

**A EDUCAÇÃO EM VIAS DE LIBERTAÇÃO. UMA ANÁLISE FILOSÓFICA DA
EJA EM CONTEXTO DE UM BRASIL (PRO)FUNDO**

**EDUCATION THROUGH LIBERATION. A PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF
ADULT LEARNING IN A BRAZILIAN PROFOUND CONTEXT**

**LA EDUCACIÓN EN VÍAS DE LIBERACIÓN. UN ANÁLISIS FILOSÓFICO DE LA
EJA EN CONTEXTO DE UN BRASIL (PRO)FUNDO**

Rayane Ancelmo Leal¹

Me movo como educador, porque primeiro me movo
como gente.
Paulo freire

RESUMO:

O artigo tem como propósito apresentar uma reflexão sobre a educação para jovens e adultos, bem como a formação docente no contexto latino-americano. Busca também analisar e, por isso mesmo, resgatar o contexto histórico, cultural e social da América Latina através de uma análise filosófica em vias de libertação. Tal proposta se justifica pela importância de uma educação latino-americana contextualizada, popular e democrática que contribua para a formação de identidade dos sujeitos, bem como sua autoestima como educandos. Esta investigação se apresenta como um farol em tempos sombrios, re-pensando e re-construindo o contexto educativo a partir das perspectivas pedagógica e filosófica de Enrique Dussel (1971) e Paulo Freire (1996) com ênfase nas categorias: Utopia e Amorosidade.

Palavras-Chaves: Educação. EJA. América Latina. Brasil. Filosofia.

ABSTRACT:

This article aims at reflecting on Adult Learning Education and the teachers training in the Latin American context. Yet, it aims at analysing and revisiting the social, cultural and historical context in Latin America through a Liberation's philosophical analysis. A contextualized, popular and democratic Latin American education is of utmost importance in order to enable students, provide an identity to these individuals as well as build up their self esteem. We have been living in such hard times and, therefore, this is quite a relevant investigation which rethinks and rebuilds the educational context from Enrique Dussel (1971) and Paulo Freire's (1996) philosophical and pedagogical perspectives - with more emphasis on

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Do Vale Rio Dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul (PUCRS). Graduada em Letras pela Universidade Do Vale Rio Dos Sinos (UNISINOS). Professora da Educação Básica. E-mail: lealrayane@yahoo.com.br

Utopia and Amorousity.

Key-words: Education. Adult Learning. Latin America. Brazil. Philosophy.

RESUMEN:

El trabajo tiene como propósito presentar una reflexión acerca de la educación para jóvenes y adultos, así como la formación docente en contexto latinoamericano. Busca también analizar y, por eso mismo, rescatar el contexto histórico, cultural y social de América Latina a través de un análisis filosófico en vías de liberación. Dicha investigación se justifica por la importancia de una educación latinoamericana contextualizada, popular y democrática que contribuya para la formación de identidad de los sujetos, así como su autoestima como aprendices. Esta investigación se presenta como un farol en tiempos sombríos, repensando y reconstruyendo el contexto educativo a partir de las perspectivas pedagógica y filosófica de Enrique Dussel (1971) y Paulo Freire (1996) con énfasis en las categorías: Utopía y Amorosidad.

Palabras clave: Educación. EJA. Latinoamérica. Brasil. Filosofía.

INTRODUÇÃO

Sabe-se da urgência por uma reflexão crítica no contexto da Educação para Jovens e Adultos no Brasil, desde a formação docente até as práticas educativas na esfera pública - uma reflexão-ação que esteja alinhada com um resgate comprometido com o contexto histórico, filosófico, cultural e social da América Latina, podendo, assim, assumir a estratégia de construir caminhos pedagógicos mais justos e contextualizados a partir da nossa própria realidade, a qual reside na esfera da profundidade e complexidade social, com todas suas nuances de desigualdades alimentadas pelo capitalismo e neoliberalismo. Segundo Suely Rolnik (2018, p. 32), o capitalismo foi mudando de figura com as transfigurações do regime ao longo dos cinco séculos que nos separam de sua origem. Em sua nova versão, é da própria vida que o capital se apropria, mais precisamente da sua potência de criação.

Devido a este contexto que vem atravessando nosso país e os países da América, se faz necessário pensar uma educação insurgente que contribua para a formação de identidade e subjetividade dos sujeitos, bem como sua autoestima como educandos.

Buscaremos, a partir das perspectivas pedagógica e filosófica de Enrique Dussel e Paulo Freire, reconhecer os possíveis caminhos capazes de ajudar a entender as causas e consequências da invisibilidade da história, cultura, oralidade, memória e filosofias autênticas latino-americanas na formação, nos materiais e na prática docente, em específico no Brasil.

Começaremos nossa reflexão a partir de Paulo Freire, o qual nos aponta um caminho desde a esfera da oralidade até uma ação filosófica e uma prática pedagógica libertadora. O caráter oral presente em suas obras nos revela sua intenção de convidarmos a refletir sobre a força das palavras no âmbito da práxis da libertação.

Educação que se perca no estéril bacharelismo, ôco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra “fácil”. Do discurso verboso. Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente (FREIRE, 1967, p. 93).

Seu filosofar emerge da esfera popular, das comunidades pobres e descentralizadas e suas ideias não cruzam pelo verbalismo acadêmico ou pela escrita formal. Seu discurso traz à luz e dialoga com o contexto da margem, no qual o nível de analfabetismo funcional, sobretudo no Brasil, está em uma crescente. De acordo com o G1-Globo, em 2019, somava-se 11,3 milhões de analfabetos funcionais.

Dialogar com o contexto posto à margem implica necessariamente em conhecê-lo, respeitá-lo e, por isso mesmo, considerar a desconstrução dos formalismos linguísticos, verbais e sociais, para que se possa, além de ensinar, estabelecer conexão, troca, escuta atenta e construção conjunta de conhecimentos, considerando a língua que nasce à margem. O dialeto, a gíria, ou como diz o poeta: a língua urgente de quem quer comer.

Made in Brazil, a fome à farta
mesa tupiniquim: suor
de sol a sol bordado com petróleo
e estampa canavieira.
Enquanto isso, brasil
(de ruas viadutos calçadas)
vaga à revelia empurrando
recicru i fasso linpesa
a língua-urgência de quem quer comer. (COSTA, 2020, p.21)

A Pedagogia da Libertação provoca a refletir, portanto, não somente sobre a necessidade de uma reformulação curricular mais autêntica e contextualizada, mas também sobre a práxis, que mobiliza conhecimentos dentro de um contexto complexo que exige horizontalidade, de modo que as narrativas-*logos* ali presentes possam se converter em

ferramentas potentes de reflexão, movimento e transformação, alinhando teoria, pesquisa, rigorosidade metódica, respeito, cuidado e afeto, buscando, então, escapar da função da Educação Bancária e político-assistencialista que ainda repercute em determinados contextos educacionais brasileiros.

Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes (FREIRE, 1967, p. 94).

A tomada da palavra-*logos* como ferramenta de transformação nos atenta para a adequação aos contextos nos quais o educador está inserido. Pode-se pensar em dois contextos: interno e externo.

O interno se relaciona diretamente com sua própria comunidade escolar: alunos, famílias, gestão, bairro. Já o externo se refere à sociedade em geral: cidade, estado, país. Desse modo, é possível reconhecer os múltiplos espaços, territórios e contextos que atravessam a prática docente e reverberam, ou, ao menos, deveriam reverberar em sala de aula. Freire (1996, p.30) tensiona: Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Ambos contextos, interno ou externo, exigem a atenção cuidadosa do educador, para que se possa alcançar uma prática mais justa, democrática, horizontal e libertadora. E este é o fundamento mais desafiador para esta perspectiva pedagógica, pois se trata de uma práxis de contrafluxo e em travessia, visto que o sistema econômico, social e político nem sempre comporta práticas que promovam autonomia, (re)conhecimento e emancipação.

A educação em vias de libertação, portanto, se assume como ato político e corajoso de amor, e busca promover possibilidades de rompimentos, desconstruções, desvios, indagações, mas também construções de novas perspectivas, seguindo assim, no sentido do contrafluxo, através do movimento de sair de si para si, como uma supressão, fazendo um movimento não dialético, mas de transcendência. Aqui, se recusa a dialética porque está nela o problema da alteridade, onde a voz que me anuncio como um *outro* é também uma voz colonizada. Porque não existe um *eu* e um *outro*. Existe um *nós* em *mim*: *Consciência de si e do mundo-Transcendência*.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. E não seria possível porque esta educação contradizia este impulso e enfatizava nossa inexperiência democrática. Educação em antinomia com a emersão do povo na vida pública brasileira (FREIRE, 1967, p. 97).

DESENVOLVIMENTO

O movimento de transcendência ou tomada de consciência de si e do mundo, dentro do contexto da pedagogia e filosofia da libertação, passa por três fases: *exorcizar, negociar e transformar*. Implica em voltar-se para dentro, exorcizar o que lhe é alheio, negociar com sua identidade e a partir deste ponto, reconstruir e transformar.

Os latino-americanos voltados já sobre si mesmos tratarão não só de se reconhecer em um determinado horizonte da história como também reconhecer-se como homens, como os atores concretos dessa história, como àqueles que sofrem a situação ou circunstância que os determina, personaliza, individualiza (ZEA, 1969, p. 29).

Por isso, de acordo com Freire (1967, p. 97) “se faz necessária uma educação que possibilite ao homem uma discussão corajosa sobre sua problemática. Uma educação que lhe advertisse sobre os perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse força e coragem de lutar”. Sendo deste modo, uma educação emancipadora, onde o conhecimento mediado pelo educador caminha de mãos dadas com a ética, cuidado e autonomia.

A educação no Brasil cruza pela problemática do entre-lugar, das dualidades, incoerências e divergências que peleiam internamente em cada um de nós. Nossas raízes, não tão profundas e firmes, dançam por dentro de terras diversas e bebem águas oceânicas distintas. A crise do reconhecimento de si é também a própria identidade do homem daqui. Para Zea (1986), “Llevamos internamente la sangre del conquistador y del conquistado luchando entre sí”.

En todo emigrante existen dos posibles actitudes vitales: una la de considerar su experiencia como aventura pasajera, vivir mental y emocionalmente en la patria de origen, cultivando su nostalgia, y definir la realidad presente por comparación con el mundo que se ha dejado; la otra es vivir el presente tal como viene dado, proyectarlo en el futuro, cortar raíces y dominar nostalgias, sumergirse en la nueva cultura, aprenderla y asimilarla. El drama muy personal del emigrante reside en el hecho de que casi nunca es posible esa elección en términos absolutos y, al igual que el mestizo, se siente parte de dos mundos sin integrarse por completo en uno de ellos con exclusión del otro (DEL CASTILLO *in* DE LARA, 1985).

Essa problemática permanente em nossa história cruza por todas esferas sociais, culturais e educacionais. A filosofia da libertação, em uma perspectiva pedagógica, propõe uma reflexão sobre a possibilidade de uma práxis voltada à nossa realidade educativa a partir do nosso próprio contexto histórico-social e de nossas identidades complexas, diversas e profundas.

La filosofía de la liberación es una operación pedagógica, desde una praxis que se establece en la proximidad maestro-discípulo, pensador-pueblo, intelectual orgánico, diría Gramsci, en el pueblo. Aunque pedagógica, es una praxis condicionada por la praxis política (y también erótica). Sin embargo, como pedagógica, su esencia es especulativa, teórica. La praxis teórica, o la acción poético intelectual esclarecedora del filósofo, se encamina a descubrir y exponer (en la exposición y el riesgo de la vida del filósofo), ante el sistema, todos los momentos negados y toda la exterioridad sin justicia. Por ello, es una pedagogía sin analéctica de la liberación. Es decir, es el magisterio que cumple en nombre del pobre, del oprimido, del otro, el que como rehén dentro del sistema testimonia el fetichismo de dicha totalidad y predice su muerte en el acto liberador del dominado (DUSSEL, 1977, p. 206).

As práticas pedagógicas verticais, imutáveis que correspondem a uma realidade curricular alheia são tensionadas dentro da perspectiva pedagógica da filosofia da libertação.

Tal perspectiva, dialoga com o legado de Paulo Freire, ao propor uma adequação curricular e uma reconexão com a esfera popular que vem sendo negligenciada dentro dos centros acadêmicos, repercutindo em uma formação cultural acadêmica muitas vezes eurocêntrica, elitizada e descontextualizada, formando novos profissionais da educação a partir das velhas práticas, que muito contribuíram para o sistema educativo brasileiro, mas precisam ser reavaliadas no contemporâneo.

La cultura imperial tiene una metodología pedagógica; es pedagogía de la dominación, como lo muestra Paulo Freire. Proyecta en la propia conciencia del dominado su cultura como la única, negando así la cultura del Otro. Habría todo un estudio a realizar sobre la introyección en el colonizado de la cultura imperial. Por otra parte, el colonizado produce una desvalorización de su propia cultura. Puedo decir que la cultura del *pueblo*, que no es lo mismo que la cultura *nacional*, empieza a ser negada desde las pautas de la cultura del "centro" (DUSSEL, 1980, p. 115).

A perspectiva da libertação atua como contracultura e se manifesta de muitas formas, como nos movimentos internos de resistência. Ainda que tenham acontecido inúmeras tentativas de apagamento cultural, as celebrações dos povos originários seguiram buscando manter sua essência e lugar, resistindo ao poder e força impostos pelo cristianismo, este mesmo se modificando em sua dinâmica interna e se tornando posteriormente em símbolo de libertação.

Resistir e reconstruir a partir da perspectiva da libertação, ainda que seja ato simbólico frente a um sistema educativo vertical e capitalista, abre espaço para uma possível transformação, ou melhor, reconstrução da nossa sociedade, considerando a esfera popular e permitindo que a educação seja também espaço de resgate, de cura, de reconexão consigo, de fortalecimento da(s) identidade(s).

Paulo Freire nos brinda com uma categoria de extrema importância para o alcance desta nova práxis educativa: a Amorosidade, que segundo Calloni e Amorim (2017, p. 6), não permanece restrita a esse ou aquele ser, mas se manifesta na totalidade das relações, na racionalidade prática, ou seja na práxis pedagógica, onde se contempla a rigorosidade metódica, a criticidade e o respeito aos saberes dos educandos.

Compreender a categoria da Amorosidade como o cuidado com o outro permite considerar a esfera do mito, dos símbolos, festas, dialetos, expressões artístico-literárias ou filosóficas, e tudo que floresce à margem.

La cultura popular no es puramente folklore. Pero también la cultura popular no es la "cultura proletaria" de Trotsky porque no se trata del proletariado, de un "universal" abstracto. (...) Se trata de una *creación cultural* que se expresa en diversos niveles, desde el arte popular, la música popular, la lengua, la tradición y los símbolos que muchas veces, aunque no del todo, lo capta el folklore. Porque había que considerar que en la cultura popular están dados todos los elementos sincréticamente confundidos (DUSSEL, 1980, p. 129).

Os referenciais curriculares não contemplam o contexto diverso da esfera popular, apresentando muitas lacunas em torno dessa problemática, o que facilita o aumento dos já altos níveis de analfabetismo e evasão escolar no Brasil, e sobretudo no contexto da EJA, onde as narrativas já se converteram em discursos vazios e descontextualizados, propostas interrompidas, ideias e ideais descontinuados.

A ausência de política educacional consistente e contextualizada se converteu em um dos maiores problemas para a construção das identidades dos sujeitos daqui, e é também a partir daí que a educação em vias de libertação buscará seu lugar, desde a margem até sua transcendência.

Dentro da perspectiva freireana a educação precisa voltar-se para a complexidade de ser jovem, criança, adulto, periférico, negro, negra, pardo, parda ou mulher no Brasil. É preciso considerar as tantas realidades que circulam no território brasileiro, contemplando as experiências e saberes dos educandos, sua cultura e manifestações culturais, buscando através delas vincular uma práxis comprometida com o conhecimento, pesquisa, senso crítico e investigação, levando à (re)construção de novos conhecimentos críticos.

O pensar certo que supera o saber ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 1996, p.39).

A reflexão sobre a prática envolve uma estudiosa análise dos processos educacionais no contexto brasileiro, pois traz à luz a realidade atual do contexto escolar, seja ele de nível fundamental, médio ou Educação para Jovens e Adultos.

O projeto educativo brasileiro passou por um longo processo político e organizacional, estando em constante movimento de avanços e retomadas, porém nem sempre as diretrizes ou bases curriculares atenderam às demandas do contexto social do país - um contexto fruto de uma crise política, social, histórica, cultural e principalmente identitária.

Desde a chegada dos jesuítas, com o projeto de catequização e educação dos indígenas, e, já no contexto dos séculos XX e XXI, se percebem as consequências das políticas

educacionais descontinuadas e precarizadas dentro do ensino brasileiro. Destacamos as seguintes datas e programas: em 1934, com a criação do Plano Nacional de Educação; 1947, com a Campanha de Educação de Adultos; 1967, com o MOBRAL; década de 70, com a ascensão do Supletivo; 1996 com a LDB, e em 2003, com o projeto Brasil Alfabetizado (PROEJA) até os tempos atuais com a reestruturação da EJA.

Em 2020, de acordo com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, seria ofertada a Educação de Jovens e Adultos a 372 escolas, distribuídas em 244 cidades gaúchas. Porém, o preenchimento de vagas não implica diretamente na atenção e cuidado necessários com o currículo apresentado aos alunos e alunas ingressantes. A construção de uma educação amorosa, cuidadosa e comprometida exige continuidade e compromisso com o contexto no qual está inserida, seja de âmbito popular, público ou privado.

A educação na perspectiva da libertação exige um constante olhar cuidadoso e crítico frente aos currículos, documentos oficiais curriculares e materiais didáticos cedidos pelo Governo Federal, bem como atuar e mobilizar saberes através das lacunas, entendidas neste contexto, como possibilidades para praticar a autonomia que nos apresenta Paulo Freire, a qual é enfatizada por Enrique Dussel (1980, p. 70) quando afirma que “é necessário uma nova escola, uma nova medicina, novos serviços para um homem oprimido”. Para isso é necessário primeiro desmistificar a pedagógica imperante, mostrar seus desproporcionados custos e indicar um caminho libertador. A educação exige criticidade, exige superação do raso e mergulho corajoso no profundo.

A superação se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p.31).

Esse superar-se envolve um exercício contínuo e diário de reflexão crítica acerca da educação e suas marcas desde as primeiras até as últimas reformulações curriculares. Reflexão sobre os avanços e percalços para alcançar uma educação que abarque o significado de ser educação no Brasil, podendo construir assim, a partir da reflexão-ação, possibilidades e espaços para a formação de identidade e subjetividade do homem daqui, homem do *entre-lugar*, indígena, negro, branco, pardo, um *nós* em *si* - este sujeito que foi descrito pela história da filosofia como sub-homem e que hoje necessita deste acerto de contas para transcender.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O território EJA é visto como uma ferramenta com grande potencial de resgate social por se tratar de uma oferta educativa para jovens e adultos que, por algum motivo não tiveram a oportunidade de seguir com seus estudos nos prazos convencionais. Por isso mesmo esta modalidade deve, ademais de trabalhar e seguir as normas curriculares, propor uma formação que vise reconstruir a identidade destes sujeitos para que possam se colocar no mundo através de participações ativas, conscientes e democráticas, permitindo-se ser, escolher, rejeitar, opinar e (re)conhecer-se, vislumbrando um futuro melhor, amparados junto a escola e educadores na perspectiva pedagógica de Paulo Freire e Enrique Dussel.

Esta perspectiva compreende o avanço das tecnologias, bem como a necessidade de suprir a taxa alta de desemprego em nosso país, investindo assim cada vez mais na educação técnica. Porém, para além disso, entende que é necessário haver um equilíbrio entre a formação técnica e a formação humana para que os educandos de todos os níveis educacionais possam, além de produzir matéria e produto, ser capazes também de produzir pensamento próprio, rejeitando sistemas alheios, injustiças e pactos forçados com trabalhos indignos, tendo, assim, uma possível autonomia financeira, intelectual e dos seus corpos.

E isso em todos os seus graus — no da primária; no da média, no da universitária. Esta última desenvolvendo um esforço digno de nota, em algumas regiões do País, na formação de quadros técnicos, de profissionais, de pesquisadores, de cientistas, a quem vem faltando porém, lamentavelmente, uma visão da problemática brasileira. Em nosso caso, assim como não podemos perder a batalha do desenvolvimento, a exigir, rapidamente, a ampliação de nossos quadros técnicos de todos os níveis (a mão-de-obra qualificada do País é de 20% apenas), não podemos perder a batalha da humanização do homem brasileiro. Daí a necessidade que sentíamos e sentimos de uma indispensável visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista, mais e mais necessária ao homem de uma

sociedade em transição como a nossa, e a tecnológica. Harmonia que implicasse na superação do falso dilema humanismo-tecnologia e em que, quando da preparação de técnicos para atender ao nosso desenvolvimento, sem o qual feneceremos, não fossem eles deixados, em sua formação, ingênua e acriticamente, postos diante de problemas outros, que não os de sua especialidade. (FREIRE, 1967, p. 97)

Diante das ideias aqui apresentadas se pode afirmar que a educação exige uma sensibilidade epistemológica frente ao contexto educacional existente. Exige, também, comprometimento com o conhecimento, rompendo assim com o saber ingênuo e raso, o qual nos faz permanecer estagnados frente a tudo que se move: o mundo, a política, as histórias, a cultura, a sociedade e a própria educação.

A educação como ato político e de amor, conforme nos apresenta Paulo Freire em 1969, é um convite à mudança, não uma mudança radical e fechada em si, mas uma mudança construída em paralelo ao conhecimento, que se dá dentro dos espaços e relações educacionais: na escola, na sala de aula, no ato de olhar, acompanhar, respeitar e observar os avanços ou não de um educando. Uma mudança mediada entre a experiência da sala de aula e o saber (re)construído a cada dia, através da pesquisa, da curiosidade e do respeito aos contextos e saberes dos educandos.

Segundo Freire (1996, p. 40) quanto mais percebo minha razão de ser (consciência-fruto da reflexão crítica), mais me torno capaz de mudar. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar, em cujo processo este se faz necessariamente sujeito também.

O trabalho de constante vigia dos currículos e práticas seguirá sendo construído, assim como cada educador, pois novas políticas e reformas educacionais também seguirão surgindo. Porém, o que se deve considerar até aqui é a relevância de atentar-se às categorias freireanas para a construção e execução de uma educação contextualizada mesmo em meio às transições.

A reflexão crítica, a amorosidade que exige rigorosidade metódica, bem como a criticidade são, entre outras categorias, essenciais para que não nos percamos em meio aos objetivos educacionais meramente políticos, técnicos e burocráticos.

O legado de Paulo Freire aponta para o caminho da construção de autonomia dos educadores e educandos, através de um fazer docente mais autêntico, formando assim sujeitos mais críticos, justos, conscientes e livres, abrindo portas à possibilidade de transformação do mundo em um lugar melhor e mais digno para se viver.

Me movo como educador porque, primeiro me movo como gente. Posso saber Pedagogia, Biologia como Astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (...) A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira (FREIRE, 1996, p. 94).

Neste trabalho, buscou-se analisar e refletir sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro onde a educação está em constante movimento de avanços e recuos em espaços temporais curtos. E nesse movimento, avançando ou voltando aos seus inícios, pôde-se refletir sobre a importância de uma práxis pedagógica em vias da libertação que se mantenha permanente, corajosa, comprometida e coerente ao contexto na qual está inserida, possibilitando, assim, que os educadores possam mover-se “como gente” no caminho do contra-fluxo, identificando, preenchendo e atribuindo sentido às lacunas de todas as ordens do sistema educativo brasileiro.

REFERÊNCIAS

AMORIM, CALLONNI. **Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire**. Disponível em: [file:///C:/Users/admin/Downloads/4807-20281-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/4807-20281-1-PB%20(1).pdf) 2017

AMORIM, Daniela; NEDER, Vinicius. **IBGE: 11,8% de jovens entre 15 e 17 anos está fora da escola**. Site Terra, 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/economia/ibge-118-de-jovens-entre-15-e-17-anos-esta-fora-da-escola,caccc83faa267f3e7afcbddf7dca853cw0q6wypg.html>. Acesso em: 20 mar. 2020

BELLOCCHIO, Mabel. **La pedagógica como praxis de liberación, en la filosofía de Enrique Dussel**. Tese de Doutorado em Filosofia. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2012. Disponível em: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4375/uba_ffyl_t_2012_884691.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 ago. 2019.

BONFIM, Carlos; TASAT, José Alejandro (Orgs.). **Pensar América: pensadores latinoamericanos em diálogo**. Buenos Aires: Universidad Nacional tres de febrero; Universidad Federal de Bahía. 1. ed. Caseros: los autores, 2015.

CERUTTI GULDBERT, Horacio. **Filosofía de la liberación latinoamericana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

COSTA, Delalves. **Midiaserável**. Brasil. Editora Patuá, 2020.

DE LA FARE, LEVY, CAPPELLATTI. **La formación docente inicial para la Educación escolar de Jóvenes y Adultos en la Argentina y en Brasil.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66321/pdf> 2020

DE LARA, Manuel Tuñón. *Historia de España.* Barcelona: Labor, 1985.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação.** México: Editorial Edicol, S. A., 1977

_____. **Enrique Dussel: Decolonialidad y Educación.** 23 de mar. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ORjJrc1BWjs>. Acesso em: 17 mar. 2020.

DUTRA, Eduardo; CARDOSO, Rosane. (Org). **Estudos Hispânicos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **La pedagógica latino-americana.** Editora Nueva America: Bogotá, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MANCILLA, Roberto Olivares. **Una aproximación a la práctica pedagógica de la filosofía latino-americana.** In: FRANK, Willames; FLORES, Alberto Vivar (org.). **Problemas do pensamento filosófico na América Latina.** Goiânia: Phillos, 2018.

NÚMERO DE LEITORES CAIU 9,1% NO PAÍS EM QUATRO ANOS, SEGUNDO PESQUISA. G1, 2012. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/03/numero-de-leitores-caiu-91-no-pais-em-quatro-anos-segundo-pesquisa.html>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ROLNIK, Suely. **ESFERAS DA INSSURREIÇÃO. Notas para uma vida não cafetinada.** n-1 edições, 2018.

VEIGA, Neto Alfredo. **“Cultura, culturas, educação”.** *Revista Brasileira de Educação: ANPED.* Volume I/Número 23 (2003), pp. 5-15.

ZEA, Leopoldo. **La latinidad y su sentido en América Latina.** Universidad Nacional Autónoma de México. México: Coordinación de Bibliotecas, 1986.

_____. **La filosofía americana como filosofía sin más.** México: Siglo XXI Editores, 1969.