta não é neutra (FREIRE, 2012), bem como o currículo que responde a objetivos e fundamenta-se em uma concepção de educação.

Neste sentido, construir uma Proposta Curricular com base no diálogo e na formação nos remete “[...] muito mais em acompanhamento dialógico, em orientação e reorientação dialética, em escuta e em narrativas compartilhadas [...]” (MACEDO, 2014, p.64-65) e em elaboração significativa de propostas do que se espera para atender as especificidades e necessidades da escola, considerada a partir do reconhecimento dos atores que formam sua comunidade.

Na realidade da EJA, sobretudo, no que diz respeito à especificidade de sua demanda – jovens e adultos, necessita de práticas curriculares democráticas, de modo que a educação seja “[...] destinada a formar pessoas capazes de viver em busca da realização

de seus direitos humanos, mediada por um processo de conscientização crítica da construção de um mundo e de uma sociedade mais justa e igualitária” (NUNES; MOURA, 2019, p. 216).

Isto decorre, pelo processo de exclusão e ou fracassos experimentados por estes atores, bem como pela condição de pessoa que na sociedade já vive de modo “independente” ou auto-diretivo, quando fora da escola, não precisa que outra pessoa lhe determine o que precisa fazer. A EJA é uma modalidade exatamente por apresentar características específicas e por isso, precisa se considerada a partir de suas especificidades, entre as quais se destaca o perfil do educando, que tem na experiência abase para o diálogo e este como base para as estratégias de ensino e aprendizagem.

O currículo é central na escola de Educação de Jovens e Adultos. Portanto, cabe a ele expressar claramente os anseios do educando e do educador (MOURA, 2015) e oportunizar estratégias que possam garantir que o processo de ensino e aprendizagem adquira maior significado.

Arroyo (2006) contribui com esta perspectiva ao afirmar que um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos é conhecer a condição do jovem e adulto educando, compreender o significado dessa juventude e adultez. É nesse sentido, que identificamos enquanto professores-educadores quem são estas pessoas suas histórias, os desafios que abraçam para continuar na escola se dividindo entre outras responsabilidades.

A viabilidade e exequibilidade do currículo depende do quanto expressa as necessidades da escola, consideradas suas características. E, nesse sentido, quanto mais os professores se apropriam das concepções que sustentam este mesmo currículo, maior o compromisso em fazer dele a expressão dos processos de formação da escola. Daí a importância da formação e diálogo em sua elaboração.

A formação de professores na escola é articuladora do currículo, pois qualifica a discussão, garante a fundamentação teórica e possibilita a identidade do grupo que desenvolve a proposta, fazendo dos professores o que denominamos de corpo docente. Assim, a formação contribui para uma ação pedagógica na qual o diálogo permite “[...] a reapropriação do conhecimento na construção de perspectivas comuns” (RODRIGUES, 2009, p. 26.). Nesse sentido, quando o currículo é elaborado pelo grupo, reflete as aspirações e o compromisso deste grupo.

A complexidade da Educação de Jovens e Adultos carece de uma formação

específica, estruturada por uma política qualitativa para a modalidade, não somente vista como programas passageiros, como ações de remediação improvisada e imediatista, o que se percebe como característica primeira para a modalidade, sejam formações, práticas, material didático. Sempre ações percebíveis e que em curto espaço de tempo se perdem com facilidade pois se fragilizam por não conseguirem se efetivarem.

Retomando a reflexão freireana, refletimos sobre a lógica imposta a modalidade e as relações entre homem sujeito e homem objeto Freire (1967), que Programas e suas Propostas relegam aos educandos da EJA. A lógica na manutenção do sistema entre oprimidos e opressores, sistema esse que minimiza e desumaniza o ser humano, deslocando-o da sua condição de sujeito ativo na sociedade é tudo que a prática curricular de um princípio freireano sugere.

Processo de construção da proposta curricular da EJA : experiência e formação

A elaboração de uma Proposta Curricular é tarefa de grande complexidade, principalmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a heterogeneidade dos diversos panoramas sociais e os desafios historicamente impostos à modalidade e seu público, aumentam os desafios num processo de construção que contemple todas as nuances que a realidade impõe. O itinerário construtor da Proposta no município de Teresina, ganhou uma tônica de participação popular, quando abriu para que Gestores, Educadores, Educandos, Comunidade Interna e Externa da escola para colaborarem com esses processos.

No ano de 2015 a partir de perguntas geradoras qual a EJA que temos? e qual a EJA que queremos?, foi iniciado o processo de construção coletiva e do roteiro de estudos e pesquisas nas escolas.

No ano de 2016, foi aplicado questionário em todas as turmas do primeiro e segundo segmento (ensino fundamental completo), para levantamento do perfil dos educandos para entender quais as questões significativas que os trouxeram até a escola, o que resultou na identificação das demandas dos educandos para as áreas do conhecimento e resultaram na elaboração de diretrizes baseada na Pedagogia de Projetos, com temáticas que contemplassem as necessidades específicas para a EJA.

A construção da Proposta foi retomada em 2017 por técnicos da referida Secretaria, Gestores, e Professores de escolas que ofertavam a modalidade e culminou com o seu

lançamento oficial em evento, que contou com a presença de aproximadamente 200 pessoas entre professores, gestores, estudantes, técnicos da SEMEC e instituições parceiras.

Na oportunidade, foi apresentada a Proposta Curricular organizada por temas geradores que possibilita a organização do conteúdo do currículo a partir das aspirações dos educandos e dos educadores (FREIRE, 2014), distribuídos em áreas de conhecimento, com orientação interdisciplinar. Assim, destacamos que a Proposta Curricular da modalidade EJA nas escolas da Rede Municipal de Teresina foi tecida por mãos de educandos, professores e gestores escolares sendo um demarcador histórico para a EJA no município de Teresina, uma vez que, até então não havia documento da Secretaria de Municipal de Educação que orientasse de maneira sistemática, estratégias de ensino voltadas para a modalidade, o que de modo geral resultava na aplicação de estratégias utilizadas no ensino regular.

Quando em 2015 a Proposta foi aberta para que seus educandos pudessem contribuir com os itinerários pedagógicos de sua própria trajetória discente, criando assim uma ambiência de democracia em sala de aula e de altivez a esses personagens que geralmente são renegados a uma condição de marginalidade em seu processo de ensino e aprendizagem, permanecendo nessa condição de coadjuvante e não de protagonista de sua história.

As categorias temáticas, que foram levantadas pelos próprios educandos como as que mais lhes tocam e que são motivos tanto para a permanência, quanto para a evasão das escolas e foram organizadas a partir de um itinerário curricular com ações interdisciplinar, que o documento recomenda que seja trabalhado a partir da Pedagogia de Projetos, são elas: Violência x Cultura de Paz; Trabalho; Cultura, Lazer e Esporte e Saúde e Educação.

Observamos na leitura de cada categoria temática, sugestões de atividades para as áreas do conhecimento (disciplinas) de uma interessante pesquisa da realidade dos territórios das escolas e dos educandos que resultou em um intenso exercício dialético que provocou assim, o “descolamento” (FREIRE, 1981) que torna a prática algo próximo à realidade, suas necessidades e principalmente significativa para o educando, transformando as aulas em espaços de reflexão crítica.

Sobre o currículo na atualidade e suas múltiplas questões, refletimos sobre as dificuldades percebidas no entendimento da Proposta Curricular, pelos Docentes da rede

municipal de educação de Teresina, que não conseguem se organizar a partir das categorias temáticas, conseqüentemente abandonam a Proposta.

Saviani (2015), reflete que a escola nos últimos anos vem sendo invadida por inúmeras questões, como a própria definição da utilidade da escola, que para ele reflete o confronto dos saberes “populares” e saberes “científicos”. Nesse sentido cabe a ressignificação da função da escola e principalmente da articulação através do currículo e seus itinerários que comportem as multiplicidades da sociedade correlacionando o saber popular com o saber científico.

Retomemos a reflexão da Pedagogia de Projetos interdisciplinares e o desafio da sua implementação da práxis docente, o aligeiramento na cobrança das devolutivas dos educadores das escolas por parte da Equipe Formadora no processo, pode ter sido uma das problemáticas na execução da Proposta, tendo em vista que os educadores não entenderam como necessitariam se organizar.

Para Saviani (2015), essa questão se dá pela própria concepção de currículo na atualidade, destaca que para muitos currículo é toda atividade desenvolvida na escola, para ele nem toda atividade deveria ser considerada currículo, se assim for as atividades extracurriculares ganham o mesmo peso que as atividades curriculares, o autor alerta que tal movimento corre o risco de conduzir a escola para o afastamento do seu real sentido que é garantir ao educando os instrumentos de saber elaborado, que é a própria ciência.

Saviani pontua também que esse movimento de ainda se dá pelo ideário do movimento da Escola Nova, que ganhou relevante espaço na educação brasileira e que pelo fato de uma não depuração de sua base dialética com a realidade, ainda vive numa “fase romântica” (SAVIANI, 2015, p. 5) do movimento, sem grandes reformulações e sem ter as comprovações científicas necessárias da eficácia de seu método. Ao compararmos o processo de construção, das formações, dos planejamentos escolares e principalmente, do resultado juntos aos educandos, notamos que de fato a Proposta se fragiliza e se perde no contexto do dia a dia pedagógico.

Portanto para atender esse movimento complexo entre a garantia do aprendizado, educação significativa e com qualidade, alinhada com as demandas advindas dos educandos, seus sonhos e objetivos, é necessário que um currículo vivo emergja do território educativo, formando assim um parâmetro constante de atividades curriculares e extracurriculares, para que ambas em equilíbrio cumpram os objetivos traçados pelo currículo.

Pensemos agora nesse complexo movimento de formação, trabalho docente e a gestão da sala de aula, esse movimento é refletido no contexto na EJA do estado do Piauí, Nunes e Moura (2019) que refletem sobre a condição sociedade em que a escola está inserida na sociedade capitalista, onde a educação passa a ser uma mera reprodutora da lógica produtivista, sendo as inovações pedagógicas reforçadoras dessas práticas de esvaziamento do pensamento crítico e social da realidade dos educandos (NUNES; MOURA, 2019).

Nesse contexto pensemos sobre o Programa ofertante da Formação e responsável pela construção da Proposta Curricular, de natureza da iniciativa privada, qual a lógica política essa Proposta atenderia? Esse processo de aligeiramento entre o início do trabalho e término, com a entrega da Proposta Curricular e como já enunciado, a descontinuidade das formações tendo a normativa como protagonista deixou de ser tema dos espaços formativos, qual a condição do amadurecimento do trabalho? A nosso entender esse esvaziamento atende a uma lógica mercadológica de compensação e cumprimento de metas, o que não se torna cultura para os educadores da EJA na rede municipal, levando mais uma vez o trabalho pedagógico a uma condição de improviso e fragilidade.

Para Nunes e Moura (2019), os professores da Educação de Jovens e Adultos carecem de formação específica, já que cotidianamente necessitam possuir diversas habilidades para atenderem as diversidades de saberes e situações intercorrentes que afetam sua prática. Para as autoras a formação continuada deveria ser vista pelo professor como uma oportunidade de melhoramento da sua prática, de ressignificação. A nossa observação sobre esse espaço é que, assim como para os educandos da EJA, que se desinteressam e se evadem, os educadores também necessitam ser ouvidos em seu processo de criação - formação, ao manifestar seus anseios e experiências.

Nesse sentido a formação deve instrumentalizá-lo para que assuma assim, a condição de constante pesquisador e reconheça “[...] as especificidades da educação de jovens e adultos [...]” (ARROYO, 2006, p. 24), o que dificilmente conseguimos ao fazermos uso das mesmas práticas utilizadas na modalidade convencional, voltada para crianças. Urge, portanto, a necessidade de uma ação formativa contínua, assegurada por políticas estruturantes da modalidade que antes de tudo, reconheça o papel de cidadão dos diversos atores que compõem a EJA, em especial seu público-alvo, sujeitos de direitos que querem retornar aos estudos, carecendo de um olhar gestor amoroso, afetuoso, solidário e democrático no seu fazer político, como Freire (2014) sugere.

Nesse contexto, a temporalidade que forma o homem e o torna capaz de alterar quando necessário Freire (1967), reflete sobre a construção de uma conjuntura de demarcação temporal no ato do ser humano ser além de sujeito histórico, quando liberto, se torna possuidor de sua narrativa histórica. Quando a Proposta Curricular da EJA de Teresina se articula a partir dos temas geradores que são demandas da realidade dos educandos, essa infraestrutura social passa a ter a possibilidade de se movimentar, de se ressignificar em seu percurso crítico e reflexivo.

Reflexões sobre o processo para um novo começo

A Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos da Rede de Ensino do Município de Teresina em seu histórico construtivo, evidencia um processo de diálogo emais do que isto, formativo que garantiu significado àqueles que se implicaram com ela. Nessa perspectiva, caracterizamos a Proposta como marco histórico de ressignificação da EJA na Rede Municipal de Ensino de Teresina, mas que necessita ser constantemente revisada e repensada, bem como as políticas adjacentes e estruturantes como a formação continuada de professores.

Como reflete Paulo Freire (2014), esse esforço não é um ponto final, pelo contrário, é um novo ponto de partida organizacional escolar. Instrumento de amadurecimento e materialização de uma política educacional voltada para uma modalidade em processo de ressignificação que ao reconhecer as diversas nuances da multiplicidade do público da modalidade e suas transformações históricas e sociais, situa-se em um paradigma de educação crítico.

A inercia em termos de políticas de formação e planejamento dos anos que se seguiram à apresentação da Proposta à sociedade, mostram por outro lado, a fragilidade das políticas locais e do compromisso com a modalidade e refletiu a desmobilização no âmbito do ministério da Educação, com o retrocesso das políticas voltadas para a EJA, vistos a partir do esvaziamento, desinvestimento e descontinuidade das políticas estruturantes para a modalidade.

Destacamos, outrossim, que a Proposta Curricular só é colocada em prática quando é conhecida, compreendida e aceita pelos profissionais da educação que formam a escola, o que implica dizer que mais do que levar o documento à escola é preciso apresentá-lo àqueles que não participaram do processo de elaboração.

Nesse contexto a formação continuada é uma importante ferramenta para sua implementação ao proporcionar a gestores e professores a reflexão e o aperfeiçoamento permanente de suas práticas curriculares e se estas se fizerem num processo democrático, como foi o de elaboração da Proposta, esta se torna práxis cotidiana.

A formação necessita ser uma política estruturante para a qualidade, mais que isso, as condições de trabalho, a infraestrutura escolar, a valorização docente e outras questões passam por esse *ethos* que têm sido discutidos nos últimos anos que é a qualidade da educação pública.

A contribuição de Freire se manifesta em todo processo de elaboração do documento e nas concepções de educação nele enraizada, o que evidencia a coerência, forma e conteúdo, o que garante significado tendo em vista a proposta de uma educação de jovens e adultos que expresse uma concepção de educação ao longo da vida.

Ante o exposto, entendemos que todo o processo construtivo foi um importante ato inaugural para uma série de outras ações políticas educativas para a Educação de Jovens e Adultos sob a responsabilidade da municipalidade da capital piauiense. Isto porque refletiu a preocupação de gestores, professores e estudantes com as demandas das escolas da Rede de Ensino.

O desafio atual é não permitir que este rico processo seja desconsiderado e esquecido, com o silenciamento da escola em relação ao currículo relegando a Proposta à condição de documento meramente burocrático. Não podemos parar no tempo, nem nos deixarmos engessar em políticas descontextualizadas de educação. Necessitamos retomá-la e identificarmos os pontos a serem revistos a partir do diálogo freireano, que implica em exercício democrático.

Referências

ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/Secadi; Unesco, 2006. p. 17-32.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LIMA, M. C. **Região e desenvolvimento no capitalismo contemporâneo: uma interpretação crítica**. São Paulo: UNESP, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim; Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 87-104.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilheus: Editus, 2014.
- MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: identidades, diferença, diversidade: contexto atual e suas contradições. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo; QUEIROZ, Maria Aparecida; BARACHO, Maria das Graças. (Org.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação**: a pós-graduação nas regiões norte e nordeste. Rio de Janeiro: Copiart, 2015.
- NUNES, Mirian Abreu Alencar; MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Pesquisa-formação: diáde que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília v. 100, p. 211-229, Jan/abr. 2019.
- RODRIGUES, Rubens Luís. Educação de Jovens e Adultos: tensões e intensões nos processos escolares. In: RODRIGUES, Rubens Luís. A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos. Curitiba: RCV, 2009. p. 15-27
- SAVIANI Demerval. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Secretaria Municipal de Educação de Teresina. **Proposta curricular da educação de jovens e adultos do município de Teresina**, TERESINA-PI: 2017
- SHIROMA Eneida Oto. Et al. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M.N (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. São Paulo: Paulos; Natal: EDUFRN, 2008, p. 27-59.

Prática pedagógica interdisciplinar no projeto integrador: experiências, diálogos e construção partilhada no PROEJA

Joselma Ferreira Lima e Silva¹
Edith Maria Batista Ferreira²

Resumo

Nessa escrita reflexiva abordamos sobre a construção e vivência partilhada dialogicamente de um Projeto Integrador entre jovens e adultos, por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar, que teve como ponto de partida uma problematização e reflexões emergidas da realidade dos estudantes como tema gerador. Partilhas entre professores e estudantes do PROEJA em Administração, no decorrer do componente curricular Projeto Integrador (P.I.), no âmbito do Instituto Federal do Piauí, *Campus Piripiri*. Objetivamos compreender a prática pedagógica interdisciplinar, dialógica e partilhada pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio na sua formação, conforme o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA, em sua conclusão do Curso, no segundo semestre do ano de 2019. Para as reflexões dialógicas no âmbito das aulas as discussões foram subsidiadas em Freire (2007; 2011), no Projeto Pedagógico do Curso (2016) e Fazenda (2002; 2008; 2011). A prática pedagógica interdisciplinar ancorada em Paulo Freire corrobora para que os jovens e adultos permaneçam engajados nos componentes curriculares, minimizando as ausências nas aulas, considerando que se assumem responsáveis mediante proposta aberta e partilhada pelo diálogo. Da construção dialógica, aberta, reflexiva e partilhada no Projeto Integrador, destaca-se que o aluno ter conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso constituiu-se condição basilar para a participação consciente e ativa nos seus processos de aprendizagem. É emergente ampliar o enfrentamento à fragmentação das disciplinas nos currículos escolares, que separam, dividem e arquivam o conhecimento, negando a dinâmica e riqueza da realidade humana e social.

Palavras- chave: PROEJA. Prática Interdisciplinar. Projeto Integrador.

En esta escritura reflexiva, abordamos la construcción y vivencia dialógicamente compartida de un Proyecto Integrador entre jóvenes y adultos, a través de una práctica pedagógica interdisciplinar, que tuvo como punto de partida una problematización y reflexiones que surgieron de la realidad de los estudiantes como tema generativo. . Intercambio entre profesores y alumnos de PROEJA en Administración, durante el componente curricular Proyecto Integrador (P.I.), en el ámbito del Instituto Federal de Piauí, Campus Piripiri. Buscamos comprender la práctica

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Campus Piripiri. Professora de Disciplinas pedagógicas. Doutora em Educação (UECE). Mestre em Educação (UFPB) e graduada em Pedagogia (URCA). E-mail: joselmalavor@ifpi.edu.br

² Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação – Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia - UFMA. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia – UFMA. E-mail: edith.maria@ufma.br

pedagógica interdisciplinar, dialógica y compartida por los alumnos de 3er año de Bachillerato en su formación, de acuerdo al Programa Nacional para la Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos - PROEJA, al finalizar el Curso, en el segundo semestre del año 2019. Las discusiones fueron apoyadas por Freire (2007; 2011) en el Proyecto Pedagógico del Curso (2016) y Fazenda (2002; 2008; 2011) para reflexiones dialógicas en el salón de clases. La práctica pedagógica interdisciplinar anclada en Paulo Freire confirma que los jóvenes y adultos permanecen comprometidos con los componentes curriculares, minimizando las ausencias a las clases, considerando que asumen la responsabilidad a través de una propuesta abierta compartida por el diálogo. Desde la construcción dialógica, abierta, reflexiva y compartida en el Proyecto Integrador, se destaca que el conocimiento del alumno del Proyecto Pedagógico del Curso constituyó una condición básica para la participación consciente y activa en sus procesos de aprendizaje. Surge para ampliar la lucha contra la fragmentación de asignaturas en los planes de estudio escolares, que separan, dividen y archivan el conocimiento, negando la dinámica y riqueza de la realidad humana y social.

Palabras clave: PROEJA. Práctica interdisciplinaria. Proyecto integrador.

Introdução

As reflexões trazidas nesse texto são resultado de experiências dialógicas e compartilhadas por professores e estudantes do PROEJA em Administração, no decorrer do componente curricular Projeto Integrador (P.I.), no âmbito do Instituto Federal do Piauí, *Campus Piripiri*. Objetivamos compreender a prática pedagógica interdisciplinar, dialógica e partilhada na formação dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, em sua etapa conclusiva do Curso, no segundo semestre do ano de 2019, conforme o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Programa, abrange cursos que proporcionam formação profissional com elevação de escolaridade para jovens e adultos, buscando a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, e assume-se, dessa forma, o trabalho na sua perspectiva criadora não alienante. Nessa escrita reflexiva abordamos sobre a construção e vivência partilhada dialogicamente de um Projeto Integrador entre esse público, por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar, que teve como ponto de partida uma problematização e reflexões emergidas da realidade dos estudantes como tema gerador. Em Paulo Freire (2011), evidenciamos o protagonismo dos estudantes do PROEJA, criando possibilidades para atuarem na sua própria produção e construção de conhecimento considerando a unidade teoria-prática.

Nessa direção, os conteúdos a serem desenvolvidos pelos estudantes e professores surgiram a partir das suas vivências, experiências e saberes, no âmbito da prática social na qual estão inseridos, seja ela entendida como o mundo do trabalho, o

universo familiar, religioso, cultural e escolar, dentre outros. É a partir das problematizações trazidas para a sala de aula, que ganham destaque as categorias: diálogo, partilha, experiência, saberes, autonomia e esperança.

Em busca de concretizar a unidade teoria-prática nessa perspectiva, o planejamento, construção e execução do Projeto Interdisciplinar, desdobrou-se com a carga horária de 40 horas, contemplando ações de ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, diante da necessidade de refletir sobre a prática pedagógica nessa modalidade, levantamos a seguinte problemática: De que forma ocorre a prática pedagógica interdisciplinar, dialógica e partilhada entre professores e estudantes no PROEJA, considerando a unidade teoria-prática proposta pelo componente Curricular Projeto Integrador?

Sob a perspectiva freiriana concebemos a necessidade de assegurar, mediante as ações e reflexões da *práxis* do professor, o envolvimento do aluno em seu próprio processo de aprendizagem e construção do conhecimento, logo, é o partícipe do processo, e o educador é o mediador-problematizador-conscientizador.

Referencial teórico

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) parte do princípio de que a constituição de uma Educação Básica para esse público deve ser voltada para a cidadania, a partir da qual se deve resgatar aqueles que por algum motivo deixaram de estudar na educação regular, para possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, promovendo a autorrealização, de modo a ressaltar o processo formativo e educativo numa dimensão crítico-reflexiva e conscientizadora (IFPI, 2016).

Nessa direção, a EJA ainda se apresenta como um desafio, que além de outros aspectos, endossa a necessidade de despertar e resgate dos valores próprios dos sujeitos, uma vez que o seu processo educativo precisa de uma atenção especial, por se tratar de uma modalidade em que o professor não pode ser um transmissor de conteúdo, mas, educador em formação contínua, como um sujeito de potencial criativo e dinâmico.

A perspectiva de Educação de Jovens e Adultos, em Paulo Freire, apresenta-se viva e atual, denunciando e mostrando a emergente necessidade de superação das condições históricas da alienação, de opressão e de exclusão que foram criadas pelo processo de desenvolvimento colonial da sociedade brasileira, e da manutenção das

reminiscências coloniais que perduraram ao longo da nossa sociedade, mesmo depois da independência. Nessa direção, acredita-se que a vivência de uma prática pedagógica interdisciplinar, dialógica e partilhada pode favorecer essa superação e a emancipação.

Logo, desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares no Projeto Integrador do PROEJA no IFPI, considera dimensões além do cognitivo, incluindo as facetas social e afetiva, possibilitando o(a) professor(a)-orientador(a) assumir um trabalho partilhado na coletividade e afetividade, estimulando nos estudantes a capacidade de reflexão e resolução de problemas no ambiente de trabalho e em situações da vida cotidiana, a partir de atividades de planejamento com pesquisa e execução de projetos em eventos extensionistas (IFPI, 2016).

Nesse sentido, convém lembrar que Freire (2011) aponta que somos construtores responsáveis por uma obra inacabada: os seres humanos. Ou melhor, devemos ser conscientes de tal fato, pois a percepção crítica e reflexiva do nosso inacabamento, preconiza a transformação da realidade. Nesse sentido, a prática pedagógica interdisciplinar no P.I. do IFPI, dialógica e com partilha de saberes e experiências, efetiva a ampliação dessa compreensão.

Destarte, a interdisciplinaridade é um saber que situa os estudantes num campo mais amplo de conhecimentos, isso na medida em que essa liberdade e autonomia sejam habilidades desenvolvidas de fato, que assim, os permitam integrar, interagir e intervir na sociedade (FAZENDA, 2002). Assim sendo,

[...] a interdisciplinaridade vem se constituindo uma pauta emergente nas bases curriculares de formação profissional, reflexo de um contexto social complexo, dinâmico e que demanda perfis profissionais competentes para atuarem em meio aos cenários de cooperação, integração, das múltiplas linguagens e facetas organizacionais. (SILVA; SILVA; FERREIRA, 2021, p. 02)

Sob esse ângulo, a formação profissional conforme estabelecida no contexto dos Projetos Integradores, mostra-se basilada por um trabalho educativo e formativo de natureza integrativo-interativa, permitindo aos docentes e discentes visualizarem um conjunto de ações interligadas de caráter totalizante e isentas de qualquer visão parcelada, superando-se as atuais fronteiras disciplinares e conceituais (SILVA; SILVA; FERREIRA, 2021)

Assim, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração estabelece, dentre outras competências, para o perfil do egresso, uma atuação profissional com “[...] visão

global da sociedade, cultura geral, espírito de liderança, facilidade de trabalho em equipe de forma a proporcionar-lhe uma sólida formação técnico-humanística” (IFPI, 2016, p. 14). À vista disso, reside a defesa por um processo educativo e formativo, capaz de produzir conhecimentos fundamentais à práxis, desencadeadores de processos de humanização dos indivíduos, em suas condições materiais e espirituais, ou nas relações dialéticas entre a teoria e a prática.

Considerando a concepção freiriana, a Educação de Jovens e Adultos, demanda partir de diálogos com os múltiplos saberes, com os conhecimentos do seu tempo, para isso, a instituição escolar/educativa precisa proporcionar aos indivíduos ampliarem a capacidade de pensar, de estudar, com objetivos claros de formar um homem capaz de construir sua trajetória, de forma autônoma, consciente e livre.

Essa liberdade está no processo de participação ativa, criador, e “duvidador” das certezas que são postas, na qual, a curiosidade como inquietação indagadora revela-se como “[...] inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 2011, p. 53).

É nesse entendimento, que Paulo Freire assume com todas as letras as características ontológicas, antropológicas que deve ter a Educação, pois se direciona por meio de sua pedagogia a respeitar fundamentalmente as características humanas, embora perceba que muitas situações limitam o processo educacional, mas, que sempre será fundamental buscar as condições necessárias para que o homem possa se emancipar. É preciso o educando, em qualquer que seja a modalidade de ensino, tenha uma educação que lhe permita aprendizagens sobre como é ser humano autônomo, racional, afetivo, capaz de se desenvolver e se criar continuamente como tal.

Isso vem reforçar, que viver a interdisciplinaridade na realidade do PROEJA, requer perceber o educando-aprendiz como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas que busca a idealização e concretude de uma vida social reconhecida. Tendo em vista a diversidade desses educandos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento por meio de múltiplas formas de socialização dos conhecimentos e culturas.

Por isso, destacar a natureza interdisciplinar, dialógica e partilhada que configura o Projeto Integrador, considerando uma abordagem freiriana, representa defender uma intervenção pedagógica democrática e emancipatória na prática educativa convencional,

adotando-se um currículo que parta do conflito vivenciado para tornar-se significativo, contextualizado e crítico. Nesse contexto, é imprescindível um fazer comprometido e inserido em uma realidade concreta que deve basear-se na denúncia das situações conflituosas e contradições, capaz de conceder abertura para explorar pedagogicamente limites e tensões epistemológicas dos paradigmas de sua comunidade, partindo de seus problemas e necessidades.

Em seu anúncio de uma educação como prática de liberdade, o currículo significativo jamais será definitivo, será isto sim, o resultado de construções/reconstruções coletivas, históricas sujeitas a sucessivas análises e modificações. Assim sendo, Freire (2007) auxilia-nos mostrando a necessidade de um trabalho coletivo e de um diálogo constante durante o desenvolvimento dos processos de ensinar e de aprender, e

[...] que o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. Por isto, o pensar daqueles não deva ser um pensar de isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação em torno, repitamos de uma realidade (FREIRE, 2007 p.74).

A interdisciplinaridade constitui-se esse canal para a intercomunicação, negando “pensar de isolamento”, por isso, levando-se em consideração a concepção educacional de Paulo Freire, é na prática educativa que o diálogo se concretiza como educação comprometida com a humanização, cujo compromisso político e ético assumido pela educação se dá pela transformação de uma realidade desigual e injusta.

É partindo dessa premissa, que se torna importante lançar um olhar pedagógico interdisciplinar e integrador ao contexto do PROEJA, que por sua vez, deve se direcionar por meio da pedagogia que respeita fundamentalmente as características humanas, e, necessariamente, entendendo a educação como socialização da vida humana, logo, de um ser de relação, que está em busca de sua completude, com grande potencial e capacidade de transcender, um sujeito da sua história (FREIRE, 2011).

É oportuno considerar que a prática pedagógica interdisciplinar, dialógica e partilhada no contexto da Educação de Jovens e Adultos, aponta para o respeito à integridade e diferenças dos educandos, na busca do encontro para o diálogo, sendo que no âmbito desse encontro, deve-se gerar o conhecimento do que é importante para o aluno enquanto aprendizagem. Mas, isso não quer dizer que o educador não tenha a sua proposta

curricular, mas, sobretudo, precisa propor o diálogo com o educando, pois nele se incorpora suas perspectivas em relação ao currículo.

Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade precisa ser entendida como ação, logo, ela depende de uma atitude e uma mudança de postura em relação ao conhecimento, o que por sua vez pressupõe uma substituição da concepção fragmentária para a unidade do ser humano, que representa um universo de saberes (heterogêneos, múltiplos e evolutivos). A interdisciplinaridade no campo da Ciência, segundo as concepções de Fazenda (2008), não pode e nem deve ser de responsabilidade de nenhuma ciência em particular, pois seria convertê-la numa transdisciplinaridade.

Não podemos desconsiderar o fato de que a efetividade da interdisciplinaridade depende de uma ação em relação ao conhecimento, que possibilite a elaboração de novas práticas pedagógicas, pois se trata de como alcançar a união dos saberes, contrapondo-se ao isolamento do conhecimento. E assim, esse conhecimento interdisciplinar não pode ser reduzido a ele mesmo, pois se empobrece, mas, “[...] quando socializado adquire mil formas inesperadas” (FAZENDA, 2008, p. 12). Considerando esses aspectos, Fazenda endossa as reflexões apontando que

[...] A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude. É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois, interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação (FAZENDA, 2011, p. 94).

Segundo Freire (2011, p. 96), “[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”, levando-os ao cansaço, e não para dormirem, “porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. Dessa maneira, é necessário que os educadores e os educandos assumam seu papel de sujeitos presentes no mundo, que enquanto o educando acompanha essas idas e vindas do pensamento do professor, também atue como o aprendiz que é surpreendido e surpreende ao manifestar sua própria voz e pensamento.

Metodologia

Nesse contexto dialógico entre educador-educando, as articulações didático-pedagógicas, permitiram o desenvolvimento dessa pesquisa de abordagem qualitativa e nossa escrita reflexiva, que destacou o seguinte percurso metodológico:

- (a) Primeira Etapa: Problematizar e refletir sobre um tema gerador capaz de proporcionar atividades interdisciplinares. Os estudantes do PROEJA faziam emergir os temas com a mobilização da professora do componente curricular;
- (b) Segunda Etapa: Abertura para discutir e planejar uma proposta interdisciplinar que envolvesse ensino, pesquisa e extensão. A vivência dessa etapa demandou as rodas de conversa para as abordagens dialogadas sobre interdisciplinaridade, a tríade: ensino, pesquisa e extensão, bem como, acerca da importância do Projeto Integrador;
- (c) Terceira Etapa: Elaborar em partilha coletiva com o auxílio da professora orientadora e em diálogo com os professores do Eixo Gestão e Negócios, um projeto interdisciplinar de cunho investigativo e extensionista. Nessa etapa, apresentamos de forma crítica e reflexiva sobre a estruturação de um Projeto científico-pedagógico, e seus impactos sobre o exercício da cidadania e a da autonomia. Realçamos o protagonismo dos estudantes como elemento fundamental;
- (d) Quarta Etapa: Apresentar aos professores vinculados aos componentes curriculares do semestre em curso, o projeto construído no diálogo e na partilha entre os pares, para as considerações visando a melhoria da proposta para sua execução, assim, estimulando uma postura aberta e consultiva. Nessa oportunidade, os alunos do PROEJA desenvolveram também os apêndices do P.I: logomarca, convite, arte gráfica da camiseta, planilha com investimentos e margem de lucro, cronograma de atividades com distribuição das atribuições da turma (individual e coletiva);
- (e) Quinta Etapa: Partilhar com demais estudantes da Instituição e comunidade externa os resultados obtidos com o planejamento e discussão do Projeto, compartilhando as experiências vividas e saberes construídos por meio da ação extensionista, como culminância do Projeto: PROEJA, sabor saudável.

Assim, os dados trazidos no presente texto foram produzidos durante o último semestre letivo do ano de 2019, compreendendo as etapas didático-pedagógicas vivenciadas nas práticas pedagógicas das aulas de Projeto Integrador numa turma com 08 alunos, na 3ª série do Ensino Médio, no IFPI, Campus Piripiri.

Discussões e resultados

A perspectiva de formação profissional interdisciplinar que trazemos na itinerância deste trabalho investigativo, não nega as especialidades e a objetividade de cada área do conhecimento, tampouco anula as disciplinas, mas, sobretudo, é caracterizada pela intensidade das trocas entre os professores-educadores-especialistas-aprendizes com seus alunos-mestres-aprendizes e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de ensino, pesquisa e extensão, que por sua vez, está pautado em Paulo Freire.

As análises reflexivas a partir da experiência apontam um campo de possibilidades para práticas interdisciplinares subsidiadas no diálogo, na partilha e na autonomia como elementos potencializadores na formação humana, acadêmica e profissional dos alunos de PROEJA. Nessa perspectiva, reforçamos sobre a importância de possibilitar aos alunos experienciarem o planejamento, elaboração e execução do P.I., culminando com o evento extensionista com a participação da comunidade interna e externa.

Figura 1: Culminância do P.I.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2019)

A experiência mostrou que a Interdisciplinaridade contribui na formação humana, acadêmica, profissional e saberes são mobilizados no Projeto Integrador, dentre os quais destacam-se: a) o desenvolvimento de novos conhecimentos; b) construção de uma visão integrada, com ligações efetivas; c) pensamento crítico sobre os fatos; d) contextualização dos saberes; e) articulações e questionamentos de modo a serem

utilmente utilizados e disseminados; f) liderança e trabalho coletivo compartilhado.

Percebemos que a organização sistêmica, aberta e horizontalmente estruturada para o desenvolvimento do P.I. no Curso PROEJA em Administração, favorece à liberdade e autonomia necessárias na formação nessa modalidade, pois como afirma Freire (2001, p. 50) “a liberdade é a matriz que dá sentido a uma educação, que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica”.

Ancorar a prática pedagógica interdisciplinar em Paulo Freire corrobora para que os jovens e adultos permaneçam engajados nos componentes curriculares, minimizando as ausências nas aulas, considerando que se assumem responsáveis mediante proposta aberta e partilhada pelo diálogo. Destacam-se na trajetória de construção e execução do P.I. fatores impulsionadores para que os jovens e adultos desenvolvam saberes com autonomia, de modo que na tríade ensino, pesquisa e extensão ampliam-se os caminhos possíveis.

É de expressiva significância quando os docentes atuam enquanto mediadores da aprendizagem através de práticas pedagógicas dinâmicas, que promovem o trabalho coletivo, debates, atividades que ajudam a desenvolver a oralidade e criticidade, a atenção e capacidade de planejamento, dentre outras. Assim, apropriando-se da literatura de Paulo Freire e outros autores, as experiências vividas durante o componente curricular P.I. no PROEJA, apontam que embora ainda tenhamos muito a repensar tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é essencial considerar que se constitui um aspecto imprescindível, o conhecimento prévio sobre a realidade e o perfil da turma, bem como o diálogo entre os professores não apenas do Eixo/Área. E dessa abertura para dialogar com a área de Tecnologia de Informação - T.I. foi estimulado o processo de criação e novas aprendizagens.

Figura 2: Identidade visual do Projeto Integrador



Fonte: Alunos do PROEJA – IFPI, Campus Piripiri (2019)

Nessa direção, foi possível o diálogo e vivências interdisciplinares entre os

componentes curriculares: Administração de Vendas, Tecnologia aplicada à Administração, Gestão de Marketing, Administração da Produção, Administração Financeira, Empreendedorismo e Pedagogia. Da construção dialógica, aberta, reflexiva e partilhada no contexto do Projeto Integrador, destaca-se que o aluno ter conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso constituiu-se condição basilar para a participação consciente e ativa nos seus processos de aprendizagem.

As propostas trazidas às aulas pelos alunos os colocavam como facilitadores/mobilizadores do diálogo, logo, os temas geradores impulsionavam a articulação teoria e prática, pois partiam de seus saberes e produções. É nesse entendimento que Freire propõe a discussão do Tema Gerador em sua fundamentação dialógica e radicalmente comprometida com a troca de saberes num círculo de cultura (FREIRE, 2011).

Assim como é emergente ampliar os debates sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de igual modo, o enfrentamento à fragmentação das disciplinas nos currículos escolares, que separam, dividem e arquivam o conhecimento negando, assim a dinâmica e a riqueza da realidade humana e social. Nesse sentido, ressaltamos que o desenvolvimento do indivíduo se dá a partir das constantes interações com o meio em que vive, já que emergem socialmente, utilizando-se de saberes que possuem nascedouro nos dialógicos e ações interdisciplinares como mediadores da construção do conhecimento. Dessa forma, é cada vez mais fundamental o educador fazer, expressar-se, inventar e criar o ensinar e o aprender com sentido (GADOTTI, 2002).

É necessário refletirmos se temos conseguido, por meio da interdisciplinaridade, modos de superar a fragmentação do ensino no PROEJA, se a formação ofertada alcança os estudantes de maneira integral, se sua visão global de mundo foi ampliada, bem como se a capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade lhes foi promovida e colocada no âmbito da interdisciplinaridade vivida no Projeto Integrador (SILVA; SILVA; FERREIRA, 2021).

Conclusão

Toda e qualquer proposta de formação deveria prever uma etapa muito importante que é escutar os sujeitos da aprendizagem, pois numa postura aberta para atender às percepções dos estudantes demonstra-se e cria condições para que analisem seu contexto de formação, produzam conhecimento, superando a consciência ingênua e

passem a perceber as contradições existentes. O diálogo pela prática interdisciplinar do P.I promove autonomia.

Ao olhar o currículo na contemporaneidade, verificamos que diante dos desafios que se impõem à formação profissional e humana, a pedagogia freiriana traduz, a nosso ver, uma possibilidade efetiva de superação de tendências e práticas dicotomizadoras nesse processo formador-educativo, uma vez que se assenta na opção político-pedagógica de diferentes instâncias educacionais.

Muito oportuno olharmos para os Projetos Integradores de natureza investigativa e interdisciplinar, e analisarmos por onde temos transitado e como nossos passos foram dados em direção à interdisciplinaridade, observando quais os temas e áreas conseguiram realizar esse diálogo. Ela precisa ser entendida não como um elemento solto, pontual e isolado na construção do Projeto Integrador, mas enquanto processo contínuo de integração e engajamento de educadores e estudantes, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo entre si e com a realidade (SILVA; LIMA, 2017).

O trabalhar de uma forma “conectada”, ou seja, interligada com os diversos campos do conhecimento, e não se trata de algo simplista, pois requer um processo de romper com uma tendência de compreender os fatos, sejam eles de quaisquer áreas, de uma forma isolada, fragmentada e sem integração. Trata-se de orientar e direcionar a gestão do conhecimento e as aprendizagens tanto para a formação profissional, quanto para a formação humana em todas as suas dimensões, para a qual a IES precisa oferecer condições e espaços aos jovens e adultos, para que as estratégias de planejamento coletivo-participativo possam encontrar o *feedback* desejado, e esse retorno se traduza em aprendizagem utilizando a interdisciplinaridade.

O Projeto Integrador possui grande potencial para abrir espaços de possibilidades à transformação do fazer acadêmico-profissional e humano, das relações pedagógicas, e inter-relações que se estabelecem na Instituição e fora dela, dentre outras, que, por sua vez, reverbera à democratização do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a integração, articulação e continuidade, tanto na parte teórica quanto nos aspectos práticos.

Assim, percebe-se tratar de uma tessitura de saberes, vivências, experiências e conhecimentos. Portanto, superar o caráter disciplinar para se chegar a uma interrelação disciplinar, pressupõe um ensino que crie um elo entre a teoria e a prática, ligando ciência e trabalho, ajustando-se desse modo à aquisição de conhecimentos, habilidades,

competências e valores considerando a dimensão humana integral, e assim, que não sejam direcionados pelo paradigma linear e cartesiano que se tem evidenciado ainda nas nossas Instituições, que dissocia o pensamento e a ação, em desconexão com a realidade.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria.** 5ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002. V. 13 Coleção Educar. 119 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido.** São Paulo: Cortez, 2002.

IFPI. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma Integrada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: PROEJA.** Teresina - PI, 2016.

Silva, J. F. L. e., Silva, E. P. da., & Ferreira, E. M. B.. (2021). **Interdisciplinaridade nos Projetos Integradores: tessitura de saberes para a formação do Bacharel em Administração.** *Ensino Em Perspectivas*, 2(3), 1–12. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6479>

SILVA, Joselma Ferreira Lima; LIMA, Ivoneide Pinheiro. **Interdisciplinaridade e Pesquisa na formação do professor de Matemática: conhecendo caminhos integradores na/pela sala de aula.** Educação Matemática em Revista, Brasília, v. 22, n.54, p. 21-37, 2017.

Reflexões sobre a pedagogia do oprimido nas bases teóricas da educação do campo

Lorena Raquel de Alencar Sales de Morais¹

Resumo

O presente artigo tem como principal objetivo discutir a relevância da pedagogia do oprimido nas bases teóricas da educação pensadas aos povos camponeses. Para nos ajudar nesse diálogo, além de traçar pontes de discussão com Paulo Freire (2013), e a obra Pedagogia do Oprimido, trazemos ainda para esse debate Caldart (2012), que descreve de maneira didática a Pedagogia do Movimento Sem Terra na construção do paradigma da educação do campo; Krupskaya (2017), que dá ênfase ao entendimento da Pedagogia Socialista e seus princípios na construção de uma educação contra hegemônica, para combater a escola burguesa que vem ganhando força nos últimos séculos/ dentre outros autores que auxiliam de maneira imensurável compreensão das bases teóricas da Educação do Campo. Para melhor compreensão de relação que buscamos realizar, a priori, se faz necessária a discussão sobre a construção da Educação do Campo que vem através das lutas dos movimentos sociais, bem como da educação rural, fortalecidas anos a fio na realidade camponesa.

Palavras-chave: Base teórica, Pedagogia do Oprimido, Educação do Campo.

Resumen

El objetivo principal de este artículo es discutir la relevancia de la pedagogía de los oprimidos en las bases teóricas de la educación diseñada para los pueblos rurales. Para ayudarnos en este diálogo, además de tender puentes de discusión con Paulo Freire (2013) y la obra Pedagogía del Oprimido, también traemos a este debate a Caldart (2012), quien describe didácticamente la Pedagogía del Movimiento de los Sin Tierra en el construcción del paradigma de la educación rural; Krupskaya (2017), que enfatiza la comprensión de la Pedagogía socialista y sus principios en la construcción de una educación contrahegemónica, para combatir la escuela burguesa que ha ido ganando fuerza en los últimos siglos / entre otros autores que ayudan inconmensurablemente a comprender las bases teóricas de Educación Rural. Para un mejor entendimiento de la relación que buscamos llevar a cabo, a priori, es necesario discutir la construcción de la Educación Rural que surge a través de las luchas de los movimientos sociales, así como la educación rural, fortalecida desde hace años en la realidad camponesa.

Palabras clave: Bases teóricas, Pedagogía del oprimido, Educación rural.

A concepção de educação do campo

As lutas realizadas para construção do MST e o movimento por uma Educação do campo, nos leva a dar continuidade as discussões relacionadas ao paradigma construído

¹ Mestre em educação – Universidade Federal do Piauí (UFPI), professora do quadro efetivo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: lorenaraquel@urc.uespi.br

no decorrer desse processo de conquistas e resistências aos povos camponeses. Para se tornar um paradigma denominado Educação do Campo, foi necessária a desconstrução de outras concepções de educação que pairavam e fundamentavam o desenvolvimento dos processos educacionais aos sujeitos que viviam e trabalhavam no campo brasileiro, a educação rural.

A territorialidade envolvendo as questões do campo, são consideradas aqui como espaços políticos, com a ação e poder nas relações sociais, discorrem assim as condições materiais, intelectuais, histórica e econômicas na concretização da Educação do Campo como política educacional voltadas a sujeitos com suas especificidades, portanto, “O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência [...] onde se realizam determinadas relações sociais.” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32).

Ao discutirmos as temáticas voltadas a educação dos povos do campo, se faz necessária a compreensão das concepções adotadas na materialidade dessa educação que por sua vez, perpassam pelos caminhos entrelaçados das políticas, envolvendo assim, as questões econômicas, sociais e históricas desse processo. Dessa forma, a mudança nas concepções envolvendo os paradigmas da *Educação Rural* e *Educação do Campo* está intrinsecamente relacionada ao desenrolar das questões históricas, econômicas e sociais do país, ou seja, é necessária a compreensão desses conceitos a partir do entendimento dos aspectos histórico, social e econômico, considerando os obstáculos, desafios, lutas, relação de poder existente na sociedade dividida em classe, onde alguns sujeitos sociais são privilegiados em detrimento de outros.

Paradigmas e o comportamento dos sujeitos na sociedade estão estreitamente envolvidos, pois “Indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura.”, portanto edificar um paradigma é o mesmo que “[...]dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la.” (FERNANDES;MOLINA, 2004, p. 33) dando ênfase, sobretudo aos protagonistas que constroem e fazem parte desta realidade. Nesse caso, os paradigmas a que nos referimos estão relacionados aos indivíduos que compõem a concreta vivência no campo.

A atualidade que abrange o paradigma da Educação rural, encontra-se apoiada a um óptica tradicional do espaço rural no país, negando propostas referentes as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, não incorporando as questões elencadas à sociedade por movimentos sociais e sindicais, que lidam diretamente com a realidade

desses sujeitos. (FERNANDES;MOLINA, 2004).

Dessa forma, a educação rural, encontrava-se na base do pensamento latifundiário assistencialista, onde havia um controle político sobre a terra e das pessoas que vivem nela, contemplando uma formação em que pessoas continuassem a acreditar no conformismo das suas condições econômicas, não necessitando de estudos críticos-reflexivos para garantir sua sobrevivência. Essa discussão trouxe enraizada consigo o pensamento da cidade como desenvolvimento e do campo o atraso social.

Na discussão do autor abaixo, ao descrever os elementos fundamentais para a conceituação da educação rural no Brasil, fundamentando os argumentos expostos anteriormente podemos perceber:

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

Nas transformações políticas sociais que ocorreram no Brasil, e as lutas e reivindicações eis que surge uma Lei que aparentemente deveria transformar a concepção educacional do campo, a Lei Orgânica da Educação (Lei nº 4.127/42), em 1942, mas que em sua essência, infelizmente, vem enfatizar a separação do conhecimento direcionado aelite do conhecimento voltado as classes populares. Essa Lei (nº 4.127/42) estabeleceu asbases de organização de estabelecimentos de ensino industrial, “constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas”. (BRASIL, 1942)

Na metade do século XX, com o Movimento da Educação Nova surgindo na Europa, Estados Unidos e Brasil, traz uma discussão voltada a uma escola que deveria deixar de ser mera transmissora de conhecimentos, e procurar adaptar-se a cada criança ea cada realidade. Esse movimento traz consigo uma nova discussão voltada a Educação do Campo. Esse movimento, dessa forma, influencia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB de 1961, em seu art. 105, estabelecendo que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. (BRASIL, 2003).

Após muitas lutas e reivindicações, as políticas voltadas à educação nas áreas

rurais vieram a ganhar algum espaço com a constituição federal de 1988 que afirma ser direito à educação para todos, surgindo assim novas discussões e conseqüentemente uma nova concepção de educação voltada ao campo. Com uma educação que respeita e consideram as singularidades dos sujeitos, seus saberes, da sua cultura, e da realidade que o cerca. Foi uma conquista que trouxe desenvolvimento ao campo, mas críticas fomentam que ainda há muito que fazer.

No entanto, foi a partir da década de 1990, que ganhou força as lutas em defesa de uma política de educação do campo, com a articulação dos movimentos sociais. Uma dessas conquistas foi, o evento denominado de I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), que foi realizado em julho de 1997 onde seus participantes discutiram a necessidade de articulação e multiplicação das ideias, trabalhos e ações na área da educação do campo visto que a demanda por educação no meio rural encontrava-se em situação deficitária. Situação está agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.

No ENERA foram examinadas as possíveis linhas de ação, priorizando assim o analfabetismo de jovens e adultos, a partir destas lutas e outras iniciativas que foram se multiplicando ao longo dos anos, muitas ações se concretizaram, melhorando a oferta devagas aos vários níveis de ensino, bem como na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que vivem no campo. A partir desse encontro em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, criou-se o PRONERA que tem o compromisso de promover educação a todos com qualidade e equidade respeitando a diversidade existente na sociedade brasileira. Essa foi uma iniciativa que, garante o direito de alfabetização e da continuação os estudos em diferentes níveis de ensino representando dessa forma uma das conquistas de políticas públicas na área da educação do campo, juntamente a outros movimentos e iniciativas que buscam ações nas áreas campesinas.

A promulgação e renovação de algumas Leis vieram fortalecer essa nova luta por uma educação do campo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que traz uma discussão relacionada não somente a adaptação às especificidades da educação campesina, mas também a adequação, levando em conta nas finalidades, nos conteúdos, nas metodologias e ainda na adequação ao calendário escolar relacionada à cultura da comunidade.

Com as transformações no campo da educação, se elevam novas discussões buscando a compreensão dos verdadeiros objetivos para construção de uma educação

contextualizada, crítica e libertadora. Para se discutir uma educação Do e No campo se faz necessário desconstruir alguns paradigmas, preconceitos e injustiças buscando transformar a realidade ideológica construída historicamente entre campo e cidade. Isto requer a construção de nova concepção de educação, acompanhada da elaboração de uma nova proposta curricular que vá de encontro com uma formação dos sujeitos do campo com características urbanas, preparando esses jovens para viverem nas cidades. É necessário superar os antagonismos entre campo e cidade, para que dessa forma seja garantida a igualdade dos direitos, respeitando as singularidades.

Influências teóricas da educação do campo

Diante de tantas conquistas e desafios postos na construção do novo paradigma voltado a educação dos povos camponeses sente-se a necessidade da elaboração da proposta teórico-metodológica desses processos educativos, na produção do conhecimento. Nessa nova empreitada a participação dos Movimentos Sociais é importante, pois, fazem uma tensa e longa caminhada com o intuito de estabelecer para o campo uma agenda pública. Assim,

Os estados e mais particularmente os municípios percebem que a gestão da chamada educação rural está a exigir uma redefinição profunda. O Ministério da Educação passou a preocupar-se com equacionar uma agenda específica para a Educação do Campo. Avança, assim, a consciência da necessidade de uma Política Pública da Educação do Campo (ARROYO, 2004, p. 54).

A superação da chamada educação rural já se encontrava evidente, portanto, necessitava ser reformulada com mais profundidade, ocasionando assim, ações nacionais para Educação do Campo buscando concretizar uma agenda para o avanço das políticas públicas voltadas a Educação dos povos camponeses.

O desafio teórico da Educação do Campo e da construção de um novo modelo (contra hegemônico) está na produção de teorias, em que a construção, consolidação e disseminação das concepções, considerando os atuais conceitos assim como as recentes ideias que fortalecem a tomada de posição diante da realidade constituída na relação campo e educação. Em relação ao desafio na construção do novo paradigma da educação do campo temos que,

Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 12).

Dentro desse desafio de construção do novo paradigma é importante discorrer sobre os três pontos levantados a cima, onde há a necessidade de se resgatar e preservara história de estruturação da Educação do Campo, do contexto histórico e das inúmeros conquistas e obstáculos encontrados até a concretização das atuais ideias que de fato representem o conceito da Educação do Campo. Outro ponto consiste na identificação e fundamentação das lutas na atualidade, e por fim continuidade da construção do projeto político e pedagógico da educação do campo, em que tem como base três pilares teóricos: pedagogia socialista, pedagogia do oprimido e pedagogia do movimento.

A primeira das influências teórica que fundamentam a educação do campo a qual discutiremos aqui está no pensamento pedagógico socialista, a qual ajuda a refletir a relação entre educação e produção, considerando assim a realidade particular dos sujeitos do campo. Além da compreensão de produção ajuda também a compreender a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e ainda a cultura no processo histórico, podendo ser inter-relacionado as ideias recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que procuram compreender a arte de educar, dentro da perspectiva humanista e crítica. (CALDART, 2004)

Para discutir as lutas sociais e as políticas que demarcam a formação humana contra hegemônica do capital é necessária compreensão da pedagogia socialista, que faz parte da base teórica dos processos educativos envolvendo a educação do campo assim como as formações do MST.

As concepções hegemônicas do capital perpassam a lógica do estado burguês e consequentemente a educação dos sujeitos que vivem amparados a essa lógica, em que “seja uma monarquia ou uma república, não importa – a escola é um instrumento de subjugação intelectual de massas nacionais. (KRUPSKAYA, 2017, p. 65) o autor descreve a respeito da compreensão de sociedade capitalista a partir da lógica do capital, onde,

[...] consideração a desigualdade econômica, social, educacional etc., entre os seres humanos, não como resultantes de um processo histórico marcado pela cisão de classes sociais com poder assimétrico e, portanto,

relações sociais marcadas pela dominação de uns sobre os outros, mas como resultantes de escolhas individuais ou do não espaço individual. O acúmulo de riquezas, assim, adviria do esforço individual, do empenho e da dedicação de cada indivíduo, e não da exploração da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2017, p. 211-212).

Frigotto destaca que as intenções da formação da sociedade capitalista, no que tange as causas das desigualdades sociais como sendo de responsabilidade individual do sujeito, está relacionada ao acúmulo de riquezas, demonstrado através da dedicação do sujeito e não da exploração da força de trabalho das classes subalternas. Essa ideia vai reforçando cada vez mais a importância do papel da escola na construção de uma nova sociedade, buscando formar o novo homem, mais consciente da sua situação de exploração, mais questionador e observador da realidade vivenciada na sociedade de classe.

Mas afinal como a escola deveria ser para estar em condições de formar essas pessoas? Para responder tal questionamento buscamos sistematizar a construção da pedagogia socialista e, portanto, da escola socialista a partir da pedagoga revolucionária Krupskaya, onde a mesma descreve que a *primeira preocupação deve ser o fortalecimento* (a todo custo) da saúde e a força da geração mais jovem. E *em segundo ponto preocupar-se com o amplo desenvolvimento do trabalho produtivo das crianças*. Assim percebemos dois pontos cruciais para a compreensão dessa perspectiva educacional que veio como legado da revolução russa e de teóricos vanguardistas no que tange a compreensão da sociedade burguesa e do capital, a vida (saúde e força, suprir as necessidades básicas para manter-se vivo) e o trabalho (coletivo e socialmente útil).

Outra referência relevante que encontramos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo debruça em uma reflexão teórica mais recente, denominada de Pedagogia do Movimento. Dentro dessa teoria têm “[...] uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais” (CALDART, 2004, p. 14)

Construção histórica da pedagogia do movimento sem-terra, surgimento da escola e do MST tem como ponto de partida a ocupação da escola, onde esta ação tem pelo menos três significados, a saber: o *primeiro significado* consiste na mobilização das famílias sem-terra pelo direito à escola, buscando a possibilidade de uma escola a qual os processos educativos fizessem sentido em sua vida presente e futura. Dessa forma,

“[...] aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola. Esse é, de fato, o nascimento do trabalho com educação no MST”. (CALDART, 2012, p. 228)

O segundo significado visa que o MST, a partir das pressões ocasionadas pela mobilização das famílias e das professoras, tomam para si a tarefa de *organizar* mobilizações com pautas na luta pela produção “uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva” (CALDART, 2012, p. 229).

Por fim, *o terceiro significado* para ocupação da escola na construção histórica da pedagogia do movimento é que o MST passa a incorporar a escola a dinâmica do movimento onde está passa a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, consolidando assim que o acampamento e assentamento do MST *tem que ter* escola e, não *uma escola qualquer*, passando a ser vista como uma questão política, devendo fazer parte das lutas do próprio movimento (CALDART, 2012).

Outra referência relevante na fundamentação teórica da educação do campo está voltada ao pensamento que discorre a Pedagogia do Oprimido, articulando ainda a tradição pedagógica desinente dos ensaios da Educação Popular, a qual agrega o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão que traz as discussões da consciência das condições de oprimido na educação, e da cultura fundamental na formação humana do sujeito que vivencia a realidade do campo. Dentro dessa referência o teórico mais estudado, dentro outros, é especialmente Paulo Freire. (CALDART, 2004) discorreremos com aprofundamento sobre esse pilar teórico direcionado aos estudos dos processos educativos voltados aos povos camponeses nas próximas discussões do presente texto.

Pedagogia do oprimido na consolidação da educação do campo

Na discussão envolvendo a pedagogia do oprimido e a educação popular de maneira a tornar sua explicação mais profunda e didática melhor se faz necessária uma Alteração do contexto histórico social do Brasil na época em que a obra, juntamente com o movimento da educação popular foram ganhando força e espaço no campo da educação. Ao que tange a Pedagogia do Oprimido, é importante lembramos que Paulo Freire destaca a situação de opressão-libertação como princípio pedagógico. As lutas para transformar as experiências de opressão da sociedade têm estreita relação histórica com os processos

de transmutar das desigualdades em coletivos diversos envolvendo desde a questão gênero, etnia, raça perpassando também a classe e ao campo. (ARROYO, 2012)

Os debates que contornam a situação de opressão dos sujeitos sociais têm sua gênese também na contradição existente nas sociedades modernas, pois esta considera os seres humanos livres e iguais, mas que no plano material, econômico e político encontram-se presos a grilhões, suas mentes e consciências ainda permanecem pressas ao regime antigo em que este (ser humano) era reputado a escravo e, depois, servo, numa relação social de trabalho considerada natural. A igualdade e liberdade “dada” ao ser humano na sociedade moderna não se concretiza na totalidade, pois a “barbarização” do trabalho pelo capital, proveniente dos processos construídos a partir do modo de produção capitalista, desde o início propeliu um novo modo de produção, firmando um novo modo de poder político e social. Esse processo acaba desprendendo lutas pautadas nos “[...] direitos, por condições dignas de vida, e pela possibilidade de afirmação das identidades, enfim, as lutas dos movimentos reivindicatórios, de contestação e de busca pelo poder político do século XX”. (PALUDO, 2012, p. 282)

A partir do desvelar da realidade vivida pela classe trabalhadora, sobretudo a rural, o movimento da educação popular, começa a se fortalecer como teoria e prática educativas que contrapunha às pedagogias tradicionais, a quais estavam ocupadas na manutenção das estruturas de poder político em vigência, voltadas, portanto a exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Junto a tal situação “[...] nasce e constitui-se como ‘Pedagogia do oprimido’, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social” (PALUDO, 2013, p. 282).

Para melhor contextualizar a constituição da educação popular no Brasil, é importante identificar três momentos fortes, perpassando por elementos que acompanham o processo de desenvolvimento brasileiro. *O primeiro momento* foi em “[...] meados da Proclamação da República (1889), estendendo-se até 1930” (PALUDO, 2012, p. 283).

Nesse contexto encontramos as disputas pelo controle dos encaminhamentos do desenvolvimento no Brasil, representando a mudança de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial. Nesse período é possível perceber que as novas propostas e práticas educativas alternativas foram embasadas teoricamente pelos “socialistas, anarquistas e comunistas”, que influenciaram a análise social dos direcionamentos da educação no país e, portanto, a necessidade de buscar explicações a

mazelas sociais proveniente da educação opressora e de classe que estava em ascensão na época (PALUDO, 2012, p. 284).

O segundo momento foi O Golpe de 1964, que representou a opção por um projeto de desenvolvimento cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional. No período da ditadura militar teorias crítico produtivistas e de *desescolarização*, ganham cada vez mais espaço no Estado e da escola como aparelhos de reprodução da ordem do capital. Por fim, o *terceiro momento* se deu a partir de 1978, onde há a emergência das lutas populares que haviam perdido força no início do regime militar. Nesse contexto, estendendo-se aproximadamente até os anos 1990, “[...] a educação popular firma-se como uma das concepções de educação do povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas, principalmente nos espaços não formais”. (PALUDO, 2012, p. 284). Assim o movimento voltado a educação, sobretudo, da classe trabalhadora, ganha força e respaldo teórico com a pedagogia do oprimido.

A Pedagogia do Oprimido dessa forma surge arraigada ao movimento de educação e cultura popular, especificamente no fim dos anos 1950 até os anos 1960, em um período de exaustão do populismo e das diversas manifestações provenientes da classe popular em pressões sociais. “Esse movimento é resultado, principalmente da organização dos trabalhadores do campo nas Ligas Camponesas e sindicatos, em um momento Refletido na situação política das lutas por reformas de base”, tais ‘pressões são voltadas sobretudo pela Reforma Agrária, sendo importante destacar persistência da questão agrária na formação social e política do país. (ARROYO, 2013, p.557)

Para compreender melhor a pedagogia do oprimido se faz necessária adentramos a uma breve discussão sobre a formação e o contexto histórico de Paulo Freire, que ao produzir a obra encontrava-se exilado pelo golpe militar de 1964. Tal situação foi consequência (também) da Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart a qual conscientizava imensas massas populares que incomodavam assim as elites conservadoras brasileiras. Freire ficou 75 (setenta e cinco) dias preso, sendo acusado de subversivo e ignorante. (GADOTTI, 1996). Dessa forma, percebemos o contexto de pressão e as ideias de libertação proveniente da educação libertadora a qual freire punha em prática, acarretando a fúria da classe dominante do país, que se sentiu ameaçada com o processo de escolarização das massas.

Após passar alguns dias na Bolívia, Freire ainda exilado, foi para o Chile, onde viveu de 1964 a 1969 participando de importantes reformas direcionadas “pelo governo

democrata-cristão Eduardo Frei, recém-eleito com o apoio da Frente de Ação Popular” (GADOTTI, 1996, p.5). Nesse contexto, a reforma agrária do país, exigia o deslocamento das ações do Estado aos campos buscando estabelecer uma nova estrutura agrária, além de “[...] fazer funcionar os serviços de saúde, transporte, crédito, infraestrutura básica, assistência técnica, escolas etc” (GADOTTI, 1996, p.5).

Durante o processo de mudanças do setor agrário do Chile, Paulo Freire foi convidado para trabalhar na formação dos novos técnicos que ajudariam a concretizar a reforma no país. A experiência de freire ao vivenciar o processo de reforma agrária do Chile foi de fundamental importância para compreender a consolidação da sua obra, sobretudo do pensamento político-pedagógico, sendo que nesse contexto “[...] ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente”. (GADOTTI, 1996, p.56). A obra recebe apoio de educadores de esquerda os quais “[...] apoiaram a filosofia educacional de Paulo Freire, mas ele teve a oposição da direita do PDC (Partido Democrata Cristão) que o acusava, em 1968, de escrever um livro ‘violentíssimo’ contra a Democracia Cristã.” (GADOTTI, 1996, p.6)

Apesar da aceitação da filosofia educacional proposta por freire por uma parte dos educadores chilenos, recebeu críticas fervorosas da oposição de direita conservadora, acusando suas ideias de violentas a democracia cristã. Tal motivo leva freire a sair do Chile e publica a obra nos Estados Unidos alguns anos depois.

A Pedagogia do Oprimido é, portanto, “[...] uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto”. Tal prática pedagógica foi composta e produzida “...nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão. (ARROYO, 2013, p.556).

As ideias arraigadas a pedagogia do oprimido mostram que se não houver reconhecimento das teorias de valores nas experiências humanas, do trabalho, da luta, a vida, não será possível encontrar significado histórico, e ainda não se terá força pedagógica nem política para concretizar mudanças, a quais devem reconhecer também que o conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos que a constrói, incluindo os valores a cultura e a emancipação. Assim, afirma que,

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, ‘a pedagogia dominante é a pedagogia das classes

dominantes'. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a 'educação como prática da liberdade' postula, necessariamente, uma 'pedagogia do oprimido' (FREIRE, 2013, p.11).

A assertiva do autor nos leva a questionar primeiramente, a que tipo de sociedade pretende se contrapor nesse processo de formação humana envolvendo o movimento da educação do campo no Brasil? A contradição existente na libertação das mentes e consciência das classes trabalhadoras, subalternas, e explorados, dentro de um Estado que valida a propriedade privada das mentes e métodos de desenvolvimentos, sobretudo, na educação, economia e política. Donde, não é possível libertar mentes dentro de uma sociedade governada por interesse de grupos, necessitando assim de uma pedagogia do oprimido. É válido frisar, portanto, que é a esse tipo de sociedade que a educação do campo, pautada em teorias, como a pedagogia do oprimido, pretende combater, desconstruir e transformar.

Como combater a opressão vivida pelos oprimidos? Dentro da contradição opressor-oprimido é necessário atentar-se que, o oprimido não desconstrói o ciclo nem passa ter consciência da opressão, mas, tornar-se assim um opressor em que a essa mudança somente será real e se precisa quando os oprimidos, ao "... buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores..." onde este terá que tomar para si a responsabilidade humanística de "... libertar-se a si e aos opressores" (FREIRE, 2013, p.41).

Assim como é necessária a superação da sociedade onde se privilegia uma classe, da superação contradição opressor-oprimido é relevante ainda superar a educação pensada a partir da lógica do capital a qual busca realizar a manutenção desse raciocínio. Mas afinal a que tipo de educação tanto referimo-nos? Na pedagogia do oprimido a educação a qual busca desconstruir e transformar é a educação bancária. Nesta concepção é "... o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos". Em tal perspectiva educativa é possível identificar, que:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que transmite; os educandos, os que recebem;

educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos (FREIRE, 2013, p.82-83).

Na educação bancária, como podemos perceber na assertiva acima, centraliza sua atenção aos professores, onde o mesmo são os detentores do conhecimento, os que disciplinam, os que prescrevem opções, os senhores dono da fala, assim os sujeitos principais dos processos educativos, tornando os alunos participantes coadjuvantes no desencadeamento da educação, determinando a característica de alunos passivos, de simples receptores, objetos do saber e ainda, como um simplório depósito de conhecimento.

Na visão “bancária” da educação, o ser humano é visto como sendo adaptáveis, onde exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos com o objetivo de menos desenvolver neles a consciência crítica como resultado da sua inserção no mundo, o qual podem transformar dele como sujeitos ativos desse processo. “Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”. (FREIRE, 2013, p.83). Assim, é a essa educação que a concepção de pedagogia do oprimido, arraigada a educação popular, e adotada como fundamentação teórica da educação do campo, pretende superar.

Dentro dessa superação nos veem outro questionamento, o que afinal trata-se por tanto a pedagogia do oprimido nesse processo de superação da educação bancária? Para melhor responder a tal questionamento se faz necessária a discussão relacionada à contradição existente no novo homem/mulher que se percebe oprimido e passa a aderir o opressor, onde aderindo ao opressor, não permite a estes “a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida”. Na falsa interpretação de que sair da condição de oprimido o fará livre da opressão, não obtendo a consciência desse ciclo nem da estrutura e superestrutura da sociedade capitalista, dividida em classe, trazendo como exemplo dessa contradição em que os oprimidos “... querem a reforma agrária, não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados”. (FREIRE, 2013, p. 44). Nessa afirmação

é possível perceber também o medo de se libertar do opressor, pois

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro conteúdo — o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres (FREIRE, 2013, p. 46).

Esse medo de libertar-se esta arraigada ao processo de conhecer a si mesmo que inicialmente é conflitante e angustiante, no entanto, num momento posterior é possível dentro das questões que se levantam surgirem respostas que geram novos questionamentos, pois “Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas”. (FREIRE, 2013, p. 39). Entorno da angustia do conhecer a si mesmo tem-se entrelaçados os processos de *Humanização e desumanização*, que “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. (FREIRE, 2013, p.40).

A *humanização* pode ser considerada vocação dos homens, que negada “[...]na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores “[...] é afirmada na aflição sentida através da busca por “liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”. (FREIRE, 2013, p. 40). A *desumanização*, não vista somente nos que têm “sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”. Ou seja, lutar “pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si”, só é possível porque a desumanização, não é desígnio predeterminado, mas sim, consequência de “[...] uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos”. (FREIRE, 2013, p. 41).

Considerações finais

Após as discussões realizadas a respeito das bases teóricas que fundamentam a educação do campo e sua perspectiva de transformação social a partir de um olhar crítico, concluímos que, para compreender de fato a construção do projeto político pedagógico do paradigma da educação do campo é necessária a compreensão das múltiplas dimensões

do campo, dentre elas temos as orientadas pelos processos culturais, econômicos, políticos, territoriais e sociais. Os três pilares teóricos da educação do campo, pedagogia socialista, pedagogia do movimento sem-terra e pedagogia do oprimido, se relacionam intrinsecamente em um diálogo permeados de acontecimentos históricos influenciados entre si, ou seja, são complementares, um acarreta historicamente o outro, necessitamos cada vez mais adentrarmos as discussões dessas bases para que, de fato, possamos de maneira segura garantir a concretização da educação pensada para/com os sujeitos que vivem no/do campo.

Ao destacar a influência da pedagogia do oprimido na consolidação da educação do campo afirmamos que, esta, busca nos processos de formação através do diálogo um desvelar da “[...] opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2013, p. 43), através desse desvelar é possível despertar no oprimido o sentimento de mudança de sua realidade de opressão, sentimento de luta, de ação e libertação. Dentro dessa libertação existe, porém, um grande desafio, o qual consiste em como os oprimidos poderão com o opressor hospedado em si? Como poderão, portanto, participar da construção “[...] como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora”. (FREIRE, 2013, p. 43). Ou seja, a pedagogia do oprimido arraigada a educação popular, se aproximam da realidade camponesa brasileira, discutindo a subjetividade dos sujeitos que compõe esse contexto social, fazendo-se desvelar dentro de si a força do (a) s camponeses no combate a opressão que antes não era percebida, fazendo despertar a luta e a esperança do amanhã com mais respeito, dignidade, direitos, educação, saúde e paz.

Referências

ARROYO, M. G.). Por Um Tratamento Público Da Educação Do Campo IN: Molina, M. C.; JESUS, Sônia, M. S. A.(Org.). **Educação do campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M.G. Pedagogia do Oprimido IN: Caldart, R. S., Pereira. I. B., Alentejano,

P. Frigotto, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acessado em 22 de ago. de 2021.

BRASIL, **bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**. decreto-lei Nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em 22 de ago. de 2021

CALDART, R.. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Molina, M.; JESUS, S.(Org.). **Educação do campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. n. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo" 2004. disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/at_download/file>Acessado em 22 de ago. de 2021

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: 2012 Vozes.

FERNANDES, B. MOLINA, M. . O Campo da Educação do Campo IN: In: Molina, M.; JESUS, S.(Org.). **Educação do campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. n. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo" 2004. disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/at_download/file> Acessado em 22 de ago. de 2021

FEIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Ed.55. Rio de janeiro: 2013, paz e terra.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro a prática à altura do sonho. IN: Gadotti, M. (Org.). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo-SP:1996, Cortez editora.

KRUPSKAYA, n. k. . IN: Freitas, L. Caldart, R. S. (Org.). **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. 1. ed. São Paulo: 2017, Expressão popular.

LEITE, S.. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: 2002, Cortez.

PALUDO, C. . Pedagogia do Oprimido. IN:Caldart, R. S., Pereira. I. B., Alentejano, P.Frigotto, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Reflexões do pensamento do Paulo Freire na busca ativa de jovens e adultos

Débora Patrícia Coelho de Rezende¹

Josefina Coelho de Moraes²

Enayde Fernandes Silva Dias³

Resumo

Este artigo tem por objetivo identificar os princípios da educação proposta por Paulo Freire na Busca Ativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Piauí. Com a pandemia ocasionada pelo Novo Coronavírus e o fechamento temporário de escolas em todos os níveis e modalidades de ensino e a implantação do sistema de aulas remotas, muitos alunos evadiram das escolas e diferentes iniciativas de busca e resgate por estes alunos foram implantadas, entre elas, a chamada Busca Ativa. Dessa maneira, apresentou-se como problema da pesquisa: Quais princípios da educação proposta por Paulo Freire podem ser encontrados na Busca Ativa realizada na Educação de Jovens e Adultos no Piauí? Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa e exploratória tendo como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora de EJA que atua na Busca Ativa. Os autores que sustentam teoricamente este trabalho foram Freire (1967; 1995; 1999; 2005), Ribeiro (2001), Saul e Giovede (2016). Concluímos que a Busca ativa apresenta princípios tais como a dialogicidade proposta por Freire.

Palavras-Chave: Busca Ativa. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire.

Abstract: This article aims to identify the principles of education proposed by Paulo Freire in the Active Search in Youth and Adult Education (EJA) in Piauí. With the pandemic caused by the New Coronavirus and the temporary closing of schools at all levels and teaching modalities and the implementation of the remote classroom system, many students fled from schools and different search and rescue initiatives for these students were implemented, among them, the so-called Active Search. Thus, it was presented as a research problem: What principles of education proposed by Paulo Freire can be found in the Active Search carried out in the Education of Youth and Adults in Piauí? For this, a qualitative and exploratory research was developed, having as a research instrument a semi-structured interview carried out with an EJA teacher who works in the Active Search. The authors who theoretically support this work were Freire (1967; 1995; 1999; 2005), Ribeiro (2001), Saul and Giovede (2016). We conclude that Active Search presents principles such as the dialogicity proposed by Freire.

Keywords: Active Search. Youth and Adult Education. Paulo Freire.

Introdução

¹ Graduanda no Curso de Pedagogia – Faculdade de Ensino Superior do Piauí- FAESPI. E-mail: deborapattrycya@hotmail.com

² Graduada do Curso de Pedagogia - USPI. Professora do ensino fundamental CEJA Professor Artur Furtado. E-mail: josefina1227@outlook.com

³ Mestra em Educação- UFPI. Professora da Faculdade de Ensino Superior do Piauí- FAESPI. Professora Substituta na Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail: enayde-94@hotmail.com

Com o início da pandemia do Novo Coronavírus no Brasil e o fechamento das escolas, houve uma grande preocupação com a Educação Básica, principalmente nas escolas públicas em todo país. Nessa ocasião, algumas instituições ainda não haviam iniciado as aulas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma o educador tinha que pensar em uma forma em motivar os estudantes e buscaram alternativas para manter os estudantes integrados ao ambiente escolar.

O interesse pela temática adveio da experiência como estagiária e professora na Educação de Jovens Adultos e da necessidade de entender que no contexto de desigualdades sociais, já agravadas por causa de uma geopolítica neoliberal, esses problemas se tornaram mais evidenciados pela Covid-19. O Brasil entrou em um quadro de crise que afeta principalmente os oprimidos que seriam, para Paulo Freire, a população mais carente, incluso os trabalhadores: os que sustentam as riquezas do País, público da Educação de Jovens Adultos.

A pandemia do Novo Coronavírus e seus efeitos sobre a escola tem reforçado a atualidade da filosofia paulo-freiriana não só na educação e na pedagogia, mas também na vida social. Evidenciou-se o agravamento, cada vez maior, das desigualdades sociais produzidas pelo modo de produção capitalista na sua filosofia neoliberal e de Estado mínimo. Em meio a este processo, podemos encontrar princípios da educação proposta por Freire na Busca Ativa dos jovens e adultos, amparado no Programa de Reforço de Aprendizagem – Juntos para Avançar. Neste contexto, os professores saem em busca dos estudantes para o acompanhamento das atividades a serem realizadas e entrega de material, além de buscarem entender as dificuldades dos alunos. Para isso, indagamos: Quais princípios da educação proposta por Paulo Freire podem ser encontrados na Busca Ativa realizada na Educação de Jovens e Adultos no Piauí?

Elencamos como objetivo geral desta investigação identificar os princípios da educação proposta por Paulo Freire na Busca Ativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Piauí. De forma a atingi-lo, foi realizada uma pesquisa qualitativa e exploratória com a realização de entrevista com uma professora atuante na Educação de Jovens e Adultos em Teresina-Piauí.

Referencial Teórico

A proposta de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) gera encorajamento, especialmente porque está voltada para a inclusão escolar de jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de terminar sua formação escolar no tempo esperado. Segundo a LDB 9394/96, a EJA é uma modalidade de ensino que deve ser ofertada a todos aqueles que quiserem e não tiverem concluído a educação básica na idade própria.

Segundo Ribeiro (2001), a alfabetização de adultos é uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que na maioria das vezes faz parte de um quadro de marginalização maior. Paulo Freire ficou mundialmente conhecido por desenvolver reflexões sobre o ensino, inclusive de jovens e adultos que frutificaram em um legado educacional que marcou a história da Educação brasileira. Foi quem elaborou métodos e estratégias pedagógicas para tornar a Educação um processo possível para todos os públicos.

Na concepção de Freire, a condição socioeconômica não é vislumbrada como preponderante, desta forma, o desafio de educar torna-se expressivamente uma reflexão libertadora. Pois fora negligenciado ao público adulto o direito de ir à escola na idade correta. A obra “Educação como prática da Liberdade” inicia-se com apreciação de Pierre Furter em um prefácio bastante esclarecedor da personalidade de Paulo Freire e a humanização educacional que promoveu ao desenvolver métodos capazes de revolucionar a visão sobre o ensino. (SOARES; PEDROSO, 2013). Paulo Freire inicia abordando a liberdade no processo educativo e no contato presente nas relações humanas (relações pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) explicando a importância de se observar a presença da pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade (FREIRE, 1967).

A criticidade surge quando o homem consegue entender o tempo que está vivendo, o que foi vivido e o que será vivenciado, tornando-se crítico e capaz de libertar-se das relações e motivações que o influenciam de maneira negativa e/ou positiva, aprendendo com tais situações como enfrentá-las futuramente por já conhecer as consequências decorrentes de experiências passadas (FREIRE, 1967). O domínio das relações do homem, com o desenvolvimento da pluralidade, transcendência, criticidade e da consequência, espera-se um ajustamento temporal com sua realidade.

A Busca Ativa é iniciada com o contato realizado pelos professores com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos matriculados no semestre anterior para a entrega das atividades pedagógicas impressas. Com o programa, os professores buscam trabalhar as habilidades dos estudantes por meio de ensino híbrido (atividades presenciais e/ou remotas), além da complementação das atividades síncronas (ao vivo) e assíncronas (que podem ser realizadas sem a presença do professor ao vivo).

Amparado pelo Programa de Reforço de Aprendizagem - Juntos para Avançar, que tem por prioridade resgatar os estudantes que tiverem dificuldades em continuar suas atividades entendendo suas dificuldades e realidade. Para Freire (1997), o ser humano não aprende sozinho, e, portanto, não se educa sozinho. Sua aprendizagem acontece em um contexto histórico-social. É preciso entender que os educamos uns aos outros à medida que interagimos e que tentamos nos transformar, de criaturas incompetentes e dependentes, em adultos independentes e competentes, capazes de definir autonomamente um projeto de vida e de transformá-lo em realidade (FREIRE, 1999).

De acordo Saul e Giovede (2016), os princípios fundantes da pedagogia freireana para o trabalho com a formação de professor (as) são quatro: político, axiológico, gnosiológico e epistemológico. Para Freire (2005), a educação é um ato político capaz de contribuir para transformações sociais devendo servir a um projeto de construção de uma sociedade mais livre, humana, justa e democrática.

Se tratando do princípio axiológico, a educação é difusora e produtora de valores que regem a vida dos sujeitos. Para Freire (2005), a educação deve servir para promover a humanização em contraposição à educação que visa à domesticação e coisificação dos sujeitos, promovendo a solidariedade e não a competição. Deve promover o compromisso com a vida coletiva e não o individualismo. Deve promover a reflexão crítica e não os simplismos. Deve promover a autonomia e não a alienação (FREIRE, 2005). Diante disso, compreendemos que a educação modifica os sujeitos, seus valores, transformando em cidadãos críticos. Na ação da busca ativa continuam a promover uma reflexão da educação na vida dos alunos do EJA.

No Princípio gnosiológico, a educação implica em uma relação dos sujeitos com o conhecimento. Nessa questão, Freire defende que o conhecimento humano se realiza por um processo de construção, desenvolvido por sujeitos concretos, em suas relações dialéticas com o mundo e com os outros (FREIRE, 2011). Por meio dessa iniciativa da Busca Ativa o educador leva o conhecimento ao sujeito, assim realiza a construção do

conhecimento e viver em sociedade.

No Princípio epistemológico: a educação implica em uma seleção de conhecimentos. A tradição pedagógica costuma desprezar, desrespeitar e menosprezar o conhecimento trazido pelos educandos. Pelo contrário, Freire afirma que este conhecimento precisa ser valorizado e trazido para o contexto pedagógico, como ponto de partida do diálogo entre educadores e educandos, com a intenção de que sejam selecionados conhecimentos sistematizados que permitam aos educandos melhor compreenderem e superarem suas situações-limites. (FREIRE, 2005). Por meio desse programa o professor continua tendo comunicação, acompanhando o desenvolvimento de aprendizagem do seu aluno durante a pandemia.

Metodologia

Este estudo tem uma abordagem qualitativa. Marconi e Lakatos (2010) explicam que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. O estudo compreendeu duas etapas, sendo a primeira referente a uma revisão bibliográfica sobre os estudos publicados acerca da temática em questão. E a segunda etapa é relativa a uma pesquisa exploratória, a qual foi desenvolvida para se adentrar no universo pesquisado, ampliando-se as vantagens na promoção de novas reflexões (LEECH; DELLINGER, 2012).

A pesquisa exploratória foi realizada com a aplicação de uma entrevista que, segundo Gil (2008), é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. O entrevistador segue um roteiro rígido e perguntas padrão, na entrevista semiestruturadas, de acordo com May (2004, p. 149) a diferença central “é o seu caráter aberto”, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco.

Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Desta forma, a colaboradora que contribuiu com a pesquisa é uma

pedagoga, efetiva da rede estadual de ensino e que trabalha com Educação de Jovens e Adultos há cerca de 35 anos. Atualmente, atua na Busca Ativa de jovens e adultos matriculada em uma escola de Teresina. Após a realização da entrevista, a gravação foi transcrita para análise a partir de categorização temática.

Discussões e Resultados

Na realização da entrevista, primeiramente foi conversado com a entrevistada sobre a finalidade deste trabalho e solicitada autorização para utilização das informações fornecidas durante o procedimento. A colaboradora, aqui identificada como PROFESSORA, é formada em Pedagogia e professora da rede estadual de ensino e atua na Educação de Jovens e Adultos há 13 anos. Ao ser indagada sobre as dificuldades enfrentadas neste período de pandemia, relatou:

Os maiores desafios enfrentado pelos educadores no período da pandemia estima-se que os indicadores de abandono, dificuldades em repassar os conteúdos e responder as atividades, alguns não tem acesso a internet e não sabe manuseá-la, evasão escolar apresentam um crescimento preocupante (PROFESSORA, 2021).

Os professores tiveram algumas dificuldades em relação a continuar ensinado os alunos, já as não estava acontecendo as aulas presenciais. Um problema que a educação enfrenta é a invasão escolar e com a pandemia aumentou. Para o educador, a EJA deve colaborar para que o educando assuma papel ativo no processo de problematização da realidade (FREIRE, 2003; 2007)

Freire (2003; 2011) defendia a educação como uma via de conscientização para a transformação. As contribuições de Freire são observadas, sobretudo na alfabetização, esta que deveria resultar de uma intervenção pedagógica, intencional, política e comprometida com o conhecimento prévio do educando.

Ao ser indagada sobre o que é a Busca Ativa e como ela é realizada, a professora respondeu que o docente participa ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem do aluno. Este deve estar consciente que sua participação é de extrema importância para a descoberta de novos conhecimentos, ressaltou ainda que essa visita ajuda no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Freire (1996) nos revela que o educador precisa ser vigilante da sua prática pedagógica, não elaborar um

pensamento ingênuo sobre a educação, mas pensar ativamente numa proposta de ensino emancipatório, todavia é necessária uma formação permanente que possa garantir reflexão e ação para legitimar o professor pesquisador, apto ao desenvolvimento da sua criticidade enquanto eterno aprendeste.

Sobre os desafios no processo de Busca Ativa, a professora relatou ainda que:

Os desafios apontados da busca Ativa no EJA estão em relação ao deslocamento dos professores até o aluno. Além do professor incentivar o aluno a não desistir, pois ele sente falta da sala de aula e do acompanhamento diário do professor, alguns não ter alguém da família auxiliar nas atividades e manusear as tecnologias (PROFESSORA, 2021).

Para Freire (1977) o diálogo é fundamental à prática educativa progressista, pois, [...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometida mente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não organizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria da existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens, transformados em “seres para o outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se em uma relação antagônica (p.43).

Um dos aspectos positivos da EJA, além do acesso à educação, são os encontros diários dos educandos e educandas, o que constitui um fator importante no que se refere ao convívio e interação social. Motivar os estudantes, sem dúvida, foi um dos muitos desafios enfrentados pelos professores nos últimos meses. Para superar esta dificuldade, os educadores buscaram alternativas ao longo do período letivo para manter os estudantes integrados ao ambiente escolar. Como aspecto positivo, a professora ressaltou que um dos pontos positivos da Busca Ativa é a “*aproximação do professor com aluno em sua residência ensinando e acompanhando na sua aprendizagem*” (PROFESSORA, 2021).

Como afirma Freire (1969), “[...] o homem é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga [...]”. O que Paulo Freire quer nos dizer é que a classe dominante impõe o que deve ou não ser aprendido, apreendido e compreendido pelo povo. Tudo deve estar de acordo com a vontade dos poderosos. A massa deve sempre permanecer obediente e acomodada, seja por falta de conhecimento ou por imposição. Uma realidade na educação

é desigualdade de classe, a classe dominante aprendida o povo. Assim, desfavorecendo os que não tem poder.

Assim, o papel do educador não deveria ser o de desconsiderar os conhecimentos prévios do educando, pelo contrário, deveria ter sua prática pedagógica organizada no sentido de reconhecer primeiro o contexto do qual o educando é originário. Dessa maneira, o conhecimento não é compreendido como um conjunto de dados estanques e acomodados, visto que educadores e educandos participariam dialeticamente do processo de conscientização via educação (FREIRE, 2003). Com educação isso pode mudar a realidade, tornados se cidadãos críticos.

Conclusão

Durante a pandemia, as escolas fecharam. Então os professores buscaram meios para adaptar coma nova realidade e novos meios para ensinar os alunos. A solução encontrada para resolver o problema foi a implementação das aulas remotas emergenciais e a partir dessa decisão, surgiram vários questionamentos em relação à precariedade estrutural das escolas públicas, que não acompanham o desenvolvimento da tecnologia. A tentativa de implementação das aulas online descortinou as desigualdades sociais graves que já fazem parte do cotidiano da população de jovens, adultos e idosos. Dessa forma, o ensino remoto durante a pandemia constitui um grande desafio para os profissionais da educação e estudantes.

A Busca Ativa é amparada pelo Programa de Reforço de Aprendizagem – Juntos para Avançar, que tem por prioridade resgatar os estudantes que tiverem dificuldades em continuar suas atividades no decorrer do ano, em decorrência da Pandemia de COVID-19. Entendemos que a Educação de Jovens e Adultos é um direito importante e valioso, uma condição prévia para que o cidadão possa interagir com aspectos básicos da sociedade e apresentando reflexões do Paulo Freire para a educação de jovens e adultos na Busca Ativa.

Nela, podemos identificar a dialogicidade. Freire deixa o desafio a educadores e educadoras de buscar condições adequadas para ensinar os jovens e adultos, a não desistir de estudar. Assim mostrando a sua importância ser cidades críticos e viver em sociedade. Construam uma nova educação dos seres humanos de serem mais, mas que possa criar condições reais para o seu cumprimento.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei nº9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996.

Busca Ativa da EJA, 2021. Professores Reforçam Acompanhamento de Alunos em Busca Ativa da EJA. <URL>. <https://buscaativaescolar.org.br/noticia/professores-reforcam-acompanhamento-de-alunos-em-busca-ativa-da-eja.2021>

CRUZ, Lilian. **Os Princípios da Pedagogia Freireana para Pensar a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Vitória da Conquista, Bahia, v 7, n. 7, p. 5881-5892, maio, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, Paulo. **Sobre Educação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GODOY, A. S. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa**. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1996.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para Jovens e Adultos**. *Ensino Fundamental – propostas curriculares para 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

SAUL, Alexandre. A Pedagogia de Paulo Freire como Referência Teórica Metodológica Para Pesquisar e Desenvolver a Formação Docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 211 – 233 jan./mar.2016

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **Educação**

Temática Digital, Campinas- SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio 2013.

O ensino de jovens e adultos: um olhar de esperança

Ana Beatriz de Souza Andrade¹

Ana Helena Torres Monteiro²

Resumo

Este conteúdo faz parte de uma pesquisa desenvolvida na disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens de Adultos (UFPI/CCE) na qual buscamos compreender a história da EJA e suas implicações para a sociedade. O seu objetivo é analisar a história de atuação de uma professora no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Piauí e de uma mulher artesã que enxerga nessa modalidade de ensino novas possibilidades, relacionando com a perspectiva de Paulo Freire. Como metodologia, utilizou-se como estratégia o procedimento técnico de pesquisa-ação, e a fundamentação teórica foi construída através da leitura de livros e periódicos de língua portuguesa que abordassem parcial e/ou integralmente o tema proposto a fim de fundamentá-lo. Diante o exposto, concluiu-se a importância da EJA dentro da sociedade, uma vez que é possível melhorar não somente os índices de analfabetismo, mas restaurar a autoestima e dignidade de seu público-alvo.

Palavras-chave: Ensino. Paulo Freire. EJA.

Resumen

Este contenido es parte de una investigación desarrollada en la disciplina de Fundamentos de la Educación de Jóvenes Adultos (UFPI / CCE) en la que buscamos comprender la historia de EJA y sus implicaciones para la sociedad. Su objetivo es analizar la historia de la actuación de una docente en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Piauí y una artesana que ve nuevas posibilidades en esta modalidad de enseñanza, en relación con la perspectiva de Paulo Freire. Como metodología, se utilizó como estrategia el procedimiento técnico de la investigación-acción, y se construyó el fundamento teórico a través de la lectura de libros y revistas en lengua portuguesa que abordaban de forma parcial y / o total la temática propuesta para sustentarla. Dado lo anterior, se concluyó la importancia de EJA dentro de la sociedad, ya que es posible mejorar no solo las tasas de analfabetismo, sino también restaurar la autoestima y dignidad de su público objetivo.

Palabras clave: Docencia. Paulo Freire. EJA.

¹ Especialista em docência no ensino superior pela Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME . E-mail: ana_beatriz_sa@live.com

² Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE. Voluntária no Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFPI. E-mail: anahelena_tm@hotmail.com

Introdução

A educação possui um campo diversificado e rico em discussões. Por isso, sempre estamos falando sobre o desafio do processo dialético entre teoria e prática, e a *necessidade* de refletir sobre práticas pedagógicas, a fim de melhorar o próprio sistema educacional para atingir suas demandas. No entanto, nos limitamos de forma inconsciente a acreditar que todos os indivíduos seguem uma sequência ascendente no processo de escolarização, marginalizando aqueles que não conseguem seja por motivos culturais, sociais e/ou econômicos terminar esse ciclo. Nesse sentido, um ponto importante a ser discutido no atual cenário educacional é a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que ela não objetiva apenas escolarizar um adulto e assim diminuir o índice de analfabetismo ainda expressivo no país, mas devolver o direito à educação as/aos indivíduos que estiveram longe da sala de aula.

De acordo com Souza (2011), para iniciar um debate sobre a EJA é necessário ter ciência de alguns fatores históricos que contribuíram para que muitos indivíduos tenham abandonado a sala de aula como: desigualdade social e concentração de renda. Esses dois, desencadearam problemas secundários que contribuíram fortemente para a necessidade da educação de adultos no Brasil: baixa escolaridade devido à falta de acesso a escolas, exclusão social a partir de relações escravocratas, inserção precoce no mercado de trabalho, deficiência na formação de professores e a tardia prática de educação escolar pública (que permitiu apenas aqueles com poder aquisitivo acesso a educação). Desse modo, nota-se que apesar da educação ser instituída desde a invasão do Brasil a partir dos jesuítas e um direito garantido em nossa constituição desde 1988, a educação de jovens e adultos foi debatida apenas a partir da década de 40 e se enraizou em problemas que perduram até hoje em nossa sociedade.

Nesse contexto, este trabalho justifica-se pela necessidade de se investigar o impacto da EJA dentro da sociedade, visto que estudos recentes citados aqui mostram o poder dessa modalidade na recuperação da autoestima e dignidade do público-alvo, além da melhoria no grau de escolaridade no país. Assim, este estudo se desenvolve com o intuito de responder a seguinte questão: qual a relevância da EJA no cenário educacional atual?

Diante o exposto, o objetivo deste trabalho é analisar a importância dessa modalidade de ensino a partir da história de atuação de uma professora no Ensino de

Jovens e Adultos (EJA) no Piauí e de uma mulher artesã que enxerga novas possibilidades para seu futuro, relacionando com a perspectiva de Paulo Freire que evidenciou nesse tipo de ensino, uma esperança de transformar algumas realidades através da educação.

Assim, o artigo inicialmente apresenta de maneira sucinta e objetiva a história da educação de jovens e adultos no Brasil, sua importância para a educação e por fim, analisa o resultado em cima da conjuntura apresentada pela professora de EJA e a artesã. Para isso, foram reunidas e utilizadas literaturas que permitiram a compreensão ao tema aqui proposto, para estabelecer a relação existente entre pessoas que buscam a continuação de sua escolaridade, versus os ensinamentos de Paulo Freire.

Discussão teórica

A Educação de Jovens e Adultos – EJA está diretamente ligada com os movimentos sociais no Brasil. Foi durante a expansão empresarial no país, que a população de menor poder aquisitivo lutou incansavelmente pela escolarização de todos, onde objetivavam inicialmente qualificar-se profissionalmente para entrar no mercado de trabalho. A partir disso, tivemos a criação de uma educação universal, que pudesse atender principalmente o público excluído por anos do sistema de ensino formal, incluindo os jovens e adultos. (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019). Nesse contexto, a lei nº 9.394 de 1996, mais popularmente conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), vem estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Na seção V encontramos os Art. 37 e Art.38 que irão citar de modo específico a Educação de Jovens e Adultos:

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

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

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

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

- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- no nível de conclusão de ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

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

De acordo com Souza (2011), a historicidade da EJA está inserida em um processo econômico, social e político, geralmente ligada a uma relação entre educação e trabalho, pois parte das/os estudantes são trabalhadoras/es ou jovens em busca do primeiro emprego, ou são trabalhadoras/os já aposentadas/os. Para além do direito garantido por lei, a EJA e a sua história estão postas em um processo de lutas e conquistas por direito à educação por sujeitas/os e educadoras/es comprometidas/os e preocupadas/os em construir uma sociedade menos injusta para aquelas pessoas que precisaram afastar-se das escolas por desigualdades sociais e concentração de renda. Como. Esses dois fatores acarretam problemas como inserção precoce no mercado de trabalho, deficiência na formação de professores, acesso tardio ao ensino público e gratuito, dentre outros.

A invasão e colonização europeia trouxe consigo preocupações para a construção de uma colônia minimamente organizada que pudesse suprir as demandas das famílias dos colonizadores que para cá vieram. A educação sempre esteve dentro destas preocupações dessas pessoas, por isso foi iniciada com a implantação da catequização dos povos originários que era administrada pela Companhia de Jesus. Apesar dos séculos que separam os anos atuais do período colonial, e com boa parte da sociedade consciente da necessidade em se lutar pela garantia dos direitos já conquistados, vivemos na atualidade um risco constante de ataque aos direitos sociais por um governo que nega a ciência, que fundamenta suas pautas em discurso de ódio e autoritarismo, além de atacar diretamente a democracia brasileira. Podemos perceber que a educação está inserida dentro de um contexto social, político, econômico e cultural de cada tempo histórico.

A educação é um dos direitos sociais garantidos no texto constitucional de 1988. Ela tem estado presente nas lutas de diversos movimentos sociais, que demandam acesso e permanência na escola. Por sua vez, a educação é um dos elementos do contexto social de toda e qualquer sociedade e, está atrelada ao cenário conjuntural econômico-político de cada momento histórico (SOUZA, 2011, p. 33).

Observando todas as demandas sociais, raciais, culturais, políticas, econômicas e educacionais que estruturam a sociedade brasileira, é fundamental que as/os educadoras/es presentes na EJA percebam que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, como bem pontua Freire (1996, p.30), visto que vivemos em uma sociedade

construída historicamente para atender aos anseios da elite; que mata e executa diariamente trabalhadoras/es e jovens negras/os; que não investe em uma educação libertadora; que continua se estruturando no racismo e machismo; e que silencia as/os estudantes que carregam em sua trajetória de vida conhecimentos adquiridos em espaços não escolares.

Acreditamos que a Educação de Jovens e Adultos deve estar inserida dentro de uma educação crítica e libertadora, como defendia também Paulo Freire (1989), pois as/os estudantes presentes na EJA que retornam para a escola estão em busca não só de conhecimento escolar, mas procuram, através da educação, (re)conquistar sua autoestima, o seu direito de estudar, por isso que as/os educadoras/es precisam praticar a escuta, e estabelecer uma comunicação de empatia e respeito com as/os estudantes. Uma vez que diante das adversidades que acontecem dentro da sala de aula, o docente deve mostrar-se aberto a sugestões que enriqueçam o conteúdo escolar e a leitura de mundo, afinal quando se trata de um educador libertador a compreensão das opiniões do outro é o primeiro passo para emancipar-se de um ensino que visa a reprodução de ideias.

[...] ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, portanto da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los (FREIRE, 2011, p. 37).

Nesse sentido, é indispensável que haja um bom planejamento por parte do professor atuante na EJA. Visto que, quando tratamos de uma abordagem que preza uma metodologia dialógica, o aluno é visto, ouvido e respeitado ao expor seus pensamentos. E para isso é necessário além de metodologias ativas, trabalhar a afetividade e empatia no ambiente escolar. Ajudando o discente dessa maneira, a construir seu pensamento crítico. Ainda nesse contexto, é importante lembrar que quando Paulo Freire sugere uma

educação emancipatória ele nos diz a importância de impor limites para que a liberdade não venha a se tornar libertinagem. O educador deve repreender quaisquer falas que possa ferir a dignidade humana, portanto, para que se desenvolva a qualidade de ensino-aprendizagem, o professor/educador/mediador não deve manter-se neutro em sala de aula. (FREIRE; SHOR, 1986).

Sabemos ainda que a maioria dos alunos da EJA são trabalhadores, que procuram ser resgatados e acolhidos pelos olhos excludentes de uma parte da sociedade. E para conseguir desenvolver uma educação equitativa, inclusiva e que gere oportunidades, devemos chamar minuciosamente a atenção para um dos fatores já mencionados nesse estudo que é resultado da desigualdade social: a má formação docente. Assim como na educação básica e superior, a Educação de Jovens e Adultos necessita ser trabalhada fortemente nos currículos das licenciaturas, para que a eficiência na abordagem dos alunos faça parte da realidade em que estão inseridos. Possibilitando metodologias que possam ser aplicadas em turmas heterogêneas e que ainda sim desenvolva as habilidades de criticidade e reflexão, importante para o indivíduo torne-se um cidadão ativo politicamente, e assim consiga exercer sua cidadania de modo consciente. (SANTOS, 2019).

Com relação a realidade cultural dos alunos é importante lembrarmos o que Brandão (2007) resalta em sua literatura, onde não há culturas superiores ou inferiores, mais ou menos importantes. Todo aprendizado dado ao indivíduo tem um valor histórico, social, afetivo, portanto, é uma forma de educação não sistemática. Então é interessante trabalhar os textos em sala de aula de acordo com as vivências dessas pessoas, para que eles se sintam representados e motivados a continuar dentro da sala de aula. Afinal, a leitura e compreensão de mundo não estão associadas ao domínio da linguagem padrão, mas ao sentido que as palavras trazem ao seu leitor.

A evasão escolar é uma triste realidade da educação brasileira, de acordo com os dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2019, divulgada pelo IBGE, o abandono escolar é maior entre os jovens mais pobres – 11,8% abandonaram a escola sem concluir o ensino médio em 2018. Na região Nordeste a evasão ultrapassa a região Sudeste em 3,2%. A raça e o gênero também são fatores determinantes que afastam as pessoas das salas de aulas. A EJA é de fundamental importância para reparar essas tragédias sociais características da sociedade brasileira.

Em meio a tantos problemas de natureza social, econômica, política etc., não

imaginaríamos sofrer atualmente um grande estorvo na saúde pública mundial, que acometeu até agora 579.574 da população brasileira, de acordo com o Painel Coronavírus, provocando também a suspensão das aulas presenciais. Para entender a implicação de um problema de saúde na educação - brasileira e mundial, é preciso compreender que a Covid-19 é uma doença respiratória potencialmente grave, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e que possui uma elevada transmissibilidade. Para impedir a proliferação e disseminação do vírus entre a população, os grandes eventos e atividades sociais foram suspensas em todo território mundial.

As aulas presenciais foram suspensas em todos os níveis – básico e superior – e nas esferas – federais, estaduais e municipais. Buscando diluir os problemas educacionais ocasionados pelo cancelamento das aulas presenciais, foi adotado o modelo remoto de ensino, porém esse modelo se mostrou altamente excludente, pois parte significativa da população não possui recurso financeiro suficiente para investir em meios tecnológicos necessários para o acesso às aulas remotas, como computadores, celulares, redes de internet etc. De acordo com Santos e Barbosa (2020), a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade da educação básica mais impactada pelos danos causados pela pandemia da Covid-19, tendo em vista as especificidades das/os sujeitos que a constituem: jovens e adultos trabalhadores, que se viram obrigados a procurar novas estratégias de produção de existência, diante da perda de seus empregos e/ou ocupações.

Percebemos que muitos são os desafios que perpassam a EJA, as/os sujeitos presentes nesta modalidade de ensino, e a própria instituição escolar, mas não podemos perder de vista a esperança em lutar pela garantia de acesso a educação àqueles que histórico e socialmente são marginalizados e excluídos do sistema educacional. É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”. (TAKAHASHI, 2021, apud FREIRE, 1992).

Metodologia

Para responder à pergunta norteadora deste estudo foi realizada uma investigação de natureza qualitativa. Dessa maneira, utilizou - se como estratégia o procedimento

técnico de pesquisa-ação, pois houve envolvimento ativo das autoras com as pessoas entrevistadas. Para a fundamentação teórica, recorreremos a leitura de livros e periódicos online, como revistas e artigos de língua portuguesa, que abordassem parcial e/ou integralmente o tema proposto de forma significativa. A coleta de dados ocorreu no mês de abril de 2021, por meio de entrevista e aplicação de um questionário misto (perguntas objetivas e subjetivas) feito pelo google forms.

As plataformas de pesquisa utilizadas foram Google Scholar (Google Acadêmico) e Eletronic Library Online (SCIELO). Os artigos foram selecionados de acordo com o ano de publicação, sendo priorizados os que tenham sido publicados nos últimos cinco anos (2016 a 2021), o resumo (abstract) e o objetivo do estudo. Como critérios de inclusão, nos preocupamos com a fidedignidade do conteúdo, portanto, considerados apenas documentos que possuíam International Standard Book Number (ISSN) e/ou Digital Object Identifier (DOI) para que se pudesse discutir sem receio os fatos encontrados em seus resultados. Como critério de exclusão consideramos todos os periódicos que não atendessem as exigências anteriores. Os livros utilizados são clássicos da educação, e em sua maioria tem como autor uma das figuras humanas fundamentais para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, portanto, são necessários nesta pesquisa.

Em relação aos aspectos éticos, os as duas pessoas maiores de idade participantes do estudo, foram previamente notificadas sobre a finalidade e a voluntariedade em cooperar com a pesquisa e da omissão de suas identidades, o que não exigiu a utilização do termo de consentimento, uma vez que em seus depoimentos foram empregados os pseudônimos “artesã” e “professora”. A análise e discussão dos fatos encontrados foi realizada através da assimilação da leitura e debate dos resultados estudados nas literaturas, permitindo considerações pertinentes sobre a implicação da EJA em nossa sociedade.

Análise

O resultado da entrevista com a senhora artesã, de 51 anos, nos revela que a maioria dos alunos da EJA são trabalhadores com a renda familiar baixa e que necessitaram enquanto jovens, deixar a escola para ajudar no sustento em casa. O que explica ainda o alto índice de evasão escolar nesse tipo de modalidade. Além disso, há

um despreparo dos professores que tendem a selecionar conteúdos que não fazem parte do dia a dia dos alunos, gerando um alto índice de reprovação e conseqüentemente desinteresse. Corroborando com Freire (2011), os textos e conteúdos trabalhados na sala de aula, devem ter função social, pois só assim conseguirá produzir sentido em seu leitor. O que permitirá que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenham motivação para retornarem a sala de aula. Portanto, ao atuar na EJA, os docentes devem atentar-se a palavras que fazem parte do cotidiano do aluno para que facilite seu entendimento.

Logo, a maioria são trabalhadores e buscam nesse tipo de ensino a melhoria de suas condições de trabalho. Então é função do professor retirar da experiência de vida dos alunos, lições que possam libertá-los para que acima de tudo tenham autonomia, boa comunicação e desenvolvam novas habilidades. Afinal, esse público vem na escola a possibilidade de recuperar sua dignidade, melhorar sua autoestima por meio da compreensão do mundo e participar da sociedade sem o olhar de marginalização. De acordo com Negreiros et al. (2017), essa modalidade de ensino é uma dívida social na qual estamos tentando quitar com essas pessoas que por muitos anos tiveram devido a desigualdade social presente no país, seus anos de estudos interrompidos, portanto, um momento singular em suas vidas. Visto que, quando retornam para a sala de aula, eles estão não só contribuindo com a diminuição do índice de analfabetismo do país, mas com a própria evasão escolar, que como já citado nesse estudo, é um dos problemas mais frequentes.

Em relação as informações referentes ao questionário, feito com a professora que atua na EJA, é importante destacar alguns pontos. A docente em questão trabalha para uma empresa privada em parceria com Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, através do Programa de Mediação Tecnológica, onde todos os municípios do Estado recebem aulas online via satélite. Quanto a relação desenvolvida com os estudantes, a docente aponta que é necessário que os professores atuantes na EJA estejam mais abertos a compreender os problemas que os estudantes sofrem, como preconceito, vergonha, discriminação pela idade, críticas etc. Pois, estas questões estão presentes nos diversos espaços que os discentes estão inseridos – trabalho, família, escola -, cabendo aos educadores compreender essas demandas.

Para ela, a maior dificuldade que sente em relação aos desafios da EJA é fazer com que os alunos se sintam acolhidos no ambiente escolar, e tenham os conhecimentos

adquiridos fora do espaço oficial respeitado, pois como afirma Souza (2011), os sujeitos da EJA precisam ser pensados como trabalhadores que possuem vasta experiência de vida, com saberes que podem ser potencializados nos mais diversos processos educativos. Ainda nesse contexto Paulo Freire (1967, apud Almeida, Fontenele e Freitas 2021), revelam a importância do diálogo dentro da sala de aula para uma educação emancipadora. Pois, utilizando esse recurso é possível conhecer a realidade de seu público e encontrar metodologias eficientes e capazes de oferecer não somente uma formação profissional qualificada voltada para mercado de trabalho, mas fazer desse retorno à escola um momento de incitar a crítica, reflexão e tornar todos seres ativos socialmente.

Freire (1996), aponta que o ato de ensinar exige querer bem aos educandos, e assim como o autor assume a importância do desenvolvimento afetivo na relação entre educador e educando, a professora acredita que a empatia precisa estar presente nas relações dos profissionais que atuam na EJA, pois o processo de retornar para o ambiente escolar é bastante complexo e desafiador para o estudante, apresentando-se como um novo espaço de socialização, lazer e novas experiências, ou seja, o papel da escola vai muito além da simples procura pela continuação/finalização dos estudos. Afinal, é importante ressaltar que ela é apenas uma das instituições que são frequentadas pelo educando, assim, deixá-lo à vontade é parte da estratégia de ensino, para que adquira conhecimentos que possa utilizar em outros espaços socializadores, e dessa forma consigam inserir-se no contexto social.

Corroborando ainda com a ideia anterior, Carvalho e Matos (2015), mostram que a teoria behaviorista vê o homem como resultado das práticas culturais do grupo ao qual pertence e, sobretudo, pela história ambiental marcada pelas contingências de reforço às quais foi submetido. A partir disso, entendemos a importância de oferecer um ambiente acolhedor para o público-alvo da EJA. Pois quando nos preocupamos com a aprendizagem, além dos fatores genéticos, histórico-culturais, sociais, a capacidade estimular dentro da sala de aula, é cientificamente necessária para os estudiosos da área da educação. E isso é reforçado na entrevista, quando a artesã participante desse estudo revela que ver hoje na educação de jovens e adultos a oportunidade de resgatar o sonho reprimido em sua juventude de ser aeromoça ou trabalhar em ambientes que exijam a comunicação. Pois para ela, os professores estão cada vez mais preparados para atuar no ensino dessas pessoas que durante sua vida foram excluídas por não possuírem a habilidade de leitura, por exemplo.

Nesse sentido, acreditamos que assim como Paulo Freire em sua vasta experiência no campo da educação, que os resultados colhidos na entrevista e questionário, apontam a importância que a EJA carrega para os inúmeros sujeitos presentes nesta modalidade de ensino – educadores, educandos, escola, gestores. Mais do que um direito social que busca reparar as diferenças sociais gritantes da sociedade brasileira, percebemos a possibilidade de inclusão. Mas, devemos alertar que ainda há a perpetuação de algumas dificuldades enfrentadas na Educação de Jovens e Adultos, como a evasão escolar que deve procurar medidas para erradicar o problema. Além disso, devemos nos atentar que a falta de uma prática afetiva pode colaborar para que os estudantes da EJA desistam do objetivo de retornar para a escola e concluir seus estudos. Sabemos que os desafios e dificuldades expostas aqui não traduz todas as exigências da EJA, mas abre caminho para o reconhecimento dos problemas, a compreensão e importância dessa modalidade de ensino, e a motivação em torná-la mais potente, humana e possível.

Conclusão

O estudo realizado possibilitou a ampliação da visão sobre a realidade da educação de jovens e adultos – EJA no país. Apesar do número restrito de sujeitos na pesquisa, devido ao período de distanciamento social exigido pela pandemia do coronavírus, constatamos que alguns problemas como: evasão escolar, a falta de preparação de professores e a desigualdade social continuam sendo perpetuados ao longo dos anos. No entanto, mostram a importância dessa modalidade de ensino para nossa sociedade, pois indiretamente e/ou diretamente há a recuperação da dignidade e autoestima dos sujeitos que por anos foram marginalizados e excluídos de seu próprio ambiente social pela falta de habilidades e conhecimentos básicos.

Além disso, nos possibilitou constatar que uma educação libertadora, precisa ser dialogada, compartilhada e acima de tudo estimulada desde os anos iniciais no ambiente escolar. Pois quando são aplicados conteúdos fora da realidade do educando, o fracasso escolar é um resultado esperado e quase sempre certo. Nesse sentido, devemos nos esforçar para trabalhar a educação popular na perspectiva do grande Paulo Freire, que sempre chamou atenção para esses pequenos detalhes que fazem toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem. É preciso ainda nos atentar ainda que é papel da

sociedade, e não somente da rede de ensino, ser grande incentivadora de pessoas que por inúmeros motivos já citado nesse estudo abandonaram a sala de aula.

Outro ponto importante a ser lembrado e reforçado é em relação a preparação/formação dos professores atuantes na EJA. É necessário que sejam empáticos e pacientes dentro da sala de aula, uma vez que o processo de aprendizagem não se dará de forma igual, tendo em vista as diferentes experiências de vida de cada estudante e o ambiente que se desenvolveram, podendo tornar mais complexo o processo de ensino. Assim como em outros níveis escolares, os docentes devem selecionar materiais didáticos que façam sentido para a realidade desses estudantes, gerando interesse coletivo e conseqüentemente resultados mais satisfatórios. Desse modo, esperamos que os resultados obtidos nessa pesquisa contribuam e incentivem uma educação emancipadora, promissora e preenchida de esperança.

Referências

ALMEIDA, N. R. O. de; FONTENELE, I. S.; FREITAS, A. C. S. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–11, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Editora: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número **9394**, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: EdUECE, 2015 (Edição atualizada).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29^a. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia doprimido**. 8^a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NEGREIROS, F.; SILVA, C. F. da C; SOUSA, Y. L. G. de; SANTOS, L. B. dos; Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 11 n. 1, p. 1-11, 2017.

O que é a Covid-19? Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a Covid-19. **Ministério da Saúde**, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acessado em: agosto, 2021.

PAINEL Coronavírus. **Coronavírus: Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acessado em: agosto, 2021.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

SANTOS, A. C. dos. Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: A leitura como prática social. **Revista Caparaó**, v. 2, n. 1, p. e16, 2019.

SANTOS, Roberto da Silva. BARBOSA, Carlos Soares. Desafios da Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Pandemia COVID-19. *In*: INSFRA, Fernanda (Org) et.al. **Pandemia e suas interfaces no ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 380p.

SARAIVA, Adriana. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. Agência IBGE Notícias, 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>>. Acessado em: agosto, 2021.

SOUZA, Maria Antônia. **Um pouco da história da EJA no Brasil**. *In*. Educação de jovens e adultos. 2. Ed. Ver. Atual. E ampl. Curitiba: ibpex, 2011.

TAKAHASHI, Akemi Miqueline. **Esperança em tempos de pandemia: relato de uma professora da rede pública de Belo Horizonte**. Revista Ponte, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://www.revistaponte.org/post/esperanca-em-tempos-de-pandemia-relato-de-uma-professora-da-rede-publica-de-belo-horizonte>>. Acessado em: agosto, 2021.