



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

Educação de Jovens e Adultos e Idosos no Brasil,
na América Latina e em Portugal:
Temas Contemporâneos



Reitor: José Bites de Carvalho

Vice-Reitor: Marcelo Dávila

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretor(a): Adelaide Badaró

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Editor Geral:

Tânia Regina Dantas (UNEB)

Editor Científico:

Tânia Regina Dantas (UNEB)

Editores Associados:

Maria de Lourdes Dionísio (U.Minho); Maria Hermínia F. Lage Laffin (UFSC); Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Grupo Gestor:

Antônio Amorim, Maria Hermínia Lage F. Laffin, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Maria de Lourdes Dionísio, Patrícia Santos Lessa, Elizeu Clementino de Souza, Alfredo R. Matta.

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Tânia Regina Dantas
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Antônio Amorim
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
(Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC)

Aída Monteiro
(Universidade Federal de Pernambuco-UFPE)

Alfredo R. Matta
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Leôncio Soares
(Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG)

Jacqueline Ventura
(Universidade Federal Fluminense-UFF)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
(Universidade Estadual do Pará-UEPA)

Sônia Maria C. Haraceni
(Universidade Federal do Paraná-UFPR)

Sandra Aparecida Antonini Agne
(Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC)

Elizeu Clementino de Souza
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Marinaide de Freitas
(Universidade Federal de Alagoas-UFAL)

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos
(Universidade Federal de Goiás-UFG)

Patrícia Lessa Santos Costa
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

José Jackson Reis dos Santos
(Universidade Estadual do Sudoeste Baiano-UESB)

Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS)

Valdo Barcelos
(Universidade Federal de Santa Maria-UFSM)

Conselheiros internacionais

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
(Universidade de Coimbra-UC)

Maria de Lourdes Trindade Dionísio
(Universidade do Minho-Portugal-UMINHO)

Núria Rajadell Pruggròs
(Universidade de Barcelona – Espanha-UB)

Antônio Castañede
(Universidade Pedagógica do México-UPM)

Maria Manoela Franco Esteves
(Universidade de Lisboa-UL)

Joan Rué Domingo
(Universidade Autônoma de Barcelona-UAB)

Coordenadores do n.1: Tânia Regina Dantas, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin – **Tradução de inglês:** Mellissa Moreira Figueiredo Barbosa – **Tradução de espanhol:** Dayana Karla Barbosa da Silva – **Capa:** Luís César Dantas – **Projeto Gráfico e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Revista do Departamento de Educação – Campus I

Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação semestral temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedido de permuta, etc deve ser dirigida à:

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos
Universidade do Estado da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos
Rua Silveira Martins, 255 – Cabula
41150-000 Salvador – Bahia – Brasil

Site da Revista RIEJA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

E-mail: revistarieja@uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 2018) - Salvador: UNEB, 2018 -

Periodicidade semestral

1. Educação de jovens e adultos I. Universidade do Estado da Bahia. II. Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos III. Título.

CDD: 370.5
CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3117- 2200

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL, NA AMÉRICA LATINA E EM PORTUGAL: TEMAS CONTEMPORÂNEOS

- 7 EDITORIAL
Tânia Regina Dantas
- 10 APRESENTAÇÃO
Tânia Regina Dantas, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

EIXO DE POLÍTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- 14 O PROGRAMA MOVA/ALFA 100 DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: RELAÇÕES DE APRENDIZAGENS E DE INSERÇÃO SOCIAL
Pedro Lopes da Silva; Anderson Carlos Santos de Abreu
- 29 CONDIÇÕES E MOTIVAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM AMBIENTE PRISIONAL: UM ESTUDO A PARTIR DA REALIDADE PORTUGUESA
Rarissa Maiara Fernandes de Lira; Joaquim Luís Medeiros Alcoforado; Márcia Regina Barbosa
- 45 A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA
Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Tânia Regina Lobato dos Santos

EIXO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- 53 FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE DIREITO E DE DISPUTAS
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
- 72 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SINGULARIDADES E PERSPECTIVAS
Tânia Regina Dantas
- 89 TIC, INTERFACES E FORMAÇÃO DOCENTE NA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO EM EJA
Amilton Alves de Souza; Alfredo R. Matta; António Quintas Mendes

EIXO SUJEITOS JOVENS E ADULTOS

- 106 SUJEITOS E DOCÊNCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)
Sandra Aparecida Antonini Agne
- 122 OS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA: UM OLHAR PARA AS DIVERSIDADES
Juliana Silva dos Santos; Marcos Villela Pereira; Antonio Amorim

ESTUDOS

- 137 ANTÔNIO GRAMSCI E PAULO FREIRE
Peter Mayo
- 157 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

YOUTH, ADULT AND ELDERLY EDUCATION IN BRAZIL, LATIN AMERICA AND PORTUGAL: CONTEMPORARY ISSUES

- 8 EDITORIAL
Tânia Regina Dantas
- 10 PRESENTATION
Tânia Regina Dantas; Joaquim Luís Medeiros Alcoforado; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

YOUTH AND ADULT EDUCATION POLICY AND CONCEPTION AXIS

- 14 THE MOVA/ALFA 100 PROGRAM IN CRUZEIRO DO SUL/ACRE: LEARNING AND SOCIAL INSERTION RELATIONSHIPS
Pedro Lopes da Silva; Anderson Carlos Santos de Abreu
- 29 CONDITIONS AND MOTIVATIONS FOR PRISON EDUCATION: A STUDY BASED ON THE PORTUGUESE REALITY
Rarissa Maiara Fernandes de Lira; Joaquim Luís Medeiros Alcoforado; Márcia Regina Barbosa
- 45 PAULO FREIRE'S CONTRIBUTION TO EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN LATIN AMERICA
Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Tânia Regina Lobato dos Santos

TEACHER TRAINING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION AXIS

- 53 EDUCATORS INITIAL TRAINING IN THE FIELD OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: A PLACE OF RIGHT AND DISPUTE
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
- 72 YOUTH AND ADULT EDUCATION: SINGULARITIES AND PERSPECTIVES
Tânia Regina Dantas
- 89 THE INTERACTIONS AND INTERFACES OF THE DISSEMINATION OF KNOWLEDGE IN TEACHING TRAINING IN ADULT AND YOUTH EDUCATION
Amilton Alves de Souza; Alfredo R. Matta; Antonio Quintas Mendes

YOUTH AND ADULTS SUBJECTS AXIS

- 106 SUBJECTS AND TEACHING OF THE NATIONAL INTEGRATION PROGRAM FROM PROFESSIONAL EDUCATION TO BASIC EDUCATION IN THE YOUNG AND ADULTS EDUCATION MODALITY (PROEJA)
Sandra Aparecida Antonini Agne
- 122 YAE STUDENTS SUBJECTS: A LOOK AT THE DIVERSITIES
Juliana Silva dos Santos; Marcos Villela Pereira; Antonio Amorim

STUDIES

- 147 ANTONIO GRAMSCI AND PAULO FREIRE
Peter Mayo

SUMARIO

EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTOS Y ANCIANOS EN BRASIL, EN LATINOAMÉRICA Y EN PORTUGAL: TEMAS CONTEMPORÁNEOS

9 EDITORIAL

Tânia Regina Dantas

10 PRESENTACIÓN

Tânia Regina Dantas; Joaquim Luís Medeiros Alcoforado; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

EJE DE POLÍTICAS Y CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

14 EL PROGRAMA MOVA/ALFA 100 DE CRUCERO DEL SUR/ACRE: RELACIONES DE APRENDIZAJES Y DE INSERCIÓN SOCIAL

Pedro Lopes da Silva; Anderson Carlos Santos de Abreu

29 CONDICIONES Y MOTIVACIONES PARA LA EDUCACIÓN EN EL AMBIENTE DE LA PRISIÓN: UN ESTUDIO DESDE LA REALIDAD PORTUGUESA

Rarissa Maiara Fernandes de Lira; Joaquim Luís Medeiros Alcoforado; Márcia Regina Barbosa

45 LA CONTRIBUCIÓN DE PAULO FREIRE PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Tânia Regina Lobato dos Santos

EJE DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

53 FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ESPACIO DE DERECHO Y DE DISPUTAS

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

72 LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: SINGULARIDADES Y PERSPECTIVAS

Tânia Regina Dantas

89 TIC, INTERFACES Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EJA

Amilton Alves de Souza; Alfredo R. Matta; Antonio Quintas Mendes

EJE SUJETOS JÓVENES Y ADULTOS

106 SUJETOS Y DOCENCIA DEL PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA MODALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (PROEJA)

Sandra Aparecida Antonini Agne

122 LOS SUJETOS ESTUDIANTES DE LA EJA: UNA MIRADA HACIA LAS DIVERSIDADES

Juliana Silva dos Santos; Marcos Villela Pereira; Antonio Amorim

ESTUDIOS

137 ANTONIO GRAMSCI Y PAULO FREIRE

Peter Mayo

EDITORIAL

A criação da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos – RIEJA resulta de articulações e intercâmbio com diversas instituições no Brasil, em alguns países da América Latina, e em Portugal. Foi pensada a partir do envolvimento do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, na Modalidade de Mestrado Profissional-MPEJA em processos de internacionalização, mediante ações coletivas dos Grupos de Pesquisa em Educação e em EJA que participaram/organizaram encontros, conferências, reuniões técnicas, projetos de pesquisa e redes de pesquisa colaborativa.

O Escopo da Revista é divulgar a produção científica no campo da educação de jovens e adultos, se constituindo em um periódico vinculado ao Programa MPEJA.

O número temático número um da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos- RIEJA explora um tema complexo e atual que se impõe ao debate acadêmico na contemporaneidade, abarcando o campo da educação de jovens e adultos e de pessoas idosas na área educacional. Oportunamente, esta publicação põe em destaque a relevância deste tema para a área de formação inicial e continuada de professores e, ainda, evidencia a necessidade de se incrementar a pesquisa neste campo de conhecimento que possa contribuir decisivamente, dentre outros aspectos, para incluir esta discussão nas matrizes curriculares e fortalecer a prática pedagógica.

O tema abordado “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E IDOSOS no Brasil, América Latina e Portugal: temas contemporâneos” se constitui em um desafio para os pesquisadores que se dispuseram a escrever sobre esta temática, dada a sua amplitude e complexidade. A intenção é

justamente a de proporcionar o aprofundamento desse tema na contemporaneidade e ampliar conhecimentos sobre a educação de jovens, adultos e pessoas idosas em diferentes contextos.

Espera-se com essa discussão contribuir para investigar a relação entre educação e contexto, as sinergias e assimetrias acerca deste campo de pesquisa no Brasil, em países da América Latina e em Portugal. Não se pode mais desconsiderar a importância da aprendizagem ao longo da vida, e da afirmação do direito à educação para todos, tão preconizada pelas grandes Conferências Mundiais de Educação de Adultos. Refletir sobre a EJA (Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas) é um desafio posto na contemporaneidade.

O público-alvo deste periódico são estudantes de pós-graduação, de graduação, professores e gestores da educação básica, pessoas envolvidas com movimentos sociais e ONGs voltados para a educação de jovens e adultos.

Os artigos reunidos nesse número chegam ao público, no intuito de intercambiar experiências contextualizadas, atualizar conhecimentos e revelar práticas inovadoras na área da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas.

Neste primeiro número, entregamos aos leitores um conjunto de textos que, de forma original e consistente, os seus autores enfrentaram o desafio da pesquisa no campo da educação de jovens, adultos e pessoas idosas.

Boa leitura e boas trocas!

Tânia Regina Dantas
Editora Geral da Revista RIEJA

EDITORIAL

The foundation of the International Journal of Youth and Adult Education – RIEJA results from articulations and exchanges with several institutions in Brazil, in some Latin American countries and in Portugal. It was conceived from the involvement of the Post-graduate Program in Youth and Adult Education, in the Modality of Professional Masters-PFYAE in internationalization processes, through collective actions of Research Groups in Education and in YAE that participated/organized meetings, conferences, technical meetings, research projects and collaborative research networks.

This Journal's scope is to disseminate scientific production in the field of youth and adult education, becoming a journal linked to the Program PFYAE.

The issue number one of the International Journal of Youth and Adult Education - RIEJA explores a complex and current theme that is imposed on academic debate in the contemporary world, covering the field of Youth, Adult and Elderly Education in the educational area. In a timely manner, this publication highlights the relevance of this topic to the area of initial and continuing teacher training. It also highlights the need to increase research in this field of knowledge that can contribute decisively, among other aspects, to include this discussion in syllabus matrices and strengthen pedagogical practice.

The topic “YOUTH, ADULTS AND ELDERLY EDUCATION in Brazil, Latin America and Portugal: contemporary themes” is a challenge for researchers who have pre-disposed to write about this subject, given

its breadth and complexity. The intention is to provide the deepening of this theme in contemporaneity and to expand knowledge about youth, adults and elderly people education in different contexts.

It is expected that this discussion will contribute to investigate the relationship between education and context, synergies and asymmetries about this field of research in Brazil, in Latin American countries and in Portugal. The importance of lifelong learning and the affirmation of the right to education for all, as advocated by the major world conferences on adult education, can no longer be disregarded. Reflecting on the YAEE (Youth, Adult and Elderly Education) is a contemporary challenge.

This journal's target audiences are undergraduate and graduate students, teachers and primary education managers, people involved with social movements and NGOs focused on youth and adult education.

The articles gathered in this issue reach the public in order to exchange contextualized experiences, update knowledge and reveal innovative practices in the area of Youth, Adult and Elderly Education.

In this first issue, we deliver to the readers a set of texts that, in an original and consistent way, show that their authors faced the challenge of research in the field of Youth, Adult and Elderly Education.

Enjoy this journal and make good exchanges!

Tânia Regina Dantas
RIEJA Journal General Editor

EDITORIAL

La creación de la Revista Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos – RIEJA es resultado de articulaciones e intercambio con diversas instituciones de Brasil, en algunos países de América Latina y Portugal. Se pensó a partir de la participación del Programa de Postgrado en Educación de Jóvenes y Adultos, en la modalidad de Maestría Profesional-MPEJA en procesos de internacionalización, mediante acciones colectivas de los Grupos de Investigación en Educación y en EJA que participaron/organizaron encuentros, conferencias, reuniones técnicas, proyectos de investigación y redes de investigación colaborativa.

El objetivo de la Revista es divulgar la producción científica en el campo de la educación de jóvenes y adultos, constituyéndose en un periódico vinculado al Programa MPEJA.

El número temático, número uno de la Revista Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos- RIEJA, explora un tema complejo y actual que se impone al debate académico en la contemporaneidad, abarcando el campo de la educación de jóvenes y adultos y de personas mayores en el área educativa. Oportunamente, esta publicación resalta la relevancia de este tema para el área de formación inicial y continuada de profesores y, además, evidencia la necesidad de incrementar la investigación en este campo de conocimiento que pueda contribuir decisivamente, entre otros aspectos, para incluir esta discusión en las matrices curriculares y fortalecer la práctica pedagógica.

El tema abordado “EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTOS Y ANCIANOS en Brasil, América Latina y Portugal: temas contemporáneos” constituye un reto para los investigadores que se dispusieron a escribir sobre

este tema, dada su magnitud y su complejidad. La intención es justamente la de proporcionar la profundización de ese tema en la contemporaneidad y ampliar conocimientos sobre la educación de jóvenes, adultos y personas mayores en diferentes contextos.

Se espera que este debate contribuya a investigar la relación entre la educación y el contexto, las sinergias y las asimetrías de este campo de investigación en Brasil, en América Latina y Portugal. No se puede más desconsiderar la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, y de la afirmación del derecho a la educación para todos, tan preconizada por las grandes Conferencias Mundiales de Educación de Adultos. La reflexión sobre la EJAM (Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores) es un desafío puesto en la contemporaneidad.

El público a que se destina este periódico son estudiantes de postgrado, de graduación, profesores y gestores de la educación básica, personas involucradas con movimientos sociales y ONGs direccionadas a la educación de jóvenes y adultos.

Los artículos reunidos en ese número llegan al público con el fin de intercambiar experiencias contextualizadas, actualizar conocimientos y revelar prácticas innovadoras en el área de Educación de Jóvenes, Adultos y Personas de la tercera edad.

En este primer número, entregamos a los lectores un conjunto de textos que, de forma original y consistente, sus autores enfrentaron el desafío de la investigación en el campo de la educación de jóvenes, adultos y personas mayores.

¡Buena lectura y buenos intercambios!

Tânia Regina Dantas
Editora General de la Revista RIEJA

APRESENTAÇÃO

O Dossiê Temático número um da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos- RIEJA contempla o tema “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E IDOSOS no Brasil, América Latina e Portugal: temas contemporâneos**” por considerar que a temática da educação de jovens e adultos (EJA) e a preocupação com pessoas idosas vem-se configurando como pauta emergente no cenário atual do mundo na contemporaneidade.

A educação de jovens e adultos vem sendo discutida mundialmente nas diversas Conferências Internacionais organizadas pela UNESCO, sendo que a última foi realizada no Brasil, no estado do Pará, em 2009, a qual foi precedida por seminários estaduais, por encontros regionais (os EREJAS), por um encontro nacional (ENEJA), com forte mobilização social dos movimentos sociais e dos Fóruns de EJA.

Atentando para essas importantes discussões, na tentativa de provocar reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens, adultos e pessoas idosas – EJA é que propomos esse tema na certeza que ensejará o desejo de compartilhar saberes, experiências e conhecimentos para os leitores deste periódico.

Salientamos que a Revista está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), do Departamento de Educação – Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o qual considera e defende a EJA como campo promissor de pesquisa e de estudo na área de educação.

Esse primeiro número inaugura o debate coletivo com a participação de diversos grupos de pesquisa, professores/pesquisadores de diferentes instituições nacionais e

internacionais que vêm efetuando estudos e investigações no campo da EJA. Intenta divulgar a produção dos Grupos e Redes de Pesquisa dando visibilidade às investigações, ampliando a discussão e provocando o debate sobre temas articulados sobre esse campo de estudos e pesquisas que vem-se revelando profícuo e necessário na contemporaneidade.

O número um da Revista foi organizado por duas professoras doutoras, uma da Universidade do Estado da Bahia e a outra da Universidade Federal de Santa Catarina, e um professor doutor da Universidade de Coimbra todos vinculados a universidades públicas, que atuam e/ou coordenam programas de pós-graduação em educação, no Brasil e em Portugal, com a intenção de divulgar a produção dos seus respectivos programas, bem como os resultados das investigações, em diálogo com pesquisadores outros que vêm produzindo conhecimentos e disseminando saberes na temática selecionada para ser discutida cientificamente nesse periódico.

Está estruturado em 3 Eixos que organizam os artigos por afinidades temáticas, a saber: Eixo 1 de *Política e Concepções de Educação de Jovens e Adultos* constituído por três artigos, Eixo 2 de *Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos* formado por três artigos e Eixo 3 *Sujeitos Jovens e Adultos*, composto por dois artigos.

O primeiro artigo do primeiro Eixo sobre *Política e Concepções de Educação de Jovens e Adultos* é intitulado **O Programa Mova/Alfa 100 de Cruzeiro do Sul/Acre: Relações de Aprendizagens e de Inserção Social**, da autoria de Pedro Lopes da Silva, da Universidade do Acre e Anderson Carlos Santos de Abreu, da Uni-

versidade Federal de Santa Catarina. Busca compreender as relações com os saberes e as influências do programa no âmbito dos processos de aprendizagem, de inserção pessoal e social dos pesquisados. A investigação evidencia os alcances políticos e sociais, concernentes à inserção pessoal e social dos egressos/estudantes.

Ainda no primeiro Eixo, temos o segundo artigo que se intitula **Condições e motivações para a educação em ambiente prisional: um estudo a partir da realidade portuguesa** e está assinado pelos professores Rarissa Maiara Fernandes de Lira, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, ambos da Universidade de Coimbra (Portugal) e Márcia Regina Barbosa da Universidade de Pernambuco. Trata da educação em ambiente prisional, procura compreender e caracterizar o problema, tentando aglutinar dados e informação que nos desafiam a aprofundar a relação entre instituições e os respectivos profissionais. Aborda ainda a educação em ambiente prisional como uma necessidade das pessoas que se encontram em situação de reclusão, sendo considerada essencial nos processos de ressocialização e de prevenção de reincidência de comportamentos em conflito com a lei. Pretende ao final do estudo potencializar condições capazes de incrementar as motivações para o envolvimento dos reclusos nas atividades educativas.

Na sequência, temos o artigo intitulado **A Contribuição de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos na América Latina** que é o terceiro artigo do primeiro Eixo, e tem autoria das pesquisadoras da Universidade do Estado do Pará, Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos que se constitui em um recorte de uma pesquisa concluída em 2016 e financiada pelo CNPq, com o tema “A Edu-

cação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos”. O objetivo, do artigo, é identificar a influência do pensamento de Paulo Freire na educação latino-americana. A pesquisa apresenta como referencial teórico Paulo Freire e autores que realizaram estudos sobre a educação freireana na América Latina. Entre os resultados, as autoras destacam que Paulo Freire contribuiu para a Educação de Jovens e Adultos na América Latina em uma perspectiva de educação popular crítica e dialógica, voltada para a formação humana e cidadã.

O segundo Eixo que trata da *Formação Docente*, temos como o quarto artigo a *Formação Inicial de Educadores no Campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas*, de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin da Universidade Federal de Santa Catarina, tem como objetivo analisar a formação docente para atuar na Educação de Jovens, Adultos (EJA) para a identificação da presença ou não de estudos de EJA em cursos de Pedagogia e de Licenciaturas nas Universidades Federais Brasileiras. Os dados apresentados no texto evidenciam a necessidade de que os currículos dos cursos cumpram a legislação nacional para com a EJA, e da necessidade por parte do Ministério da Educação na indução de políticas no sentido da inclusão e da obrigatoriedade de oferta de disciplinas de EJA nos cursos de Licenciaturas e Pedagogia.

Nesse Eixo, como o quinto artigo, temos **A Educação de Jovens e Adultos: Singularidades e Perspectivas**, da autoria da professora Tânia Regina Dantas da Universidade do Estado da Bahia, que trata da formação de professores para atuarem na educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando as singularidades desta modalidade educativa. Traça um breve histórico sobre a criação da Universidade do Estado da Bah-

ia, em um modelo de multicampi, destaca a organização estrutural em departamentos, para situar o contexto de surgimento das propostas de qualificação de professores na área da EJA. Culmina com a defesa da proposição de um Doutorado Profissional em EJA no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, observando os critérios, parâmetros e prazos estipulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O sexto artigo, ainda do segundo Eixo, é assinado por Amiltom Alves de Souza, Alfredo Rodrigo Matta e António Quintas Mendes, os dois primeiros são pesquisadores da Universidade do Estado da Bahia e o terceiro autor é da Universidade Aberta. O artigo potencializa novas possibilidades sobre formação continuada, ressignificando outros sentidos de aprendizagens e saberes a partir da prática docente, utilizando a experiência de si através de princípios dialógicos, a reflexividade crítica e o encontro com o outro.

Sujeitos e docência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é o sétimo artigo deste Dossiê no terceiro Eixo acerca dos *sujeitos jovens e adultos* e é apresentado por Sandra Aparecida Antonini Agne do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Chapecó/SC. Apresenta um estudo que teve como objetivo analisar as percepções dos docentes para que atuam no PROEJA, enfatizando a prática docente e os desafios explicitados por esses profissionais sobre essa modalidade de ensino. Para a autora pensar na docência da EJA exige mobilizar diferentes saberes: os saberes da experiência, vivenciados, incorporados e elabora-

dos a partir dos desafios cotidianos e nas relações estabelecidas com os sujeitos nos diferentes espaços de trabalho.

Na sequência do Eixo 3 *Sujeitos Jovens e Adultos*, o oitavo texto é de autoria de Marcos Villela Pereira e Juliana Silva dos Santos ambos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e de Antonio Amorim da Universidade do Estado da Bahia, intitulado **Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades**, situa uma reflexão sobre o sujeito tem como base os estudos freireanos. Como resultados observaram-se múltiplos olhares referentes aos sujeitos da EJA sintetizados em três eixos: o sujeito em sua totalidade dentro e fora do âmbito escolar; o sujeito integrado à realidade escolar que ora o inclui, ora não; e, o sujeito e seu projeto de futuro ao adentrar na escola (espaço de sociabilidade) e futuramente no mundo do trabalho.

Na Seção de Estudos apresentamos o nono artigo desse Dossiê assinado pelo pesquisador Peter Mayo, da Universidade de Malta (Malta), em duas versões, em português e em inglês e, intitula-se **Antônio Gramsci e Paulo Freire**, em que situa dois dos personagens mais citados no debate sobre educação radical e educação de adultos: Antonio Gramsci e Paulo Freire. Segundo o autor, juntos, em seus trabalhos fornecem sinais para uma pedagogia comprometida e abordam a influência marxista que está subjacente aos seus respectivos pensamentos sobre a educação para a transformação social, a concepção da ideologia e os recursos de esperança situados em suas obras, particularmente com ênfase mergulhada no conceito de práxis, a filosofia e a pedagogia da práxis.

Esse dossiê expressa as diferentes investigações e tendências de pesquisa no

campo da Educação de Jovens e Adultos e de Pessoas Idosas que se processam em diversos estados do Brasil, na América Latina e em Portugal, descortinando novos horizontes para se conhecer, pensar e atuar nesse campo.

Boa leitura!!!!

Tânia Regina Dantas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Maria Hermínia Lage F. Laffin

Coordenadores do Dossiê

O PROGRAMA MOVA/ALFA 100 DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: RELAÇÕES DE APRENDIZAGENS E DE INSERÇÃO SOCIAL

*Pedro Lopes da Silva (UFAC)**

*Anderson Carlos Santos de Abreu (UFSC)***

Resumo

Este artigo apresenta resultados da pesquisa de mestrado e problematiza compreender as relações de aprendizagens, sociais e políticas na ótica dos egressos/estudantes do programa MOVA/ALFA 100 da comunidade Miritizal no município de Cruzeiro do Sul- Acre. Trata-se de uma abordagem qualitativa com característica exploratória e descritiva, mediante levantamento bibliográfico, análises de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas. A relevância social se constitui pelo fato de que a produção acadêmica no campo da EJA no Estado do Acre é praticamente inexistente e com uma investigação sistematizada busca compreender as relações com os saberes e as influências do programa no âmbito dos processos de aprendizagem, de inserção pessoal e social dos egressos. Desse modo, foram situados referenciais teóricos e documentais sobre políticas públicas de alfabetização na EJA, suas concepções e modos de constituição de alfabetização no Brasil e no Acre. Tais referenciais contam com a contribuição de autores como: Hadadd e Ximenes (2008), Soares (2003), Freire (1991, 1993, 1996 e 2000), Charlot (2000), Vieira (2004), entre outros. A pesquisa evidencia os alcances político e sociais, no que se refere à inserção pessoal e social dos egressos/estudantes. **Palavras-chave:** Alfabetização de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Inserção Social.

Abstract

THE MOVA/ALFA 100 PROGRAM IN CRUZEIRO DO SUL/ACRE: LEARNING AND SOCIAL INSERTION RELATIONSHIPS

This article presents results of the master's research and problematizes understanding of the relationships of learning, social and political in the perspective of the alumni / students of the program MOVA / ALFA 100 of the community Miritizal in the municipality of Cruzeiro do Sul-Acre.

* Universidade Federal do Acre/UFAC. E-mail: pedrolopes.ac@hotmail.com

** Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. E-mail: andersoncsabreu@gmail.com

It is, therefore, a qualitative approach with exploratory and descriptive characteristics, through a bibliographical survey, document analysis and semi-structured interviews. The social relevance is constituted by the fact that the academic production in the field of the EJA in the State of Acre is practically non-existent and with a systematized research it seeks to understand the relations with the knowledge and the influences of the program in the scope of the processes of learning, of personal insertion of the graduates. In this way, theoretical and documentary references on public policies of literacy in the EJA, its conceptions and ways of constitution of literacy in Brazil and Acre were placed. These references have the contribution of authors like: Hadadd and Ximenes (2008), Soares (2003), Freire (1991, 1993, 1996 and 2000), Charlot (2000), Vieira (2004), among others. The research evidences the political and social scope, as far as the personal and social insertion of the graduates / students is concerned.

Keywords: Youth and Adult Literacy. Public policy. Social Insertion.

Resumen

EL PROGRAMA MOVA/ALFA 100 DE CRUCERO DEL SUR/ACRE: RELACIONES DE APRENDIZAJES Y DE INSERCIÓN SOCIAL

Este artículo presenta resultados de investigación de maestría y problematiza comprender las relaciones de aprendizajes, sociales y políticas en la óptica de los egresados/estudiantes del programa MOVA/ALFA 100 de la comunidad Miritizal en el municipio de Cruzeiro do Sul-Acre. Se trata, por lo tanto, de un abordaje cualitativo con característica exploratoria y descriptiva, mediante levantamiento bibliográfico, análisis de documentos y realización de entrevistas semiestructuradas. La relevancia social se constituye por el hecho de que la producción académica en el campo de la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) en el estado de Acre es prácticamente inexistente y con una investigación sistematizada busca comprender las relaciones con los saberes y las influencias del programa en el ámbito de los procesos de aprendizaje, de inserción personal y social de los egresados. De este modo, se sitúan referenciales teóricos y documentales sobre políticas públicas de alfabetización en la EJA, sus concepciones y modos de constitución de alfabetización en Brasil y en el Acre. Los referenciales cuentan con la contribución de autores como: Hadadd y Ximenes (2008), Soares (2003), Freire (1991, 1993, 1996 e 2000), Charlot (2000), Vieira (2004), entre otros. La investigación evidencia los alcances políticos y sociales, en lo que se refiere a la inserción personal y social de los egresados /estudiantes.

Palabras clave: Alfabetización de Jóvenes y Adultos. Políticas públicas. Inserción Social.

Introdução

A EJA, Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de Educação Popular é marcada por uma trajetória de desafios, principalmente por ser uma alternativa que visa minimizar o problema da exclusão social. Porém, por muito tempo, não se apresentou como prioridade educacional, sendo entendida e tratada apenas como política compensatória direcionada a suprir a perda de escolaridade em idade própria.

O uso do termo idade própria, no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, possibilita entender que existe uma idade apropriada para aprender tornando a educação de jovens e de adultos uma política compensatória, com o objetivo de repor a escolaridade não realizada na infância e na adolescência, consideradas idades apropriadas (DI PIERRO, 2000, p. 211).

A Constituição Federal promulgada em 1988 trouxe importantes avanços no campo da EJA. Em seu artigo 208, a educação passa a ser direito de todos independentes de idade, e nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Assim o artigo 208 é claro:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Com a nova Lei 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 37 consta, a preocupação em garantir o acesso e a continuidade dos estudos àqueles que não tiveram a oportunidade em idade própria, se é que podemos falar em idade própria para o estudo tanto formal quanto informal.

No Brasil, a EJA tem se constituído, nos últimos anos, como um campo estratégico para fazer frente à exclusão e desigualdade social e, se observarmos a Lei 9.394, de 1996, o Parecer CEB 11/2000 citados anteriormente, e acompanharmos a conclusão a que chegou a Conferência de Hamburgo, bem como a orientação do relatório da UNESCO sobre educação para o século XXI, percebemos que essa modalidade tem pretensões de assumir contornos que transbordam os limites do processo de escolarização formal ao abarcar aprendizagens realizadas em diversos âmbitos.

A Educação de Jovens e Adultos assumiu a identidade de modalidade de Educação Básica nos Artigos 37 e 38 da LDBEN 9394/96 garantindo o direito expresso no artigo 208 da constituição Federal de 1988. Percebe-se que legalmente há um interesse da União em “reparar” o descaso do poder com a população jovem e adulta prejudicada durante muito tempo; sem contar que os índices de analfabetismo são gritantes ao ponto de que não é mais possível ignorá-los. O artigo 4º VII da LDB é claro:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A Lei 9394/96 confere a Educação de Jovens e Adultos uma identidade própria “obrigando” a União, os Estados e os Municípios a oferecê-la gratuitamente conforme as necessidades de condições dessa clientela; além de extinguir o caráter supletivo reservado apenas para os exames. Conforme o

artigo 37 da LDBEN a Educação de Jovens e Adultos será oferecida:

1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e 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.

Em 2003, ano quando o Estado do Acre completou 100 anos de emancipação política, criou-se o Programa MOVA/ALFA 100, em parceria com o MEC - Ministério da Educação e Cultura, por meio da SECAD/PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO. De acordo com as orientações da SECAD/MEC para o programa, constante na Resolução/CD/FNDE nº 31, de 10 de agosto 2006, o tempo de duração e carga horária para os cursos de alfabetização são: 6 (seis) meses de duração com, no mínimo, 240 (duzentas e quarenta) horas/aula; 7 (sete) meses de duração com, no mínimo, 280 (duzentas e oitenta) horas/aula; ou 8 (oito) meses de duração com, no mínimo, 320 (trezentas e vinte) horas/aula.

A proposta pedagógica do programa MOVA/ALFA 100 segue as mesmas orientações gerais do PBA – Programa Brasil Alfabetizado. Nos primeiros anos de implantação, não existia um documento que orientasse a parte pedagógica. O PBA tinha como meta “erradicar” o analfabetismo ao longo do primeiro mandato governamental do presidente Lula, que de acordo com os números apresentados já era de se prever que a meta não seria atingida. As taxas de analfabetismo no Brasil, de acordo com o Censo de 2000, continuavam altas, havia 15.467.262 pessoas com mais de 15 anos analfabetas, correspondendo na época a 10,09% da população brasileira, o programa foi organizado pelo MEC para ser

aplicado em todo o País. Dessa forma, a responsabilidade pedagógica pertencia às Entidades Executoras. Como não havia um programa curricular deixava os municípios trabalhando individualmente, com orientações pedagógicas distintas.

Nessa perspectiva, não foi positivo para um Programa do alcance do PBA, pois não houve uma orientação do ensino para a aquisição de habilidades aplicáveis aos contextos práticos de vivência de alfabetizando jovens, adultos e idosos que envolvesse um desafio significativo, no tocante à organização do ensino e à formação dos alfabetizadores. Não se trata aqui de impor nenhuma metodologia, mas de sustentar um princípio político-pedagógico. Conforme Gadotti,

tal princípio sintetizado numa concepção libertadora de educação, evidenciando o papel da educação na construção de novo projeto histórico, a nossa teoria do conhecimento, que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social. (GADOTTI, 2007, p. 93)

O programa MOVA/ALFA 100 funcionou cinco anos, ou seja, até 2008 com uma carga horária de 10 (dez) horas semanais, totalizando 240 (duzentas e quarenta) horas em todo o curso que era desenvolvido anualmente em um período de seis meses. A partir do ano de 2008, passou a ser de oito meses com a carga horária de 320 horas.

O material pedagógico utilizado foi produzido por profissionais da Secretaria de Educação do Estado - “Caderno da Florestania” para os alunos e “Caderno com Orientações Pedagógicas” para os professores - baseados em uma educação popular e fundamentados na pedagogia da libertação idealizada por Paulo Freire, segundo a qual

o cidadão constrói a leitura e a escrita a partir da sua própria realidade.

Conforme os princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao Programa Brasil Alfabetizado, dentre os objetivos do Programa destacam-se: criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental; promover com qualidade o acesso à educação de jovens, adultos e idosos e sua continuidade no processo educativo; mobilizar gestores estaduais e municipais para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA; qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento.

A meta do programa até 2010 era alfabetizar 2.500.000 de sujeitos jovens, adultos e idosos e anualmente deveriam ser estabelecidas novas metas. A implementação do programa MOVA/ALFA 100 possibilitou o estabelecimento de parcerias com o Governo Federal, as empresas: BANCO DO BRASIL e entidades não governamentais como: TIM, PIRELLI, igrejas, associações de bairros, sindicatos, entre outras, com o objetivo de garantir à população assistida melhor atendimento e acompanhamento das atividades desenvolvidas junto às turmas do MOVA/ALFA 100.

Conforme as resoluções nº 22(20/abril/2006) e nº 31 (10/ago/2006), o programa funciona por meio de parcerias que podem ser estabelecidas com órgãos de governos estaduais, municipais ou Distrito Federal, e também com entidades da sociedade civil e instituições de ensino superior (HAD-DAD, 2008, p. 60).

Vale ressaltar que a resolução mencionada define quais são as entidades que pode-

rão pleitear assistência financeira – federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino superior e organismos da sociedade civil, também sem fins lucrativos, que comprovem experiências em projetos de educação de jovens e adultos – e como essa assistência será processada – mediante solicitação ao MEC/FNDE dos órgãos e entidades supracitadas, por meio de projetos educacionais elaborados sob a forma de plano de trabalho.

As empresas parceiras TIM, PIRELLI e BANCO DO BRASIL, apesar de não constar na legislação essa parceria, assinaram convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Acre, como forma de contribuição com o social, uma vez que faz parte da política das empresas. Elas contribuem com o programa, principalmente com o suporte para que seja realizada a assistência às turmas, pois elas compraram os carros do tipo (caminhone-tes) traçadas para atender as turmas em que há estradas e barcos em alumínio equipados com motores para o atendimento às turmas ribeirinhas. Essa parceria também contribuiu para que os alunos que frequentaram e ainda frequentam o programa ALFA 100, passassem por uma consulta oftalmológica. Todos aqueles que necessitavam do uso de óculos, recebiam gratuitamente por meio do programa. Essa ação, foi de fundamental importância para que os alunos frequentassem as aulas, uma vez que a maioria deles reclamava ter algum problema na visão, que dificultava a leitura.

A ação do MOVA/ALFA 100, faz parte de uma estratégia para que todos aqueles que ainda não haviam sido alfabetizados pudessem ser, tendo em vista que essa é a proposição do programa, alfabetizar 100% da população acreana. Quanto à concepção de alfabetização, o programa anuncia, em seus documentos ser baseadas na concepção de Paulo

Freire. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito. Enquanto prática discursiva,

a alfabetização possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (Freire, 1991, p.68)

No entanto, é importante ressaltar que no teste final, após os oito meses de estudo no programa são declarados aptos (alfabetizados) aqueles que conseguirem ler e escrever um texto (bilhete) simples. Em relação ao acompanhamento das turmas, é realizado por monitores de campo por meio de visitas pedagógicas pela equipe técnica do Programa, que orienta, planeja e promove capacitações aos “professores voluntários” durante todo o curso. Segundo a proposta pedagógica do programa a avaliação dos alfabetizados é realizada no decorrer do curso, sendo considerado no final do período (anual) alfabetizado, o aluno que escrever um bilhete, aplicado pelos Monitores de Campo, com a presença do professor de cada turma. De acordo com dados estatísticos da Secretaria de Educação do Acre, desde a implantação do Programa em 2003 até 2009 foram atendidos no Estado 110.837 Jovens e Adultos, sendo 52.440 alfabetizados. Total de homens atendidos 52.043, mulheres 58.794. Homens alfabetizados: 23.579, mulheres alfabetizadas 28.864. A proposta é que esses egressos do programa de alfabetização possam continuar seus estudos, na EJA, de acordo com a política da organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre, Aprovada por meio do Parecer CEE Nº 88/2008 e Resolução CEE Nº 36/2009, de 18/02/09.

O Estado do Acre possui a segunda maior taxa de analfabetos dentre os estados da região norte. Contudo, ao longo de 14 anos de existência do programa MOVA/ALFA 100, temos observado uma queda vertiginosa, conforme demonstra a série histórica de dados do CENSO/IBGE e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). No ano de 1991, a taxa de analfabetismo da população acreana acima de 15 anos era de 34,3%, segundo o Censo do IBGE; já no Censo do ano de 2000, essa taxa já havia decrescido para 23,7%. Segundo o Censo do ano de 2010, o mais recente deles, essa mesma taxa havia decrescido para 16,5%, uma queda de 18 pontos percentuais em relação ao início da década de 1990. Na PNAD do ano de 2011, já sob a égide da execução do plano “Povo Alfabetizado” a taxa de analfabetismo da mesma faixa de idade indica queda de mais 2 pontos percentuais, estando, atualmente, em 14,5%.

Conforme os dados apresentados, mesmo que a diferença entre matriculados e aptos (alfabetizados) seja muito grande, quase 50%, posso afirmar, que, quantitativamente o Estado do Acre tem conseguido avançar rumo à alfabetização de jovens e adultos, que são declarados aptos (alfabetizados). Entretanto, é interessante destacar que este termo passa por alterações nos últimos anos e, a partir delas, surgiu o conceito de alfabetismo funcional, no qual uma pessoa só é considerada alfabetizada se for capaz de empregar a escrita e a leitura para se destacar em meio ao contexto social e também que saiba fazer uso destas habilidades para prosseguir aprendendo e se desenvolvendo durante sua vida. Nesse sentido, o ponto não é mais apenas identificar se o indivíduo sabe ler e escrever, contudo o que ele é capaz de fazer com estas habilidades.

O MOVA/ALFA 100 no município de Cruzeiro do Sul – Acre

No município de Cruzeiro do Sul a realidade se assemelha a de todo o Estado. No início de cada etapa letiva tem um encontro de Formação para Coordenadores Pedagógicos e Monitores de Campo para discutir as especificidades dos municípios e readequá-las de forma que não fuja dos Princípios Norteadores do Programa descritos no Guia de Formação Inicial de Coordenadores 2013 Programa MOVA/ALFA 100 que são:

O aluno é o sujeito de sua aprendizagem adquirida ao longo da vida; A aprendizagem se dá no pensar na reflexão e na interação, tornando-se assim o objeto do conhecimento; O aluno por meio do seu conhecimento de mundo aprende a ler lendo e escrever escrevendo; No trabalho de alfabetização os alunos são considerados leitores e escritores desde o início do processo de aprendizagem; O ponto de partida do trabalho de alfabetização é a experiência vivida e os saberes construídos pelos alunos; A experiência do educador é fundamental, ele é o mediador que organiza as ideias e situações de aprendizagem, levando em consideração o conhecimento do aluno; O contexto de letramento é a capacidade do uso de diferentes tipos de materiais escritos; A cultura local é uma das referências temáticas para o estudo dos conteúdos trabalhados no processo de alfabetização. (Pág. 11).

Como se pode verificar na citação acima, o programa traz em suas diretrizes a concepção de que o educando deve ser o sujeito da sua aprendizagem, diferentemente do que Paulo Freire chamou de educação bancária, pedagogia da transmissão, em que o professor “sabe tudo” e o educando não “sabe nada”. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Tanto professor, quanto

educando possuem conhecimentos que são mobilizados durante o processo da aprendizagem por ambos, uma vez que na relação que se estabelece entre eles, incluindo o conteúdo estudado, ambos aprendem. O programa traz um conceito de aprendizagem com base em princípios defendidos por Paulo Freire de que o professor não deve se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, principalmente, ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p. 28). O exercício do pensar (refletir) permite aos educandos se colocarem como sujeitos históricos, o que possibilita o conhecimento de si próprio e do mundo em que estão inseridos, fazendo intervenção sobre ele, isto é, aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados posteriormente.

A concepção de ensinar é, portanto, buscar, indagar, constatar, intervir, educar. Ensinar é um ato que exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que, juntos, trocarão experiências de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes da experiência e a capacidade criadora de cada um dos envolvidos.

As turmas do ALFA 100 funcionam nas escolas das redes estadual e municipal, no entanto, quando as mesmas não dispõem de espaço suficiente, ou não existem escolas nas proximidades, as aulas são realizadas em espaços alternativos, tais como, igrejas, centros culturais e comunitários, associação de moradores, casas de farinha, ou seja, local em que se fabrica a farinha de mandioca, quando se trata da zona rural. Chega a funcionar até mesmo em residências, se oferecer condições de espaço e iluminação. A proposta é para que os alunos do Programa MOVA/ALFA 100 continuem a frequen-

tar os espaços de coprodução do saber no 1º e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA e até mesmo o Ensino Médio. Conforme dados estatísticos coletados na coordenação geral do MOVA/ALFA 100 na capital do Estado – Rio Branco e no município de Cruzeiro do Sul, o atendimento a este público de 2003 a 2012 no município foi de 20.006 pessoas jovens, adultas e idosas matriculados, perfazendo um total alfabetizados de 9.905.

É importante destacar que o Programa MOVA/ALFA 100, enfrenta dificuldades. A maioria dos analfabetos que frequentaram e ainda participam do programa estão concentrados em comunidades rurais e ribeirinhas, lugares de difícil acesso. Para se chegar a essas comunidades, muitas vezes são utilizados, carros, barcos e até animais (bois e cavalos). Nesse sentido, o programa tem tido dificuldades para fazer o acompanhamento devido as turmas, o que de certa forma dificulta o trabalho do professor “voluntário”, que não recebe apoio pedagógico necessário.

Além dessas dificuldades, enfrentadas também em relação aos professores é que na sua maioria, principalmente os que estão nesses lugares de difícil acesso, não apresentam a formação adequada para atuarem na modalidade, inclusive, muitos não possuem nem o ensino médio, pois os que conseguem concluir uma licenciatura, normalmente prestam concurso e saem definitivamente do campo para morar e trabalhar na cidade. Essa questão da formação para atuar na EJA, é uma realidade muito séria no Acre, pois, mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais ter definido que os cursos de graduação nas licenciaturas deveriam reservar espaços de aprendizagem direcionado à formação para a atuação com jovens e adultos, as licenciaturas que existem no Acre, não contemplam

uma formação inicial para atuar nessa modalidade, algumas apenas incluem estágio, mas nenhuma disciplina de fundamentação referente à EJA.

No que diz respeito à formação dos profissionais da educação, no artigo 62 da referida LDB 9394/96, consta a exigência de formação em nível superior para atuar na educação básica, no entanto, quando se trata da EJA, observa-se um retrocesso, pois programas criados pelo governo federal, voltados a essa modalidade, no caso - o Programa Brasil Alfabetizado, exigem que o professor tenha uma formação mínima em nível médio, contrariando o que está posto na Lei. No contexto do Acre, como já mencionado se torna mais grave ainda, pois, alguns professores que atuam em comunidades de difícil acesso possuem apenas o ensino fundamental. O que se percebe é uma contradição quanto ao novo Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), das 20 metas nele estipuladas, 10 tem relação direta ou indireta à educação de jovens e adultos.

Di Pierro (2010) fez uma análise das metas estabelecidas no novo PNE referente à EJA e fez um destaque em relação às taxas de analfabetismo que, segundo ela, mantêm uma tendência histórica de recuo muito lento. Nesse sentido, infelizmente, seja provável que em 2015, conforme meta 9 para o novo Plano Nacional, o Brasil não cumprirá o compromisso de reduzir pela metade o índice de analfabetismo, quanto mais erradicá-lo até 2020. Se o poder público não conceber a alfabetização como prioridade nacional, conforme pontua a Conferência Nacional de Educação (CONAE), outros planos virão, mesmo com demora na implementação, e esta meta voltará a se repetir, estabelecendo sempre prazos maiores. Ainda segundo Di Pierro, os resultados frustrantes

são atribuídos pelas pesquisas e avaliações a, pelo menos, três fatores:

[...] a superestimação de participantes, devida à atribuição da responsabilidade de formação de turmas aos alfabetizadores e à escassa fiscalização; problemas de focalização do programa, que inscreveria, em grande medida, pessoas já alfabetizadas e não o público-alvo prioritário constituído por analfabetos absolutos; escassos resultados de aprendizagem, devidos à duração insuficiente dos cursos, à frequência intermitente e evasão dos alfabetizandos, à seleção inadequada e precária formação dos alfabetizadores, entre outros aspectos relativos à qualidade dos cursos (2010: 947).

O programa tem tido uma abrangência muito grande no que se refere a matrículas, no entanto, a evasão ainda é uma das grandes dificuldades enfrentadas. Andrade (2004) diz que, para suplantar as ideias cristalizadas de fracasso escolar, de repetência, de evasão, de defasagem, de aceleração, enfim, de educação compensatória que circundam a EJA, é preciso acreditar que os sujeitos dessa modalidade de ensino podem superar obstáculos e limites e reescrever suas histórias. Para isso, é necessário que o Brasil tenha uma educação de qualidade, o que demanda profissionais competentes e comprometidos com a superação dessa realidade e com a implementação de novos projetos de ensino.

Os sujeitos que estudam na EJA, são pessoas que não tiveram a possibilidade de estudar ou de permanecer na escola para dar prosseguimento aos estudos e estão presentes tanto nas zonas urbana quanto rural, não só no município de Cruzeiro do Sul, mas em todo o Estado do Acre. O que chama atenção em todo esse contexto foi onde se encontram os que habitam as margens do Rio Juruá no município de Cruzeiro do Sul, rio de água barrenta que se contrasta com o verde da

floresta na mais bela harmonia. Assim, o rio ao longo dos anos tornou-se fonte de vida e desenvolvimento para milhares de pessoas, principalmente àqueles que vivem às suas margens, que na sua maioria não tiveram a oportunidade de estudar. De grande importância para a região, o rio Juruá serve como hidrovía para diversas comunidades isoladas, que sobrevivem da pesca e da agricultura familiar.

A maioria das pessoas que moram às margens do rio Juruá e outros afluentes são descendentes de imigrantes nordestinos. Vieram para o Acre, com o sonho de melhorar a qualidade de vida, para ter um conforto melhor, fartura de água e alimentação, pois acreditavam que com a economia do excedente com a produção da borracha, conhecida como o ouro negro, tinham a esperança de ficarem ricos. Nesse contexto, é possível perceber que foram pessoas que vieram atrás de um sonho, mas na realidade para muitos se tornou em um verdadeiro pesadelo. Saíram do Nordeste para o meio da Amazônia, sem o devido preparo e, além de tudo, passaram a ser explorados. Hoje os descendentes, são os habitantes ribeirinhos dos rios da região, que estão sendo atendidos pelo Programa MOVA/ALFA 100. Tem-se perguntado quanto à contribuição do MOVA/ALFA 100 para o povo que mora nessas comunidades, tendo em vista suas muitas especificidades que requerem preparo profissional diferenciado e políticas públicas voltadas para atender a formação integral desses cidadãos marcados por desafios e pela exploração. Até que ponto esse ideal educacional constante nas políticas sociais tem sido alcançado nessas comunidades ribeirinhas do município Cruzeiro do Sul. Alguns desses jovens e adultos que estão sendo alfabetizados têm conseguido dar continuidade aos estudos, garantem uma funcionalidade, ou seja,

a possibilidade de usar a leitura, a escrita e o cálculo diante das demandas no seu contexto social.

Tendo como fundamentos os princípios defendidos por Paulo Freire, percebe-se que um dos principais problemas da população excluída dos bens e serviços disponíveis é o pouco preparo para o questionamento e a participação, fatores de fundamental importância para a aquisição do direito de escolha e superação do senso comum, ou seja, a libertação, bem como a consciência de luta por direitos que são inerentes a uma sociedade democrática. Papel reservado à Educação Popular, mas enfim, Vê-se a compreensão de Paulo Freire:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece de que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira ‘definição’ eu a apreendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE, 1993, p. 19)

Em sua concepção, o povo brasileiro, devido ao longo período de colonização e escravidão, tornou-se apático à vida pública e adotou a cultura do silêncio, situação que se tem agravado com as ditaduras militares que compreendem os períodos de 1937/1945 e 1964/1985. É clara a ideia de que a volta à democracia não trouxe consigo a necessária participação popular. Fundamentados pelo princípio de que é pela educação que se consegue compreender, interpretar e mudar o mundo a favor da supressão das necessidades e melhoria da qualidade de vida. O Programa MOVA/ALFA 100 vem apoiando o conceito de florestania construído ao longo de quinze anos de governo da Frente popular do Acre, e tem como eixo a preservação

do que há de melhor – “a floresta”. No ímpeto de resgatar o orgulho de ser um povo da floresta, o governo tomou como base para a educação o conhecimento que provém da cultura nascida da floresta visando à inclusão do Acre no cenário nacional, pela preservação de peculiaridades e pela promoção da cidadania levada a cada acreano seja na cidade ou no campo, nas ruas pavimentadas ou nas margens dos estreitos rios em que grande parte dessa população reside.

Quanto à Educação Popular no Acre em termos quantitativos, pode-se afirmar de acordo com os dados já apresentados que nunca foi tão presente na modalidade de Alfabetização de Jovens e Adultos como nos últimos dez anos. O Programa MOVA/ALFA 100 esteve presente em todos os municípios do Estado do Acre. Em Cruzeiro do Sul, em todos os bairros e em todas as comunidades rurais e ribeirinhas. Funcionavam turmas, oportunizando milhares de pessoas jovens, adultos e idosos a “ter acesso” a um direito básico estendido a todas as pessoas que, por motivos diversos, não conseguiram estudar em “idade própria”. Muito embora essa oportunidade seja oferecida de forma gratuita e o programa ter tido a abrangência que teve, não significa que tenha garantido as exigências específicas dessa modalidade de ensino, ou seja, são necessários pesquisas que apontem para os aspectos qualitativos do programa, e é um pouco disso que se pretende demonstrar nesta pesquisa.

Diferente de outros programas de alfabetização, que não tiveram continuidade, tanto o Brasil Alfabetizado, quanto no MOVA/ALFA 100 no Acre, estão tendo continuidade. Em tese, a Educação de Jovens e Adultos está sempre em busca de permitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade. Nesse sentido, fica claro o caminho que a EJA percorreu em nosso país até

chegar aos dias atuais. Se olharmos para o passado, iremos perceber que tem tido um avanço, mas ainda há muito que se fazer. Não se pode acomodar com os “avanços” já conseguidos, é desnecessário vislumbrar novos horizontes na busca da total erradicação do analfabetismo em nosso país, pois a educação é direito de todos, mas é preciso alfabetizar de forma que permita a inserção social, estando aí o maior desafio proposto.

Os índices referentes aos analfabetos têm baixado, mas quantos desses que estão sendo alfabetizados anualmente, dão continuidade aos estudos na EJA? A erradicação do analfabetismo só acontecerá, garantindo, na prática uma educação básica de qualidade, para todos os cidadãos. A continuidade desse modelo excludente de escola será, com certeza, a garantia de alunos para os cursos de alfabetização de adultos.

Os egressos do programa MOVA/ALFA 100 e a sua inserção política e social

Foi possível perceber que todos os sujeitos da pesquisa apresentam algum grau de inserção social, no que se refere à utilização da leitura, da escrita e, alguns fazem uso dos conhecimentos matemáticos em seus contextos do cotidiano. Nesse sentido, foi possível listar subcategorias de inserção social dos egressos estudantes investigados: participação mais efetiva em reuniões públicas, auxílio nas tarefas dos filhos e outros familiares, utilização da leitura e da escrita em alguns contextos, uso dos conhecimentos matemáticos e melhoria na oralidade.

Quanto à participação nas reuniões, sejam elas em qualquer contexto como, por exemplo, com alguma autoridade ou liderança para discutir melhorias que beneficiarão toda comunidade ou na colônia de pes-

cadores (associação), pois vários fazem parte como pescadores profissionais, os egressos afirmam ter melhorado suas participações, pois antes de estudarem no programa ficavam calados.

Em relação à utilização da leitura e da escrita suas falas mostram que causaram um grande impacto em suas vidas, pois deixaram de pertencer a um grupo marginalizado, que carregavam o constrangimento de não saber assinar o próprio nome, o que para muitos significa vergonha, por isso mesmo, alguns deles dizem que evitavam qualquer situação que tivesse que assinar.

As práticas de alfabetização nem sempre são capazes de promover a inserção dos alfabetizados na cultura da leitura e da escrita, mas, há uma amostra do que significou, em termos de inserção social e pessoal às aprendizagens adquiridas através do programa MOVA/ALFA 100. A maioria desses sujeitos encontraram nesse pouco conhecimento muitas respostas para as necessidades que vivenciam no cotidiano. Percebe-se que são pequenas coisas que para eles fazem grande diferença, como identificar uma sala em um hospital, ler um preço de uma mercadoria, assinar um recibo, enfim o que para eles, “mudou” as suas vidas.

Esses jovens, adultos e idosos participantes desta pesquisa sabem bem o valor da escrita, muito mais do que os sujeitos escolarizados, pois por muito tempo sentiram “na pele” o preço da falta de escolarização e de conhecimento escolar. Por isso mesmo, demonstram em suas falas, tanta satisfação pelo mínimo que seja assinar o nome, mas isso significa que foram inseridos em um grupo que não precisa ter que colocar o dedo em uma almofada para deixar a impressão digital, o que segundo alguns relatos eram tais momentos de muito constrangimento.

Foi possível perceber através da pesquisa, alguns usos sociais da escrita. Ainda que a escolaridade proporcionada pelo programa seja pouca, já causou uma tímida inserção, que acarretou inclusive o sentimento de que agora são alguém na vida. Mesmo que de forma bem restrita, mas você consegue ler e escrever possibilita a circulação no dia a dia pelos ambientes sociais e culturais em que a palavra é que dá a ordem às atividades que são desenvolvidas em qualquer lugar como, por exemplo: hospitais, lugares na rua e que se estende por todos ambientes, pois, viver nessa sociedade, que é grafocêntrica, saber ler e escrever é uma questão de dignidade humana, já que a leitura e a escrita se constituem em habilidades que possibilitam não só o acesso ao conhecimento e à informação a outros direitos — como o direito à moradia, à saúde, ao trabalho, às garantias individuais e coletivas, ou seja, aos direitos sociais e políticos —, como também proporcionam o escrever como forma de exteriorização e comunicação de sentimentos, ideias, opiniões, saberes e emoções.

Ainda hoje, os jovens, adultos e idosos tidos como analfabetos se sentem excluídos dos processos sociais, em que a leitura e a escrita são requeridas e, junto a essa exclusão está presente o sentimento de fazer parte de um grupo que passa por grandes constrangimentos, pois vivem em uma sociedade grafocêntrica, como é o caso do Brasil. Desse modo, por não terem domínio da leitura e da escrita sentem-se como se estivessem no “lugar errado”, permeado pelo sentimento de que não são ninguém, pois ser alguém está ligado ao domínio do conhecimento que “está na escola”.

Embora alguns dos sujeitos pesquisados não estejam seguros quanto ao fato de estarem ou não alfabetizados, mesmo tendo sido declarados por meio da avaliação rea-

lizada pelo programa, se considerem analfabetos por saberem ler e escrever minimamente. Entretanto, para todos a leitura e a escrita são, de fato consideradas conhecimentos imprescindíveis à emancipação humana, pois a todo o momento em suas falas, ambas eram referendadas como importantes e indispensáveis para conquista da autonomia pessoal e, sobretudo, econômica. Logo, reconhecidas como facilitadoras ao acesso a todos os recursos sociais, políticos, econômicos e, mais como um requisito para que possam passar a se sentirem “alguém na vida”, ou seja, por falta do domínio da leitura e da escrita chegam a negar a própria identidade.

Nesse sentido, cabe ressaltar que os programas de alfabetização voltados ao atendimento daqueles que não puderam ou não tiveram acesso à educação quando crianças e adolescentes não podem cair no erro de acreditar que a “simples” aquisição da leitura e da escrita é suficiente para promoção da cidadania desses sujeitos que trazem as marcas da exclusão.

É necessário, portanto que, junto ao processo de alfabetização esteja inserida a leitura e a interpretação da realidade do educando, bem como os seus condicionantes políticos, sociais e econômicos. Dessa forma, a aquisição da leitura e da escrita seja capaz de despertar nos sujeitos potencialidades que fazem com que interagindo com o mundo possam constituir a si mesmo e ao outro, ou seja, uma alfabetização, que envolva a leitura do mundo e a leitura da palavra, compreendida como um projeto político no quais homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas em ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla (GIROUX, 1990).

Corroborando com esse mesmo conceito Freire (1990, p. 132) nos indica que

se a educação não é fazedora da cidadania, a alfabetização, e, sobretudo uma certa forma de trabalhar a alfabetização, pode constituir-se num fator, numa espécie de empurrão necessário na busca da cidadania. É preciso ficar claro que o fato de ler hoje o que não lia ontem, em termos de palavras, não significa que ninguém virou cidadão (grifo nosso).

Nessa perspectiva, foi possível constatar pelos dados levantados, que a leitura e a escrita adquirida e/ou aperfeiçoada durante a permanência dos alunos/egressos nas turmas do Programa MOVA/ALFA 100, despertaram nos educandos a compreensão que o ato de ler é importante para que a liberdade, a equidade, a educação, a saúde, o direito a ter direitos e, de ser cidadão atuante.

Os dados não negam a importância da aprendizagem da leitura e da escrita instrumental, ou seja, enquanto habilidade de codificação e decodificação da linguagem escrita, já que essa habilidade é uma das exigências da sociedade atual, sem esquecer que a seleção e o processamento da informação, da qual a leitura e a escrita são indiscutivelmente imprescindíveis. Mas, também mostraram que compreendem que somente a leitura e a escrita da palavra não são suficientes para o rompimento dos muros antidialógicos.

Pode-se perceber também que as habilidades de leitura e escrita, ainda que pouco conectadas à leitura do mundo, têm proporcionado aos sujeitos desta pesquisa um crescimento da autoestima, uma vez que se sentem capazes de aprender e de envolverem-se em práticas de leitura e escrita legitimadas socialmente, permitindo a alguma projeção de novos desafios e conquistas.

Entende-se, também, que o processo de alfabetização, pelo qual os sujeitos passa-

ram, fez com que eles pudessem afirmar que agora se sentem mais bem preparados para atuarem na sociedade. Apontaram em suas falas que as pessoas que ainda não sabem ler e escrever são como alguém que ocupa um espaço inferior ao que eles agora ocupam; reproduzem assim, a desigualdade cultural já que não concebem o analfabetismo relacionado à estrutura da realidade opressora.

Destaque especial à sua crítica sobre a escola e, nesse caso não somente aos problemas estruturais do Programa MOVA/ALFA100: falta de espaço para constituir uma escola de EJA, a qualidade do ensino, a [falta] de formação dos professores bolsistas e/ou voluntários, o tempo de duração e a não articulação da rede pública para que os egressos possam dar continuidade aos seus estudos.

Conclusão

A pesquisa mostrou a percepção de inserção social no que se refere às contribuições das aprendizagens adquiridas pelos discentes: no espaços da vida em família, da atividade profissional, da comunidade mediante a participação em reuniões, sindicatos e associações. Evidenciou também, o que despertou neles como a percepção em relação às metas e aos sonhos para o futuro, bem como a fala deles a respeito de possíveis políticas públicas para a modalidade de EJA.

A investigação também identifica os motivos que os levaram a deixar os estudos ou, a nem chegar a estudarem como é o caso de vários dos sujeitos entrevistados. Dentre esses motivos destacam-se o trabalho e a mudança de estado civil, o casamento (particularmente para o caso das mulheres). Entre estudo e trabalho, alguns deles optaram pelo trabalho por questões de dificuldades financeiras, isto é, a sobrevivência de quan-

do eram crianças falou mais alto do que o projeto de estudar, tornando essa opção como naturalizada por essa necessidade.

Quanto à análise sobre o uso da leitura e da escrita, percebe-se o desejo que os sujeitos têm da apropriação dessas habilidades. No entanto, a maioria não faz uso com autonomia no cotidiano de suas vidas, utilizam-na como textos curtos e ligados à identificação, ou seja, usam aquelas que fazem parte do dia a dia como: ler nomes de repartições públicas, supermercados, nome de ruas, produtos do comércio, entre outros.

Com relação ao uso da escrita, constata-se que ainda é restrita e, que segundo eles gerou mais dificuldades na aprendizagem. Mas, é utilizada principalmente no sentido de fazer cópias, da escrita do nome e de palavras soltas.

Mesmo diante dessa constatação, notou-se, no entanto, que o curso representou para esses sujeitos a possibilidade de uma melhor qualidade de vida. Tal melhoria ocorreu no campo da interação e das relações com o ensino, entre eles mesmos (estudantes) e com o outro, tanto no espaço familiar, como da comunidade. Remete-se novamente a Charlot, (2000, p. 53), quando afirma que nascer é estar submetido à obrigação de aprender para que possa, nesse processo socializar-se, a fim de ocupar um lugar no mundo.

Com essas considerações, ressalta-se a contribuição e a importância do programa MOVA/ALFA 100, mesmo com o aparente pouco avanço obtido pelos sujeitos desta pesquisa, como aprender a assinar o nome e o desenvolvimento da oralidade, ler pequenas frases e nomes, significa apropriar-se de uma nova visão sobre a vida, o que os levou a elevar um pouco mais a vontade de continuar lutando para se inserirem cada vez mais nas práticas sociais da leitura e da escrita.

Nesse sentido, acredita-se ter contribuído por meio desta pesquisa para que a sociedade e para as pessoas que ainda vivem a condição de estarem analfabetos. Além disso, este trabalho também sinaliza a necessidade de incentivo à elaboração e à implementação de políticas públicas comprometidas com a EJA na luta pelos direitos educacionais, no sentido de exigir a continuidade da ação indutora da União nessas políticas, que consolide esta modalidade de ensino como direito público inserindo-a nas redes públicas, garantindo sua oferta, permanência e adequação à realidade dos seus sujeitos, independentemente da idade. Nesse sentido, tais políticas públicas compreendidas, como o que enfatiza pesquisadora Maria Clara Di Pierro (2005):

que não se restrinja à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visem responder às múltiplas necessidades dos indivíduos. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes às políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e flexíveis.

Esta pesquisa não se encerra aqui, mas se configura como uma porta para que se possa avançar no conhecimento dessa modalidade de ensino no Estado do Acre, e assim, contribuir com o acesso ao saber elaborado que fortalece as mudanças sociais, como um caminho necessário à inclusão social, na oferta de uma aprendizagem adequada baseada nas realidades e necessidades dos destinatários.

A partir dela se evidencia também a necessidade de se desenvolver muitas outras pesquisas sobre a EJA no Acre, como por exemplo: a análise da oferta da EJA nas redes de Ensino desse estado e quais movimentos para efetivar a articulação política entre programas e redes para a garantia da

continuidade de estudos. Ainda, outras possibilidades se situam no espaço da formação docente para a EJA, tanto nas instituições de ensino superior e de formação continuada nas redes. Reafirma-se que este é um campo imenso a ser explorado, pois na presente investigação não se localizou nos repositórios de estudos acadêmicos que tomassem a EJA no Acre como objeto de pesquisa.

Referências

- ACRE. *A Política e a Organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre*. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Jovens e Adultos. RIO BRANCO, 2008.
- _____. *Guia de Formação Inicial de Coordenadores do Programa MOVA/ALFA 100/SEE*. Rio Branco, 2013.
- _____. *Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE/AC, Nº 26, de 20 de abril de 2007*.
- _____. *Resolução do Conselho Estadual De Educação CEE/AC, nº 36, de 18 de fevereiro de 2009*.
- _____. *Parecer do Conselho Estadual de Educação CEE/AC, Nº 88 de 20 de abril de 2008*.
- ANDRADE, E.R. *Os jovens da EJA e a EJA dos jovens*. Em: BARBOSA, I. O; PAIVA, J. *Educação de Jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DPeA, 2004.
- BRASIL. *Câmara de Educação Básica. Parecer CEB Nº 11/2000 (10.05.2000)*.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1994.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96*.
- _____. *Plano Nacional de Educação/n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*.
- _____. *Resolução/CD/FNDE n.º 22, de 20 de abril de 2006*.
- _____. *Resolução/CD/FNDE n.º 31, de 10 de agosto de 2006*.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DI PIERRO, M. C. *A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas*. Educ. Soc. [online]. vol.31, n.112, pp. 939-959, (2010). Acesso em Abril 2015, em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>.
- DI PIERRO, M. C. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out., 2005.
- FREIRE, P. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. & NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 4 ed. Petrópolis/RJ, 1993.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- GADOTTI, M. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher. Brasil, 2007.
- GIROUX, H. A. *Alfabetização e a pedagogia do empowerment político*. In: FREIRE, P.; HADDAD, S. *Educação e exclusão no Brasil*. Ação Educativa, 2008b.
- VIEIRA, Maria Clarisse. *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil*. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

Recebido em: 10/01/2018

Aprovado em: 15/03/2018

CONDIÇÕES E MOTIVAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM AMBIENTE PRISIONAL: UM ESTUDO A PARTIR DA REALIDADE PORTUGUESA

*Rarissa Maiara Fernandes de Lira (UC)**

*Joaquim Luís Medeiros Alcoforado (UC)***

*Márcia Regina Barbosa (UFPE)****

Resumo

A educação em ambiente prisional tem sido apontada como um direito e, em particular, como uma necessidade das pessoas em reclusão, com baixos níveis de escolaridade, sendo considerada essencial nos processos de ressocialização e de prevenção de reincidência de comportamentos em conflito com a lei. Por outro lado, ainda que a oferta procure responder a esse direito e essas necessidades, sabemos que envolve menos pessoas do que seria esperado, registrando, em simultâneo, índices de desistência e abandono muito acima do desejável. Neste estudo, através de entrevistas não estruturadas a responsáveis de um estabelecimento prisional e de uma escola associada e a professores, procurou-se compreender e caracterizar o problema, reunindo informação que nos desafia a aprofundar a relação entre instituições e os respetivos profissionais, potenciando condições capazes de incrementar as motivações para o envolvimento dos reclusos nas atividades educativas.

Palavras-chave: Educação nas prisões; Motivações para a aprendizagem;

Abstract

CONDITIONS AND MOTIVATIONS FOR PRISON EDUCATION: A STUDY BASED ON THE PORTUGUESE REALITY

Prison education has been identified as a right and, especially, as a need for people in detention with low levels of schooling. It is considered essential in

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra rarissa.lira@gmail.com

** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra lalcoforado@fpce.uc.pt

*** Universidade Federal de Pernambuco marciape46@hotmail.com

the processes of resocialization and prevention of misconduct recidivism. On the other hand, even though this offer seeks to respond to such rights and needs, it is known that it involves fewer people than would be expected, while simultaneously registering indices of waiver and abandonment far above the desirable. In this study, through unstructured interviews with those in charge of the penitentiary, an associated school and its teachers, it was sought to understand and characterize the problem, gathering information that challenges us to strengthen the relationship between institutions and their professionals, bringing together conditions capable of increasing motivation for the involvement of prisoners in educational activities.

Keywords: Education in a prison environment; Prisoners' motivations for learning;

Resumen

CONDICIONES Y MOTIVACIONES PARA LA EDUCACIÓN EN EL AMBIENTE DE LA PRISIÓN: UN ESTUDIO DESDE LA REALIDAD PORTUGUESA

La educación en el ambiente de la prisión ha sido apuntada como un derecho y, particularmente, como una necesidad de las personas en reclusión con bajos niveles de escolaridad, siendo considerada esencial en los procesos de resocialización y de prevención de reincidencia de comportamientos en conflicto con la ley. Por otro lado, aunque la oferta intente contestar a ese derecho y a esas necesidades, sabemos que eso involucra menos personas de lo que sería esperado, registrando al mismo tiempo índices de desistimiento y de abandono más allá de lo deseable. En esta investigación, a través de entrevistas no estructuradas dirigidas a los responsables de un establecimiento prisional y de una escuela asociada, además de profesores, se buscó comprender y caracterizar el problema, reuniendo información que nos desafía a profundizar la relación entre instituciones y los respectivos profesionales, reclutando condiciones capaces de incrementar las motivaciones para la participación de los reclusos en las actividades educativas.

Palabras clave: Educación en ambiente prisional; Motivaciones de los reclusos para el aprendizaje;

1. Introdução

Os debates mais recentes sobre educação de adultos têm vindo a consensualizar-se à volta da ideia de que as atividades educativas devem constituir-se como uma resposta às aspirações e às necessidades de mudança de vida, das pessoas e das respetivas comunidades. Se esta ideia é de aceitação generalizada para todas as experiências educativas

envolvendo pessoas adultas, faz ainda mais sentido quando está em causa a educação nos espaços de privação de liberdade, assumindo-se que estas práticas educativas se devem orientar para o atendimento integral das necessidades e particularidades dos indivíduos que se encontram na condição temporária de conflito com a lei, devendo,

como forma de garantia dos seus direitos e do seu processo transformativo, em termos pessoais e sociais, dar sentido e consistência a projetos de vida, desafiantes e realistas, para novas oportunidades.

Neste sentido, no intuito de afirmar a garantia de direitos e acesso a diferentes experiências, a educação de adultos no contexto das prisões deverá apresentar-se como um espaço de discussões e de problematizações que, necessariamente, se estenderá desde a logística de vigilância e controle do sistema penitenciário, até às características das políticas públicas e aos “problemas emocionais”, como o medo, a depressão, a desmotivação, o desinteresse, a violência, etc. Onofre (2013), olhando a partir da realidade brasileira, destaca que a educação de adultos nestes espaços aparece como “um fenômeno complexo”, envolvendo todos os que andam neste ambiente e as rotinas que ali são praticadas, cuja estrutura arquitetônica acentua a “repressão, ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo” (p.54).

Atentando, especificamente, na questão da (des)motivação, a referida autora apresenta o estudo realizado em 2002, onde identificou que o desinteresse pela escola não é uma característica registada apenas na população carcerária, sendo antes uma marca da contemporaneidade, observada tanto nas escolas prisionais quanto nas escolas que estão fora desse contexto, acentuando-se entre as pessoas de níveis mais baixos de escolaridade e há mais tempo afastadas da escola.

Por essa razão, vamos tomando consciência da real urgência em se (re)pensar modelos educacionais que se distanciem dos padrões que “falharam” no passado, e que

possam ter sucesso nos dias e na vida atuais, que respeitem as necessidades e as diferentes identidades das pessoas e dos seus grupos, numa perspectiva de transformação, superação e compreensão de si e do mundo, levando o recluso a envolver-se, de maneira comprometida, com o que a escola e a educação lhe devem oferecer. Onofre (2013, pp. 58 e 60) sublinha essa necessidade, uma vez que:

A baixa autoestima, a pouca motivação, o isolamento, as atitudes e as expectativas reduzidas no presente e as marcadas pelo passado, geram nas pessoas um alto grau de vulnerabilidade psicológica e a indiferença afetiva, a instabilidade emocional somada à social e à cultural geram dificuldades na ação educativa (...). Nesse sentido, se propõe a relevância de desenvolver e de implementar programas educativos que satisfaçam as necessidades e as aspirações dos privados de liberdade, uma vez que suas trajetórias de vida e escolares não lhes permitiram possibilidade de sucesso e permanência na escola.

É, então, fundamental reafirmar uma preocupação com a educação nesse contexto, cuidando, em particular, na potenciação dos fatores motivacionais associados aos processos de envolvimento em atividades educativas (BZNECK, 2001), com suficiente impacto transformador, sabendo-se, como tem sido recorrentemente recenseado (GABRIEL, 2007), que existe uma relação não despidianda entre fracas competências a nível de literacia e numeracia, com a consequente dificuldade de atingir níveis mais elevados de qualificações, o que tem influência significativa nas dificuldades de obtenção e manutenção de emprego e no aumento do risco de delinquir.

Em Portugal, a relação entre a educação e o risco de delinquir é uma preocupação reconhecida nas discussões académicas, científicas e políticas, como se pode concluir das

iniciativas do Ministério da Justiça (MJ), que em 2016 desenvolveu o PPRR - Programa de Prevenção da Reincidência e da Recaída - junto a 19 estabelecimentos prisionais (DGRSP, 2016. p.56), tendo presentes as conclusões do relatório de atividades da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), segundo as quais “a facilitação do acesso a competências escolares e à formação profissional enquadra-se no âmbito do tratamento prisional, pretendendo-se favorecer condições de reinserção social e a diminuição da reincidência” (DGRSP, 2016. p.65).

O mesmo relatório de atividades, no entanto, apresenta dados que revelam a importância de atentarmos para a educação nos estabelecimentos prisionais de Portugal, chamando atenção para os processos que envolvem os interesses, motivações, permanência e continuidade em atividades educativas e formativas:

Em 2016, (...) **inscreveram-se em ações de formação escolar e/ou profissional 11.128 reclusos**. Este valor expressivo tem, contudo, contraponto com **o número elevado identificado de reclusos que iniciam ações de caráter formativo** num dado estabelecimento prisional **mas não as concluem**. (...) **estima-se em 34,6% o valor percentual de reclusos que interromperam a frequência de ações formativas**, situação que **se deve a fatores de ordem diversa**, de entre os quais sobressaem a libertação, **as faltas injustificadas e a falta de interesse/motivação**. (DGRSP, 2016. p.65) (*grifo nosso*)

Somos, então, levados a intuir que fatores como os níveis de escolaridade, o (des) crédito em oportunidades futuras e, entre outros, a autoperceção do (in)sucesso escolar, se constituem como razões que levam os reclusos a tomarem a decisão, quer de se envolverem, num primeiro momento, na

oferta disponível de educação e formação no espaço prisional, quer de incremento da desmotivação que leva ao acumular de faltas injustificadas e ao abandono, sendo que, nestes casos, quando a educação não se traduz numa aposta pessoal e grupal de transformação da vida e da realidade, os riscos de desinteresse tendem a ser muito maiores.

A educação em meios prisionais, em Portugal, é suportada por diferentes iniciativas legislativas, como a Lei 46/1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo), o Despacho nº 451/99, o Código da execução das penas e medidas privativas da liberdade - Lei nº 115/2009 e Lei nº 51/2011 - sendo que estes dois últimos documentos asseguram a base legal do Regulamento Geral dos Estabelecimentos prisionais (RGEP), onde o Capítulo II (artigo 71º ao 76º) regulamenta as dimensões de promoção das práticas educativas e estabelece algumas orientações que desenham os contornos de como a educação deve ser promovida nesses espaços. Aí se estabelece que a atividade escolar e formativa é estruturada nos mesmos padrões técnicos e pedagógicos dos estabelecidos em meio livre (RGEP. Art. 71º, 1), que o projeto educativo do Estabelecimento Prisional (EP) deve ser elaborado pelo próprio estabelecimento, em articulação com as escolas associadas e outros parceiros locais (RGEP. Art. 71º, 2) e que o suporte material necessário para a realização das atividades escolares e formativas, deve ser garantido pelo EP, respeitando as devidas condições de funcionalidade e segurança (RGE. Art. 71º, 4).

De acordo com o citado Regulamento, no âmbito da execução das penas e medidas privativas de liberdade, a educação é pensada como um importante e indispensável viés para a ressocialização, na intenção de promover a formação pessoal e profissional em vista à reintegração na sociedade. Neste

sentido, a educação é entendida como um instrumento facilitador e promotor da relação do recluso com a sociedade, meio de reavaliação e flexibilização das penas e medidas privativas.

Procurando uma maior sintonia das iniciativas políticas com estes princípios orientadores, e tal como é informado no portal da DGRSP, desde 1979 que o ensino nos estabelecimentos prisionais portugueses passou a ser assumido conjuntamente pelos Ministérios da Justiça e da Educação, permitindo, atualmente, o desenvolvimento de formações de diversas modalidades e aplicabilidades, alargando-se desde o Ensino Secundário “regular” até aos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível Básico. Vale salientar que, no caso do estudo que aqui se apresenta, estas práticas educativas decorrem na modalidade dos cursos de dupla certificação (educação profissional atrelada à escolarização), cursos de escolarização e cursos de curta duração, sendo que neste trabalho de pesquisa apenas nos interessa analisar os cursos EFA, exclusivamente com a componente de elevação dos níveis de escolaridade, desenvolvidos em colaboração com uma escola de ensino básico, associada ao EP.

Entendida a importância em contribuir com propostas reflexivas para as práticas educativas nas prisões, neste texto procuraremos ilustrar as condições gerais em que elas decorrem e como são compreendidas as motivações para a aprendizagem nos espaços de reclusão em Portugal, suportando-nos, primeiro, em modelos estabilizados que podem ajudar a nossa reflexão e, depois, sistematizando as convicções de diferentes agentes com responsabilidade na organização e desenvolvimento da oferta educativa do EP, cujas opiniões foram recolhidas através de entrevistas não (ou semi) estru-

turadas. O trabalho de pesquisa que aqui se apresenta é parte de um projeto mais alargado que procura comparar a realidade da educação em ambiente prisional, em Portugal e no Brasil.

2. Motivações para a aprendizagem nos espaços de reclusão

A história da Educação de Adultos em Portugal é permeada de avanços e retrocessos, registrando alterações, sobretudo, na concepção e conceito do que é (e como deve ser) a educação para esse público específico. Melo, Matos & Silva (1999), destacam a transformação desses conceitos no discurso público, nomeadamente entre 1995 e 2002, onde deixa-se de adotar as expressões pouco conciliáveis, até então, de ‘educação de adultos’ e “formação profissional” para se adotar a designação, doravante, de aceitação generalizada ‘educação e formação de adultos’. Para os autores, essa mudança se traduz em terminologias, mas principalmente, e num recorrente alinhamento com as políticas europeias para este campo de práticas, num complexo de iniciativas no domínio da educação ao longo da vida, valorizando a elevação dos níveis educativos, a qualificação, a cidadania ativa e o desenvolvimento pessoal e social, reconhecendo-os como direito de todos.

A preocupação com a educação e formação de adultos passa a ter uma dimensão política impressiva, nomeadamente no âmbito dos quadros comunitários negociados com a União Europeia, desenvolvendo-se, nos anos seguintes, a partir da aposta efetiva na elevação dos níveis de escolaridade e qualificação, permitindo que esses processos se pudessem iniciar com o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

(RVCC) adquiridas pelas pessoas, em diferentes espaços e tempos de aprendizagem, criando-se reais possibilidades para permitir que as pessoas adultas pudessem recuperar, completar e progredir nos seus estudos, partindo de saberes e competências adquiridos nos diferentes espaços de vida (ALCOFORADO, 2008; GUIMARÃES, 2009).

A educação e formação de adultos em Portugal é, então, encarada sob a ótica da recuperação, aprimoramento e qualificação pessoal e profissional, cuja está articulada aos sistemas laborais e produtivos, a pensar na promoção de estratégias que permitam a inclusão desse público no setor produtivo econômico, como forma de abrandar as desigualdades sociais.

Por força de atrasos acumulados, em termos de acesso e sucesso nos percursos escolares (ALCOFORADO, 2008; PEREIRA, 2013), em Portugal, quer a população em geral, quer as pessoas que se encontram em situação de reclusão, apresentam habilitações académicas e qualificações profissionais muito baixas. Apesar disso, como já vimos, o número de reclusos que aproveita para iniciar ou retomar as atividades educativas/formativas como forma de desenvolver os seu saberes formalizados, as suas habilidades e as suas competências é ainda pouco significativo. Considerando isto, é importante refletir um pouco mais sobre as possíveis motivações que levariam essa população a valorizar a educação e se relacionar com ela de forma positiva e proveitosa.

De entre os contributos e reflexões sobre esta questão, Gonçalves (1993), Cardoso (2010) e Fonseca, Cruz e Neto (2014) destacam como motivações mais significativas, que podem levar os reclusos portugueses a se relacionarem com a educação, a possibilidade de saírem provisoriamente das celas e manterem algum contato com pessoas do

exterior, principalmente com os professores, a oportunidade de realizarem atividades que nunca fizeram extramuros, a expectativa de recompensa em termos de reavaliação da pena e um eventual contributo para uma reintegração um pouco melhor sucedida.

Procurando problematizar, um pouco mais, a motivação, enquanto unidade de análise central, para uma melhor clarificação do possível envolvimento dos reclusos em atividades educativas, começamos por recordar que para Reeve (2018, p. 8) “a motivação consiste nos processos internos que dão ao comportamento a sua energia, direção e persistência” entendendo-a como responsável por nos mover rumo a uma mudança, que pode ser devida, de forma predominante, ou a nós mesmos, e/ou ao contexto no qual estamos inseridos, com as condições de ação que eles permitem. Recordando Deci, também Ferreira (2010, p. 53) lembra que a motivação é a razão pela qual o sujeito é capaz de persistir em algo, sem que seja necessário para isso, obrigatoriamente, algum estímulo de recompensa externa, pois o motivo é proveniente da vontade própria e da satisfação que a persistência e conquista lhe dará, em função de três necessidades: “autodeterminação, competência e relacionamento interpessoal”.

Diversos autores têm procurado sistematizar uma teoria explicativa da motivação humana, na sua relação com a educação e formação, com destaque para Carré e Fenouillet (2011) que nos apresentam uma proposta que organiza os diferentes motivos em dez tipos diferentes, segundo um modelo construído a partir da orientação do envolvimento para a aprendizagem, ou para a participação, suportado em dimensões mais interiores, ou mais exteriores à pessoa, resultando assim em motivos de natureza intrínseca (epistêmicos, sócio afetivos e hedô-

nicos) e extrínseca (econômicos, prescritos, derivativos, operacionais profissionais, operacionais pessoais, identitários e vocacionais). Conhecer a natureza dos motivos que as pessoas trazem para as suas atividades educativas deverá constituir-se como uma condição estruturante para incrementar a probabilidade do seu envolvimento.

Já antes destes contributos, os movimentos humanistas, que foram ganhando força na segunda metade do século XX, através dos estudos de Abraham Maslow e Carl Rogers, construindo uma visão positiva e otimista das pessoas, acreditavam que elas estariam sempre disponíveis para aprender e mudar, desde que fosse criado um ambiente favorável e a educação respondesse às suas necessidades organizadas hierarquicamente, tendo sempre, como organizadora central, a necessidade de realização pessoal (CASTAÑON, 2007; ALCOFORADO, 2008; REEVE, 2018).

Também Foucault (1985; 1987), sem tratar, especificamente, a questão da motivação, ao escrever sobre a existência e o cuidado de Si, entendendo o indivíduo como autor de si mesmo, da sua subjetividade, e dos seus estilos de vida, nos ajuda a (re) pensar até que ponto podemos entender e mobilizar a motivação das pessoas, nestas circunstâncias, procurando maximizar o seu envolvimento na educação. No cuidado de Si, a pessoa escolhe assumir práticas que são adotadas como forma de determinar a sua conduta e encontrar as suas singularidades, instituindo para isso um trabalho “para si e sobre si”, não numa perspectiva egoísta, mas sim numa perspectiva ética, relacionando as suas práticas para consigo e para com os outros, encontrando uma maneira de viver melhor a sua vida.

Partindo destas conceitualizações e da constatação de que a oferta educativa resul-

ta, muitas vezes, pouco motivante, para uma percentagem muito elevada de reclusos, procuramos clarificar, através de entrevistas não estruturadas, o entendimento dos diferentes profissionais (responsável de estabelecimento, diretor da escola, coordenador pedagógico e professores) sobre as razões que encontram para os casos de envolvimento bem-sucedido, de desinteresse e de abandono. É isso que apresentaremos de seguida.

3. As motivações para a educação em ambiente prisional, na perspetiva de diferentes profissionais

Esse trabalho desenvolve-se segundo um plano de pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória. Gil (2002, p. 41) define como exploratória a investigação que “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, além do aprimoramento de ideias”. Por outro lado, entende-se como qualitativa a pesquisa que dá ênfase à compreensão das intenções e significados que não podem ser mensurados experimentalmente, procurando “respostas às questões em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido”. (AMADO, 2014, p.43)

3.1. Campo de pesquisa e instrumento de coleta de dados

Assumindo esses pressupostos, escolhemos como campo de pesquisa um Estabelecimento Prisional (EP) português, de grande dimensão e de segurança máxima, cujas atividades educativas estão a cargo de uma Escola de Ensino Básico, da mesma cidade. Nestes espaços, realizamos seis entrevistas em dias distintos, conforme podemos observar na tabela abaixo (Tabela 1):

Tabela 1 – Organização das entrevistas com data, horário e local da coleta de dados

	Entrevistado	Instrumento de coleta de dados	Data e horário	Local
1º Momento	A vice-diretora do Estabelecimento Prisional (EP)	Entrevista não estruturada	27/11/2017 às 14:00 horas	EP
2º Momento	Diretor do agrupamento escolar	Entrevista semiestruturada	13/12/2017 às 11:00 horas	Sala da direção, na sede do agrupamento. ("extra muro")
3º Momento	A coordenadora pedagógica da Escola	Entrevista semiestruturada	21/12/2017 às 10:00 horas	Espaço escolar
4º Momento	3 professores da Escola	Entrevista semiestruturada	13/03/2018 às 12:00 horas	No restaurante do anexo penitenciário

Fonte: Entrevista semiestruturada

3.2. Análise e discussão de resultados

Por cuidados éticos, todas as entrevistas foram iniciadas sempre com um anúncio de que aquele momento seria audiogravado para transcrição a *posteriori*. Além disso, explicamos sobre as intenções da pesquisa e o que pretendíamos alcançar com as nossas perguntas, deixando claro qual seria a nossa participação durante aquele dia da visita. As identidades dos entrevistados foram preservadas, sendo identificados por E1, o entrevistado do primeiro momento; E2, o do segundo momento; E3, o do terceiro e E4/P1H (professor 1, homem), E4/P2M (professora 2, mulher) e E4/P3M (professora 3, mulher), os professores do quarto momento de entrevista.

Os dados foram analisados conforme propõe Bardin (2011), a partir da codificação em unidades de registros e de contexto. As informações recolhidas em todas as vivências foram transcritas, organizadas e submetidas a uma pré-análise e, ao final, agrupadas em oito categorias e vinte e cinco subcategorias, das quais selecionamos excertos específicos que pretendem ilustrar o essencial da nossa discussão. Ainda que o projeto de pesquisa seja, como já foi referido, mais vasto e en-

volva um conjunto mais alargado de dados, neste trabalho, em concreto, a análise que se apresenta, a seguir, concentra-se com profundidade em duas categorias (interesses, estímulos e motivos; controle e supervisão).

3.2.1. Identificando (des)motivações a partir das opiniões dos profissionais do EP e da escola associada

Faremos aqui uma análise acerca das (des) motivações para a aprendizagem e para o envolvimento com as práticas educativas observadas entre os reclusos estudantes, sendo isso feito a partir das opiniões expressas pelos profissionais que participaram na pesquisa.

No primeiro momento, buscamos identificar como estes educadores observam os reclusos quando chegam à escola, levantando quais as primeiras impressões sobre as motivações dos reclusos para estes se relacionarem com o espaço escolar no EP e com as práticas educativas desenvolvidas naquele espaço. Nesse intento, questionamos aos profissionais como eles avaliavam o envolvimento dos reclusos com a educação, no contato inicial com a escola e no início dos períodos letivos, destacando o que consideravam como obstáculos para o interesse e a

motivação. Sobre esses aspectos apresentamos as seguintes recortes dados às respostas dos participantes:

“Muitos reclusos não iniciam os seus percursos formativos pela falta de motivação, porque chegam completamente desmotivados e desinteressados e o EP não tem tempo de fazer isso antes de iniciar o ano letivo”. (E1)

“[...] a tipologia da população faz com que isso crie uma certa dificuldade, porque eles muitas vezes aparecem-nos completamente sem grandes estímulos para o ensino... e nós temos que através das nossas estratégias, tentar contornar isso”. (E4/P1H)

“[...] que há uma parte da motivação, que é quando eles iniciam a escola... depois, a medida que vão avançando, começam a mudar! Mas no início, o primeiro impacto é assim, são muitos desmotivados”. (E4/P2M)

Podemos observar que as falas corroboram os apontamentos do estudo de Onofre (2002), quando esta sublinha a desmotivação inicial daqueles que chegam para se relacionar com a escola e com a educação nos espaços de reclusão. Além disso, as opiniões sugerem que essa desmotivação não se coloca como um aspecto definitivo, antes afirmando que ela se configura apenas como uma dificuldade inicial, a qual é contornada, na maior parte das vezes, com as estratégias da didática docente, fazendo com que os alunos mudem de “postura” à medida que avançam no envolvimento com a escola, com as práticas educativas e com os professores.

Essa questão do envolvimento com a educação como um todo, é explicado por La Rosa (2001) como um fator progressivo e estimulante à aprendizagem, de maneira que esta é beneficiada, à medida em que as experiências em sala de aula dilatam a autoestima dos alunos. E estas experiências podem ser exemplificadas pelos êxitos dos estudantes (reclusos) em tarefas diárias,

trabalhos, conclusões de cursos, valorização de perguntas e ideias, etc. Isto é, através da estimulação de motivos de natureza mais diferenciada, como a busca de competência, identificação e reciprocidade.

Sabendo disso, questionamos os educadores como eles lidam com esse quadro de desmotivação inicial, trazendo como destaque dois excertos da entrevista da coordenadora pedagógica:

“Na minha opinião a motivação depende de nós, de como nós nos dedicamos a eles, e falamos com eles... penso que a motivação vem daí... do clima que se cria dentro da sala de aula e mesmo fora da sala de aula, porque nós conversamos com eles no intervalo, não é? (...)” (E3)

“(...) E depois, para além das aulas, fazemos atividades, fazemos as festas de Natal, festas de fim de ano, a festa da poesia, comemoramos o dia da árvore, e pronto... estamos sempre a preparar essas festinhas porque são dessas coisas que eles gostam e empenham-se muito. É uma maneira deles saírem das celas, né?! E estarem envolvidos! Porque aquilo lá é um espaço de liberdade para eles! (...)” (E3)

Com isso, a entrevistada coloca que a base da estratégia para estímulo e motivação está no exercício docente e no desenvolvimento da relação professor x aluno, sustentado na construção de uma afetividade positiva e no atendimento aos interesses e necessidades dos alunos. Para além disso, explica a opção por atividades que reforçam o empenho e envolvimento deles, validando a escola como um espaço que abriga a liberdade e expressão de ideias e posicionamentos, contrapondo-se ao contexto naturalizado de controle e vigilância que está na prisão, local onde a escola está inserida.

Buscando entender a natureza da falta de estímulos e da desmotivação para a sala de aula, para as práticas educativas e para a

relação com a educação, que vez por outra insistia em se fazer presente nas entrevistas, questionamos os participantes sobre quais as possíveis razões pelas quais os reclusos se apresentavam desinteressados, descompromissados e pouco envolvidos com a escola em alguns momentos. E sobre isso os entrevistados apontaram justificativas que perpassam por desde práticas distantes das necessidades e habilidades discentes até às dificuldades de lidar com as logísticas estruturais (e físicas) de controle aos corpos nos espaços das prisões. Vejamos a seguir, para melhor compreensão:

“1) Sentá-los em sala de aula por 90 min. Mantê-los sentados; 2) Convencer os reincidentes sobre o valor da escola e da educação, é muito difícil; 3) Grandes grupos com poucas habilidades não verbais envolvidos com atividades de leitura e escrita. Isso tudo é muito desestimulante”. (E1)

Olhando para o excerto retirado da entrevista de uma pessoa com responsabilidades na direção do EP, percebemos que a sua compreensão sobre a desmotivação se desdobra pelo controle pessoal e das posturas corporais, tanto na intenção de lograr uma ação que é tida como “bom comportamento”, através do “estar sentado”, como também pela forma de envolvimento com as atividades de leitura e escrita, legitimado com preferência aos que possuem as habilidades verbais. Esta opinião, recorda-nos Foucault (1999) que, na obra *Vigiar e Punir*, sugere que o controle disciplinador dos corpos se pode constituir como forma de dominação, impondo-lhes limitações, proibições, ou obrigações, as quais nem sempre se constituem como mobilizadoras de vontades e motivações.

Ainda sobre essa perspectiva, os entrevistados referem que as formas de controle desenhadas na prisão, por mais subjetivas

que sejam, sempre dificultam o acesso à educação no contexto de reclusão, se apresentando como um obstáculo à motivação e ao envolvimento. É o que podemos observar a seguir:

“Eu acho que são muitos desses fatores, desde coisinhas pequenas do dia-a-dia que os afeta, como o fato de passar em uma porta e ser difícil passar por essa porta, por terem que esperar (...) Eles têm obstáculos para tudo! E depois eles encontram pessoas que estão desmotivadas, porque estão em situações de reclusão... outros estão a trabalhar lá, não são reclusos, mas provavelmente nem gostam daquilo que fazem, não têm boa disposição...”. (E4/P1H)

“E muitas vezes a motivação da escola não é muita, porque qualquer, um problemzinho que para nós não chega a ser problema, que é uma coisa normal... nós chegamos a um sítio e temos que estar em uma fila a espera, que nos abram a porta, que nos deixem passar... isso para nós é normal, mas para eles não”. (E4/P3M)

Aqui nestes recortes, damos como importante o destaque para um aspecto: o convívio com pessoas desmotivadas e com certos problemas, acaba funcionando como uma espécie de ‘contaminação’. La Rosa (2001), explica que sendo a motivação um fator interno, uma das formas de estímulo à motivação está nas características associadas à sociabilidade, e dentre elas o bom relacionamento interpessoal. Dessa forma, conviver cotidianamente com pessoas responsáveis por facilitar o acesso à escola (e consequentemente à educação) nos espaços de reclusão, e conviver com situações de conflito que são potencializadas por pessoas que se apresentam sem “boa disposição” para mediá-las, pode de fato ser um fator significativo para (des)motivação, ‘contaminando’, em diferentes sentidos, aqueles que precisam de acionar os seus “motores internos”.

Sendo assim, podemos identificar que segundo estas opiniões, os obstáculos mais evidentes para a aprendizagem entre os reclusos do EP, tendem a apresentar-se nas formas de disciplina, inclusivamente física, na potencialização de situações conflituosas, como a ‘espera’, e por razões de convívio interpessoal no espaço das prisões. No entanto, essas razões podem ser, na maior parte das vezes, contornadas pelas estratégias do exercício docente, sendo observado um processo de transformação comportamental com o avançar do tempo e das formas de envolvimento com a escola, assunto que abordaremos a seguir, de maneira mais direcionada.

3.3. Limites, desafios e possibilidades no exercício da docência em espaço de reclusão

Neste tópico, construiremos uma discussão que identifica o envolvimento dos docentes com as (des)motivações dos reclusos para as práticas educativas/formativas, e aponta algumas expressões de um trabalho docente que se sustentam na afetividade positiva e nos diversos papéis que estão atrelados à docência no espaço de reclusão.

Para isso, buscamos inicialmente resgatar nas entrevistas efetuadas, como são referidas as características comportamentais que expressam as (des)motivações entre os estudantes reclusos no EP. E sobre isso destacamos dois recortes, um apontando para as características de um aluno desmotivado e outro para o aluno motivado:

“Nota-se muito a instabilidade a nível dos reclusos... aquela coisa de querer sair da sala de aula para ir fumar, (...) o facto de muitas vezes o professor propor-lhes uma tarefa e eles rejeitarem, né? “Para quê que isto serve? Isto serve para quê? Eu não quero fazer isto”. (E4/P1H)

“(…) eu vejo o aluno muito motivado ou não motivado, tendo em conta aquilo que ele faça da matéria em que estão a dar, o empenho deles (...) os menos empenhados, não têm hábitos de trabalhos e nem querem ter... arranjam motivos para estarem desatentos, para haver conversas... os motivados são aqueles que falam conosco e às vezes no final da aula ficam a falar, leem a matéria lá dentro e depois vêm com questões... na aula estão sempre a por questões... desafiam-nos (...)”. (E4/P2M)

Percebemos através dos excertos que, para estes entrevistados, as características da motivação estão relacionadas, de forma predominante, com o tipo de presença em sala de aula e com o nível de participação nas atividades. Sobre esta dimensão, no entanto, será importante ter presente a advertência de La Rosa (2001), quando alerta para o fato de que aquele aluno que se apresenta disperso e/ou “distraído” poderá não ser completamente tomado pela desmotivação, mas estará, eventualmente, com necessidades e motivos que o direcionam em sentido muito diferente das atividades experienciadas na sala de aula. Neste mesmo sentido se pronuncia Reeve (2018) explicando a importância de considerar as motivações não somente pelos aspectos comportamentais, visto que a motivação se traduz num processo amplo, que perpassa pelas motivações intrínsecas, pela internalização das motivações extrínsecas e pela associação, nem sempre imediata, a diferentes emoções.

Estando sensível a isso, buscamos compreender quais os motivos que levam os reclusos a se relacionarem com a escola e que orientam o exercício docente, atenuando ou potencializando os limites e possibilidades da profissão no âmbito das prisões, nomeadamente deste EP, em concreto. Nesse sentido, questionamos aos professores, quais os motivos que levam os alunos às salas de aula

e como isso influencia na relação professor x aluno. Alguns recortes das respostas podem ser observados a seguir:

“Eu noto que eles chegam lá em cima à escola como uma fuga para aquele espaço lá dentro... As ordens, enfim... os maus tratos, porque ali (a escola) é um espaço onde eles são bem acolhidos. Nós muitas vezes nem damos a matéria... muitas vezes aconteceu que eles precisaram conversar, de desabafar os seus problemas... alguém que os ouça...” (E4/P2M)

“Eu acho que a escola é uma janela! Eles vêm a escola como uma janela (...) É que eles sabem que quando é para eles serem avaliados, para saírem de precária ou para as benesses que possam ter dentro do EP, a escola é fundamental (...). Então, a maior parte, a maior motivação é daí que vem! Há um ou outro que não, talvez pelo conhecimento, mas eu não tenho ilusões!” (E4/P3M)

Podemos ver a partir das opiniões manifestadas, que os estudantes reclusos do EP concebem a escola e o professor sob uma perspectiva de “fuga”, “apoio” e “libertação”, fazendo com que a escola e a docência assumam possibilidades diversas diante desses estudantes, seja para a obtenção da precária ou para uma oportunidade efetiva de mudança. E nesse movimento, na intenção de abraçar estes desafios, o exercício docente se desenha na base da afetividade positiva, propondo-se, através disso, a construir reforços para as motivações predominantemente extrínsecas dos discentes, reconhecendo e validando as necessidades dos reclusos que recorrem à escola.

Sobre as construções dessa relação professor x aluno e os afetos positivos, a coordenação pedagógica explica que:

“(...) porque nós nos ligamos afetivamente a eles. Independentemente daquilo que eles tenham feito, nós abstraímos, abstraímos disso (...). Para nós eles são alunos como ou-

tro qualquer e temos que os tratar assim, são alunos! E é por isso que nós nos chegamos a eles, é por isso que eles gostam de nós. Porque nós somos um grupo reduzido de professores, também nos damos muito bem não é? Criamos assim ali, uma família: Nós e mais os alunos “ (E3)

Além disso, uma professora entrevistada complementa que: “ (...) não é ser só professora é ser psicóloga, mãe, amiga...! É uma experiência gira (...)” (E4/P3M). Ultrapassando as relações afetivas, a professora se sente confortável no exercício da docência, sentindo-se responsável também por um papel/função que se aproxima às relações parentais e fraternais.

Sendo assim, podemos afirmar que o exercício docente no espaço do EP exprime uma importância e influência significativas para a construção das aprendizagens, não somente pelo que se espera dessa articulação entre a motivação e a aprendizagem, mas porque, conforme as entrevistas, o exercício docente se tem desdobrado (em parte) sobre algumas das *necessidades humanas* destes reclusos, numa perspectiva humanista que se preocupa com o “emocional e o cognitivo, entre a motivação e a aprendizagem” (LA ROSA, 2001. p.186).

3.4. As dimensões de controle e supervisão – da docência à administração prisional

Tendo como base as entrevistas dos educadores e profissionais e em continuidade ao que discutimos nos subtópicos anteriores, construiremos nesse momento um percurso entre as extensões de controle, vigilância e punição, as quais se somam às motivações para a aprendizagem e aos limites, desafios e possibilidades do exercício docente. De forma relacional e subjetiva, essas extensões puderam ser encontradas nas opiniões analisadas, referindo-se aos vínculos que trans-

correm desde a docência até à administração prisional, construindo uma relação tridimensional: EPC x Reclusos x Escola, o que poderá ser compreendido melhor no decorrer dessa discussão.

Se tratando dessa relação tridimensional, o primeiro entrevistado da pesquisa sugere que a relação ‘Escola x EPC’ se dá de forma harmoniosa, lidando, no entanto, com questões de limitação impostas pela necessidade de segurança:

“É excelente! Porque o EP tem um diretor também! E nós nos damos muito bem, na maior perfeição. Eu telefono-lhe, ele me telefona quando há alguma situação! Agora, pedagogicamente temos alguma autonomia, claro, dentro de algumas limitações. Nomeadamente, não se pode levar para lá qualquer tipo de material, é óbvio, porque estamos a falar de uma prisão de alta segurança...” (E2)

Apesar disso, quando caminhamos para os momentos posteriores da pesquisa, percebemos nas narrativas dos demais entrevistados que esse entendimento tende a limitar-se à comunicação amigável e aos acordos construídos no topo da pirâmide hierárquica, tanto no âmbito do EP, como da escola. Podemos compreender isso, porque quando chegamos ao terceiro momento, a profissional entrevistada explica que na prática, quando a escola assume as suas funções e papéis no interior do EPC, essa relação se desenha de forma burocrática e por vezes, difícil. É o que se observa com o recorte a seguir:

“Há muita burocracia... E temos que lidar não só com a direção... mas com os guardas prisionais... os guardas prisionais por norma não gostam de nós (...) Atrasam a abertura das portas... fazem! Atrasam, atrasam! (...) É muito custoso! E também temos dificuldade em puxar alguns (estudantes reclusos) para as nossas atividades porque eles dizem: “não, não... isso é para o diretor vir assistir... é para a direção ficar com os louros” (E3)

Arelado às burocracias, a opinião dessa entrevistada também aponta para as consequências de uma relação prática permeada por fragilidades, que finda por reverberar na relação Reclusos x Escola. Ainda que se procurem as possibilidades de articulação entre ambas as partes, na busca de uma perspectiva humanista de educação, as condições reais de desenvolvimento aconselham a relativizar um pouco essa convicção. Quando falamos de um EP, estamos nos referindo a um espaço que naturalmente foi pensado para retirar do convívio social, ainda que temporariamente, pessoas específicas, aqueles que estão em conflito com a lei. E por isso, por mais otimista, positivo e confiante que possa ser esse exercício, pensar na cadeia como um espaço humanista, poderá ser uma associação paradoxal. E essa relação de tensão entre os reclusos e o EP, se justifica muito por esse viés, porque as práticas que se solidificam nesse contexto, foram historicamente pensadas para fortificar na sociedade um sentimento social de segurança, o qual é empregado no interior das prisões (institucionalizado) através da força, coerção, punição e disciplina, que nos sugere o que Foucault (1999, p. 120) denominou por “instituição disciplinar”, aquela que determina uma maneira específica de domínio político sobre as pessoas e os seus corpos.

Quando consideramos a educação e, mais especificamente, o ambiente na escola dentro do EP, percebemos que a participação também pode projetar uma eventual fuga a algumas formas de punição:

“(...)Ninguém tem de puni-los... coisas que os guardas prisionais fazem, não é?! Tratam muitos deles muito mal (...) E é por isso que os guardas prisionais não gostam de nós... porque eles (reclusos) gostam da escola, porque lá (na escola) são tratados como devem ser (...)”. (E3)

Naturalmente que também a escola tem as suas estratégias de avaliação. Neste caso, em concreto, necessariamente articuladas com a política de disciplina e controle, integrantes da cultura organizacional do EP, como se pode perceber pelo seguinte excerto:

“Há uma exposição mensal, na área comum, de uma tabela de acompanhamento de cada formando. É interessante para eles e para nós, porque eles precisam saber como estão sendo vistos por nós. A avaliação está sustentada por um olhar tetradimensional, onde classificamos os rendimentos envolvendo 4 aspectos: ‘Aprendizagem’, ‘Comportamento’, ‘Relação interpessoal’ e ‘Frequência’”. (E1)

Tornar pública esta classificação de desempenho dos reclusos, das suas habilidades e competências adquiridas e demonstradas, dos saberes construídos e da qualidade do envolvimento e das relações estabelecidas, parece ser entendida como útil para o EP estimular um ‘bom comportamento’ através da classificação e exposição dos indicadores que permitem uma comparabilidade de dimensões consideradas essenciais para o reforço de uma certa cultura interna de relação com as atividades educativas.

Por outro lado, ainda que a cultura da escola e a cultura prisional tenham forçosamente que estar articuladas, a relação entre os diferentes agentes, responsáveis pelo enquadramento uns, e pelo desenvolvimento das atividades educativas outros, como já foi referido, não raramente assume algum conflito com esta articulação esperada. Numa outra entrevista, registamos a seguinte opinião:

“O melhor é a gente não falar muito lá dentro... falar bom dia e boa tarde e mais nada... Somos um corpo exterior que vai todos os dias lá! Vai, mas não tem nada a ver com o sistema”! (E3)

Talvez se constitua como um permanente desafio, esta harmonização do entendimen-

to da missão de garantia de uma disciplina rigorosa, multidimensional, como forma de promoção de comportamentos esperados (FOUCAULT, 1999), usando a vigilância e a punição, com os objetivos de uma atividade educativa pensada para a mudança pessoal e de grupo, onde a reflexão e o questionamento devem, também, ser princípios orientadores.

4. Síntese conclusiva

Durante a construção deste trabalho tomamos como foco a motivação para o envolvimento em atividades educativas, por parte de pessoas adultas, em situação de reclusão. Nesse movimento, abraçamos como essencial o pensamento de que as motivações serão os “motores” para trilharmos o caminho que honrará com a nossa existência, muito mais por um viés ético, estético e de transformação humana, do que por um viés limitante e impositivo ao comportamento. Esta convicção coloca desafios muito maiores à educação em ambiente prisional, que este nosso estudo, ainda que exploratório, torna evidentes.

Percorrendo as diferentes opiniões expressas, foi possível perceber que as (des) motivações identificadas, surgem como um “ponto” que se transforma em frequências diversas, não se podendo, por isso mesmo, atribuir a elas, com exclusividade, a resolução para determinado problema. Além disso, somam-se a elas o uso da razão e da vontade de cada indivíduo, configurando dessa forma um universo complexo de motivos que findam por impulsionar os comportamentos nos espaços de reclusão.

O estudo também sugere que as (des) motivações para a aprendizagem entre os reclusos do EP vão para além dos limites da escola e da relação professor x aluno. Elas se justi-

ficam pelas formas de disciplina, pela potencialização de situações conflituosas e por razões de convívio interpessoal no espaço das prisões. No entanto, essas razões podem ser, na maior parte dos casos, contornadas pelas estratégias do exercício docente, cujo desdobramento se dá tanto para a construção da aprendizagem como para o atendimento de outras necessidades humanas, como a necessidade de estima, de pertinência e de transformação, articulando-se as relações afetivas aos estímulos para as motivações.

Todavia, esse desenho se dá, num espaço que (naturalmente) foi pensado para controlar o convívio social (ainda que temporariamente) de pessoas específicas: aqueles que estão em conflito com a lei. Esta característica se coloca de forma algo paradoxal a qualquer forma de exercício otimista, positivo e confiante, pelo que pensar a cadeia como um espaço de desenvolvimento de uma educação de bases humanistas pode ser um exercício de coerência pouco óbvia, que nos obrigará a reforçar uma pesquisa capaz de contribuir para clarificar e transformar as práticas existentes, nomeadamente as que podem contribuir para melhorar o necessário envolvimento de todos.

Para a prossecução deste objetivo, torna-se forçoso, tal como a nossa pesquisa aponta, que as formas de vigilância, controle e punição, observadas nas relações dos estabelecimentos prisionais com os reclusos, se sintam, permanentemente, questionadas e desafiadas pelos compromissos pedagógicos e transformativos, que devem sempre orientar a atividade das escolas com pessoas adultas, procurando construir uma articulação virtuosa das duas instituições em favor de respostas educativas que contribuam para a conscientização como base de uma vida individual e coletiva mais humanizada, dentro e fora dos ambientes prisionais.

Referências

- ALCOFORADO, J. L. M. **Competências, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos.** (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra). 2008.
- AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação.** 2ª edição. Portugal. Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70. 2011.
- BARRERA, S. D. (2011). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica.** Vol. 8. N.2. Ago-Dez. 2010. P.159-175. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/Nwy8DC> Acessado em: 09 de Abril de 2018.
- BZUNECK, J. A motivação do aluno: aspetos introdutórios. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. (Org.). **Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 9-36.
- CARDOSO, M. L. S. **Vozes dentro das grades.** Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Sociologia. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 2010. 97fl.
- CARRÉ, P. e FENOUILLET, F. Motivation et rapport à la formation. In P. Carré e P. Caspar, **Traité des sciences et des techniques de la formation.** Paris : Dunod, 269-289.
- CASTAÑÓN, G. A (2007). **Psicologia humanista: a história de um dilema epistemológico.** Memorandum, 12, 105-124. Disponível em: <https://goo.gl/PMz71X> Acessado em 16 de Abril de 2018.
- CASTRO, Edgardo. **Lecturas foucaulteanas.** Una historia conceptual de la biopolítica. La Plata: Unipe Editorial Universitaria, 2011.
- FERREIRA, P. L. T. (2010). **A Natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam cursos EFA.** (Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra). Disponível em: <https://goo.gl/AamoNv> Acessado em: 06 de Janeiro de 2018.

- FONSECA, A. C. M.; CRUZ, J. A. R. da; NETO, F. F. **Motivações dos reclusos para frequentar o ensino na prisão.** Actas do IX congresso iberoamericano de psicologia - 2º congresso da ordem dos psicólogos portugueses. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/JroMsP> Acessado em: 29 de Março de 2018.
- FOUCAULT, Michel (1985). **História da Sexualidade III: O cuidado de si.** Tradução: Maria Thereza da costa Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições Graal. 2005.
- FOUCAULT, Michel (1987). **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis. Vozes. 1999.
- GABRIEL, D. (De) **Formação de Adultos em Contexto Prisional: Um Contributo.** Dissertação (Mestrado em Estudos e Desenvolvimento em Ciências Sociais e Educacionais) Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2007. 135fl.
- GIL, A. C. (1946). **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.
- GONÇALVES, R. (1993). **A Adaptação à Prisão – Um Processo Vivido e Observado.** Lisboa: Direcção Geral dos Serviços Prisionais.
- GUIMARÃES, Paula. **Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação? Ri.zoma Freireano: Educación, ciudadanía y democracia.** Vol. 3. 2009. Cap. 9. Disponível em: <https://bit.ly/2KswdvA> Acessado em: 14 de maio de 2018.
- LA ROSA, Jorge. (Org.); FERREIRA, Berta Weil.; SANTOS, Bettina Steren dos.; et all. **Psicologia e Educação: O significado do aprender.** 4ª edição. Revisada e ampliada. Porto Alegre. EDIPUCRS. 2001.
- MURRAY, Edward J. **Motivação e emoção.** Quarta edição. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 1978.
- ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A. **Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. Educação & Realidade.** Porto Alegre. 2013. Vol.38. n.1. p. 51-69. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acessado em: 02 de Janeiro de 2018.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão. Para Além das Grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.
- PEREIRA, Joana C. C. (2013). **Compreender as conceções de aprendizagem da população reclusa: um estudo fenomenográfico.** Dissertação (Mestrado integrado em Psicologia da Justiça). Universidade do Minho. Portugal. 2013.
- PORTUGAL. Ministério da Justiça. Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. **Relatório de Atividades e Autoavaliação 2016.** 2016. 493fl.
- PORTUGAL. Ministério da Justiça. **Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais.** Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/276858/details/normal> Acessado em: 27 de Novembro de 2017.
- REEVE, J. (2009). **Understanding Motivation and Emotion.** Seventh Edition. Wiley Custom. United Kingdom. 2018.
- VENTURA, Rodrigo Cardoso. **A estética da existência: Foucault e Psicanálise. Revista Cógito.** Salvador. n. 9. p. 64 – 66. Outubro. 2008.

Recebido em: 02/04/2018

Aprovado em: 30/05/2018

A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)**

*Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA)***

Resumo

Este artigo é recorte de uma pesquisa concluída em 2016 e financiada pelo CNPq, com o tema “A Educação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos”. O objetivo, neste artigo, é identificar a influência do pensamento de Paulo Freire na educação latino-americana. A pesquisa apresenta como referencial teórico Paulo Freire e autores que realizaram estudos sobre a educação freireana na América Latina. A metodologia consiste em uma pesquisa de campo qualitativa. Os procedimentos metodológicos são: a) levantamento bibliográfico, *on line* e digital; b) a realização de entrevista aberta, visando o mapeamento dos estudos e práticas educacionais freireanos no contexto da América Latina; c) a sistematização e a análise dos dados com base em categorizações temáticas. Entre os resultados destaca-se: Paulo Freire contribuiu para a Educação de Jovens e Adultos na América Latina em uma perspectiva de educação popular crítica e dialógica, voltada para a formação humana e cidadã.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos 1; Paulo Freire 2; América Latina 3. Pesquisa 4.

Abstract

PAULO FREIRE'S CONTRIBUTION TO THE EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS IN LATIN AMERICA

This article is an excerpt from a research completed in 2016 and funded by CNPq, with the theme “Paulo Freire’s Education in Latin and North American contexts”. The purpose of this article is to identify the influence of Paulo Freire’s reasoning on Latin American education. The research presents as theoretical reference Paulo Freire and authors who carried out studies on Freirean education in Latin America. The methodology consists of a qualitative field research, and the methodological procedures are: a) a bibliograph-

* Universidade do Estado do Pará. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

** Universidade do Estado do Pará. E-mail: tanielobato@superig.com.br

ical, online and digital survey; b) an open interview, aiming the mapping of Freirean studies and educational practices in the context of Latin America; c) systematization and analysis of data based on thematic categorizations. Among the results, it is highlighted that: Paulo Freire contributed to the education for youth and adults in Latin America in the perspective of critical and dialogic popular education, focused on human and citizen formation.

Keywords: Youth and Adults Education 1; Paulo Freire 2; Latin America 3. Research 4.

Resumen

LA CONTRIBUCIÓN DE PAULO FREIRE PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA

Este artículo es un recorte de una investigación concluida en 2016 y financiada por el CNPq, con el tema “La Educación de Paulo Freire en los contextos latino y norteamericano”. El objetivo de este artículo es identificar la influencia del pensamiento de Paulo Freire en la educación latinoamericana. La investigación presenta como referencial teórico Paulo Freire y autores que realizaron estudios sobre la educación freireana en América Latina. La metodología consiste en una investigación de campo cualitativa. Los procedimientos metodológicos son: a) levantamiento bibliográfico, on line y digital; b) la realización de una entrevista abierta, buscando el mapeo de los estudios y prácticas educativas freireanas en el contexto de América Latina; c) la sistematización y el análisis de los datos basados en categorizaciones temáticas. Entre los resultados resaltamos: Paulo Freire contribuyó a la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina en una perspectiva de educación popular crítica y dialógica, orientada hacia la formación humana y ciudadana.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos 1; Paulo Freire 2; América Latina 3. Investigación 4.

Introdução

Este artigo é recorte de uma pesquisa concluída em 2016, e financiada pelo CNPq, com o tema “A Educação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos”, cujo problema investigado foi: como o pensamento e orientações metodológicas da educação de Paulo Freire se apresentam em pesquisas e práticas educacionais de países latinos e americanos?

O objetivo é identificar a influência do pensamento de Paulo Freire na educação latino e norte-americana. Entretanto, o foco,

neste artigo, é para a contribuição de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos na América Latina.

A investigação teve por base o pensamento educacional de Paulo Freire e autores que realizaram estudos sobre a educação freireana na América Latina.

Consiste em uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo foram: a) levantamento bibliográfico, *on line* e digital de obras de Paulo Freire e de autores

sobre temáticas correlacionadas ao objeto de estudo; b) a realização de entrevista aberta com Ana Maria Freire, viúva de Paulo Freire, visando o mapeamento dos estudos e práticas educacionais freireanos nos contextos latino e norte-americanos; c) sistematização e análise dos dados coletados com base em categorizações temáticas de Bardin (1995).

Paulo Freire em sua andarilhagem pelo mundo, incluindo o período do exílio, contribuiu para programas educativos de alguns países e influenciou, sobretudo na América Latina, nos anos 60, a Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva de educação popular, crítica e dialógica, voltada para a formação humana e cidadã.

Nesta andarilhagem não só influenciou, por meio de seu pensamento educacional, intelectuais e educadores dos países que viveu no exílio, como também aprendeu e incorporou em seu discurso pedagógico as experiências vividas e, sobretudo, manteve a coerência com os pressupostos teóricos e metodológicos de sua pedagogia libertadora.

A contribuição de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos na América Latina

Oscar Jara (1994) explica que na década de 60 a experiência e o pensamento de Paulo Freire marcam a história da educação popular na América Latina, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, destacando o seu método psicossocial de alfabetização.

Entretanto, não é apenas a dimensão metodológica de seu trabalho com jovens e adultos que é destacado de Paulo Freire na América Latina. Ele é mencionado por Streck (2010) como fundamental no processo de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano, a educação popular.

A pedagogia freireana apresenta duas tarefas importantes na América Latina: (1) reconstruir a memória pedagógica por meio de uma “arqueologia da consciência” e (2) recuperar as pedagogias silenciadas durante séculos de dominação. “A “cultura do silêncio” denunciada por Freire nas classes populares também se manifesta nos silenciamentos de práticas educativas transformadoras” (STRECK, 2010, p. 331).

Desta forma, a educação de Paulo Freire não se constitui apenas em sua metodologia na prática alfabetizadora de Jovens e adultos, pois se dimensiona como diretrizes fundantes tanto para educação popular como para as pedagogias críticas.

Para Carrillo (2011, p. 29):

a obra pedagógica de Freire foi mais além de seu método de alfabetização, formando as diretrizes fundantes tanto da educação popular como das pedagogias críticas. A ampla obra escrita de Freire e suas inúmeras apresentações públicas configuram um rico universo de reflexões acerca da educação, da pedagogia e da ética libertadoras.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos se apresenta no contexto da educação popular de Paulo Freire, educação crítica, engajada politicamente com as classes populares, cujo ideário é a transformação da sociedade.

Freire (1993a, p.101) define a educação popular como 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”. A educação popular freireana, então, consiste em um dos meios, nessa sociedade de classe, capaz de transformar a realidade.

A educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular desenvolvida por Paulo Freire no Brasil vai influenciar Segundo Torres (2001, p. 37) Programas de

alfabetização de Jovens e Adultos na Nicarágua e México.

Na Nicarágua, nos anos 80, contribuiu na reconstrução da Nicarágua, sobretudo na Cruzada Nacional de Alfabetização. Esta Cruzada “além de obter êxitos estatísticos impressionantes na redução do analfabetismo, se constituiu num grande movimento de mobilização e de educação, tanto dos alfabetizandos como dos alfabetizadores que juntos cresceram na leitura da realidade nicaraguense” (FREIRE, 2008, p. 64).

No Chile, Isabel Hernández (1981) realizou uma experiência de educação indígena, com aplicação bilíngue do método de Paulo Freire, como parte do Programa de Mobilização Cultural do povo Mapuche. É uma atividade alfabetizadora que tem como ponto de partida a motivação por meio de símbolos geradores (desenhos e palavras), com debates sobre a cultura Mapuche, seguida da reflexão, leitura e escrita das palavras geradoras, sendo considerada uma tarefa revolucionária.

Freire (1993b) trabalhou como assessor de Jacques Chonchol no *Instituto de Desarrollo Agropecuario*, (denominado de *Promoción Humana*) assim que chegou exilado no Chile. Nesta assessoria colaborou com o Ministério de Educação, junto aos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos e também à Corporación de la Reforma Agrária. Neste trabalho de assessoria explica Freire (1993b, p. 41) que:

Viajando quase todo o país, acompanhado sempre por jovens chilenos, na sua maioria progressista, ouvi camponeses e discuti com eles sobre aspectos de sua realidade; debati com agrônomos e técnicos agrícolas uma compreensão político-pedagógico-democrática de sua prática; debati problemas gerais de política educacional com os educadores das cidades que visitei.

Nos anos 60, no Brasil, Paulo Freire coordenou diversos programas como: Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular do Recife, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Centros Populares de Cultura (FÁVERO, 2009). Todos tinham a concepção de Paulo Freire sobre uma educação libertadora que visava a transformação da realidade dos sujeitos.

Esses movimentos, nascidos todos no mesmo período, operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adolescentes e adultos ou de educação rural, das décadas de 1940 e 1950. São propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as faz radicalmente diferentes é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política (FÁVERO, 2009, p. 62).

Antes de trabalhar no Ministério da Educação coordenando o Plano Nacional de Alfabetização, Paulo Freire foi diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e foi por meio deste que, em parceria com a Secretaria da Educação do Rio Grande do Norte, teve uma experiência de trabalho, na cidade de Angicos, usando os pressupostos teórico-metodológicos de sua teoria educacional. Este trabalho em Angicos deu mais visibilidade a seu modo de pensar a educação de jovens e adultos.

Oliveira (2015) explica que na experiência de educação de jovens e adultos no Brasil, os círculos de cultura elaborados por Freire apresentam com base na sua *concepção de educação dialógica*, crítica e democrática um *novo currículo* organizado por unidades de aprendizado, tendo como eixo a cultura. Destaca, ainda, a autora, que os círculos de cultura não tinham uma programação construída *a priori*, e sim que os temas debati-

dos era o grupo que estabelecia. Entretanto, os educadores poderiam acrescentar à proposta do grupo outros temas, que Freire denominou de “temas de dobradiça”, isto é, assuntos incluídos para melhor esclarecer a temática sugerida pelo grupo popular.

Por meio dos temas de dobradiça o educador popular viabiliza a compreensão mais crítica da temática proposta pelo grupo e a interação entre os saberes populares e o erudito, constituindo-se a ação educativa uma ação cultural. Os círculos de culturas são debatidos e refletidos criticamente de maneira coletiva.

É importante destacar que na América Latina, no campo da Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire é sempre referido pelo seu método de alfabetização. Entretanto, Ana Maria Freire esclarece que:

Paulo não é um criador de um método. Paulo compreendeu e fez uma nova leitura de mundo, do mundo do espoliado, do explorado, do oprimido. Por isso, que toda obra de Paulo desde o princípio no Recife é uma pedagogia para o oprimido, é uma pedagogia do oprimido. Então, foi nessa filosofia em que ele vendo nessa compreensão ética e política educacional de leitura de mundo, é que ele pode perceber que o analfabeto é aquele que tem parte de sua ontologia, de sua vocação ontológica roubada. Quem não sabe ler e escrever deveria saber, então, a sociedade que os proíbem ou que as proíbem de ler e escrever estão lhe roubando uma parte de sua humanidade. Então, essa é uma questão muito importante. A questão da alfabetização está locada dentro de uma teoria, de uma filosofia de educação. Agora Paulo nunca dizia “eu fiz uma teoria” ele dizia “olha eu desenvolvo ideias sobre certa compreensão ético-política educacional, que é antropológica etc., social-antropológica da educação é uma compreensão de mundo diferente daquela que se dizia e que era a única compreensão de mundo”. (ANA MARIA FREIRE).

Em Natal, Freire se envolveu com a Campanha de educação “De Pé no Chão também se Aprende a Ler” lançada pelo prefeito da época, Djalma Maranhão.

Assim, participei como um companheiro que aderiu às visões políticas e populares, e também não populistas, de Djalma Maranhão, e Moacir de Góes. Fui algumas vezes visitar, em Natal, bairros populares em que eles construíram, com uma arquitetura belíssima, que utilizava o próprio material da região, escolas tipo palhoças, como as dos pescadores, muito arejadas (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 35).

Nos anos 60, como nos diz Freire e Guimarães (2010), mais precisamente de junho de 1963 a abril de 1964, “período pré-64”, Freire coordenou o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação em Brasília. “Tal plano consistia em criar, na capital de cada estado, equipes centrais que multiplicariam os quadros e, em seguida, poriam o método em prática” (GADOTTI, 2001, p. 51).

Segundo Fávero (2009), a experiência com o PNA foi desmontada e teve todo seu material confiscado pelo golpe militar de 64. Porém, não impediu experiências isoladas que utilizavam o método de alfabetização de Paulo Freire, sendo que essas experiências continuaram a serem feitas por mais alguns anos.

A mais expressiva foi a Operação Ubatuba, realizada nessa cidade, entre setembro e novembro de 1964, por estudantes apoiados pela Associação Cristã de Moços e pela Força Pública de São Paulo. Como consequência dessa experiência foi organizado, por ex-participantes da Operação Ubatuba, o Mova – Movimento de Educação cujos quadros eram formados por universitários que atuaram, em 1966, em algumas cidades do interior do estado de São Paulo (FÁVERO, 2009, p. 68).

De acordo com Fávero (2009), após o golpe militar de 64, houve o desmonte dos movimentos de cultura popular, o recesso MEB e o PNA foi extinto e, conseqüentemente, o Método de Alfabetização de Paulo Freire foi secundarizado, já que o governo militar buscava, a todo custo, reprimir qualquer tentativa de mobilização popular especialmente “em áreas onde tinha havido a penetração daquele método e as ligas camponesas e os sindicatos rurais tinham sido mais ativos” (p.72).

Esse clima de retrocesso educacional, em especial, da Educação de Jovens e Adultos, ainda persistiu por um longo período, até nos fins dos anos 80 quando:

a responsabilidade maior da oferta do Ensino Fundamental passou a ser dos municípios, em algumas importantes capitais (São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, entre outras), durante governos liderados por partidos de oposição, principalmente o Partido dos Trabalhadores, desenvolveram-se importantes experiências em educação de jovens e adultos. Nem sempre essas experiências foram generalizadas para todo o território municipal, mas todas se caracterizam pela busca de soluções inovadoras, em termos de projeto político-pedagógico, formação de quadros e produção de material didático (FÁVERO, 2009, p. 84).

Dentre essas experiências, destaca-se a criação do MOVA – Movimento de Alfabetização. Como nos diz Néspoli (2013), o educador Paulo Freire volta a ocupar um cargo público vinte e seis anos depois de ter sido coordenador do MEB, atuando como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, no governo da Luiza Erundina.

Nesse contexto, então, foi que, junto com os movimentos organizados da cidade, Paulo Freire criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP), herdeiro do MEB de 1960.

Néspoli (2013) destaca como concepção de alfabetização e objetivos defendidos pelo MOVA:

1. Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade.
2. Através do Movimento de Alfabetização contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e educadores envolvidos.
3. Reforçar o incentivo à participação popular e a luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.
4. Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalhavam com alfabetização de adultos na periferia da cidade (SME, 1989 *apud* NÉSPOLI, 2013, p. 36).

O MOVA, conforme Néspoli (2013), pautado pelas ideias de Freire, representou um novo modelo de política pública, pois conseguiu estabelecer uma nova forma de relacionamento entre estado e sociedade civil, haja vista que, passou a desenvolver projetos em conjunto com as entidades civis organizadas num diálogo constante em momentos como: seminários e reuniões, Fórum Municipal, Fórum do MOVA.

A partir de 2003, o MOVA sofreu uma reestruturação e formou-se a Rede MOVA-BRASIL, que também se pauta pelos princípios de Paulo Freire apresentando como um de seus objetivos o estabelecimento de parcerias com outros projetos do Programa Petrobras Socioambiental e com organizações, sindicatos, movimentos sociais, movimentos populares, governos e instituições que trabalhassem com formação profissional nos âmbitos municipal, estadual e nacional. Objetivava, na medida do possível, integrar as ações do MOVA-Brasil às do Plano Brasil Sem Miséria, potencia-

lizando ambas as iniciativas (PROJETO MOVA-BRASIL, 2016).

Outro programa criado em 2003 foi Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que, segundo o Ministério da Educação (MEC), destina-se a alfabetização de jovens, adultos e idosos e tem por objetivo promover a superação do analfabetismo desse público alvo e contribuir para a universalização do ensino fundamental no país. A sua principal ação é apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2016).

No entanto, vale ressaltar que, apesar dos esforços desses dois últimos programas, “essas iniciativas, realizadas fundamentalmente por meio de parcerias, estão se mostrando insuficientes para atender efetivamente as necessidades educacionais da população jovem e adulta, mesmo que apenas no ensino fundamental” (FÁVERO, 2009, p. 88). Isso pode se dá pelo fato de mesmo explicitando em seus discursos os princípios de Paulo Freire, hoje muitos programas acabam pecando em sua execução.

A Rede Conselho de Educação de Jovens e Adultos da América Latina - CEAAL, foi criada nos anos 80, sendo Paulo Freire o seu primeiro presidente.

Rossel (2012, p.451) destaca que o CEAAL teve “o orgulho e responsabilidade de ter tido como seu primeiro presidente Paulo Freire, um dos mais significativos educadores do século XX”, que de acordo com Pontual (2008, p.15) ainda representa uma influência importante para a rede:

é um dos espaços latino-americanos em que as proposições de Freire seguem sendo até hoje uma referência fundamental no esforço de reinventar as práticas de educação popular e seus paradigmas à luz de novos desafios deste início de novo milênio.

Tal como Pontual, Hurtado (2006) aponta como tarefa urgente do CEAAL a manutenção da esperança em um mundo melhor como fortalecedora na luta pela transformação social.

Por isso, uma tarefa urgente do CEAAL é continuar a manter a esperança em um mundo melhor. Devemos educar e educarmo-nos a este respeito. Como resultado, voltamos a assumir a capacidade crítica e de denúncia frente às aberrações que a ideologia neoliberal nos apresenta como normais. Não podemos continuar nos calando, sob o pretexto de sermos considerados pré-modernos. Não se trata de voltar a linguagens revolucionárias, mas de denunciar os crimes sistêmicos, a falta de compromisso, a cômoda e cúmplice atitude de muitos intelectuais que se instalaram na mera especulação teórica (HURTADO, 2006, p.154).

Essa rede se constitui em espaço de debates sobre a educação de jovens e adultos, a educação popular e divulgação do pensamento educacional de Paulo Freire no contexto latino-americano

Assim, vale enfatizar o quanto a educação desenvolvida por Paulo Freire influenciou não só no Brasil e na América Latina, a criação de programas educacionais envolvendo a Educação de Jovens e Adultos que contribuíram para formar cidadãos conscientes de sua realidade, sujeitos capazes de lutar por seus direitos e transformarem a realidade em que vivem.

Considerações Finais

Na América Latina Paulo Freire por meio da educação de jovens e adultos em uma perspectiva popular e crítica fortaleceu os setores e segmentos populares, bem como valorizou as práticas de alfabetização de jovens e adultos em diferentes espaços educacionais para o processo de democratização da sociedade.

Presidiu a Rede Conselho de Educação de Jovens e Adultos da América Latina - CEAAL, nos anos 80, que desde, então, vem se constituindo em *locus* de debates sobre a educação popular e a EJA na América Latina.

Em suas andarilhagens pelo mundo Paulo Freire espalha a esperança e um movimento emancipador e revolucionário, tendo como foco a educação, e, em especial, a Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo, por meio do comprometimento político com as classes populares, é promover a autonomia dos sujeitos e viabilizar a transformação social.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1995.
- BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado** – Novo. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasil-alfabetizado-novo>. Acesso em: 23/04/2016.
- _____. **PROJETO MOVA-BRASIL**. Disponível em: <http://www.movabrasil.org.br/o-projeto/objetivos/>. Acesso em: 23/04/2016.
- CARRILLO, Alfonso Torres. **La educación popular: trayectoria y actualidad**. Venezuela: Editorial El Búho Ltda, 2011.
- FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In.: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história I**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Indaiatuba-SP: Villa das Letras, 2008.
- _____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 1993a
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993b.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. Editora Scipione, 2001.
- HERNÁNDEZ, Isabel. **Educação e sociedade indígena: uma aplicação bilíngue do método Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1981.
- HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o debate latino-americano sobre a vigência e a projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Coleção Educação para todos. v.4. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. p.147-156.
- JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Orgs.) **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez: EDUSP, 1994.
- NÉSPOLI, José Henrique Singolano. Paulo Freire e Educação Popular no Brasil Contemporâneo: Programa MOVA-SP (1989-1992). **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2013.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- PONTUAL, Pedro. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Indaiatuba-SP: Villa das Letras, 2008.
- ROSSEL, Nélide. Paulo Freire está vivo no movimento da educação popular. **Leituras Críticas**. Brasília-DF. V.18, n.37, p. 449-463, set./dez. 2012.
- TORRES, Carlos Alberto. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. _____ (Org). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.
- STRECK, Danilo R. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, Danilo R. (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em: 02/04/2018

Aprovado em: 30/05/2018

FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE DIREITO E DE DISPUTAS

*Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC)**

Resumo

Este texto objetiva analisar a formação docente para atuar na Educação de Jovens, Adultos (EJA) e, no seu desenvolvimento, realizaram-se estudos bibliográficos e análise de conteúdo para a identificação da presença ou não de estudos de EJA em cursos de Pedagogia e de Licenciaturas nas Universidades Federais Brasileiras. Sobre políticas públicas, foram fundamentais os estudos de Azevedo (2004) e Höfling (2001), no âmbito dos direitos à educação de Jovens e Adultos, Sartori (2011) e sobre a questão da formação Soares (2012), Laffin (2013) e Ventura (2012). Debatem-se o “compromisso, a competência e a responsabilidade” do Ministério da Educação e das universidades para com a formação de EJA nos Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Tais cursos formam docentes para a Educação Básica, portanto, evidencia-se a necessidade de que os currículos dos cursos cumpram a legislação nacional para com a EJA. Esses elementos vêm sendo exigidos, tanto no âmbito da realidade objetiva de estudantes e docentes de EJA, dos resultados das pesquisas acadêmicas, como dos movimentos e representações sociais que precisam estar presente nas universidades brasileiras.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial docente. Políticas públicas.

Abstract

EDUCATORS INITIAL TRAINING IN THE FIELD OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: A PLACE OF RIGHT AND DISPUTE

This text aims to analyze teachers training in order to act in Youth and Adult Education (YAE). In its development, bibliographic studies and content analysis were carried out to identify the presence or not of YAE studies in pedagogy and teacher training undergraduate degrees at Brazilian

* Professora do Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação – UFSC e Pós-Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação – UFSC.

Federal Universities. On public policies, the studies of Azevedo (2004) and Höfling (2001), in the scope of the rights to the Youth and Adult Education, Sartori (2011) and on the training issue Soares (2012), Laffin (2013) and Ventura (2012). The “commitment, competence and responsibility” of the Ministry of Education and of the universities for the teacher training of YEA in the Degrees of Pedagogy and other teacher training degrees are issues which have been debated. Such degrees train teachers for Primary Education, therefore, it is evident that the syllabus of the degrees comply with the national legislation for YEA. These elements are required, as much within the objective reality of students and teachers of YEA, the results of academic research, as the movements and social representations that need to be present in Brazilian universities.

Keywords: Youth and Adult Education. Initial. Teacher Training. Public Policies.

Resumen

FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ESPACIO DE DERECHO Y DE DISPUTAS

Este texto tiene como objetivo analizar la formación docente para actuación en la Educación de Jóvenes, Adultos (EJA). A lo largo de su desarrollo, se realizaron estudios bibliográficos y análisis de contenido para la identificación de la presencia o no de estudios de EJA en cursos de Pedagogía y de Licenciaturas en las Universidades Federales Brasileñas. En las políticas públicas, fueron fundamentales los estudios de Azevedo (2004) y Höfling (2001), en el ámbito de los derechos a la educación de Jóvenes y Adultos, Sartori (2011) y sobre la cuestión de la formación Soares (2012), Laffin (2013) y Ventura (2012). Se discute el “compromiso, la competencia y la responsabilidad” del Ministerio de Educación y de las universidades relacionadas a la formación de EJA en los cursos de Pedagogía y demás licenciaturas. Tales cursos forman docentes para la Educación Básica, por lo tanto, se evidencia la necesidad de que los currículos de los cursos cumplan la legislación nacional que forman parte de la EJA. Estos elementos están siendo exigidos, tanto en el ámbito de la realidad objetiva de estudiantes y docentes de EJA, de los resultados de las investigaciones académicas, como de los movimientos y representaciones sociales que necesitan estar presentes en las universidades brasileñas.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Formación inicial docente. Políticas públicas.

Introdução

O debate apresentado neste texto acerca da política nacional de formação para educadores de sujeitos jovens e adultos toma como provocações iniciais duas “falas” que emergem, sobretudo de um lugar ainda de indefinições no que se referem ao mesmo objeto: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação de seus educadores/ professores. A primeira provocação da sementeira é de Miguel Arroyo ao afirmar que

[...] um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (ARROYO, 2005, p. 19).

Quando Arroyo (2005) alerta a respeito do olhar precipitado, também chama a atenção para aquilo que se cultiva diante das emergências quanto à concretude das práticas e da formação para a EJA.

Na segunda fala-provocação, carregam-se do mesmo modo os traços da história da EJA, marcada por sementeiras e intervenções persistentes. Tendo em vista que Leônicio Soares¹ afirma que

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma área que vem se afirmando no Brasil a partir das práticas, das pesquisas, da formulação das políticas e da legislação. Nos últimos 25 anos, desde o período marcado pela democratização do país, muitas foram as iniciativas que influenciaram a inserção

1 Apresentação do livro *Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas?*, resultado de investigação de estudos a respeito dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd no Grupo de Trabalho (18), Educação de Pessoas Jovens e Adultos.

dos jovens e adultos nas agendas das instituições formadoras como as universidades e nas definições de políticas governamentais. Em âmbito internacional, a Educação de Adultos apresenta um acúmulo que tem se expressado nas publicações e nas edições das CONFINTEA²s desde 1949. Na América Latina, e no Brasil em especial, as práticas de educação popular dos anos 1950/1960 sedimentaram o campo em que jovens e adultos “oprimidos” se encontravam para viver experiências emancipatórias. De um período de “efervescência social” (Paiva), passando pela “desobrigação” do estado para com a EJA (Beisegel), pelo tempo das “promessas” (Fávero), é chegado o momento de avaliarmos o até aqui conquistado (Haddad) e de esboçar o caminho a ser percorrido (Di Piero). Os anos 1980/1990 foram marcados pela entrada em cena de novos atores (Sader) e pela retomada de espaços. A Constituição de 1988 abriu os horizontes para a afirmação de direitos sociais, sendo nomeada de Constituição Cidadã (Guimarães). O direito à educação de jovens e adultos se inscreve entre a reparação social que a sociedade foi levada a reconhecer (Soares, 2011, p. 15-16).

Essas falas situam registros históricos que construíram o direito das demandas. Nesse cenário, cabe aqui indagar sobre as contribuições dessas práticas, das pesquisas, da formulação das políticas, da legislação das pesquisas e dos movimentos indicados por Soares (2011), questiona-se como têm sido acolhidas e efetivadas pelos órgãos reguladores, particularmente o Ministério da Educação (MEC) e pelas universidades em relação aos educadores/professores de EJA.

Indaga-se, ainda, de que forma e de que agendas se realizam para esse reconhecimento, tanto para com a oferta da EJA, como para a formação de docentes e, sobre as questões objetivas da formação ou sua ausência? Como esses direitos são assu-

2 CONFINTEAs – Conferências Internacionais de Educação e Adultos.

midos pelas universidades? Como se concretizam em políticas governamentais? De que maneira se está em um processo de efetivação de políticas públicas ou no *tempo das (des)promessas* e de *desobrigação do Estado* para com a EJA? Que caminho esboçar para essa oferta e para a formação docente e assumir a EJA como política de Estado? Como os diferentes atores no movimento atual de EJA têm força e buscam a conquista de novos espaços em tempos de negação de direitos?

Tais questionamentos ganham mais ressonância ao analisar os dados da Organização das Nações Unidas (UNESCO) no Relatório Educação para Todos, 2000 a 2015³, em que o Brasil não alcançou quatro metas, das seis propostas pela Cúpula Mundial de Educação, entre elas o alcance da redução de cinquenta por cento nos níveis de analfabetismo de adultos e de melhorar a qualidade da educação, em que a formação docente é um fator imprescindível para seu alcance.

Na perspectiva de reflexão e de militância, o presente texto objetiva debater a respeito da formação docente para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos mediante três ideias-chaves: *o reconhecimento e a reafirmação da EJA como política pública de Estado; o conceito de direito subjetivo à Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas públicas e, por último a compreensão da EJA como área de conhecimento, pesquisa e de formação docente*. Para tanto, realizaram-se estudos bibliográficos sobre política pública e pesquisa documental para a análise da presença ou não de estudos de EJA em cursos de Pedagogia e de Licenciaturas nas Universidades Federais Brasileiras.

3 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

O Reconhecimento e a reafirmação da EJA como política pública de estado

Com o reconhecimento dos direitos, particularmente aqueles de EJA, por parte dessa Constituição Cidadã e pela sociedade em um momento qualificada como vivendo a destituição de direitos sociais fundamentais, assim como pelas Universidades pergunta-se *há realmente políticas que efetivamente garantem tais direitos? Ou se incorre outra vez na retórica dos discursos?*

Soares⁴ (2011, p. 29) enfatizou “sobremaneira, a desobrigação do Estado para com a EJA: ‘A União progressivamente abandonou as atividades dedicadas à educação de jovens e adultos analfabetos’ (BEISIEGEL, 1997, p. 239)”. Hoje como se situa essa “desobrigação”, não só em relação aos sujeitos jovens e adultos, não só analfabetos, mas também aos que não concluíram os estudos, ou seja, que não tiveram garantido o seu direito à Educação Básica? Como é garantida a formação dos educadores/professores para essa oferta? Como se pode constatar nos registros históricos das pesquisas realizadas, muitas gerações de homens e mulheres foram destituídas do direito à educação. Tais questões não são ufanistas, pois hoje após 66 anos de CONFINTEAs, 29 anos da Constituição Brasileira e 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda é recorrente e contundente o abandono de políticas públicas para EJA.

4 Tratou-se de um encontro/mesa na Sessão Debate da 20^a Reunião da ANPED que ocorreu em 22 de setembro de 1997 com o tema *Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas* reunindo os professores: Roseli Caldart (ITER-RA), Sérgio Haddad (PUC/SP) sob a coordenação de Celso Beisiegel (USP).

Entende-se que a decisão sobre a EJA é uma decisão política de Estado e parece que se está estagnado, sem força, sem representação política e social, ou então, que o poder público não representa ou não reconhece a força política para desenhar esse novo caminho. No entanto, ao emergir nova coragem, pensa-se que está na hora de arregimentar e reinventar a luta, pois como afirmou o Professor Ernani Maria Fiori, no prefácio intitulado *Aprender a dizer a sua palavra* do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire:

as contradições conscientizadas não [... nos] dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem [e a mulher] sempre se excede, o método também o acompanha. É “a educação como prática de liberdade”. Em regime de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem sua palavra, têm que aprender a lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é *difícil, mas imprescindível* aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (FIORI, 2014, p. 29-30) (grifos acrescentados)

Fundamental é a pertinência e a atualidade de Paulo Freire, pelo qual se pode reinventar sua fala (como ele mesmo dizia), e trazê-la para a análise da Formação dos educadores/professores da Educação de Jovens e Adultos. Como pesquisadores e militantes da EJA, usa-se a palavra em prol da garantia dessa formação? Que ações efetivar mediante uma ação de sujeitos em um lugar social de intelectuais críticos⁵ ou orgânicos na ex-

pressão Gramsciana⁶? Desse modo, pode-se olhar esse papel ao

[...] reivindicar o papel do conhecimento nos professores [como] analistas reflexivos de sua prática e das condições *nas* quais e *pe-las* quais se produz a mesma. [...] a imagem do professor como intelectual comprometido com sua própria realidade prática supõe dotar-lhe do poder e dos instrumentos para discutir e reelaborar sua própria ação. Proposta que exige dotar-lhe de capacidades para questionar os pressupostos morais, sociais e políticos da ação educativa (Smyth, 1987), do modo como Gramsci concebia o papel do intelectual na sociedade (SACRISTÁN, 1998, p. 269).

É nesta dimensão de política de decisão em que a sociedade é muito mais do que os aspectos econômicos, tal decisão não se restringe às impossibilidades das políticas econômicas e da legislação cerceante ao direito de constituir o direito de igualdade.

O direito à Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas públicas

Segundo Sartori (2011, p.19-20), mediante os

documentos legais, em especial as Constituições, encerram em si as concepções de determinado tempo sobre a forma de ordenação e definição do que é ser sujeito, cidadão e de pertencimento a tal organização e modo de vida social. Analisar as constituições é analisar também uma determinada concepção de direito e de sociedade. [...] Outro ponto fundamental refere-se à distância entre a le-

interage e, muitas vezes, resiste a elas na constituição do seu próprio modo de agir.

6 Para Gramsci, cabe aos intelectuais ‘do novo tipo’ esta função. Esses intelectuais devem sair diretamente das massas, para criar novos intelectuais para a potencialização do projeto educativo no sentido de construção de um movimento cultural que substitua o senso comum e as ‘velhas’ concepções de mundo (muitas vezes naturalizadas e aceitas passivamente pelos sujeitos).

5 Ao assumir a perspectiva do professor como intelectual crítico, acredito que o professor não reproduz apenas as ideias e movimentos propostos e outorgados pelas políticas reformistas, mas

gislação e sua efetivação, pois ter a legislação não representa efetivamente a garantia do direito dos cidadãos, pois cumprir a lei e fazê-la ser cumprida demanda de uma série de controles e dispositivos, que nem sempre são adequados ou são interessantes naquele momento. As leis necessitam de uma constante fiscalização, tanto dos poderes públicos como da sociedade para se efetivarem e garantirem a ordem que se quer estabelecer. (Destaques acrescentados)

Esse mesmo pesquisador debate a garantia do direito público e subjetivo ao ensino fundamental gratuito a todos, independente da idade, e ressalta, ao citar as diretrizes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que os alunos e as alunas de EJA devem conhecer e fazer valer essa prerrogativa. Sartori apresenta o teor do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) em que se conceitua o Direito público subjetivo como

[...] aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público, pois, no caso, trata-se de *uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos*. Assim, o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo *tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado*. (Brasil, 2000, p. 22-23) (grifos acrescentados)

Além disso, Sartori (2011) questiona, ainda, se jovens, adultos e idosos conhecem este direito. Valem-se dele? Em algum momento, alguém se valeu dele? Quantos alunos e alunas não conseguem, muitas vezes, concluir o ensino fundamental por falta de turmas, quando este direito deveria ser assegurado pelas instituições públicas no ato da procura por vaga. Igualmente, essa noção de direito também requer que os estudantes jovens e adultos tenham profissionais habilitados e condições na estrutura física das instituições públicas de modo a atenderem as particularidades.

Tal noção de direito é conferido, nesse caso, em duas dimensões: o direito à educação por parte de jovens, adultos e idosos, com a garantia de haver profissionais habilitados e condições adequadas, tanto na estrutura física, como de materiais didáticos que atendam às suas particularidades; e, como também o é aos acadêmicos/professores formados em Cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas, de terem também a formação para a docência na Educação de Jovens e Adultos, atuação assegurada pelo título outorgado na conclusão de seu curso: professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Licenciados nas diferentes áreas de ensino.

Vale lembrar que documento publicado em 2013 pelo Ministério da Educação intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica⁷, situa que o direito

7 “As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, [...], são resultado [de] amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas”. (Brasil, 2013, p. 4) Sua instituição e aprovação foram

à educação de jovens e adultos ganha força constitucional e

[...] reforça-se, assim, a garantia de acesso a essas etapas da Educação Básica. Para o Ensino Médio, a oferta não era, originalmente, obrigatória, mas indicada como de extensão progressiva, porém, a Lei nº 12.061/2009 alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, para garantir a universalização do Ensino Médio gratuito e para assegurar o atendimento de todos os interessados ao Ensino Médio público. De todo modo, o inciso VII do mesmo artigo já estabelecia que se deve garantir a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. *O acesso ganhou força constitucional, agora para quase todo o conjunto da Educação Básica (excetuada a fase inicial da Educação Infantil, da Creche), com a nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, que assegura a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sendo sua implementação progressiva, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.* (BRASIL, 2013, p. 7)

Resta, por fim, lembrar que o direito à Educação é um dos Direitos Subjetivos ou Direitos Fundamentais, positivados na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º e, portanto, deve ser materializado de forma rápida e eficaz. O que nem sempre acontece, por isso a necessidade de uma constante fiscalização por parte dos movimentos sociais dos fóruns e pelos órgãos públicos. Quando tais direitos não são cumpridos, faz-se necessária a utilização de

dadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 e pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

meios jurídico-processuais que garantam a sua efetivação. Questiona-se de que forma o instrumento constitucional poderá, efetivamente, convalidar os direitos fundamentais propostos em seus dispositivos normativos? Como movimento social quais os meios jurídicos processuais que precisam ser ativados para a garantia de oferta a estudantes jovens, adultos e idosos? E como positivar processos formativos para os educadores/professores de EJA para o reconhecimento da EJA como um direito?

Acreditava-se que seria possível ao MEC e seus representantes, a partir da organização sistemática dos estudos e pesquisas já realizados, ouvir, acolher e implementar políticas às demandas da EJA como resposta efetiva às demandas sociais. No entanto, em contexto temerário de estado mínimo, vive-se tempos em que as questões de relevo social são cada vez mais omitidas e silenciadas.

Os documentos legais e de orientações curriculares para a EJA: espaço de direito e disputas

Tendo como referência a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/1996) trouxe alguns avanços no quesito direito à educação. Dessa forma, o artigo 37 e 38 da lei 9.394/96 - LDBEN e seus incisos e parágrafos são fundamentais para garantir este direito na legislação. Analisa-se, então, o

art. 37: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade 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 do alunado,

seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Brasil, 1988) (grifos acrescentados)

Ainda, a LDBEN 9394/96 nos seus artigos 37 e 38 gera, segundo Soares (2002, p. 12), uma mudança conceitual na EJA, passando a denominar ‘Educação de Jovens e Adultos’ o que a Lei nº 5.692/71 chamava de ‘ensino supletivo’, destacando que não se trata apenas de uma mudança de caráter vocabular⁸, mas de um alargamento do conceito.

Nesse documento, constata-se uma contradição de que essa lei situa a EJA com uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da “idade própria” para aprender, como se existisse uma idade própria para tal e, ao mesmo tempo, admite a atuação em diferentes fases do desenvolvimento humano. Portanto, a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem. A aprendizagem é um direito da infância, mas também o é da idade adulta. É diferente afirmar que a Educação de Jovens e Adultos, mediante a sua oferta, de que se possa efetivar o direito à educação para “aqueles que não tiveram acesso a um direito já institucionalizado para a infância” do que uma oportunidade de escolarização na “idade própria”.

Ao ser inserida na LDBEN, a EJA tornou-se uma política de Estado e regulamenta essa modalidade educacional⁹ como

8 Trata-se de um caráter mais ampliado, a terminologia “jovens e adultos” passa a representar todas as idades e em todas as épocas da vida. A palavra suplência indicava apenas a função de recuperação do tempo perdido. Ao haver a mudança do termo de ensino para educação, possibilita a compreensão, nesse processo, de diversos processos formativos voltados para sujeitos jovens e adultos.

9 Ao situar a EJA como uma modalidade da Educação Básica, vale esclarecer o que se entende por modalidade segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curricula-

possibilidade de se elevar o índice de escolaridade da população. Entretanto, é preciso solidificar e ampliar financiamento e dispositivos legais para oferecer reais condições de oferta e de funcionamento.

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: velhas e novas disputas

Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/EJA), a LDBEN 9394/96 traz uma seção específica, (seção V, artigos 37 e 38) denominada ‘Da Educação de Jovens e Adultos’. Ao definir as incumbências dos professores, não apresenta uma atuação específica nas fases da escolaridade básica, traçando “[...] um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos” (Brasil, 2001, p. 10). Desse modo, na lei já se percebe que as características gerais da formação e da docência precisam “[...] ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária” (BRASIL, 2001, p. 10-11).

O Parecer CNE/CEB 11/2000, das DCNs para a Educação de Jovens e Adultos, trata no item IV da formação docente. A Resolução CNE/CEB 03/97¹⁰ destaca a necessidade, por parte das redes de ensino, de pro-

res Nacionais (DCNs), a EJA é uma modalidade educacional, da *Educação Básica*, uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, pois, [...] o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência (Brasil, 2000, p. 26).

10 Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

moverem formação continuada junto aos docentes, “[...] a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação” (Brasil, 2000). Já no documento da Resolução CNE/CP 01/99 (p.3 e 9) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aponta para o fato de o curso normal superior ter o objetivo de preparar também para “[...] a educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental”.

O Parecer CNE/CP nº 5/2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, situa no seu artigo 4º, nos parágrafos III e IV, que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, que apresenta um dos aspectos da atividade docente considerar sujeitos em várias fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e fases do ensino, além de indicar que devem fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens tanto de crianças como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização¹¹ na idade própria¹².

11 O documento apenas utiliza o termo Educação de Jovens e Adultos indicando a constituição de um núcleo de estudos básicos, no qual serão utilizados conhecimentos multidimensionais sobre o ser humano em situações de aprendizagem e a aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos educativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

12 O texto reitera a contradição em relação à idade, pois situa a Educação de Jovens e Adultos com uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da “idade própria” para aprender, como se existisse uma idade própria para tal. Ao mesmo tempo, admite a atuação em diferentes fases do desenvolvimento humano, logo; a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem.

Já as DCNs de EJA (2001) indicam que

[...] esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes *e de estabelecer o exercício do diálogo*. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra *do geral e também das especificidades* que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56). (Grifos acrescentados).

O documento alerta ainda para a necessidade da formação de professores com questões relativas “à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. No entanto, ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando por conta da formação em serviço das redes de ensino. Além disso, aponta a necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados.

Para Laffin (2013), o requisito mínimo da profissionalidade docente é uma exigência de formação inicial, mas sabe-se que também se dá em formação no exercício docente. No caso da EJA, essa formação em exercício tem um destaque especial, até mesmo pelo lugar que os documentos normativos, tais como os das Diretrizes Curriculares de Pedagogia (2005) e da Formação de Professores da Educação Básica (2001) não apontavam para a EJA como necessidade específica dessa formação, a qual acaba sendo delegada à formação em exercício.

O reconhecimento institucional no documento de 2013 nas diretrizes nacionais, em relação ao lugar e à função social das universidades para com essa formação inicial, permite a inferência da atual fragilidade política para com essa formação por parte

do Ministério da Educação e dessas universidades. Elementos que serão analisados na sequência.

Por outro lado, a *Resolução Nº 2/2015* define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, há a reafirmação dessa formação para a EJA.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 3)

Perante esse documento, reitera-se a obrigatoriedade das instituições de ensino superior reconhecerem a Educação de Jovens e adultos como elemento formativo em seus cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Elementos sobre a formação inicial para a Educação de Jovens e Adultos

No contexto da empiria da pesquisa, inicialmente levantaram-se dados do INEP do ano de 2002, identificando que das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertavam o curso de Pedagogia e que se avaliaram pelo Exame Nacional de Cursos, apenas nove (1,74%) ofereciam a habilitação

de EJA: três na região Sul, três na Sudeste e três na região Nordeste (Brasil, 2002).

Já os dados de 2005, revelavam um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que ofereciam a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia. Das 612 contabilizadas, 15 ofereciam a habilitação (2,45%) e dos 1698 cursos, 27 ofertavam essa formação específica (1,59%) (Soares, 2006, p. 3-4). Ainda, em relação à caracterização dos cursos de Pedagogia - Brasil, com dados de 2008, Leite e Lima (2010, p. 83-84) apontam que

com o registro de todas as habilitações que surgiram durante a coleta de dados, constatamos um grande índice de habilitações centradas na docência (cerca de 44%), com destaque para as que oferecem a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental (21,4%), Educação Infantil (10,7%), além da docência no Ensino Médio (9,5%), Educação de Jovens e Adultos (0,7%), Educação Básica (0,6%) e Educação Especial (1,5%).

Em 2012, no levantamento de Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados no sistema e-MEC, contou-se com 2047 cursos de Pedagogia. Essa base de dados não apresenta a habilitação dos cursos e permite apenas a presença da nomenclatura *Educação de Jovens e Adultos* na identificação do curso de Pedagogia em apenas dois, dos quais um deles em SC (Brasil, p. 2012a). As pesquisas de Laffin (2010) e Laffin & Gaya (2013) identificaram que em Santa Catarina contava-se com a oferta de apenas dois cursos com essa habilitação e constatavam que 12 instituições apresentavam disciplinas e campos de estudos na EJA nos seus cursos de Pedagogia. Essas pesquisas indicavam uma progressiva inclusão nas matrizes curriculares de estudos destinados à EJA, quer seja em função da

reivindicação social de educadores, como também das normatizações do Parecer nº 5/2005, que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Em nova pesquisa realizada no início de 2015 e documentada neste artigo fez-se o levantamento nos portais digitais de sessenta e quatro (64) de cursos das Universidades Federais do Brasil com o objetivo de identificar a oferta formativa para a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Mediante os objetivos dessa pesquisa, no levantamento dos dados realizou-se a análise de conteúdo das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, incluindo os de pedagogia das universidades federais brasileiras para identificar como se caracteriza a presença da Educação de Jovens e Adultos nesses cursos.

Desse modo, mediante os procedimentos indicados anteriormente, a opção que melhor se adaptou aos objetivos da pesquisa apresentada neste artigo é a análise de conteúdo. Sobre essa perspectiva “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1995, p.19).

Ainda para Bardin¹³, pensar a análise de

13 Essa autora aponta para três fases no desenvolvimento metodológico do estudo: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Mediante esses encaminhamentos Campos (2004) faz uma releitura e indica apontamentos para o desenvolvimento da pesquisa com base na abordagem de conteúdo: a) fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus*, sobre o qual são realizadas diversas leituras para apenas apreender as principais ideias e significados, ou seja, uma pré-análise dos dados; b) seleção das unidades de análise (ou unidades de significados). Para o autor, há várias opções na seleção

conteúdo como possibilidade metodológica, busca uma análise que se dá mediante unidades de codificação a partir de uma totalidade, em que se busca a objetividade por meio de critérios de categorização, pois, “a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (BARDIN, 1995, p. 37). Nesse sentido, a análise desta investigação se deu em função da seguinte categorização: a) pela presença de disciplinas/estudos de EJA nas matrizes curriculares; b) sua caracterização nas matrizes – disciplinas obrigatórias ou eletivas e c) o conteúdo dessas disciplinas em relação à abordagem de saberes tematizados.

A definição de categorização pode contribuir no debate nas questões que se referem ao método do conhecimento no campo de investigação.

Observa-se, inicialmente, nessa categorização empírica na identificação da EJA nos cursos analisados constata-se que a oferta de disciplinas voltadas à EJA está presente em praticamente todas essas universidades federais, ou seja, um total de 64 instituições, em que 54 contam com cursos de Pedagogia.

Como algumas dessas 54 universidades ofertam o curso em vários campi, conta-se com um total de 66 *cursos* de Pedagogia em que os estudos voltados à EJA identificaram 56 com estudos obrigatórios e somente 10 eletivos, conforme quadro 1:

dos recortes, mas uma das mais utilizadas é a análise temática (temas), mediante a análise de sentenças, frases ou parágrafos como “unidades de análise”. Essas unidades são selecionadas de acordo com o problema e objetivos da pesquisa; c) o processo de categorização e subcategorização em que os enunciados podem ser agrupados por proximidade ou distanciamento em função dos objetivos da investigação. Tal categorização pode ser de caráter filosófica ou empírica.

Quadro 1 - Oferta de estudos voltados à EJA no contexto das Universidades Federais Brasileiras

Regiões	Nº de Universidades analisadas	Número de Universidades com Cursos de Pedagogia		Número de Universidades com Cursos de Licenciatura	
		Cursos com oferta de disciplinas Obrigatórias e Eletivas	Cursos com oferta somente de disciplinas Eletivas	Oferta de disciplinas Obrigatórias	Oferta de disciplinas Eletivas
NORTE	8	10 cursos	4 cursos	1 Universidade (curso de Educação do Campo)	3 universidades
NORDESTE	15 (1 com 3 e outra com 2 campi)	9 cursos	3 cursos	0	6 universidades
CENTRO-OESTE	4 (algumas com vários campi)	14 cursos	Informação não disponível na rede de internet.	Informação não disponível na rede de internet.	2 universidades
SUDESTE	20	13 cursos	2 cursos	0 cursos	7 universidades
SUL	9 (algumas com vários campi)	8 cursos	1 curso	4 Universidades (do total de 5 cursos de Educação do Campo e somente em SC não há oferta de EJA)	9 universidades
Total	59	56	10	5	27

Fonte: Dados da pesquisa sobre a oferta de estudos em EJA no contexto da formação docente em cursos de Pedagogia e Licenciaturas (2016).

Na maioria das universidades em que a EJA era ofertada havia pelo menos a presença de uma disciplina de EJA e a presença de duas a três disciplinas obrigatórias na matriz curricular do Curso de Pedagogia. Dos 66 cursos analisados, 10 contavam de uma a três disciplinas apenas de caráter eletivo.

Na universidade Federal da Paraíba, há dois cursos de pedagogia com aprofundamentos: a) em Educação do Campo e, b) em Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, ao apontar a dualidade da oferta de disciplina entre obrigatórias e eletivas ao ter a Pedagogia como

[...] um dos espaços de formação em que se espera que isso ocorra é o curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução CNE/CP n. 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, toca na questão da EJA de passagem e apenas duas vezes. Trata-se do artigo 5º, inciso IV: [...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de su-

jeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo e do artigo 8º, nos incisos III e IV: Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: III - atividades complementares envolvendo [...] de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; IV – [...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, [...] d) na Educação de Jovens e Adultos. (Brasil, 2006, grifo nosso). Observa-se que, nos dois artigos (5º e 8º), a referência à Educação de Jovens e Adultos é muito vaga, limitando-se ao termo “modalidade”. No primeiro caso, a menção à modalidade de ensino é claramente secundária; no se-

gundo caso, num primeiro momento a modalidade é apenas situada no conjunto das várias situações da diversidade, e somente num segundo momento, quando se discute a questão da organização do estágio, a EJA, pela única vez em todo o documento citado, é nomeada e citada de forma explícita (VENTURA, 2012, p. 74).

No levantamento realizado (2015), há a oferta de estudos de EJA em cursos de licenciatura; no entanto, a oferta é praticamente sempre eletiva. Somente no caso do Curso de Educação do Campo, está presente a oferta de disciplinas obrigatórias. Às vezes, essa oferta caracteriza-se por ter o curso seu funcionamento no período noturno, o que gera a necessidade de pelo menos fundamentar o estágio na EJA. No quadro 2, situa-se a configuração dessa oferta nos cursos de licenciatura:

Quadro 2 – Recorrência e caracterização das disciplinas ofertadas voltadas à EJA nos cursos analisados no contexto das Universidades Federais Brasileiras

Regiões	Nº de Universidades analisadas que ofertam estudos de EJA	Universidades com disciplinas de EJA nas Licenciaturas	Principais cursos de licenciatura	
			1 recorrência por IES, com variações entre elas com relação ao número de cursos.	Instituições com o maior número de cursos com oferta de estudos de EJA.
NORTE	8	3	Geografia Matemática Educação do Campo Informática Letras Português História	Informação ainda não completa ¹ Na UFAC (Campus de Cruzeiro do Sul) não existe disciplina de EJA, só existe o Estágio Docência na EJA para todas as licenciaturas (Pedagogia, Letras Português, Inglês, Espanhol e Ciências Biológicas).
NORDESTE	15 (1 com 3 e outra com 2 campi)	6	Biologia (2 IES) Geografia (2 IES) Educação Física História Psicologia Letras Libras Letras Inglês	Universidade da Paraíba e do Ceará com cinco cursos cada.

CENTRO-OESTE	4 (algumas com vários campi)	2	Educação do campo (3 IES) Educação Física (2 IES) Letras Português/Espanhol (2 instituições) Letras Português/Inglês (2 IES) Ciências Biológicas (2 IES) História Geografia Química Música Matemática	Universidade do Mato Grosso do Sul (Campus Pantanal) com 12 cursos, em média de dois cursos por campi. Universidade de Brasília (Plano Piloto) com quatro cursos
SUDESTE	20	7	Educação Física Ciências Biológicas Química Geografia História Letras - Português/Espanhol Letras - Português/Inglês/ Matemática	Universidade de São João Del Rei em 11 cursos
SUL	9 (algumas com vários campi)	9	Ciências Biológicas (5 IES) História (2 IES) Matemática (2 IES) Educação do Campo Psicologia (noturno) Geografia Letras - Alemão e Espanhol Artes Visuais Educação Especial Ciências Sociais	Universidade de Federal do Rio Grande do Sul com 7 cursos e Universidade do Paraná com 6 cursos
Total	59	27	Não se aplica	39

Fonte: Dados da pesquisa sobre a oferta de estudos em EJA no contexto da formação docente em cursos de Pedagogia e Licenciaturas (2016)

Apenas em 27 instituições das 59, há a oferta de caráter eletivo de disciplinas voltadas ao campo da EJA. Esse dado reitera o estudo da pesquisadora Jaqueline Ventura ao situar, pela coerência de a EJA ser modalidade da Educação Básica, ao ter a licenciatura como o *locus* dessa formação.

Outro lugar em que se espera que a formação de professores para essa modalidade de ensino seja contemplada seriam os cursos de formação de professores (Licenciaturas) das instituições de ensino superior. Todavia, ao percorrermos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, constatamos enuncia-

dos vagos. Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais de alguns cursos de formação de professores, tais como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, constatamos que embora a EJA na atual legislação tenha sido configurada como modalidade da Educação Básica, no que se refere à formação de professores para atuar, considerando as especificidades da área e a necessidade de um currículo diferenciado para a modalidade, a questão permanece muito incipiente nas licenciaturas (Ventura, 2012, p. 79).

Ainda sobre no levantamento, foi possível caracterizar essa situação de uma oferta incipiente, particularmente em relação às licenciaturas.

Na análise do foco das disciplinas ofertadas a partir da nomenclatura, percebe-se uma busca na maior compreensão do campo da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia. No entanto, nos cursos de licenciatura conta-se com uma ou duas disciplinas eletivas de caráter mais geral e amplo:

Quadro 3 - Oferta de estudos voltados à EJA no contexto das Universidades Federais Brasileiras

Regiões	Caracterização das disciplinas ofertadas nos diferentes cursos	
	Pedagogia	Licenciaturas
NORTE	Educação popular; Políticas públicas Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização; Ação Pedagógica na EJA e Estágio na EJA	Educação de Jovens e adultos em uma abordagem ampla de fundamentos, aspectos políticos e históricos.
NORDESTE	Educação de Jovens e adultos Movimentos Sociais; Educação popular Processos e métodos de EJA Educação do Campo Pensamento Freireano	Educação de Jovens e adultos em uma abordagem ampla de fundamentos, aspectos políticos e históricos. Fundamentos da Educação popular
CENTRO-OESTE	Abordagem ampla Educação popular Educação de Jovens e Adultos Alfabetização de Jovens e Adultos e Estágio na EJA	Educação de Jovens e adultos em uma abordagem ampla de fundamentos, aspectos políticos e históricos.
SUDESTE	Fundamentos teórico-metodológicos da Educação de Jovens e adultos Movimentos Sociais e EJA Estágio em docência de EJA	Educação de Jovens e adultos em uma abordagem ampla de fundamentos, aspectos políticos e históricos.
SUL	Abordagem ampla; Educação popular Políticas públicas e história de EJA; Educação do campo Alfabetização de Jovens e Adultos e Estágio na EJA	Educação de Jovens e adultos em uma abordagem ampla de fundamentos, aspectos políticos e históricos.

Fonte: Dados da pesquisa sobre a oferta de estudos em EJA no contexto da formação docente em cursos de Pedagogia e Licenciaturas 2016.

Outra questão do levantamento realizado junto às universidades federais referia-se à existência ou não de professor efetivo concursado nessas universidades¹⁴. Contudo, na maioria dos casos, essa oferta da disciplina é ministrada por professores substitutos (smj¹⁵), como esse ainda é o caso de grande parte dos professores que atuam na oferta da EJA nas redes de ensino.

Essa postura se insere no contexto da política pública, pois o que ocorre é extremamente contraditório e excludente, uma vez que com todo um conjunto de saberes oriundos da pesquisa acadêmica e com os dados da realidade brasileira, se sabe que há um grande número de estudantes frequentando a EJA e, além disso, há aqueles que estão fora da escola

Desse modo, Jaqueline Ventura (2012, p. 79) situa que

[...] para que haja uma maior compreensão por parte dos profissionais da educação sobre o que é essa modalidade de ensino e suas particularidades pedagógicas é fundamental trazer essa temática para ser discutida na universidade, principalmente, nos cursos

14 Esse dado reitera-se também na UFSC, universidade em que trabalho, pois acredita-se que em outras instituições as questões a serem apresentadas sejam objeto de disputas no contexto atual: há no curso de Pedagogia uma disciplina obrigatória com os saberes particulares da EJA e um núcleo de aprofundamento. No entanto, houve um movimento de reformulação curricular, querendo transformar a disciplina em optativa e essa disputa ainda não está reafirmada. Ainda, ao se buscar professor efetivo no contexto do Centro de Educação, justifica-se de que a EJA não demandaria vaga por não a considerarem uma área de conhecimento, mas uma modalidade, o que evidencia o desconhecimento de nossos campos de atuação e de pesquisa. . Dizer que a EJA não é uma área do conhecimento (aqui se subentende que seriam as áreas disciplinares de Ensino de Matemática, Ciências, História...) denota que é preciso estudar e conhecer a realidade objetiva em que os professores licenciados estão ou estarão inseridos.

15 Os portais das Instituições nem sempre contavam com essa formação.

de licenciatura. Cabe, todavia, destacar que a defesa pela profissionalização do docente da EJA não significa reduzir o campo a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico, mas sim superar o amadorismo e a improvisação e qualificar os quadros docentes para um trabalho que respeite às especificidades do público jovem e adulto, no que concerne à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens deste público no seu processo de escolarização.

Outra questão gerada pela não presença de professor/a efetivo/a nas universidades refere-se ao fato de ainda termos nas universidades um número reduzido de pesquisadores nesse campo principalmente, tanto na oferta de disciplinas como em orientações nas licenciaturas e na pós-graduação.

Considerações

Pensar a formação docente no movimento político pela EJA significa lutar por uma formação digna no contexto das universidades para os estudantes/professores que trabalham ou terão o direito de trabalhar na educação de Jovens e Adultos. Para tanto, é fundamental o fortalecimento de militantes da EJA nas universidades e nos Fóruns de EJA para situar um olhar de crítica e de possibilidade de novas ações e proposições políticas. Deve-se lembrar de que este estudo objetivou analisar a presença dos estudos de EJA em universidades federais, haja vista que em universidades estaduais o quadro de inclusão da EJA nos cursos de licenciatura pode ser outro.

Os projetos financiados para a formação via extensão ou especialização mediante editais de financiamentos pelo Ministério da Educação foram possíveis e importantes, mas ao não se ter docentes efetivos na área de EJA nas universidades, tais cursos pas-

saram a ser de oferta esporádica e sem continuidade; portanto, não são incluídos com política de estado, mas como projetos isolados sem continuidade.

Os elementos apresentados no presente texto dão indicativos no movimento de avançar no estabelecimento de políticas de formação inicial e continuada de professores de EJA que considerem o perfil dos sujeitos de EJA e seus espaços de atendimento, para que se possam viabilizar ações formativas que contemplem as particularidades da área, as pesquisas, as práticas pedagógicas e as demandas dos movimentos sociais.

Desse modo, reafirma-se que a discussão dos direitos pela oferta e pelo acesso à EJA requer o direito a ter professores com formação nas particularidades que essa modalidade solicita, e, principalmente são exigidos por parte das universidades e do Ministério da Educação, ou seja, o reconhecimento da área de EJA como responsabilidade social para com essa formação e com a pesquisa nesse campo de conhecimento.

Assim, ao tomar as análises e as constatações apresentadas, é imprescindível estabelecer diálogo com o Ministério de Educação - como órgão regulador e executor de políticas públicas, na garantia dos direitos fundamentais à educação: o encaminhamento para as universidades federais de vagas públicas de concursos direcionadas/destinados à EJA¹⁶; bem como a indução de políticas no sentido da obrigatoriedade de oferta de disciplinas de EJA nos cursos de Licenciaturas e Pedagogia; financiamento por parte das agências de fomento para pesquisas voltadas ao adensamento do campo

da EJA; institucionalização e financiamento projetos de formação continuada voltados às redes (especializações, mestrados acadêmicos e profissionais¹⁷), para que haja seu desenvolvimento institucional nas IES, o que será mais viável ao se contar com professores efetivos para tal.

Tais elementos apontam para o papel e responsabilidade social do MEC e das universidades no conjunto das políticas públicas que objetivam a oferta da EJA, respeitando o direito fundamental e constitucional de jovens, adultos e idosos e, para se constituir parte da de acesso aos bens culturais e sociais à totalidade dos sujeitos.

Como alertou Arroyo (2005), nesse campo aberto, pela omissão do Estado o qual negligenciou a educação e, assim indefiniu sua responsabilidade constitucional, foram necessárias intervenções também passageiras, por parte de diferentes movimentos sociais para cultivar a EJA com apelos da boa vontade. Contudo, num estado democrático e de direito, espera-se que as instituições sociais sejam constituídas para responder às demandas sociais, já não há espaços para a desprofissionalização, para terceirização e ações emergenciais, nem para se confrontar com o adormecimento do MEC e das universidades em relação à EJA.

Como Gramsci afirmava em suas cartas e cadernos: “Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista pela vontade”¹⁸. Desse modo, é preciso von-

16 Esse encaminhamento se configuraria como ação afirmativa, para que se possam constituir grupos de docentes a fim de atuarem em cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Programas de Pós-Graduação e pesquisadores nessa área do conhecimento.

17 Como é o caso do Curso do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB, o único do Brasil na área.

18 “A expressão, como se sabe, está intimamente associada ao nome de Gramsci, que a tomou de empréstimo do escritor francês Romain Rolland, como informa, dentre outros, o pesquisador italiano Antonio Santucci (Antonio Gramsci 1891-1937. Guida al pensiero e agli scritti. Roma: Editori Riuniti, 1987, p.95). Em sua correspondência, Gramsci a empregará repetidas vezes. Numa

tade política por parte do Ministério e das Universidades Públicas no sentido de reconhecerem e efetivarem a EJA como política de Estado.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 1995.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 4, 1997.

BRASIL. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação /Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394, Presidência da República, dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

carta ao irmão Carlo de 19 de dezembro de 1929, por exemplo, escreverá: “Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista pela vontade” (A. Gramsci, op. cit., 1996, p.143). A frase também frequenta seus Cadernos, como se depreende da passagem inserida logo nas partes iniciais, em que Gramsci menciona a necessidade de “criar pessoas sóbrias, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem diante de qualquer estupidez. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” (Q, p.75) Fonte: AGGIO, A. (Org.). Gramsci. *A Vitalidade de um Pensamento*. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Aggio,%20Alberto/Gramsci%20-%20A%20Vitalidade%20de%20um%20pensamento.pdf>> Acesso em abr. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Brasília, 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010*: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5642&Itemid=>> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*, 2012.

_____. MEC/e - MEC. (2012a). *Sistema e – MEC*: Sistema de regulação do Ensino Superior. <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: <[p portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica.../file](http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica.../file)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução Nº 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp...03072015.../file>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2015.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ceedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *A constituição da docência entre professores de escolarização de jovens e adultos*. 1. ed. Ijuí -RS: Editora UNIJUI, 2013.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. GAYA, S. M.. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. In: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, p. 177-206, 2013. Disponível em: <www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/256>. Acesso em: 07 nov. 2015.

LEITE, Y. U. F. e LIMA, V. M. M. (2010). Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC?. In: *Ensino em Revista*. Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185/5197>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARTORI, A. **Desenvolvimento Histórico das Políticas Públicas e Educacionais em Educação de Jovens e Adultos na Legislação Nacional**. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. *Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade*. NUP, UFSC, 2011.

SOARES, L. (Org). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. In: *Revista FAEEBA*, v. 21, p. 71-82, 2012. Disponível em: <www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/458/398>. Acesso em: 01 nov. 2015.

Recebido em: 10/01/2018

Aprovado em: 15/03/2018

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SINGULARIDADES E PERSPECTIVAS

*Tânia Regina Dantas (UNEB)**

Resumo

As conquistas da sociedade contemporânea vêm desvelando a necessidade de promoção social de segmentos populacionais marginalizados, como é o caso de jovens e adultos com reduzida escolaridade ou até mesmo como analfabetos funcionais, os quais vêm reivindicando, mediante os movimentos sociais, a garantia à educação formal e não-formal a que têm direito assegurado pela Constituição Federal do país. A mudança das práticas educativas só é possível amparada em processos formativos dos professores em larga escala, o que torna a formação de professores a pedra angular para a promoção dessa mudança. Este artigo trata da formação de professores para atuarem na educação de jovens e adultos (EJA), destacando as singularidades desta modalidade educativa. Traça um breve histórico sobre a criação da Universidade do Estado da Bahia, em um modelo de multicampia, a organização estrutural em departamentos, para situar o contexto de surgimento das propostas de qualificação de professores na área da EJA. Utilizando-se de uma metodologia qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica, se apresenta os principais fatos históricos e as ações desencadeadas para formar professores no campo da EJA. Culmina com a defesa da proposição de um Doutorado Profissional em EJA no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, observando os critérios, parâmetros e prazos estipulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Doutorado Profissional.

Abstract

YOUTH AND ADULT EDUCATION: SINGULARITIES AND PERSPECTIVES

The achievements of contemporary society have revealed the need for social promotion of the population marginalized segments such as youth and adults with low schooling or even functional illiterates. They have been claiming, through social movements, the assurance of non-formal and formal education to which they are entitled by the Federal Constitution of the country. The

* Professora Titular B da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Líder do grupo de Pesquisa Formação, Autobiografia e Políticas Públicas – FORMAPP. Email: taniaregin@hotmail.com

change in educational practices can only be supported by large-scale teacher training processes, which makes teacher training the cornerstone for the promotion of this change. This article deals with the training of teachers to work in the youth and adults education (YEA), highlighting the singularities of this educational modality. It draws a brief history about the creation of the State University of Bahia in a multicampi model, the structural organization in departments, to situate the context of the emergence of proposals for qualification of teachers in the YEA area. Using a qualitative methodology, with emphasis on bibliographical research, it presents the main historical facts and the actions taken to train teachers in the field of YEA. It culminates in the defense of the proposal of a Professional Doctorate in YEA within the scope of the Postgraduate Program in Youth and Adult Education, noticing the criteria, parameters and deadlines stipulated by the Coordination for Higher Education Staff Development (CAPES).

Keywords: Teachers Training; Youth and Adult Education; Professional Doctorate.

Resumen

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: SINGULARIDADES Y PERSPECTIVAS

Las conquistas de la sociedad contemporánea desvelan la necesidad de promoción social de segmentos poblacionales marginados, como es el caso de jóvenes y adultos con reducida escolaridad o incluso como analfabetos funcionales, los cuales reivindican, a través de los movimientos sociales, la garantía a la educación formal y no formal la cual tienen derecho asegurado por la Constitución Federal del país. El cambio de las prácticas educativas sólo es posible amparada en procesos formativos de profesores a gran escala, lo que hace la formación de profesores la piedra angular para la promoción de ese cambio. Este artículo trata de la formación de profesores para actuar en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), resaltando las singularidades de esta modalidad educativa. Además, traza un breve histórico sobre la creación de la Universidad del Estado de Bahía, en un modelo de una universidad que se constituye a partir de varios campus, la organización estructural en departamentos, para ubicar el contexto de surgimiento de las propuestas de calificación de profesores en el área de la EJA. Utilizando una metodología cualitativa, con énfasis en la investigación bibliográfica, se presentan los principales hechos históricos y las acciones desencadenadas para formar profesores en el campo de la EJA. Culmina con la defensa de la proposición de un Doctorado Profesional en EJA en el ámbito del Programa de Pos-Graduación en Educación de Jóvenes y Adultos, observando los criterios, parámetros y plazos estipulados por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES).

Palabras clave: Formación de profesores; Educación de Jóvenes y Adultos; Doctorado Profesional.

Introdução

A educação no século XXI está a demandar o enfrentamento de grandes e emergentes desafios para a conquista de uma sociedade mais humana e mais igualitária.

A Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, vem aumentando as suas responsabilidades sociais e educacionais impulsionadas, fortemente, pelos movimentos sociais que reivindicam, dentre outras propostas, a garantia do direito à educação formal e não-formal e a promoção social de segmentos populacionais marginalizados das conquistas da sociedade contemporânea.

O desenvolvimento de uma estratégia de educação de adultos poderá contribuir para a transformação da sociedade privilegiando os interesses das classes sociais subordinadas em relação à estrutura de poder, segundo Mayo (2004) que se apoiava em Gramsci, o qual “via na educação e na formação cultural de adultos a chave para a criação da ação contra-hegemônica” (p.53)

As reivindicações populares se inserem na busca de imersão ao mundo do trabalho, como ainda de ascensão na pirâmide social via acesso e permanência à escolaridade formal. As discussões, encampadas por organismos internacionais, mediadas pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos, vêm atribuindo à educação de adultos a responsabilidade da promoção social dos sujeitos, que possa vir a contribuir para uma nova ordem social. Nesta direção, a última CONFINTEA aconteceu em Belém, no estado do Pará, em 2009, onde se reafirmou a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida.

Inserida neste movimento, a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) recomenda maiores investimentos em políticas públicas em educação de adultos na direção de con-

tribuir para mudanças substanciais que não podem acontecer sem mudar o modo de agir das pessoas adultas, como acentua Alcoforado *et all.* (2011). Para estes autores, o campo da Educação de Adultos pode tornar-se um forte contributo para o alcance dos seguintes objetivos:

Favorecer os movimentos que procurassem uma cultura comum, contribuindo para eliminar o contraste entre massas e elite; estimular o espírito de democracia e tolerância; restituir, principalmente aos jovens, a confiança [...] desenvolver e clarificar o sentido de pertença a uma comunidade mundial; contribuir para a promoção da paz e para instaurar uma civilização mais completa e mais humana; contribuir para a erradicação da pobreza, integrando programas de assistência técnica aos países em desenvolvimento. (2011, p.9)

A consecução desses objetivos dependia, fundamentalmente, de mudança das práticas educativas que só é possível amparada em processos formativos dos professores em larga escala. A formação de professores torna-se a pedra angular para a promoção dessa mudança. Como afirmam Alcoforado *et all.* (2011, p.11) “a Educação e Formação de Adultos tem vindo a revelar [...] uma dinâmica e uma capacidade de influência incontornáveis, quer enquanto campo de práticas, quer como domínio de construção e transferência de conhecimento”.

Em nosso país, obrigado pelo fenómeno da “juvenilização”, na década de 90, a legislação teve que assumir a designação de educação de jovens e adultos, impulsionada pela forte leva de jovens que demandavam o acesso nas escolas de educação de adultos, em busca de uma qualificação melhor para ingresso no mercado de trabalho, o qual altamente competitivo exigia escolaridade mínima para exercer qualquer função. A EJA apresentava um contingente de

79% de jovens (expresso no Censo 2000), o que se configura como a “juvenilização” da educação de adultos, tendo grupos etários compostos por pessoas bem jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, exigindo o repensar de outras formas de ensinar e de trabalhar com estes sujeitos históricos, como destaca Dantas (2009).

A educação de jovens e adultos passou por várias fases, ao longo da história da educação brasileira, podendo-se constatar a grande dificuldade que têm os programas destinados à educação de adultos no cumprimento dos seus objetivos, uma vez que os programas e os projetos de governo (a exemplo do Brasil Alfabetizado, Alfabetização Solidária, dentre outros) até então implementados fundamentaram-se sobre uma concepção de educação que representa a educação popular, se assim devemos nomear este tipo de educação, como uma educação para os pobres, iletrados, como se o próprio letramento não se realizasse sem a aprendizagem dos códigos linguísticos, reduzindo, assim, a cultura e o próprio pensar como atributo ontológico do ser humano à cultura erudita, aprendida nos bancos escolares e acadêmicos.

Como nos ensinou Sócrates e Gramsci respectivamente, o pressuposto do aprender é a conquista da consciência do não-saber e todo ser humano é, potencialmente, um filósofo. Ademais, e conforme, Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p.13), é preciso ampliar o escopo da análise sobre essa problemática ao reconhecer que “jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugnando-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada”.

A esse respeito, Dantas (2012) observa que a prática dos educadores de adultos, via de regra, é construída na sala de aula quando os professores se baseiam na sua própria experiência, na sua visão de educação e de mundo, na sua carreira profissional, nas trocas com os seus colegas, nos cursos de formação que participa, nas interações com os seus alunos. Por que os professores têm dificuldade em ensinar nas turmas de EJA? – E por que os cursos de formação continuada oferecidos pelos governos não estão tendo a eficácia desejada? – Não estão eles realizando uma preparação necessária para os fins de uma educação emancipatória? – Ou, os sujeitos destinatários destes cursos não se comprometem com as práticas formativas dos mesmos, por entenderem que eles fazem parte de uma política de reprodução da lógica excludente do capital, ou por simples reação desses à negação de seus reconhecimentos como ser humano e sujeitos da educação discursivamente pleiteada.

Com base em Machado (2009), observa-se que as questões relativas à EJA perpassam pelos seguintes objetivos nas pesquisas desenvolvidas nas academias:

- Conhecer o(a) professor(a) de EJA e suas representações, focando no seu percurso escolar, na sua atuação profissional e nas suas concepções em relação a esse tipo de ensino, confrontando a função que exercem e as suas concepções teórico-práticas;
- Discutir a didática da EJA, levando em conta no processo de ensino-aprendizagem, as dimensões política, ética e humana;
- Compreender as peculiaridades do trabalho- Compreender as expectativas e esforços dos alunos na mudança de sua própria realidade e inserção social e os impactos da EJA em suas vidas;

- Discutir as implicações do conhecimento da aquisição da leitura e da escrita por jovens e adultos na atuação docente na EJA;
- Discutir a questão da educação popular a partir da análise histórica da ação dos educadores populares;
- Discutir a prática pedagógica na EJA no meio rural.

Um dos grandes desafios que se coloca para o desenvolvimento social é justamente a questão do analfabetismo, vez que a Região Nordeste ainda convive com altas taxas da população na faixa etária de 15 anos em diante, na ordem de 14,5 % sendo na Bahia de 12,7% (IBGE/2017), fazendo-se necessário estabelecer parcerias entre governo e sociedade civil para o enfrentamento deste desafio, utilizando a ação alfabetizadora como uma das estratégias para articulação de políticas públicas que visem uma efetiva participação na sociedade na resolução deste grave problema. Existem outros problemas que contornam e caracterizam o campo da educação de jovens e adultos: os 7% da população brasileira que tem 15 anos ou mais, o que corresponde em números absolutos a 11,5 milhões de pessoas (IBGE, 2017), está na situação de analfabeta.

As iniciativas na área da educação de adultos sempre se orientaram por razões sociais, políticas, ideológicas e culturais; atualmente se atendem a razões técnicas e educativas. O professorado não é qualificado para trabalhar com adultos. Não existe uma política de formação de educadores de jovens e adultos que responda à demanda dos sistemas públicos e privados de ensino. Os usuários da educação apresentam interesses e expectativas diversas. Outro desafio é a carência de professores qualificados para atuar no segmento da EJA,

existindo um significativo contingente de docentes sem nível superior lecionando em classes de educação fundamental. Essas são as características que dão o contorno ao contexto regional onde as propostas no campo da EJA são estruturadas e colocadas em prática.

Diante destes desafios e sintonizada com as demandas e exigências sociais, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mediante o Departamento de Educação-Campus I, vem investindo na formação de recursos humanos para qualificar o segmento educacional que atende aos jovens, aos adultos e aos idosos, estando sempre na vanguarda das ações afirmativas para agregar propostas inovadoras nesta área. O pioneirismo da UNEB se destaca por ser uma instituição voltada basicamente para a formação de professores e constituição dos quadros de gestores na área educacional. A experiência desenvolvida na UNEB vem servindo para nortear outras propostas educativas na área de EJA em nível dos departamentos, corrigindo equívocos, revendo posições, somando os êxitos e ampliando conhecimentos em busca de uma educação com melhor qualidade.

Nesse sentido, a Universidade do Estado da Bahia, vem atendendo a esta demanda com ampla experiência nesta modalidade de ensino, desde suas intervenções nas disciplinas de Estágio Supervisionado, quando a realidade da Educação de Jovens e Adultos é trazida para sala de aula para articular teoria e prática, avaliando as condições, eficácia e implicações; passando pelas diversas pesquisas de Monografias de Conclusão de Curso, pesquisas institucionais de professores da UNEB; o Curso de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, em nível de Especialização, que durante mais de uma década foi responsá-

vel pela formação de diversos profissionais que realizaram várias pesquisas sobre as realidades que vivenciavam nesta modalidade de ensino; até as ações do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos desta universidade, bem como os diversos projetos realizados pela Pró-Reitoria de Extensão, dentre os quais destacamos o TOPA, Programa de Alfabetização que integra o programa do Ministério da Educação **Brasil Alfabetizado**.

Nesse cenário, destaca-se o papel da Educação de Jovens e Adultos interferindo e implementando paulatinamente uma mudança da realidade do analfabetismo com vistas à inserção do indivíduo na sociedade no que se refere à participação nas suas diversas instâncias.

Este artigo trata da formação de professores para atuação na área da educação de jovens e adultos, destacando o papel da Universidade do Estado da Bahia nesta área instituindo o ensino, a pesquisa e a extensão, por meio de diversas ações, programas e projetos em âmbito estadual.

Apresenta o contexto no qual deu-se a criação da Universidade do Estado da Bahia, em um sistema de multicampia, e discorre sobre o histórico de aparecimento das propostas de ensino, extensão e pesquisa no campo da educação de jovens e adultos.

Destaca a criação e implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos na Modalidade Mestrado Profissional, as suas principais ações e atividades, bem como as perspectivas futuras deste programa.

Explana acerca das ações de inserção social e de internacionalização encampadas pelo Programa no atendimento de critérios determinados na legislação educacional pelos órgãos normalizadores da pós-graduação no Brasil.

Contexto histórico de criação da Universidade do Estado da Bahia

A Universidade do Estado da Bahia foi instituída pela Lei Delegada nº 66/83, como uma autarquia sob a forma de um sistema de multicampia para garantir a interiorização do ensino superior no estado da Bahia (BOAVENTURA, 2009). A partir da Lei nº 7.176/1997 deu-se a alteração do modelo organizacional da Uneb de terciário (Reitoria, Direção de Faculdade, Chefia de Departamento) para um sistema binário (Reitoria/Direção de Departamento), transformando as faculdades em departamentos, o que gerou um grande impacto na gestão universitária dado o sistema de multicampia da universidade. (FIALHO e NOVAES, 2009).

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a maior das universidades estaduais da Bahia e uma das maiores no Norte e Nordeste do Brasil conta, atualmente, com 29 Departamentos instalados em 24 campi, um departamento funciona em Salvador e os demais estão distribuídos por 23 municípios baianos. Desta forma, se constitui na maior instituição pública de ensino superior da Bahia, criada pela Lei Delegada nº. 66 de 1º de junho de 1983, tendo sua autorização de funcionamento mediada pelo Decreto Presidencial nº. 92.937 de 17 de julho de 1986 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1986). Essa Lei Delegada atribuía à universidade a prerrogativa de integrar outras unidades de ensino superior instituídas ou que venham, futuramente, a serem implantadas. A UNEB se constitui em uma Autarquia de regime especial e em sistema multicampi de funcionamento, mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), estando presente geograficamente em todas as regiões do Estado, como um sistema moderno e dinâmico, resultante de

um trabalho integrado em todos os níveis e setores de atividades.

1. A gênese do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos passa pelas ações da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que se inicia, em 1985, com a graduação, a partir da oferta do Curso de Pedagogia com Habilitação em Educação de Adultos, Licenciatura Plena, com o mínimo de 04 anos e o máximo de 08 anos para a Integralização Curricular, no Campus III, na cidade de Juazeiro, interior do estado da Bahia, ministrado no Departamento de Filosofia, Ciências e Letras; continua com os programas e projetos extensionistas em apoio à área de educação de jovens e adultos (EJA), pela criação de um curso de especialização na mesma área e posteriormente por um curso de Mestrado Profissional neste campo de estudos e investigação.

2 - A atuação da UNEB no programa estadual de apoio no desenvolvimento à educação de jovens e adultos: O Programa Todos Pela Alfabetização- TOPA nasceu em 2007, com a meta do governo de alfabetizar um milhão de jovens, adultos e idosos das camadas mais carentes, até o final de 2010. Trabalhava com a alfabetização sob a perspectiva de que esta é um direito do cidadão, e não prescreve com a idade. Além disso, teve como desafio assegurar que pelo menos 40% dos egressos do TOPA deem continuidade aos estudos. Este Programa teve como objetivo a promoção de uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos. A UNEB vem contribuindo desde o início deste Programa com a formação desses jovens, adultos e idosos. Dessa forma, a UNEB em consonância com sua vocação institucional,

presente na quase totalidade dos 417 municípios baianos, por intermédio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), reafirma a parceria com os Governos Federal, Estadual e Municipal atuando como Unidade Formadora no Programa TOPA-TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO /Brasil Alfabetizado em todo o território baiano.

Nesta direção, a UNEB assume a Formação Inicial e Continuada dos Alfabetizadores, dos Coordenadores de Turmas e dos Tradutores Intérpretes de Libras, bem como o Acompanhamento das Ações do Programa em 79 municípios, na sua primeira etapa, conforme sua área de abrangência. Essas ações intencionavam combater o analfabetismo cuja taxa, em 2007, era de 10,1% da população brasileira e baixou para 8,5%, em 2013, compreendendo as pessoas com 15 anos ou mais de idade, segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007-2013).

A inserção em EJA, portanto, começou na UNEB pela via do ensino, cresceu e se ampliou através da extensão, se consolidou mediante a pós-graduação e a pesquisa.

O contexto de surgimento das propostas em EJA

A questão do analfabetismo vem sendo, historicamente, um dos grandes desafios que se coloca para o desenvolvimento social, vez que o Estado da Bahia sempre conviveu com altas taxas na faixa etária de 15 anos em diante, fazendo-se necessário estabelecer parcerias entre governo e sociedade civil para o enfrentamento deste desafio, utilizando a ação alfabetizadora como uma das estratégias para articulação de políticas públicas que potencializassem uma efetiva participação na sociedade na resolução

deste grave problema social. Outro desafio é a carência de professores qualificados para atuar no segmento da EJA, existindo um significativo contingente de docentes sem nível superior lecionando em classes de educação fundamental. Para enfrentar estes desafios e sintonizada com as demandas e exigências sociais, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mediante o Departamento de Educação-Campus I, vem investindo na formação de recursos humanos para atender ao segmento educacional que atende aos jovens, aos adultos e aos idosos, estando sempre na vanguarda das ações afirmativas para agregar propostas inovadoras nesta área.

Neste sentido, no período de 1998 a 2003, foi oferecido, no Departamento de Educação do Campus I, um curso de especialização em educação básica de jovens e adultos para qualificar, preferencialmente, professores da rede pública que atuassem na modalidade da EJA. Essa modalidade de curso em nível de especialização atendia à legislação vigente, notadamente as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, que recomendava que a formação docente deveria ser uma formação continuada em serviço, voltada para a complexidade diferencial desta modalidade de ensino, sob a forma de curso de especialização. Houve uma extensão deste curso sendo oferecida uma turma no Departamento de Filosofia, Ciências e Letras no município de Juazeiro, em 1998.

A proposta de especialização foi implantada na UNEB por um grupo de professores que ministravam a Disciplina EJA na graduação e a coordenadora da proposta de pós-graduação *lato sensu* atuava na Secretaria Municipal de Educação como uma das coordenadoras da área de EJA, que fazia o acompanhamento e o monitoramento das escolas municipais que tinham classes nesta modalidade. A proposta foi realizada

mediante convênio com a CADCT, com recursos da CAPES, no bojo do Projeto Nordeste. Este curso propunha, dentre outros objetivos, analisar criticamente as tendências atuais e as inovações pedagógicas na área de educação básica de jovens e adultos, vindo possibilitar aos alunos uma ampla compreensão acerca dos problemas, limitações e dificuldades existentes no campo desta modalidade educativa (DANTAS, 1998). Esta proposta na área da educação de jovens e adultos oportunizava aos professores/cursistas espaços para o enriquecimento cultural, científico, histórico, ampliação de conhecimentos e troca de saberes, indo ao encontro de aspirações profissionais deste coletivo.

O curso conseguiu colocar no mundo do trabalho 429 profissionais especializados no campo da EJA com potencial para atuar na gestão, na docência, na pesquisa e na extensão. Gerou grupos de pesquisa no departamento, fomentou trabalhos de extensão, incentivou a realização de seminários e encontros anuais e aumentou a produção de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), de dissertações de Mestrado sobre a temática da educação de jovens e adultos em outros programas de pós-graduação na UNEB, a partir das pesquisas e do ingresso dos alunos que concluíam a especialização. Obteve-se, com este curso, um grande impacto na educação pública, haja vista a repercussão e o sucesso obtidos no decorrer desta experiência, tanto em Salvador (com dez turmas) como em Juazeiro (com uma turma), com uma carga horária de 510 horas de trabalho presencial, como ainda, face à sua proposta curricular inovadora e à dinâmica empregada (mediante módulos) no desenvolvimento do curso.

Esta proposta educativa foi apresentada e discutida em Bolonha, na Itália, no II

Fórum Internacional Paulo Freire, pela professora Tânia Regina Dantas (coordenadora do curso de especialização) versando sobre a temática “A alfabetização segundo Paulo Freire: novas tecnologias e desenvolvimento sustentável”, promovido pela Faculdade de Ciência da Formação da Universidade de Bologna (Itália) e o Instituto Paulo Freire (Brasil/São Paulo), no período de 29 de março a 01 de abril de 2000, como uma experiência pioneira na Bahia, representativa dentre as propostas brasileiras para o campo da EJA. (TELLERI, 2002) e (DANTAS, 2002). A experiência em EJA da Bahia foi objeto de uma publicação, de forma resumida, no Livro sob o título *IL Método Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile* e em CD, com ampla divulgação na Itália e no Brasil. Foi também apresentada no III Seminário Internacional do Programa Interlinkplus sob a temática *Saberes e Patrimônio Material e Imaterial: uma abordagem intercultural*, realizado pela UNEB e a Faculdade de Educação da Universidade de Firenze (Itália), gerando a produção de um livro com as conferências, palestras e comunicações apresentadas no evento. (NUNES et al. 2010) e (DANTAS, 2010). Esta experiência vem servindo para nortear outras propostas educativas na área de EJA em nível do departamento, corrigindo equívocos, revendo posições, somando os êxitos e ampliando conhecimentos em busca de uma educação com melhor qualidade.

A Criação do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos no Departamento de Educação da UNEB

O grupo de professores que vinha trabalhando no curso de especialização em EJA com

a ajuda de outros profissionais interessados pela temática compuseram uma Comissão constituída pela Direção do Departamento de Educação- Campus I para elaborar, em 2012, uma proposta de implantação de um Mestrado Profissional em EJA. Nesta ocasião, já se antevia a necessidade de criação de cursos voltados para a formação profissional, com a preparação de pesquisadores qualificados para a vida acadêmica. (HETKOWSKI e DANTAS, 2016).

Em uma proposta de novo curso apresentada, em 2012, na Universidade de Brasília, se destacava a política dos Mestrados Profissionais como uma política de estado que valorizava a educação básica, com aspectos diferenciadores dos mestrados acadêmicos, enfatizava a pesquisa aplicada para solucionar problemas práticos, questões do cotidiano escolar em uma perspectiva voltada para o mundo do trabalho.

A recomendação do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos pela CAPES, em 2012, na Modalidade Mestrado Profissional, mediante Ofício Nº 229-20/2012 CTC/CAAI/CGAA/DAV – CAPES, de 27 de novembro de 2012, foi um marco importante para expandir e consolidar as pesquisas neste campo. Até 2017, já foram formadas quatro turmas de 30 alunos cada uma, e temos a quinta turma já caminhando para a finalização, portanto, são 150 estudantes da pós-graduação produzindo trabalhos de investigação em diversas temáticas, em formatos diversos, com produtos diversificados nesta área, em quase todo o território baiano. A maioria desses estudantes (80%) são professores e/ou gestores da educação básica com experiência em educação de jovens e adultos.

Tendo em vista as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem na EJA e a necessidade de uma formação continuada e específica dos

professores que atuam na modalidade da EJA, considerando as demandas sociais do país e, principalmente, do Nordeste, foi que o grupo de professores do DEDC I da UNEB apresentou à CAPES uma proposta de criação de um Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Modalidade Profissional, avançando na direção do preenchimento de uma lacuna social que há muito tempo foi constatada, que vem sendo debatida, mas, ainda, não apresentava um retorno satisfatório.

O Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos obteve a nota 4 na primeira avaliação e com este programa de pós-graduação *stricto sensu* houve um grande impacto na educação pública, sendo o único programa no campo da EJA, no estado e no Brasil, na modalidade de Mestrado Profissional, haja vista a repercussão e o sucesso obtidos no decorrer desta experiência, tanto em Salvador como em diversos municípios baianos, registrando em sua primeira seleção pública um total de 1.046 inscritos para concorrer a 30 vagas, como ainda, face à sua proposta curricular desafiadora e à dinâmica empregada no desenvolvimento do curso.

O Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos conta atualmente com 16 professores/doutores, 5 docentes com pós-doutorado, com formação interdisciplinar, é desenvolvido em uma carga horária de 840 horas de trabalho presencial, e vem centrando as suas atividades na formação do(a) profissional, do(a) educador(a) de EJA, em um processo de formação continuada, articulando as suas atividades nas seguintes linhas de atuação:

1. Formação de professores e pesquisadores de EJA;
2. Realização de cursos de formação continuada em EJA;
3. Realização de pesquisas empíricas e projetos de interven-

- ção que contribuam para transformação efetiva dos espaços de EJA no Estado da Bahia;
4. Formação de profissionais do Estado e dos municípios baianos envolvidos na gestão da EJA;
5. Desenvolvimento de pesquisas que explicitem as causas dos problemas da EJA em nosso estado;
6. Desenvolvimento de pesquisas sobre os impactos da EJA na vida dos formados;
7. Desenvolvimento de projetos pedagógicos de EJA;
8. Realização de Parcerias universidade-escola; universidade/secretarias de educação; universidade/universidade.

Uma atividade permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos inserido no processo de integração, organizado pela Coordenação e os Grupos de Pesquisa do MPEJA foi a atividade de pesquisa e extensão, envolvendo todo o corpo docente e discente do programa, denominada Café Científico, trazendo intelectuais e pesquisadores para discussão de uma temática investigativa relacionada ao programa. Adotando como tema geral as Metodologias de Pesquisa em Educação, para dar sequência aos intercâmbios com a sociedade/comunidade e com os parceiros nas pesquisas, a Quinta Edição do Café Científico, em 2017, convidou o professor Carlos Eduardo Ferraz (UFES) para realizar uma palestra acerca da temática Pesquisa no Cotidiano Escolar e a professora Fátima Gomes (UPE) para falar sobre Pesquisa Colaborativa na Pós-Graduação em Educação. O referido evento, como nas demais edições, buscou socializar os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelos mestrados e pelos Grupos de Pesquisa do MPEJA, possibilitando a articulação entre teoria e prática com vistas a ampliar os diálogos com os diferentes campos de pesquisa.

Outra atividade importante desenvolvida no Programa foi a promoção do evento denominado Tributo a Paulo Freire no qual

foi realizada uma homenagem a este grande educador falecido através de sua companheira a professora doutora Ana Maria Araújo Freire que fez uma palestra sobre o tema “A atualidade e a necessidade de ter o pensamento de Paulo Freire na educação de jovens e adultos”; reuniu mais de 200 pessoas, agregou o Fórum Estadual de EJA, Conselho de Educação, professores da educação básica, professores e gestores da rede privada, representantes de movimentos sociais, sindicatos na área de educação, alunos de graduação e da pós-graduação.

As referidas atividades serviram para fortalecer a inserção social do programa nas comunidades baianas e tiveram muito êxito no desenvolvimento de sua programação, abordando temas instigantes, provocadores de discussão e de reflexão, ampliando o debate, proporcionando uma visão panorâmica dos projetos de pesquisa desenvolvidos sobre o estado do conhecimento na EJA, na última década e a articulação destes projetos tanto no Brasil como em Portugal. Os palestrantes convidados são pesquisadores e estudiosos da EJA em diferentes contextos o que elevou o nível das apresentações, debates e discussões no âmbito da programação.

Na avaliação quadrienal de 2017, a Capes, o Programa MPEJA obteve nota 4, potencializando a oferta de Doutorado Profissional de acordo com a Portaria da CAPES nº 389/2017 que dispõe sobre mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em educação. Conforme a Portaria nº 131/2017, a CAPES estabelecerá a regulamentação da submissão dos cursos novos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado profissionais.

A proposta do MDPEJA está em estrita articulação com a Resolução 1249/2016 do Conselho Universitário (CONSU/UNEB, 2016) que normatiza a proposição de cur-

sos *stricto-sensu*. Desta forma, o MDPEJA é uma proposta consequente, articulada e que dará continuidade ao MPEJA, programa já em funcionamento há 5 anos, com avaliação satisfatória da CAPES, a qual está sendo proposta com todas as garantidas, devidamente demonstradas, sobre a existência de orçamento, de infraestrutura física, de pessoal e de logística, conforme exigências do Documento da Área de Educação da CAPES. A proposta segue a orientação do Plano Nacional de Pós-Graduação/PNPG 2010-2020 (CAPES, 2017), o qual acentua que o núcleo da pós-graduação é a pesquisa e destaca a adequação dos currículos para a melhoria da Educação Básica; por fim a proposta também está atenta aos critérios técnicos exigidos nas regulações que garantem a institucionalidade de uma proposta de doutorado. Essas são questões que tornam um Doutorado Profissional em EJA mais do que necessário, especialmente em uma universidade que tem forte inserção e tradição nesta modalidade educativa.

O curso vem potencializando incrementar novas políticas públicas em distintos municípios baianos que privilegiam o planejamento e a atuação de professores nas escolas de EJA em nível local e regional. O aumento da produção científica no campo da educação e, especialmente da EJA em âmbito local, regional e nacional é outra grande contribuição do Programa de pós-graduação. Os docentes e discentes do Programa vêm publicando em revistas científicas qualificadas na área de educação, gestão e educação de jovens e adultos. Na direção de reforçar a produção e a publicação de docentes e discentes foi criada, em 2017, a Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos- RIEJA em parceria com a Universidade de Coimbra e a Universidade do Minho, em Braga-Portugal. O primeiro Dossiê

aborda a formação de professores no Brasil e em Portugal.

As parcerias em âmbitos regionais, nacionais e internacionais vêm sendo incrementadas também mediante projetos de pesquisa em coletividade, bancas de qualificação e de defesa dos trabalhos de conclusão de curso, Seminários, como ainda através de eventos internacionais itinerantes como o Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos que promoveu em 2017, a sua quarta edição em três momentos distintos: em Salvador, na UNEB, em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina; e em Portugal, em duas províncias portuguesas, em Braga e em Coimbra (www.alfaeaja.com).

A quinta edição desse evento será realizada, este ano, em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, em parceria com cinco instituições públicas e uma instituição privada, envolvendo Universidades, institutos e faculdades que possuem cursos de pós-graduação em educação tanto acadêmicos, quanto profissionais e que desenvolvem pesquisas sobre EJA. A partir dessa referência e do impacto social e econômico já produzido em todo Estado da Bahia, bem como por todo o conhecimento gerado sobre a questão através de grupos de pesquisa, trabalho defendidos na graduação e pós-graduação, muitos destes resultando em reconhecidas publicações nacionais e internacionais - é que se propõe a criação do Doutorado Profissional em EJA, no Departamento de Educação- Campus I, considerando o compromisso dessa Universidade com a Educação e, nela, com a formação profissional e a produção científica para além do cenário regional, consolidando-se enquanto uma instância de excelência acadêmica e de difusão do conhecimento.

O resultado da avaliação quadrienal da CAPES, que atribuiu a nota 4 para o Progra-

ma, potencializou a oferta da modalidade de doutorado profissional amparado na legislação atual, sobretudo a Portaria 131/2017, que dispõe sobre Mestrado e Doutorado Profissional, a Portaria CAPES nº 389/2017 que trata do mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

A Portaria da CAPES nº 389/2017 preconiza como um dos objetivos principais do Doutorado Profissional “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho”.

O MDPEJA adotará política rigorosa de credenciamento e descredenciamento de professores, adotando como princípio de atuação neste sentido a Resolução 1297/2017 do Conselho Universitário- (UNEB/CONSUSU, 2017). Desta forma serão credenciados professores permanentes, colaboradores e visitantes, em conformidade com esta legislação de referência, assumindo o compromisso com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O credenciamento e descredenciamento de corpo docente será foco de atenção contínua, procurando sempre manter um grupo de docentes permanentes, com publicação no campo da EJA, visando a construção de resultados de significativo impacto social e de construtiva articulação com a produção científica brasileira.

A criação na Bahia, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, da modalidade Doutorado Profissional contempla, assim, uma demanda importante da educação brasileira, ou seja, a educação de jovens e adultos, até então muito discutida e analisada, mas que ainda apresentava poucas ações relativas a uma formação especializada do (a) profissio-

nal que atua(rá) nesse segmento. Desta forma, o Doutorado pretende ser um espaço de qualificação, de discussão das novas tendências em Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil e no mundo, de construção de novos conhecimentos, de aprofundamento teórico e metodológico, de criação de novas epistemologias e estratégias metodológicas, do emprego de pesquisa aplicada na área da EJA e um lugar de formação continuada do (a) profissional que atua neste campo, reconfigurando os processos formativos no estado da Bahia e no Brasil.

Pretendemos com esta iniciativa aprofundar o estudo e a investigação no campo da EJA, na direção de apontar soluções e novas estratégias que contribuam para melhorar a qualidade da educação, fortalecer a educação básica e colaborar para ampliar a participação de segmentos populacionais marginalizados no desenvolvimento socioeconômico das comunidades e microrregiões na Bahia.

As ações de cooperação e intercâmbio do programa

Reforçando o processo de internacionalização, vários convênios internacionais já foram firmados e outros estão em andamento para propiciar o intercâmbio com países da América Latina e da Europa permitindo ampliar o conhecimento de professores e alunos, bem como desenvolver pesquisas em rede na área da educação e de EJA. Dentre esses convênios podemos destacar o Acordo com Coimbra, o acordo de cooperação técnica e científica com a Universidade do Minho, em Portugal; a inclusão desde 2015 do Programa MPEJA na Rede Internacional de Educação para o Trabalho- RIET com sede na Argentina; a parceria com a Universidade de Barcelona. Destacamos também

a criação, em 2016, da Rede Internacional Brasil e Portugal de Pesquisa Colaborativa em Formação e Educação de Jovens e Adultos- BRASILUEJA que é composta por mais de 30 Grupos de Pesquisa nacionais e internacional.

Levando em consideração os 4 Eixos previstos no Documento de Área de Educação da CAPES para o quesito internacionalização, as principais ações de internacionalização que vêm sendo desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos são as seguintes:

EIXO 1: O primeiro diz respeito à internacionalização realizada, principalmente, por meio de publicações em livros e periódicos internacionais. Trata-se de resultados de pesquisas individuais ou de grupos de professores e pesquisadores publicados em periódicos de qualidade internacionalmente reconhecida;

Destacamos em nosso Programa a publicação do artigo elaborado pela professora Tânia Dantas com o título A Formação de Educadores de Jovens e Adultos: dialogando com concepções freireanas. In: ALCOFORADO, Luís; BARBOSA, Márcia Regina; BARRETO, Denise Aparecida Brito. (Org.). Diálogos Freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil. 1ªed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017, v. 1, p. 535-554, no Livro em formato de E-Book.

Com destaque também para os dois artigos publicados pelo professor Antonio Amorim e discentes do Programa MPEJA em revistas científicas, em Portugal, a saber: AMORIM, A.. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO, v. 35, p. 67-82, 2017. DOURADO, Robson de Cássio Santos ; CARVALHO, Romênia Barbosa de; MATTA, Alfredo Rodrigo; AMORIM, Antonio . O

Curso de Pedagogia e suas Implicações na Formação do Educador da EJA. Revista FSA (FACULDADE SANTO AGOSTINHO), v. 14, p. 100-119, 2017.

Destaca-se também a obra na área de Currículo do Professor Roberto Sidnei Alves Macedo, professor permanente do Programa desde a sua criação, tanto em revistas científicas na área de Educação (Qualis A1, A2, B1 e B2), como na produção de livros sobre etnocurrículo, pesquisa sobre a experiência, etnopesquisa e formação de professores.

EIXO 2: O segundo caracteriza a internacionalização como o desenvolvimento de pesquisas e outras atividades em rede que exigem maior envolvimento institucional do Programa. Dentre os produtos desse eixo estão também livros de produção coletiva e artigos em periódicos bem qualificados.

Neste eixo, destaca-se a criação da Rede Internacional de Pesquisa Colaborativa em Formação e Educação de Jovens e Adultos – BRASILUEJA, no âmbito do programa com o envolvimento de quase 30 Grupos de Pesquisa, formada por pesquisadores de várias instituições nacionais e internacionais, notadamente a Universidade do Minho e Universidade de Coimbra, em Portugal e a Universidade de Barcelona, na Espanha. Essa Rede tem potencializado uma série de Reuniões em Salvador, Florianópolis, Braga, Coimbra; está prevista uma Reunião da Rede em Porto Alegre, no mês de novembro, no âmbito da programação do V Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos- ALFAEEJA.

EIXO 3: O terceiro diz respeito à atuação de pesquisadores e professores brasileiros em programas estrangeiros, na qualidade de professores visitantes, assim como de pesquisadores estrangeiros nos programas no Brasil. Nesta última modalidade, ganham destaque os cursos oferecidos nos progra-

mas de pós-graduação. No programa, este ano, está previsto a contratação na condição de professor visitante dos pesquisadores Joaquim Luís Medeiros Alcoforado da Universidade de Coimbra e Raschide Sharma da Universidade da Índia.

EIXO 4: O quarto eixo vem sendo desenvolvido por meio da cooperação internacional, envolvendo intercâmbio de alunos e professores. Nessa linha, há cooperações com programas mais consolidados tanto nacionais quanto internacionais e recepção de alunos em programas do tipo sanduíche e outros. Concernente a este eixo, pode-se salientar o Acordo de Cooperação Acadêmica, Técnica e Científica entre a Universidade do Estado da Bahia e a Universidade do Minho, na província de Braga, em Portugal assinado pelos Reitores das respectivas universidades em 2014. Destaque também para o Acordo de Cooperação Técnica Administrativa, Científica e Cultural celebrado entre a UNEB e a Rede Internacional de Educação para o Trabalho- RIET com sede na Argentina, assinado em 2016, pelo Reitor da UNEB e o Diretor Executivo da RIET. Esses acordos vêm possibilitando uma Pauta de discussão acerca de projetos integrados, intercâmbio de docentes e discentes, captação de recursos para a pesquisa, realização de eventos em parceria, visitas técnicas, nas sedes das instituições conveniadas, produção de livros em formato de coletâneas, e artigos em dossiês de revistas científicas na área de educação com Qualis A2, B1 e B2.

O Programa já oferece possibilidade de intercâmbio para os mestrandos e, agora, para os doutorandos, assumindo os custos de passagens e hospedagens. O objetivo desse intercâmbio nacional é a troca de experiências entre os mestrandos e os doutorandos e outras realidades universitárias, contato direto com pesquisadores renomados

na área de EJA, aprimoramento e compartilhamento da produção discente. Realização de Estágio Pós-Doutoral de alguns docentes em diversas universidades, tais como a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade do Minho, em Portugal. Como ações de fomento aos intercâmbios internacionais, a Universidade publicou o Edital N^o109/2017 PROFVISIT através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação- PPG/UNEB, que proporciona a vinda de docentes de instituições de outros países, em áreas do conhecimento aderentes aos cursos proponentes, cuja formação e experiência profissional do convidado representem uma contribuição inovadora para os cursos de mestrado e doutorado da UNEB. Ademais, a Resolução 1.315/2017 do CONSU prevê a reserva de vagas para alunos/estrangeiros. Este Programa de Pós-graduação, no ano de 2017, realizou o intercâmbio com a Universidade do Minho, Portugal enviando docentes numa visita técnica no período de 04 a 12 de novembro de 2017, com o objetivo de cooperação técnico-científico e cultural, além de assegurar a expansão quantitativa e qualitativa das atividades do Programa em termos de ensino, pesquisa e extensão. Alguns docentes do MPEJA realizaram reuniões técnicas no sentido da efetivação de um convênio de cooperação técnica e científica com a Universidade de Barcelona, com o propósito de fomentar uma rede de estudos sobre jovens e adultos, direitos humanos e trabalho. A participação nos convênios nacionais e internacionais vem ocorrendo de diferentes maneiras, tais como no desenvolvimento de projetos em comum, convites para colaborar como palestras, pareceristas de artigos de eventos, em comitê científico de eventos e comissão editorial de revistas, entre outros.

As ações aqui apresentadas demonstram, claramente, o legado deste Programa de Pós-Graduação para a educação de jovens e adultos em nosso estado e também no país, reforçando a importância da EJA para mudar o cenário da educação.

(In) conclusão

O Programa MPEJA veio preencher uma lacuna existente na educação, a formação do profissional de EJA. Muitos autores já identificaram essa lacuna e há anos debatem sobre essa questão. A EJA sempre foi considerada como um segmento educacional que não requer muito estudo, nem especialização, necessitando apenas de boa vontade e bom senso. Não se atenta para o fato que para se desenvolver um ensino adequado aos sujeitos da EJA é necessário formação específica consistente, aprofundada e complementação e atualização através da formação continuada.

Nessa direção, o Programa vem sendo um espaço de qualificação e um lugar de formação continuada do(a) profissional da EJA, em que a relação teoria-prática vem tendo um espaço de reflexão-ação sobre esta modalidade de ensino. É importante salientar também a proposta de aproximação da universidade com as redes públicas de ensino por meio das pesquisas realizadas pelos alunos sob a orientação dos professores, como ainda a contribuição para a formação dos(as) professores(as) e da troca de experiências advindas das articulações, de parcerias instituídas entre a UNEB e as redes públicas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas na EJA em um processo de inserção social que vem impactando nos municípios interioranos.

A proposta de Doutorado Profissional ora encaminhada, atende ao encaminhamento da legislação nacional, em particular

à Portaria 389/2017 da CAPES (2017), que projeta a promoção de Mestrados e Doutorados profissionais, programas de pós-graduação que sejam capazes de atentar para a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, para que se efetive um necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo do país. A proposta está também atenta à Portaria 161/2017 da CAPES, e assim sendo concebida para atender às exigências requeridas para cursos novos daquela instituição.

Além das discussões próprias do nosso país, este doutorado está integrado à tendência internacional por estudos e pesquisas voltados para a aprendizagem ao longo da vida. Tanto a juventude como os sujeitos adultos, na sociedade contemporânea e em meio à tendência de transformações contínuas de ambiente, estão necessitando evoluir uma postura e atitude de inovação e renovação de habilidades e capacidades de forma continuada, para que possam manter-se ativos e produtivos durante toda a vida, em uma sociedade cada vez mais propícia ao emergir de novas situações e contextos, de parcerias interinstitucionais e internacionais.

O Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos na Modalidade de Mestrado e Doutorado Profissional desponta como uma alternativa importante para a formação científica de alto nível, que proporciona a construção de novos conhecimentos, aprofundamento epistêmico e a qualificação de profissionais que atuam na docência e na gestão em escolas, secretarias e em outros espaços educativos na área de EJA. Os impactos sócio educacionais advindos por conta da implantação desse doutorado no estado da Bahia serão de extrema importância para reconfigurar a formação

docente, incrementar a pesquisa em EJA e, conseqüentemente, requalificar o cenário da educação em nosso estado.

Referências

ALCOFORADO, Luís et all. **Educação e Formação de Adultos:** políticas, práticas e investigação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

BOAVENTURA, Edivaldo. Criação e implantação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia. **Revista da FAEEBA:** educação e contemporaneidade Número Especial FAEEBA 25 anos PPGeduc 10 anos, 2009, p.19-24.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto 92.937 de 17 de julho de 1986.** Autoriza o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92937-17-julho-1986-442927-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 de junho de 2018.

CAPES. **Portaria 389/2017.** Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf. Acesso em 27.06.2018.

_____. **Portaria 131/2017.** Dispõe sobre o Mestrado e o Doutorado Profissionais, 2017. <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2018.

_____. **Portaria 161/2017.** Dispõe sobre Avaliação de Cursos Novos. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2209/portaria-capes-n-161>. Acesso em 30 de junho de 2018.

_____. **Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020.** <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em 27.06.2018

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos CEDES, ano XXI, nº 55, novembro/2001. <http://www.scielo>

br/pdf/%0D/ccedes/v21n55/5541.pdf. Acesso em 27.06.2018

DANTAS, Tânia. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador, v.21, n.37, jan./jun, p.147-162, 2012.

_____. **Professores de Adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional**. 524 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2009.

_____. Formazione specializzata degli educatori di giovani e adulti. In: TELLERI, F. **Il método Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile**. Atti Del II International Forum Paulo Freire. Bologna 29 marzo – 1 aprile 2000. Bologna: CLUEB, 2002.

_____. Formação especializada em educação de jovens e adultos e identidade profissional. In NUNES, Eduardo; BOSCOLO Gianni. ATAIDE, Yara. (Org.) **Saberes e Patrimônio Material e Imaterial: uma abordagem intercultural**. Salvador, BA: EDUNEB, 2010, p. 115-130.

_____. Projeto do Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos. Salvador, BA: UNEB/FAEEBA, 1998.

FIALHO, Nádia; NOVAES, Ivan. Gestão universitária e gestão dos sistemas de ensino: desafios de uma articulação sob a inspiração de Anísio Teixeira. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade** Número Especial FAEEBA 25 anos PPGeduc 10 anos, p. 25-40, 2009.

HETKOWSKI, Tânia e DANTAS, Tânia. Mestrados profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da

Bahia. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v.25, n. 47, set./dez. p.89-104, 2016.

IBGE. Taxa de Analfabetismo no Brasil. 2017. <https://www.ibge.gov.br/.../00000011363712202012375418902674.pdf> Acesso em 26.06.2018

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. São Paulo: Artmed Editora 2004.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1822T.PDF>>. Acesso em 26.06.2018

NUNES, Eduardo; BOSCOLO Gianni. ATAIDE, Yara. (Org.) **Saberes e Patrimônio Material e Imaterial: uma abordagem intercultural**. Salvador, BA: EDUNEB, 2010.

_____. TELLERI, F. **Il método Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile**. Atti Del II International Forum Paulo Freire. Bologna 29 marzo – 1 aprile 2000. Bologna: CLUEB, 2002.

UNEB/CONSU. Resolução 1.249/2016- Aprova normas e procedimentos referentes à Apresentação de Propostas de Criação de Programas e Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado da UNEB e dá outras providências, 2016. <http://www.ppg.uneb.br/wp-content/uploads/1249-consu-Res.-APCN.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2018.

Recebido em: 10/01/2018

Aprovado em: 15/03/2018

TIC, INTERFACES E FORMAÇÃO DOCENTE NA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO EM EJA

*Amilton Alves de Souza (UNEB)**

*Alfredo R. Matta (UNEB)***

*António Quintas Mendes (UAB)****

Resumo

Neste artigo nos propomos a analisar como as experiências de si contribuem na formação docente continuada. Propomos como objetivos específicos, identificar as percepções docentes sobre as experiências de si e a subjetividade; perceber quais modelos de experiências são construídos na sala de aula, tendo as TIC como interface; e, refletir epistemologicamente sobre as experiências si, subjetividade, difusão do conhecimento e formação docente, a partir das experiências da escola. O problema investigado teve a seguinte questão: como pensar a formação docente continuada, a partir da experiência de si? Essa investigação utilizou a abordagem qualitativa com instrumento questionário *online*, o qual contempla questões de formação docente, subjetividade e TIC com foco, a fim de estabelecer uma relação entre formação docente e a experiência. A pesquisa abre novas possibilidades sobre a formação docente continuada e ressignificativa outros sentidos de aprendizagens e saberes a partir da prática docente, apropriando-se por meio da experiência de si através de princípios dialógicos, reflexividade crítica e encontro com o outro.

Palavras-Chave: formação docente continuada, experiência, subjetividade, EJA.

Abstract

THE INTERACTIONS AND INTERFACES OF THE DISSEMINATION OF KNOWLEDGE IN TEACHING TRAINING IN ADULT AND YOUTH EDUCATION

In this article we propose to analyze how the experiences of themselves con-

* Doutorando em Difusão do Conhecimento pela UFBA e Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB. Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino de Araçás/BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9668625884010498>.

** Pós-doutor em Educação a Distância pela Universidade do Porto, Portugal. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia/Université Laval, Canadá. Professor do DMMDC e do PPGEDUC da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1169116651630370>

*** Professor Auxiliar na Universidade Aberta. Licenciado em Psicologia pelo ISPA, Mestre em Linguística pela Faculdade de Letras de Lisboa e Doutorando em Educação pela Universidade Aber É desde 2001 coordenador do Curso de Formação de Formadores Online da UAb. Membro, em 2006, da equipa que elaborou o Modelo Pedagógico Virtual da UAb. Actualmente Coordenador do Laboratório de Educação a Distância e E-Learning (Le@d). E-mail: quintasmendes@gmail.com

tribute in the continued teacher formation. We propose as specific objectives, to identify the teacher perceptions about the experiences of self and the subjectivity, to perceive which models of experiences are constructed in the classroom, having ICT as an interface; and, reflect epistemologically on the experiences, subjectivity, diffusion of knowledge and teacher training, from the experiences of the school. The problem investigated had the following question: How to think about continuing teacher formation, based on the experience of self? This research used the qualitative approach with an online questionnaire instrument, which includes issues of teacher education, subjectivity and ICT with focus, in order to establish a relationship between teacher training and experience. The research opens new possibilities about continuing teacher education and re-signification other senses of learning and knowledge from the teaching practice, appropriating themselves through their experience through dialogic principles, critical reflexivity and encounter with the other.

Keywords: continuing teacher training, experience, subjectivity, EJA.

Resumen

TIC, INTERFACES Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA DIFUSIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES E ADULTOS

En este artículo nos proponemos analizar cómo las experiencias de sí contribuyen en la formación docente continua. Proponemos como objetivos específicos, identificar las percepciones docentes sobre las experiencias de sí y la subjetividad; percibir cuáles modelos de experiencias son construidos en el aula, a partir de las TIC como interfaz; y reflexionar epistemológicamente sobre las experiencias de sí, subjetividad, difusión del conocimiento y formación docente, a partir de las experiencias de la escuela. El problema investigado tuvo la siguiente cuestión: ¿cómo pensar la formación docente continua, a partir de la experiencia de sí? Esta investigación utilizó el abordaje cualitativo y como instrumento cuestionario *online*, lo cual contempla cuestiones de formación docente, subjetividad y TIC como foco, a fin de establecer una relación entre la formación docente y la experiencia. La investigación abre nuevas posibilidades sobre la formación docente continuada y resignifica otros sentidos de aprendizajes y saberes a partir de la práctica docente, apropiándose a través de la experiencia de sí, a través de principios dialógicos, reflexividad crítica y encuentro con el otro.

Palabras clave: Formación docente continua, Experiencia, Subjetividad, EJA.

Introdução

O presente estudo surge a partir das leituras e das experiências de formação docente continuada campo da EJA e das TIC vivenciadas pelos professores que lecionam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Araçás, e bem como pela equipe de investigação, enquanto pesquisador de TIC, Subjetividades, formação docente, durante o curso da disciplina Formação Docente e Docência Online: Subjetividade, Interfaces e Mediação, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), promovido pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

As nossas experiências formativas, durante o planejamento com os professores, na escola, e as leituras/discussões realizadas no âmbito da formação docente, além das experiências dos demais colegas durante as aulas do Programa de Pós-Graduação, entrelaçados com as discussões e suas práticas docentes, contribuíram com o desejo de realizar uma pesquisa de campo de cunho qualitativa, mas com uma discussão teórica sobre experiência, formação docente, subjetividade e TIC e as experiências dos docentes do município de Araçás-Ba que lecionam na modalidade EJA.

O problema a ser investigado é, **como pensar a formação docente continuada, a partir da experiência de si?** O problema nasce das nossas inquietações durante os espaços e tempos formativos docentes que correm, semanalmente, no âmbito da escola. Durante as nossas formações questionávamos-nos, como as nossas experiências, na sala de aula, nos ajudavam na formação e na reflexão da melhoria da nossa prática docente, considerando sempre as temáticas da formação docente e docência on-

line na EJA; sujeito, subjetividade e modos de subjetivação; experiências, subjetividades, interfaces e mediações?

Propomos a analisar como as experiências de si contribuem na formação docente continuada. Propomos como objetivos específicos: identificar as percepções docentes sobre as experiências de si e a subjetividade; perceber qual modelo de experiências é construído na sala de aula, tendo as TIC como interface; e, refletir epistemologicamente sobre as experiências si, subjetividade, difusão do conhecimento e formação docente, a partir das experiências da escola na modalidade EJA.

Para a realização da pesquisa tivemos como instrumento um questionário *online* com objetivo de levantar algumas reflexões sobre a temática. A pesquisa de campo aconteceu com os professores do Colégio Municipal de Araçás, que lecionam na modalidade EJA, na cidade de Araçás-Bahia.

A pesquisa foi experienciada em três fases. A primeira, em leituras e revisão de fontes bibliográficas. A segunda fase consistiu na elaboração do questionário *online* de pesquisa envio do *link* aos professores para que os mesmos respondessem. A terceira fase refere-se à análise e interpretação das informações com base na estratégia analítica geral descritiva.

Compreendemos a formação docente continuada com uma formação que contribui para ressignificar os saberes docentes, a fim de que possa construir novas experiências formativas. Neste sentido, a escola precisa fazer dois exercícios, sendo o primeiro de reconhecer as experiências que são vivenciadas fora e dentro da sala de aula também como formativas; e segundo, garantir espaços formativos, no âmbito da escola,

que possibilitem os docentes a refletirem sua prática e ressignificá-las.

Na sessão a seguir, trataremos da Formação Docente Continuada e as TIC na Educação de Jovens e Adultos com intuito de refletirmos, teoricamente, sobre os sabores e dessabores da formação no âmbito da escola.

Formação docente continuada e TIC na EJA

É preciso deixar claro que não é nosso objetivo e nem buscamos esgotar alguma discussão acerca das temáticas aqui tratadas, pois diversos autores já trataram dos conceitos que abordamos, muito bem, e têm nos dado informações fundamentadas para compreensão dos mesmos. Neste subcapítulo, discutiremos as concepções e significados da EJA desde a década de 60. Logo, nossa tarefa aqui é apresentar uma discussão que nos ajude a compreender melhor os sabores e dessabores que nós docentes temos experienciado, no “chão da escola”, durante a formação continuada na docência.

Vale ressaltar que a nossa pesquisa e discussão teórica teve como sujeitos, os docentes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, iniciamos a discussão teórica com a compreensão e significado desta modalidade de ensino, pois, entendemos que a EJA pode ser compreendida como prática educativa que reconhece e valida os saberes e experiências dos homens e mulheres, do meio e da luta popular, que por questões históricas, culturais e sociais tiveram o direito à educação negado, em algum momento das suas vidas, tendo como movimento essencial, neste processo educativo, a dialética da tomada de conscientização política e a criticidade do que se ensina e aprende nas práticas educativas.

É preciso demarcar que a EJA, como aquela que é forjada nos movimentos e práticas da Educação Popular, fruto das lutas históricas por justiça, educação para todos e de qualidade, emprego, saneamento básico, políticas públicas de saúde para todos, melhoria de vida no campo, a luta pela terra, tendo a Teologia da Libertação, pastorais da igreja católica e as comunidades eclesiais de bases como fundantes na concepção das práticas e movimentos da Educação Popular. Deste modo, essas experiências e movimentos sociais podem ser apresentados como sendo instrumentos de lutas dos mais pobres, marginalizados, negros, camponeses, analfabetos, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, que aprenderam, na negação de direitos, a lutar por direitos e melhoria para seu povo, tendo sempre os seus movimentos, organização e processos educativos, elementos fundantes para a busca da conscientização e empoderamento da compreensão do seu lugar e a busca de mudanças. Neste sentido, temos aí o que denominamos de essência da educação de jovens e adultos.

A EJA, também, pode ser aqui compreendida como sendo uma etapa do ensino formal e permanente, bem como uma etapa da educação não formal. Enfim, toda uma gama de oportunidade ocasional existente em uma sociedade educativa, experienciada nas TIC e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos.

Emersos nas Tecnologias da Informação e Comunicação não podemos esquecer de que é fundante experienciar novos saberes acerca desta temática. Portanto, a tecnologia precisa ser percebida como instrumento da ação do homem sobre as produções materiais. Porém, pensamos as tecnologias sobre a vertente de uma interface da ação do homem sobre a possibilidade de suas modi-

ficações e construções de novos saberes formativos.

A formação é entendida, a partir das leituras em Dantas (2008; 2012) e Tardif (2002), como experiências da reflexão entre o que se aprende e o que se ensina. Ou seja, reflexão da prática, e ação na prática da reflexão anterior. Acreditamos ser a formação docente continuada uma experimentação refletida da experiência formativa vivenciada na sala de aula. Mas, isso é possível? Sim, às vezes as trocas de experiências/saberes acontecem até sem planejamento, seja nas trocas dos docentes nos corredores da escola, durante o descanso do recreio ou até mesmo entre uma aula e outra; mas, para Tardif et al. (1991, p.219) é fundante que,

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada.

Os autores nos evidenciam que é complexo o exercício da docência, pois a relação entre as experiências, saberes e a prática, diante da pluralidade e diversidade de quem ensina e aprende. Mesmo os saberes já sistematizados requerem um cuidado da prática, por ainda sim, se revelarem com tamanha amplitude e complexidade. Temos a clareza que os saberes e experiências não sistematizados e formalizados são válidos e devem ocupar na formação um lugar de destaque, pois é na *dialogicidade*, na troca, na escuta, e esse tempo/espaço tem que ser garantido, a fim de que aprendizagem dê sentido e significado para quem ensina e para quem aprende.

Não podemos deixar de ressaltar o sentido que Nóvoa (1997, p.25) dá à formação docente:

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

É importante entendermos que a formação docente terá sempre sentido, quando do mesmo modo conseguir ressignificar a experiências e por sua vez a identidade docente. A formação é inerente ao ser humano, assim como a aprendizagem. Nós formamos a todos os instantes. Já, a formação docente continuada está vinculada diretamente com o fazer pedagógico e se sistematiza quando é experienciada por meio de orientação, registros e resultados diretos como a formação recebida.

Na EJA, a formação dos professores requer alguns princípios fundantes, a fim de que garantam uma identidade profissional, vinculada com os seus sujeitos e suas necessidades. Os princípios são: validação e reconhecimento dos saberes, diálogo, reflexão, autonomia e pesquisa. A sala de aula e os momentos de planejamentos pedagógicos são laboratórios fundamentais para experimentação dos princípios e como consequência da importante contribuição da identidade profissional que trabalha com essa modalidade de ensino.

Segundo Imbernón (2001, p.48):

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

O autor nos faz perceber que, nós, docentes, somos os autores e coautores do nosso processo formativo e reflexivo da prática. É a reflexão que nos permitirá repensar e ressignificar os saberes formativos construídos na formação inicial e na experiência do dia a dia da sala de aula, além do pensar coletivo. É preciso compreender que estar em processo formativo não significa estar em um espaço para adquirir conhecimentos teóricos, mas a reflexão docente das nossas experiências da sala de aula, contribui para repensarmos alguns caminhos e ressignificarmos saberes construídos anteriormente, com isso nos constituindo como uma identidade histórica, cultural e social.

É fundamental pensar que a formação continuada precisa ser experienciada na coletividade, pois neste sentido, temos a possibilidade, do ponto de vista social e cultural, de construir tempos e espaços riquíssimos na troca de experiências e aprendizagens significativas podendo aprender juntos, pois que,

[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções [...] (FREIRE, 1999, p. 51).

Logo, uma formação docente continuada, que carrega em sua essência o sentido do coletivo e da reflexão, possibilita uma formação que rompe com modelos cartesianos, individualistas e impositivos, que podem construir um processo circular e dialógico, ao invés de horizontal, que somente escuta. Podendo juntos repensar o currículo, o modelo de escola, tempo e espaço da formação dos nossos alunos, construindo a possibilidade do professor se sentir autor e coautor do fazer pedagógico, criando um sentimento

de pertencimento. Portanto, “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 2000, p. 9).

Defendemos, aqui, alguns dos princípios que, na formação docente continuada, devem ser experienciados, no âmbito da escola: círculos de diálogos coletivos troca de experiências, reflexão da prática, escuta sensível, autonomia formativa, diários de saberes (registros da memória).

Os professores precisam construir uma formação continuada, juntos, para que se possa refletir sobre as demandas sociais da contemporaneidade; sendo uma delas, os avanços e usos tecnológicos na escola e na sala de aula. Entendendo que não temos como recuar destas interfaces, pois são só máquinas, informáticas, robôs, laboratórios, mas o próprio pensamento humano, isso porque a tecnologia está além das interfaces.

A tecnologia precisa ser entendida para além da máquina, mas como instrumento da relação de interação entre o sujeito e as mudanças, na possibilidade de ressignificação da prática social. Compreendemos que as tecnologias sozinhas não mudarão, de forma alguma, a maneira como se ensina ou aprende. Não basta computador e internet na escola. Para Pretto (2008, p. 81):

A presença de tecnologias mais simples, como os livros impressos, ou de outras mais avançadas, como os computadores em rede, produzindo novas realidades, exige o estabelecimento de novas conexões que as situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação, sob o risco de que os investimentos não se traduzam em alterações significativas das questões estruturais da educação.

Não basta ter tecnologias, mas saber como daremos conta de usá-las para ressig-

nificar quem ensina e quem aprende. Com a diversidade de informações é preciso que a construção e reconstrução do conhecimento deem conta de um conjunto de atos e ações que são trazidos para dentro da escola, onde as tecnologias precisam ser usadas para essa finalidade da ação humana. As tecnologias da informação e comunicação são experimentadas como um fenômeno basicamente

contemporâneo, amplamente utilizado em nossa sociedade.

Os questionários respondidos pelos professores, no quesito conceito de TIC, nos apresentam um conceito ingênuo vinculado às TIC a aparatos tecnológicos, o que nos permite dizer que a escola precisa contribuir na resignificação destes saberes sobre TIC do senso comum. Vejamos o que disseram os docentes:

Quadro 1 – Conceito de TIC

COMO VOCÊ COMPREENDE O CONCEITO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO?	VISÕES DOS RESPONDENTES
	P.1- Muito distante do conceito a que se destina. É Preciso aprender e valorizar os fins.
	P.2- Pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum.
	P.5- A TIC pode ser compreendida como um conjunto de recursos tecnológicos e utilizados de forma integradora com um objetivo comum.
	P.7- Correspondem a todas as tecnologias modernas para auxiliar na comunicação como computadores, celulares internet ou seja são recursos tecnológicos.
	P.8- Como Milton Santos: a tecnologia, informação e a comunicação traz a desigualdade entre os mais abastados e os narcisos.
	P. 10- É necessária na prática didática. Fundamental para o processo ensino/aprendizagem. É tudo aquilo que usamos em mídias na nossa prática.
	P. 11- Ferramentas que potencializam a informação e a comunicação.

Fonte: Produzido pelos autores, em 2017.

Observamos nas respostas dos autores sociais que as tecnologias são entendidas como sendo uma interface tecnológica. Precisamos entender que as TIC nos possibilitam novos sentidos a fim de ressignificar às ideias, organizar o pensamento e uma nova construção do saber, logo, “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 1999b, p. 25).

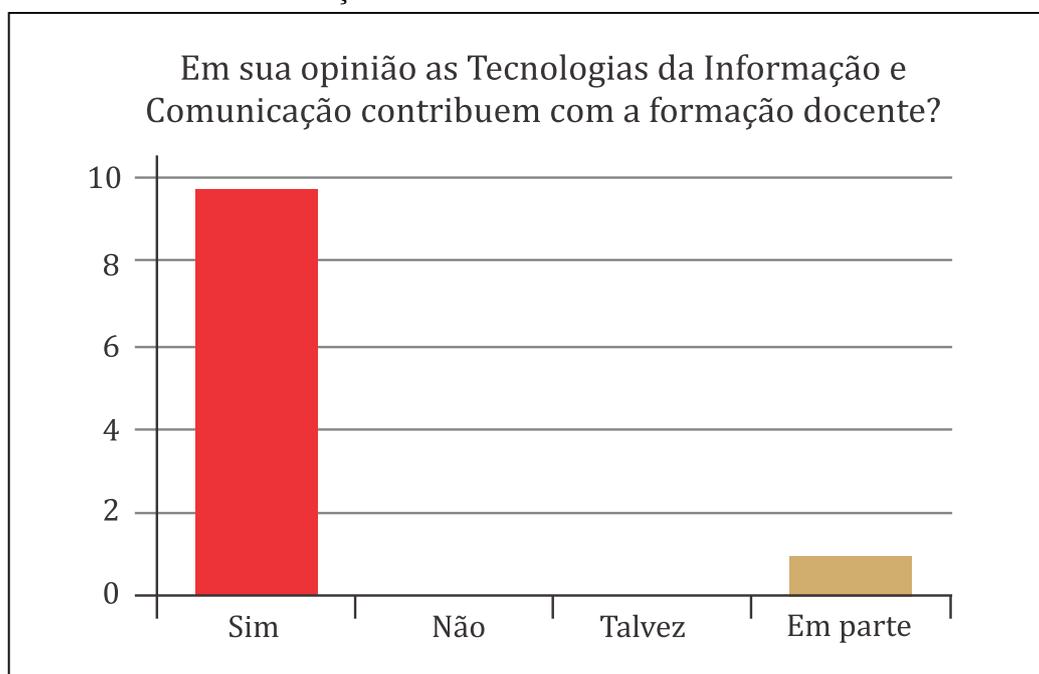
Deste modo, a sociedade precisa de cidadãos pensantes, reflexivos e críticos com

relação aos acontecimentos cotidianos que vêm passando por metamorfoses a cada dia. Para que isso aconteça é preciso que a escola veja o homem como um sujeito pensante, capaz de criar, recriar e refletir sobre suas relações, e não como um simples objeto que introduz e reproduz o que lhe é ensinado. Mas, para tanto, é determinante que a escola possa construir tempo e espaço, não só no currículo, mas no dia a dia, para a formação docente continuidade, no intuito de que possa ser um momento de *práxis*.

Outro movimento importante, na compreensão da tecnologia, são as mídias digitais e a sua chegada à sala de aula porque demarca, politicamente, o processo inicial da inclusão das tecnologias no espaço escolar, além dos sujeitos reconhecerem que a escola sozinha não dá mais conta do ensino e da aprendizagem, negando toda essa dinâmica de mudanças que nossa sociedade contemporânea tem experimentado de forma acelerada e de como as pessoas lidam com as informações, comunicações e avanços tecnológicos, “[...] nas últimas décadas, tem havido uma constatação constante de que estamos atravessando um período de mudanças particularmente rápidas e intensas” (SANTAELLA, 2008, p. 17).

É fundamental ressignificar a compreensão de tecnologia por meio do pensamento filosófico, antropológico e histórico, racionalizando a ideia de que a tecnologia é na verdade a própria condição humana, pois ela surge para atender à necessidade humana, a exemplo do fogo, vestimentas, habitação, trabalho, agricultura, papel, giz, computador. Compreender a tecnologia, a partir deste pensamento, é elementar, pois deixamos a ideia vazia de que somos exclusivamente usuários da tecnologia. É preciso entender que somos coautores das tecnologias, estamos imbricados numa relação de poder e necessidade, sendo assim, um caminho cultural e histórico que deve ser entrelaçado.

Gráfico 1 – TIC e formação docente.



Fonte: Produzido pelos autores, em 2017.

O gráfico acima deixa evidente a importância das TIC na formação docente e por sequência com a prática docente. Diante do exposto, vale salientar que um dos maiores desafios dos educadores, da EJA, frente às TIC, é o de se apropriar das tecnologias a fim de possibilitar um novo sentido para aprendiza-

gem que propicie aos seus sujeitos, contribuir com a melhoria e a qualidade de vida em seu meio da formação docente continuada.

Além disso, entendemos que refletir sobre as TIC, só terá sentido para os docentes da EJA, se ela contribuir com suas vidas, ajudando primeiramente na construção de

experiências de suas práticas, a fim de que possam ser ressignificadas, a partir de si durante a formação na escola.

Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação

O texto de Mansano (2009) nos coloca diante de um grande desafio, que é pensar, na contemporaneidade, o sujeito, a subjetividade e os modos de subjetivação. A autora se inspira em Foucault, Guattari e Deleuze, a fim de refletir os encontros e desencontros no intuito de perceber em que espaço e tempo o sujeito se localiza.

Compreender o conceito de subjetividade perpassa pela necessidade de entender, a partir de Mansano (2009), que, para Guattari, a subjetividade não está acabada, tão pouco está focalizada no centro do sujeito, mas ela se constrói constantemente na relação entre o meio, os sujeitos e entre si, pois esse outro sujeito pode ser a relação que se tem consigo mesmo, como mecanismo de sobrevivência em sociedade.

Logo, para a autora os elementos que constituem a subjetividade se constroem e estão em/na sociedade, lugar de experiência e vivência dos sujeitos, neste momento os elementos vão sendo construídos nesta relação entre sujeito e sociedade, e ganha densidade no campo social.

Ainda, na composição do campo social, outros elementos compõem a subjetividade, a exemplo dos sentidos, desejos, princípios, pensamento etc.; esses vão se agrupando de forma singular, se materializando e se constituindo durante as experiências da relação do sujeito. Deste modo, os sujeitos, durante sua vivência, vão tanto dando, quanto recebendo, elementos desta composição, a fim de atingir uma construção no âmbito coletivo.

O acesso e a difusão destes elementos nos espaços sociais se dão desde a linguagem à relação com as tecnologias, perpassando pelas experiências culturais.

Para Guattari *apud* Mansano (2009), a “[...] singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados” (p. 112).

Mansano (2009) aborda que, quando Foucault, ao tratar dos modos de subjetivação do “Sujeito e Poder”, torna evidente que os sujeitos, através dos mais diferentes modos de subjetivação, vão se tornando sujeitos, a partir da sua própria cultura, mas principalmente do interior dela.

A autora ainda, em seu texto, ressalta que Foucault define o “Cuidado de Si” como um querer do sujeito fruto do desejo. Tendo optado por cuidar de si, poderia optar por ser, um ser público, e por sequência poderia cuidar do outro. Neste sentido, Mansano afirma que “[...] os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização sociais distintas e, cabe insistir, mutantes” (2009, p. 114).

A partir da leitura em Mansano (2009), ficou mais compreensível entender que, Foucault salienta que os modos de subjetivação vão deixando de ser uma escolha do sujeito e passam a ser impostos pelo coletivo. Essa construção vai sendo moldada de acordo com cada sociedade a depender do seu tempo e espaço.

Mansano se baseia nos estudos de Deleuze para afirmar que o “[...] sujeito se constitui no dado” (2009, p.115). Portanto, o sujeito na experiência consigo e com o outro,

se percebe inquieto com os seus questionamentos aflorados, a fim de entender quem é ele, como se constrói e como essas relações contribuem para sua construção. Esses questionamentos criam inquietações, frustrações e conflitos no sujeito, que faz sair da condição inicial para ir se constituindo, por meio de forças externas, que podem ser o meio e o outro.

Por fim, Mansano ressalta que:

[...] cabe-nos a difícil tarefa de acolher a diferença como parte integrante da vida. Diferença a partir da qual o outro, em seus movimentos de diferenciação complexa e na sua dimensão mais viva, possa sem ser reduzido a um cumpridor de novas normas universalizadas. Isso implica em conceber a subjetividade, os modos de Subjetivação e o Sujeito como construções que não se fecham em uma entidade apaziguada. (2009, p.218)

Entendemos que esse novo sujeito social deve ser universalizado, para saber conviver com a inovação, com a busca de novas competências e habilidades humanas e materiais, que fortaleçam o viver e o fazer educativo e social. Deste modo, percebemos que o sujeito não tem como fugir destas forças, pois ele é um sujeito social, e viver em sociedade lhe impõe experienciar as forças externas.

Experiências metodológicas

A escolha da abordagem foi pela pesquisa qualitativa, pois este modelo apresenta uma possibilidade simultânea ao analisar as informações, já que “[...] pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1999b, p. 32). Neste sentido, foi possível inferirmos como a difusão das experiências de si contribui na formação docente continuada.

Não podemos negar que a transformação que a educação tem perpassado requer de nós pesquisadores, novas possibilidades de pensar e produzir conhecimento, o que demanda das pesquisas respostas para essa realidade. Neste intuito, a pesquisa de âmbito social é uma aliada que pode contribuir na produção destas novas concepções, destas possibilidades de pensar e produzir conhecimento. Acreditamos nesta perspectiva da pesquisa social, pois todos os sujeitos envolvidos são determinantes na construção do conhecimento. Para Minayo (2010, p. 12),

O objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

Ciente de que o homem, como sujeito histórico, segundo fala de Freire (1987), é sujeito de relação, precisando ser compreendido a partir do seu contexto social, e como o mesmo se constituiu autor de sua própria história, acreditamos ser a pesquisa de âmbito social a que melhor nos aproxima da realidade investigada, nos fazendo compreender que, para além do espaço, os sujeitos e as suas experiências sociais nos ajudam a entender a construção dos seus saberes que ressignificam sua formação e construção social. O estudo também é de natureza descritivo-analítica. Tendo como paradigma da pesquisa a teoria crítica, pois a investigação, neste tipo de pesquisa, é realizada em diversas instituições na interação

com o fazer humano, a cultura, o social e a política; e, nos ajudará a compreender como a difusão das experiências de si contribui na formação docente continuada. Este tipo de estudo requer procedimentos metodológicos bem definidos, além de uma articulação com informações coletadas.

Ademais, é constructo de uma pesquisa de campo realizada com os docentes das Turmas de Jovens e Adultos do turno vespertino e noturno do Colégio Municipal de Araçás, em Araçás-Ba, algumas informações foram coletadas nesse espaço. Isso resultou da aplicação de um questionário *online* junto aos docentes e coordenadores pedagógicos. A aplicação de questionário deu-se a partir da elaboração de um roteiro, sendo os sujeitos desta pesquisa, 11 professores da unidade de ensino supracitada. Foram enviados os questionários *online* para os 11 professores, com adesão completa dos participantes.

Diante das informações e da utilização da análise de conteúdo qualitativa, das questões abertas e fechadas, bem como as impressões e reflexões realizadas durante o penúltimo encontro pedagógico, pela análise teórica com base no estudo da arte dos autores que contemplam o tema a que nos propomos, foi possível uma triangulação das informações a fim de que pudéssemos analisar os resultados de forma mais significativa.

Experiências, subjetividades, interfaces e formação: um olhar nas informações coletadas entre os docentes

A chegada nesta etapa da escrita, que culminou com a pesquisa, nos revela a partir das nossas experiências e experimentações com e no campo, com os sujeitos das nossas aprendizagens. Diríamos que o momento foi o mais

emblemático da pesquisa, pois requereu um rigor que culminou com a nudez da ingenuidade enquanto pesquisador, carregado de sentidos e significâncias da relação com a experiência com o/no campo, que nos ajudou a aprender, a receber e a transferir saberes.

Aqui sinalizamos as inconclusões, os inacabamentos, construindo percursos no sentido do encontro com os resultados que essa investigação nos possibilitou efetivar. Os desafios foram os de analisar, descrever, interpretar e comunicar os sentidos e significados dos saberes e fazeres da formação docente continuada, a partir da experiência de si.

As informações adquiridas, nesta fase da pesquisa, foram analisadas de maneira qualitativa, delineando um caminho de possibilidades evidenciadas nesta sessão, no sentido de analisar as informações coletadas durante a experimentação com e no campo, deste modo, a relação com os teóricos, além da relação dialógica que construímos por meio de conexões, tem como ponto de chegada e partida as análises das informações, fruto deste processo percorrido entre o campo e a academia, e vice-versa. Tivemos como fazeres e saberes as nossas experiências formativas na escola e os questionários online.

Durante as análises dos professores os mesmos terão suas falas identificadas pela letra P fazendo referência a professor (1), e outros números entre 1 a 11 que vem depois, farão a identificação do professor que realizou o preenchimento do questionário. As escolhas dos números citados se dão pela relação de gosto com os mesmos sem nenhuma relação direta com o entrevistado, apesar dos entrevistados autorizarem a divulgação de suas identidades e imagens. Por questões de ética, decidimos de maneira conjunta com eles que não faríamos a divulgação e eles seriam representados por número.

É importante retornarmos os objetivos, a fim de que possamos entender o que as subseções precisam atender para responder ao problema. Logo, o objetivo geral é analisar como as experiências de si contribuem na formação docente continuada. Propomos como objetivos específicos: identificar as percepções docentes sobre as experiências de si e a subjetividade; perceber que tipos de experiências são construídos na sala de aula tendo as TIC como interface; refletir epistemologicamente sobre as experiências si, subjetividade, difusão do conhecimento e formação docente, a partir das experiências da escola na modalidade EJA.

Formação docente e continuada

Nesta sessão imergiremos nas análises das informações coletadas por meio dos questionários online preenchidos pelos professores, tendo como temática a formação docente. A retomada dos conceitos de formação, formação docente e formação continuada são basilares para as análises que faremos nesta sessão, e eles aparecem no sentido de sustentar a compreensão das respostas dos sujeitos questionados.

A formação deve ser aqui compreendida como sentido dado com as informações recebidas dentro ou fora de um espaço formativo e as experiências culturais e históricas dos sujeitos. Para Dantas (2008), bem na fonte Freiriana revela a formação como “um fazer que se refaz constantemente na ação, nunca se dá por mera acumulação, é uma conquista mediante muitas ajudas, dos professores, dos livros, das aulas, dos computadores, das trocas entre colegas, da experiência refletida” (p. 122).

Desse modo, quando perguntamos aos professores: em sua opinião, a formação pode ser compreendida como? A maioria

atrelou formação a conhecimento sistematizado, sem levar em conta que a formação é um conjunto de experiências e de saberes que dão sentido as informações recebidas ao longo das suas vivências sociais, culturais e históricas. Vejamos as respostas dos docentes:

É o conhecimento que nós aprendemos durante toda a vida, é evidente. Desde nossos primeiros passos e desde nossas primeiras palavras até a nossa idade mais avançada etc. (P.3, 2017).

A formação deve ser compreendida como um processo de procedimentos e de ações que dão forma (P.5, 2017).

Educar para a vida (P.7, 2017).

Esta pergunta é bem complexa, porque cada pessoa é singular... depende do meio em que cada uma está inserida, e por conta disso a escola tem enfrentado novos desafios e condições adversas (P.8, 2017).

Como o aperfeiçoamento contínuo até o final da vida (P.10, 2017).

Nóvoa (1995, p.25) nos ajuda a salientar nossa afirmação no parágrafo anterior, pois, para ele “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Logo, há um imbricamento direto entre saber e experiência na construção do sentido da formação.

Não foram muito diferentes as respostas quando perguntamos: em sua opinião a formação docente pode ser compreendida como? Somente quatro professores relacionaram formação docente a experiência, reflexão crítica e prática. Ressaltamos mais uma vez, primeiro que formação precisa de sentido e para isso precisa estar atrelada a experiência e segundo quando tratamos de

formação docente, não basta informação/conhecimento sistematizado, precisa vim acompanhado de reflexão crítica das suas experiências da prática docente.

Preparo ativo das práticas pedagógicas mais eficaz. Muitas delas se perdem quando em contato com a realidade do discente na atualidade e mazelas sócio culturais do ser humano. Infelizmente (P.1, 2017).

Através de conhecimentos prévios na área específica, na formação dos docentes que é de fundamental importância (P.3, 2017).

Para mim compreendida como processo de ensino-aprendizagem e uma formação contínua, com dificuldades e com falta de conhecimentos (P.7, 25017).

Pode ser compreendida como uma revisão crítica das relações que constituem o fazer educacional, suas concepções, seus modos de atuação e suas relações com alunos e a instituição escolar (P.9, 2017).

Pode ser compreendida como desenvolvimento de competências profissional, atualização dos saberes e da relação teórica e prática dos profissionais, de acordo com o contexto de sua atuação (P.11, 2017).

E quando se trata da formação docente de quem trabalha com a EJA é fundante uma formação dialógica e reflexiva crítica, validando os saberes construídos socialmente pelos sujeitos. Corroboramos com Dantas (2008, p.124), quando ela afirma que “[...] é revelador da necessidade de uma atualização, da busca de níveis de conhecimentos mais elaborados e mais consistentes, da aquisição de competências básicas para atuar com jovens e adultos no que se refere aos professores de EJA”.

Outro elemento importante nesta sessão sobre a formação docente, nos fez constatar, foi quando perguntamos o que eles consideram mais importante na formação docente. Eles em sua maioria foram unâni-

mes em dizer “reflexão da prática, o encontro, a troca”. Mesmo não dando sentido ao conceito de formação atrelado a criticidade, reflexão e diálogo, eles entendem que é fundante para a sua formação, a reflexão. Representamos as falas dos professores na figura abaixo.

Figura 1 - O que você considera mais importante na formação docente na escola?



Fonte: Produzido pelos autores, em 2017.

Como resultado desta sessão fica a necessidade dos docentes de que a escola possa construir espaços e tempos para que se tenha uma formação docente continuada com princípios dialógicos, da reflexividade crítica, troca de saberes e encontro de práticas.

Outro entendimento, é que, mesmo os professores que responderam os questionários não tomarem consciência de como se constituem a formação, mas atrelam sua necessidade para que a formação seja crítica e que reflita sua prática. Isso perpassa pela subjetividade que é construída entre os sujeitos e o meio. Mas, este diálogo será realizado na próxima subseção.

Experiências de si, subjetividades e interfaces

Começamos com o pensamento de Larrosa quando afirma que:

[...] a própria experiência de si não é senão

o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (1994, p. 43).

É com este entrecruzamento que ressalta o autor acima que nos oferece nesta epígrafe que decidimos compreender a ação da experiência como uma posição para sair do lugar, pois é na relação experimentada que se constitui o sujeito e sua subjetividade. A construção desta sessão emergiu a partir das compreensões e concepções dos docentes

sobre as temáticas abordadas nos questionários e na nossa experiência nos planejamentos pedagógicos com os professores.

No quadro a seguir tratamos de analisar as experiências que os docentes têm com o conceito de subjetividade. Na sua grande maioria os professores relacionam subjetividade com o próprio sujeito e as suas experiências. Uma definição muito próxima do que pensa Mansano (2009) diz que a subjetividade é construída e está na sociedade, lugar de experiência e vivência dos sujeitos, neste momento os elementos vão sendo construídos nesta relação entre sujeito e sociedade.

Quadro 2 – Conceito de subjetividade

COMO VOCÊ COMPREENDE O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE?	PERCEPÇÕES
	P.2- É a visão própria de cada ser humano e advém das próprias experiências de vida, das suas crenças e valores.
	P.4- Quer dizer algo que diz respeito à própria pessoa.
	P.6- Próprio de cada pessoa.
	P.7- Sujeito que reflete sobre algo.
	P.9- Como somos sujeitos individuais somos dotados de conceitos próprios. Todavia eles emitem opinião formada em seu caráter, está nada mais é que seu entendimento sobre o que se discute.
	P. 10- Como o espaço íntimo do indivíduo.
	P. 11- Subjetividade é a principal característica do pensamento humano. Cada um entende algo ou olha a vida de uma maneira única.

Fonte: Produzido pelos autores, em 2017.

Muito nos chamou atenção quando o professor de nº 10 disse que a subjetividade é “espaço íntimo do indivíduo”, ou seja, é o próprio sujeito na experiência da relação consigo, neste sentido, Larrosa (1994, p.53): “[...] subjetividade como uma história da forma da experiência de si, falava antes também de uma virada pragmática”. É uma

experiência de si que somente o sujeito, em sua realidade social, cultural, educacional é capaz de realizar, de vivenciar e atuar nos diferentes processos de construção do mundo.

Por tanto não vamos desassociar a experiência da subjetividade e apresentamos o que compreendem os professores por experiência.

Figura 2 - Como você compreende o conceito de experiências?



Fonte: Produzido pelos autores em 2017.

Os professores foram enfáticos ao afirmarem que experiência é vivência, aprendizagem, ser, prática. Na EJA, as experiências são fundantes para a significação dos saberes sistematizados e escolares, pois o docente deve construir a relação com o saber escolar, a partir das experiências sociais e históricas

dos seus sujeitos, com isso invertendo a importância e sentido de como e o que ensinar, isso porque “[...] é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (*soi, self*). É essa a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história” (LARROSA, 1994, 53). A experiência é aquela que dá sentido de si, dos caminhos que percorremos, é o processo de construção.

Abaixo analisaremos juntos, os dois quadros que representam as falas dos professores sobre experiências e contribuições na prática docente; experiência e contribuição na formação, para os autores tanto uma experiência como outra terão sentido e resultados se ressignificarem suas práticas e contribuirão com as mudanças na docência.

Quadro 3– Experiências e contribuições na difusão do conhecimento.

<p>COMO AS SUAS EXPERIÊNCIAS ENQUANTO SUJEITO SOCIAL, CULTURAL E HISTÓRICO PODEM CONTRIBUIR COM A SUA FORMAÇÃO?</p>	<p>PERCEPÇÕES</p>
	<p>P.1- O Ser profissional só se realiza quando desafiado. Mostra e discute investiga e pesquisa as melhores ações de sua prática docente. Mesmo que muitas delas ainda não obtenham um resultado esperado. A parcialidade é o caos dá educação.</p>
	<p>P.4- No que tange à educação, os conhecimentos advindos da ciência e do desenvolvimento tem favorecido uma ampla reflexão sobre o que pode melhorar no sistema educacional.</p>
	<p>P.6- Acompanhando, analisando e tentando colocar em pratica as transformações que acontece no nosso dia a dia e no mundo.</p>
	<p>P.8- Pode contribuir de forma reflexiva, ressaltando surpresas, desafios acontecimentos e algumas dificuldades.</p>
	<p>P.9- O advento dá informação acelerada, cujo caráter e contribuir com a formação do docente sendo este sujeito social, vivendo significados e revendo teses.</p>
	<p>P. 11- Ressignificando sempre minhas práticas pedagógicas com a realidade de cada turma.</p>

Fonte: Produzido pelos autores, em 2017.

Para Dantas (2008, p. 126), “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os/as professores/as produzem na sua prática cotidiana, num processo permanente de

reflexão sobre a sua práxis, a partir dos seus valores, dos seus ideais, de sua história de vida, de suas representações sobre o mundo, a educação, o conhecimento, etc.”. A expe-

riências segundo os professores possibilitam outros sentidos na melhoria da prática e ressignificam e contribuem na formação continuada, permitindo melhorar o ensino e a aprendizagem.

Considerações pontuais

A pesquisa contribuiu para que pudéssemos compreender que a formação docente continuada precisa ser construída de forma dialógica, com uma sensibilidade sensível ao outro, podendo promover espaços e tempos para uma reflexão crítica das experiências de si da prática, validação dos saberes não sistematizado, podendo possibilitar outros sentidos e práticas pedagógicas mais significativas na melhoria da qualidade do ensino da Educação de Jovens e Adultos.

A garantia de uma formação docente continuada no âmbito da escola pode possibilitar, ali mesmo, troca de experiências e práticas que contribuem para melhoria do ensino. É fundante garantir espaço que os professores possam exercer o encontro de si mesma, mas do outro, construindo sentidos para a valorização da subjetividade dos sujeitos, reconhecendo o lugar de experiência e vivência dos mesmos como elementos vão sendo construídos nesta relação entre sujeito e sociedade. Podendo explorar os desejos, princípios, pensamento etc., a fim de que possam forma singular e materializado durante as experiências da relação do sujeito com intuito de atingir uma construção no âmbito coletivo.

Salientamos que a formação docente continuidade é uma das possibilidades para promover o reconhecimento e a validação das experiências de si, pois pode contribuir para que os sujeitos professores da EJA possam acessar outras interfaces de reflexividade crítica de repensar a sua prática docente

podendo fazer uso das TIC como interface de quem cria canal entre escola e vida social fora dela, atendendo as demandas da contemporaneidade.

Quanto aos entrelaços e interfaces da difusão do conhecimento na formação docente se dará sempre por meio do diário de saberes (memória da prática), reflexão sobre esses diários, contrapondo com uma fundamentação teórica e validando essas experiências por meio da sua difusão em congressos, seminários, jornadas pedagógicas e publicação em revistas e anais.

Portanto temos a clareza que a pesquisa conseguiu responder ao problema que instigou esse estudo que tinha a seguinte tarefa: Como pensar a formação docente continuada, a partir da experiência de si? Pensar na coletividade e de forma reflexivo crítica. Por isso recomendamos neste sentido, que a escola garanta e implemente espaços e tempos coletivos no currículo formação continuada com princípios basilares da dialogicidade, reflexão crítica, escuta sensível, troca de experiências e TIC.

Referências

DANTAS, Tânia Regina. Práticas de formação em EJA e narrativas autobiográficas de professores de adultos. **Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**. Salvador, UNEB, v. 17, nº 29, p.119-136, jan./jun 2008.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. **In Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8(2), 110-117, 2009.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Lisboa: Porto, 1995.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a**

sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. _____ (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Editora Porto.2000.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano.** São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

Recebido em: 02/04/2018

Aprovado em: 30/05/2018

SUJEITOS E DOCÊNCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)

*Sandra Aparecida Antonini Agne (UFSC)**

Resumo

Os Institutos Federais de Educação Tecnologia têm papel essencial na implantação, desenvolvimento e êxito do programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, estruturou seu curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade EJA, iniciando suas atividades em fevereiro de 2009. Este teve como objetivo analisar as percepções dos docentes para esse público, enfatizando a prática docente e os desafios explicitados por esses profissionais sobre essa modalidade de ensino. O objeto de estudo partiu da experiência e da trajetória da pesquisadora com o PROEJA. A fase exploratória ocorreu durante a vivência como docente e coordenadora do referido curso, quando surgiram o desejo e a necessidade de ouvir os envolvidos e avaliar o trabalho desenvolvido durante sete anos. No trabalho de campo, foram aplicados 20 questionários aos sujeitos da pesquisa: docentes do curso. Optou-se pela análise de conteúdo categorial. Em relação aos desafios da atuação docente na EJA, emergem fenômenos que a estrutura das instituições e dos modelos adotados não consegue superar para acolher e atender as necessidades de um aluno-trabalhador, o qual precisa vencer o cansaço, as dificuldades de aprendizagem com currículos rígidos, que não consideram as especificidades da EJA. Ao longo do trabalho de pesquisa, constatamos que pensar na docência da EJA exige mobilizar diferentes saberes: os saberes da experiência, vivenciados, incorporados e elaborados a partir dos desafios cotidianos e nas relações estabelecidas com os sujeitos nos diferentes espaços de trabalho.

Palavras-Chave: PROEJA, docência, saberes da experiência.

* Professora Doutora do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Chapecó, E-mail: agne@ifsc.edu.br.

Abstract

SUBJECTS AND TEACHING OF THE NATIONAL INTEGRATION PROGRAM FROM PROFESSIONAL EDUCATION TO BASIC EDUCATION IN THE YOUNG AND ADULTS EDUCATION MODALITY (PROEJA)

The Federal Institutes of Technological Education have an essential role in the implementation, development and success of the National Integration Program from Professional Education to Basic Education in the Young and Adults Education Modality (PROEJA). The Federal Institute of Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, organized its Middle Level Technical Course in Electromechanical in the Young and Adults Education (EJA) Modality (PROEJA in Electromechanical), starting its activities in February 2009. The objective was to analyze the teachers' perceptions for this public, emphasizing the teaching practice and the challenges explained by these professionals about this teaching modality. The object of study was based on the experience and trajectory of the researcher with PROEJA. The exploratory phase occurred during the experience as a teacher and coordinator of this course, when the desire and the need to listen to those involved and to evaluate the work developed during seven years appeared. To the data collect, 20 questionnaires were applied to the research subjects: teachers of the course. We opted for categorical content analysis. In relation to the teaching challenges in the EJA, some phenomena that the structure of the institutions and the models adopted cannot overcome emerge, as to accommodate and meet the needs of a student-worker, who must overcome fatigue, learning difficulties with rigid curricula, that does not consider the specificities of the EJA. Throughout the research work, we found that thinking about EJA teaching requires mobilizing different knowledge: the experience knowledge, lived, incorporated and elaborated from the daily challenges and in the relations established with the subjects in the different work spaces.

Keywords: PROEJA. Teaching. Experience's knowledge.

Resumen

SUJETOS Y DOCENCIA DEL PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA MODALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (PROEJA)

Los Institutos Federales de Educación y Tecnología tienen un papel esencial en la implantación, desarrollo y éxito del programa Nacional de Integración de la Educación Profesional a la Educación Básica en la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA). El Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Chapecó, estructuró su curso Técnico

de Nivel Medio en Electromecánica en la modalidad EJA, iniciando sus actividades en febrero de 2009. Tuvo como objetivo analizar las percepciones de los docentes para ese público, enfatizando la práctica docente y los desafíos explicitados por estos profesionales sobre esta modalidad de enseñanza. El objeto de estudio partió de la experiencia y de la trayectoria de la investigadora con el PROEJA. La fase exploratoria ocurrió durante la vivencia como docente y coordinadora de dicho curso, cuando surgieron el deseo y la necesidad de oír a los involucrados y evaluar el trabajo desarrollado durante siete años. En el trabajo de campo, fueron aplicados 20 cuestionarios a los sujetos de la investigación: docentes del curso. Se optó por el análisis de contenido categorial. Con relación a los desafíos de la actuación docente en la EJA, emergen fenómenos que la estructura de las instituciones y de los modelos adoptados no logra superar para acoger y atender las necesidades de un alumno-trabajador, el cual necesita vencer el cansancio, las dificultades de aprendizaje con currículos rígidos, que no consideran las especificidades de la EJA. A lo largo del trabajo de investigación, constatamos que pensar en la docencia de la EJA exige movilizar diferentes saberes: los saberes de la experiencia, vivenciados, incorporados y elaborados a partir de los desafíos cotidianos y en las relaciones establecidas con los sujetos en los diferentes espacios de trabajo.

Palabras clave: PROEJA; Docencia; Saberes de la experiencia.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é marcada pela descontinuidade de políticas públicas, que não são suficientes para atender as necessidades do público jovem e adulto. Mesmo assim, a EJA tem se transformado em instrumento importante para a universalização dos direitos humanos e redução das desigualdades sociais. Nos últimos anos, algumas ações foram desencadeadas com o objetivo de superar os desafios históricos da EJA, procurando garantir o acesso e a permanência desses sujeitos na escola. Dentre essas ações, está o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através do Decreto 5.478/05, substituído pelo Decreto 5.840/2006. Esse programa, implementado na rede federal de educação

profissional, é a possibilidade para os jovens e adultos que não tiveram condições de completar a educação básica no chamado “tempo próprio” concluírem o Ensino Fundamental e Médio. Segundo Laffin (2006, p. 35), não existe uma idade própria para a aprendizagem, pois a “idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem”.

Segundo o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 35), uma das finalidades dos cursos desse programa é “proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando”. O referido documento salienta que o público caracterizado por sujeitos jovens e adultos, atendidos pelo PROEJA, tem como marcas a descontinuidade dos estudos, a condição de trabalhado-

res e membros das classes populares. Para dar conta das especificidades do PROEJA, é fundamental que se criem condições para uma nova cultura escolar, o que implica uma política de formação docente e também “a produção de um material educativo que seja de referência, mas, de forma alguma, prescritivo”. (Brasil, 2007, p. 52).

Para Machado (2011), a formação de professores para a Educação Profissional é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. Nesse sentido,

Educadores deste país são desafiados não apenas a discutir este Programa em suas variadas dimensões e potencialidades, mas também a se engajarem nos esforços que os diversos atores comprometidos com esta proposta já estão desenvolvendo. (Brasil, 2007, p. 6).

Os Institutos Federais de Educação Tecnologia têm papel essencial na implantação, desenvolvimento e êxito do programa. O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, estruturou seu curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade EJA (PROEJA em Eletromecânica), iniciando suas atividades em fevereiro de 2009.

Após esse período de oferta, sentiu-se a necessidade de avaliar essa proposta, ouvindo os sujeitos envolvidos no processo. Ora, este estudo é parte de uma pesquisa pós-doutoral¹ que teve como objetivo analisar as

1 Esta pesquisa é um recorte do estudo pós-doutoral de Sandra A. Antonini Agne, sob a supervisão de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Este foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e teve como objetivo analisar a trajetória da oferta do Curso Técnico em Eletromecânica (IFSC) – Câmpus Chapecó –

percepções dos docentes para esse público, enfatizando a prática docente e os desafios explicitados por esses profissionais sobre essa modalidade de ensino.

Desenvolvimento - contexto do estudo

Um dos grandes desafios enfrentados pelas Instituições Federais de Educação Profissional é a institucionalização da EJA entre os seus cursos de oferta e, particularmente, pensá-la em uma nova forma, integrando formação geral e educação profissional, possibilitando uma educação integral e contribuindo para uma melhor inserção social desses sujeitos.

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, estruturou seu curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade EJA (PROEJA em Eletromecânica), com o ingresso da primeira turma em fevereiro de 2009. O projeto político-pedagógico do curso foi elaborado coletivamente pelo corpo docente e técnico, estruturando uma proposta de acordo com o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007), procurando atender uma demanda de sujeitos jovens e adultos que não haviam frequentado ou concluído sua escolarização através da oferta profissional técnica de nível médio, como também do próprio Ensino Médio.

Constituíram campo de pesquisa deste trabalho os docentes que atuam no PROEJA, e o trabalho foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa qualitativa, que é utilizada para responder questões que não podem ser quantificadas.

A pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Ela se ocupa, nas ciências Sociais, com um nível de realidade que não

sob diferentes olhares: alunos (cursando, evadidos e egressos) e docentes.

pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (Minayo, 2009, p. 21).

Minayo (2009, p. 26) descreve as três etapas da pesquisa qualitativa: (1) fase exploratória, (2) trabalho de campo e (3) análise e tratamento do material empírico e documental.

O objeto de estudo partiu da experiência e da trajetória da pesquisadora com o PROEJA. A fase exploratória ocorreu durante a vivência como docente e coordenadora do referido curso, quando surgiram o desejo e a necessidade de ouvir os envolvidos e avaliar o trabalho desenvolvido durante sete anos. No trabalho de campo, foram aplicados 20 questionários aos sujeitos da pesquisa: docentes do curso Técnico em Eletromecânica (PROEJA) – todos responderam.

Marconi e Lakatos (2006, p. 203) definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

A análise dos dados tem como objetivo compreender o que foi coletado, portanto, optou-se pela análise de conteúdo categorial. A categorização evidencia um caminho de ordenação da realidade investigada. Nes-

te estudo, as categorias surgem a partir da análise do material de pesquisa, ou seja, o questionário composto com quatro questões, procurando identificar (a) tempo de atuação dos docentes com EJA; (b) dificuldades encontradas em trabalhar com o público jovem e adulto; (c) estratégias didático-pedagógicas utilizadas; e (d) características dos alunos na relação professor e aluno.

A trajetória da análise segue os pressupostos de Minayo (2009), iniciando com uma leitura exaustiva do conjunto do material selecionado. Através da leitura, buscamos (a) ter uma visão de conjunto; (b) aprender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; (d) escolher formas de classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise.

Docência na EJA

A tabela 1 apresenta os dados relativos à experiência docente com jovens e adultos. A partir da análise das respostas dos 20 docentes, podemos observar que, com exceção de um docente que nunca tinha atuado com EJA, 60% apresentam até cinco anos de atuação, e 35%, mais de cinco anos, chegando a quinze anos de experiência com EJA.

Tabela 1 – Tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos

Tempo de atuação (anos)	Número de professores
0	1
1	6
2	4
4	2
6	4
9	1
13	1
15	1
Total	20

Fonte: elaborada pelas autoras.

Evidencia-se que o grupo de professores situa uma relativa experiência em constituição na EJA. O professor enfrenta cotidianamente diferentes situações que exigem muito mais que o conhecimento de determinado conteúdo ou temática; necessita mobilizar saberes para atuar em situações imprevistas, tornando a ação pedagógica possível. Esses saberes não são descritos nos cursos de formação; são, sim, vivenciados, incorporados e elaborados a partir dos desafios cotidianos e nas relações estabelecidas com os sujeitos nos diferentes espaços de trabalho. Para Tardif (2012, p. 54), a experiência é muito mais do que uma categoria que representa os saberes dos professores, eles se constituem o “núcleo vital do trabalho docente”.

Souza (2012) destaca a relevância da experiência profissional na atuação docente, e como esta se constitui no campo da educação profissional. “Essa cultura foi assimilada na relação dialética entre agentes e estruturas, portanto, é produto das incorporações de valores e sentidos ao longo da prática profissional, que delimita ‘em jeito de ser docente’ e as concepções sobre a docência.” (Souza, 2012, p. 206).

Para Tardif (2012) e Souza (2012), os saberes da experiência são um conjunto de representações, os quais os docentes interpretam, compreendem e a partir dos quais guiam sua profissão e sua atuação, ou seja, a cultura docente em ação. São resultantes do cotidiano da docência, validados pela experiência.

Cunha (2007) dedicou-se ao estudo dos saberes docentes ou saberes dos professores; tomou como referência os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996),

Pimenta (1999), entre outros. Para Cunha (2007, p. 34),

O professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Portanto, o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber fazer e o saber da experiência.

Souza (2014, p. 1) traçou o perfil e a prática docente dos profissionais que atuam no PROEJA:

[...] o conhecimento prático do docente constitui um conjunto de princípios, crenças e pensamentos, que sustenta e guia suas apreciações e decisões, tomadas com base na sua história, nas compreensões e interpretações e no estilo pessoal. A pesquisadora cita ainda, a influência das experiências familiares, profissionais e sociais vivenciadas em momentos diferentes de suas vidas. Constatamos que a formação e a prática pedagógica começam antes da entrada nos cursos de formação, passando pelos processos de socialização primária e secundária, estendendo-se ao longo da trajetória profissional, constituindo-se num *habitus* organizador e produtor de ações que é o mesmo, independente da modalidade que esta atuando. (Souza, 2014, p. 1).

Em relação às dificuldades encontradas para trabalhar com jovens e adultos, elaboramos um quadro com as categorias empíricas observadas durante a análise dos dados (quadro 1).

Quadro 1 – Dificuldades encontradas para trabalhar com o público jovem e adulto, segundo os professores do IFSC – Câmpus Chapecó.

Categorias empíricas	Subcategorias
Infrequência	Chegadas tardias Faltas
Dificuldade de aprendizagem	Leitura e escrita Tecnologias da informação
Educação e trabalho	Aluno trabalhador Cansaço Falta de tempo para estudo
Contexto econômico e social	Problemas financeiros Problemas familiares Exploração no trabalho

Fonte: elaborado pelas autoras.

As dificuldades citadas pelo corpo docente referem-se às faltas, chegadas tardias, dificuldades de aprendizagem, à trajetória escolar, a conciliar o trabalho e estudos, ao contexto econômico e social dos educandos. As faltas, chegadas tardias e dificuldades de aprendizagem estão intimamente relacionadas, segundo os docentes, pois as faltas dificultam a aprendizagem e, conseqüentemente, desmotivam e geram evasão. Esse fato fica evidente na fala dos docentes:

[...] a principal dificuldade é o acompanhamento das aulas devido ao grande número de faltas, muitas vezes perdem uma unidade inteira e não conseguem mais acompanhar, com vergonha não retornam [...] (Professor 3).

[...] chegam atrasados e muito cansados, depois de um dia de trabalho braçal [...] (Professor 9).

Para entender esse fenômeno, é necessário retomar o conceito de “infrequência” estudado por Campos (2003) e Laffin (2016) segundo o qual se trata da necessidade das constantes ausências dos sujeitos jovens e

adultos às aulas por motivos de trabalho, problemas de saúde de familiares e problemas pessoais que acabam se sobrepondo ao desejo de estudar.

Campos (2003) pesquisou a relação entre trabalho e educação, e destaca que a forma como as instituições de ensino estão estruturadas não garante a inclusão e a permanência do trabalhador-cidadão em condições de igualdade, não permitindo a promoção do seu acesso e permanência em uma educação básica de qualidade.

Santos (2007) destaca os fatores que causam evasão no Distrito Federal: distância da escola; cansaço do aluno após um dia de trabalho; ausência de alimentação para esse aluno trabalhador; e desvalorização da experiência de vida. Cabe ressaltar que “infrequência” não é sinônimo de “evasão”. Para Campos (2003), a evasão escolar na EJA pode ser registrada como um abandono por um tempo determinado ou não. Diversas razões de ordem social e, principalmente, econômica concorrem para a “evasão”

escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula, indo além dos muros da escola.

Esses alunos trabalhadores são responsáveis pelo sustento da família, portanto, são obrigados a conciliar o trabalho e o desejo de concluir os estudos. Ora, as instituições de ensino devem estar preparadas para receber esse público, com espaço acolhedor, currículo adequado à EJA, aulas dinâmicas valorizando os saberes adquiridos em outros espaços.

Para Marques (1997), discutir a democratização e a qualidade do ensino exige um olhar especial para a escola noturna, lugar por excelência onde os jovens trabalhadores buscam não só a qualificação para o trabalho, uma ocupação mais digna e o saber para a sobrevivência, mas também um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões do processo instrucional.

Outra dificuldade apontada pelos docentes refere-se à leitura e escrita. A apropriação da leitura e escrita é fundamental para o aprendizado dos conhecimentos produzidos ao longo da história; mas esse processo não ocorre de forma natural: é necessária a mediação do professor, através de metodologias que contribuam ativamente para a apropriação do aluno. Os docentes relatam a dificuldade dos alunos em ler e escrever, e em transformar a oralidade em escrita:

[...] como estão afastados a algum tempo dos bancos escolares, apresentam muita dificuldade para ler, escrever e interpretar [...] (Professor 16).

[...] no início eles tem dificuldade em conteúdos básicos, pois não conseguem interpretar o que está escrito e sistematizar as informações, devido dificuldades com a escrita [...] (Professor 19).

[...] quando chegam ao IFSC não conseguem ler e escrever com clareza, sentem muita ne-

cessidade dos registros no quadro, sistematizando o saber socializado em sala. Mas no final do primeiro semestre, percebemos claramente a evolução de cada aluno [...] (Professor 7).

[...] uma grande parcela dos alunos nunca leu um livro, esse hábito não foi cultivado na sua trajetória escolar e na sua família, por isso esse processo é lento e precisamos iniciá-lo com muito cuidado para não causar constrangimento, geralmente às primeiras produções que solicito são sobre suas histórias de vida [...] (Professor 13).

[...] ficaram muitos anos afastados da escola, e muitos concluíram seus estudos em processos aligeirados e descomprometidos com a aprendizagem [...] (Professor 1).

Para Ferreira (2001, p. 43), “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado coletivo da humanidade.” Neste sentido, torna-se prioridade desenvolver metodologias educacionais que favoreçam o aprendizado da leitura e da escrita e que promovam ações pedagógicas que atendam as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Para Paulo Freire (1985, p. 24),

A alfabetização de adultos enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da feitura da palavra, simultaneamente com a “leitura” e a “reescrita” da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha; de outro, práticas a impulsionadoras da reconstrução. Uma alfabetização de adultos que, em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país – como tem sido tão comum em tantas campanhas –, estaria contribuindo

para que o povo fosse puramente representado na sua História.

Freitas e Cavalcante (2014) realizaram uma pesquisa em 2009 com o objetivo de analisar o processo de leitura nas situações de sala de aula das turmas de pós-alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas municipais e estaduais em Maceió, tendo como categorias de análise leitura, gêneros textuais, eventos e práticas de letramento. As pesquisadoras constataram que as práticas de letramentos presentes no cotidiano escolar das turmas da EJA não possibilitavam um ensino de leitura que permitisse a inserção social dos sujeitos na sociedade letrada, uma vez que existem alguns empecilhos que a instituição escolar impõe aos sujeitos professores e alunos, dentre eles, a falta de um espaço adequado para leitura e a falta de planejamento para que os professores construam uma metodologia de intervenção que ressignifique o processo de aprender a ler, valorizando as interações dos alunos com o mundo letrado e os usos sociais da leitura.

Para Freitas e Cavalcante (2014), as práticas de leitura e escrita exercidas no contexto escolar não podem ser desvinculadas dos contextos socioculturais reais dos educandos em seu processo de alfabetização e letramento, mesmo porque, à medida que a sociedade tornou-se grafocêntrica, os usos e funções da escrita foram se multiplicando e diversificando, apenas saber ler e escrever se revelou insuficiente. Destaca, também, a importância do professor como mediador nas aulas de leitura: não há qualquer tecnologia que o substitua; sua experiência, sua presença e seu exemplo representam a possibilidade de mediação entre os alunos e os conhecimentos sistematizados por intermédio do domínio da leitura e da escrita.

Valomin (2008) relata um estudo desenvolvido com alunos de EJA através de ações educativas que favorecessem a apropriação e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Dentre as atividades utilizadas, destacam-se visitas à biblioteca, leituras individuais e em grupo, com espaços para debates. As atividades de leitura e escrita foram acompanhadas da reescrita individual, conduzindo o aluno a refletir e analisar o processo da escrita. A aprendizagem aconteceu a partir da interação entre o aprendiz e o objeto do conhecimento, dentro de um contexto com sentido e significado, passando os alunos a apreciarem a leitura, em contribuição ao seu processo de formação.

Os alunos da EJA são indivíduos com experiência de vida: com relacionamentos, separações, filhos, jornadas de trabalho desumanas, problemas com moradia, doenças e falta de recursos. Essa trajetória interfere na vida estudantil desse adulto que busca melhorar sua condição de vida e de sua família; sonhos afloraram, mas muitas vezes foram banidos pelo triste cotidiano. Essas dificuldades são vivenciadas pelos docentes:

[...] trabalhar com a EJA não é fácil, precisamos ser mais que professores, para dar suporte aos inúmeros problemas que enfrentam, desde a falta de combustível para deslocamento até recurso para compra de medicamento [...] (Professor 17).

[...] a maior dificuldade é conciliar o aprendizado com a situação econômica dos alunos, por isso, cada diploma entrega, é um símbolo de uma luta travada todos os dias durante anos [...] (Professor 19).

[...] a principal dificuldade em trabalhar com a EJA está ligada a situação econômica dos alunos e a exploração que sofrem em seus trabalhos. (Professor 14).

[...] nossos alunos tem muitos problemas financeiros, a assistência estudantil auxilia e

incentiva a permanecerem na instituição [...] (Professor 6).

Antes de analisarmos as estratégias pedagógicas citadas pelos docentes, retomamos uma afirmação de Paulo Freire constante da obra *Pedagogia da Autonomia*:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (Freire, 2007, p. 86).

Dentre as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, tiveram destaque a valorização dos saberes da experiência profissional, do saber popular, das histórias de vida, da trajetória profissional e escolar, e a utilização de diferentes recursos, como instrumentos musicais, material concreto e produção de protótipos. Não esquecendo a importância do acolhimento do aluno, da alegria e da valorização do tempo em que o aluno está presente na instituição. A quadro 2 apresenta a categorização das estratégias utilizadas pelos docentes.

Quadro 2 – Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes do IFSC – Câmpus Chapecó – consideradas adequadas para o público jovem e adulto

Categorias empíricas	Subcategorias
Experiência profissional	- Valorizar os saberes da experiência profissional - Aplicações tecnológicas - Visitas de estudos
Histórias de vida	- Valorizar o saber popular e os saberes prévios - Histórias de vida - Trajetória escolar - Trajetória profissional
Ambiente de aprendizagem	- “Pedagogia do alto astral” - Acolhimento - Valorizar a presença e o tempo na instituição - Aula prazerosa e dinâmica - Motivação
Princípios metodológicos	- Projeto Integrador - Produção de protótipos - Instrumentos musicais - Recursos audiovisuais - Quadro branco (essencial) - Material concreto - Atendimento individualizado - Material impresso
Teoria e prática	- Relacionar os assuntos teóricos com a prática - Utilização dos laboratórios
Integração curricular	- Formação geral e profissional

Fonte: elaborado pelas autoras.

Através da análise dos dados, percebemos a preocupação dos docentes em procurar diferentes estratégias que tornem o espaço de aprendizagem mais prazeroso e significativo, valorizando os saberes populares e os saberes do exercício profissional. Vygotsky (1991) destaca a importância de diagnosticar os níveis de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho com conteúdos significativos articulando os saberes técnico-científicos com os saberes do cotidiano, para que, na relação sujeito e objeto do conhecimento, os alunos reelaborem os conhecimentos, produzindo novas sínteses, passando do nível de desenvolvimento real (aquilo que conhece que é capaz de realizar) para o nível de desenvolvimento potencial (pode atingir, mas necessita de orientação), chegando à zona de desenvolvimento proximal, em que ocorrem a formação dos conceitos, a reelaboração dos conhecimentos e o domínio dos saberes significativos.

Para tanto, são necessários esforço e dedicação a fim de conhecer suas trajetórias humanas e escolares, para orientar a prática docente. Para Arroyo (2009, p. 61),

[...] conhecer os alunos, suas experiências familiares e pessoais de trabalho, moradia, emprego, desemprego, formas de sobrevivência; suas experiências espaciais, na moradia, no campo, ou na rua, na periferia, ou no centro; seus trabalhos em casa, fora de casa; suas experiências de exclusão, de afeto ou violência, suas identidades raciais, de gênero, raça, idade; seus horizontes de vida, suas trajetórias escolares truncadas.

Em outro trabalho desenvolvido, as autoras deste artigo analisaram os depoimentos dos alunos do curso de Eletromecânica, Câmpus Chapecó, sobre características presentes nas ações de professores que são identificados pelos estudantes como aqueles que melhor contribuem na compreensão

dos conteúdos. Dentre as respostas, destacam-se (a) professor alegre; (b) professor que interage com a turma; (c) professor que acredita que somos capazes de aprender; (d) professor que associa o conteúdo com a prática e o relaciona com o nosso cotidiano; (e) professor que usa diversas estratégias, aulas dinâmicas, não acumula conteúdo; (f) professor que atende os alunos individualmente; (g) professor que associa teoria e prática e explora os laboratórios; (h) professor que não se atrasa.

Comparando o olhar do aluno e do docente, observamos a importância de uma prática pedagógica humana, que prioriza a relação entre os indivíduos, que acolhe, incentiva e, principalmente, que é significativa. Observe alguns depoimentos dos docentes:

[...] procuro identificar os alunos, de onde vêm, quais suas histórias de vida, valorizando seus saberes [...] (Professor 4).

[...] procuro relacionar os conteúdos ao presente, promovendo debates e discussões, utilizando imagens para mobilizar seus conhecimentos [...] (Professor 9).

[...] as primeiras aulas são estratégicas para que todos se conheçam e tenham confiança uns nos outros. São aulas para seduzir os alunos. Utilizo música e pequenos documentos. Procuro fazer com que vivam situações práticas [...] (Professor 3).

[...] utilizo muito o quadro para sistematizar os conhecimentos e discussões, valorizando cada minuto que estão na instituição, pois fora dela, não dispõem de tempo para os estudos [...] (Professor 8).

Oliveira (1999, p. 63) salienta que os jovens e adultos são sujeitos de conhecimentos:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e pro-

vavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

As práticas pedagógicas na EJA devem superar a lógica conteudista e disciplinar, distante da realidade dos sujeitos envolvidos. Devem priorizar os saberes do cotidiano, dando sentido e significado a novos saberes, possibilitando a compreensão da realidade.

Percebemos, através dos depoimentos, a importância da diversificação dos recursos e exploração dos espaços disponíveis na instituição. Nesse sentido, a utilização dos laboratórios mostrou-se como uma grande ferramenta para a aprendizagem dos conceitos essenciais (mecânica e eletrônica) com vistas à atuação profissional do aluno. É importante salientar que o laboratório de ciências (Biologia, Física e Química) é bastante utilizado pelos docentes e, na pesquisa realizada com os alunos, foi apontado como essencial para a aprendizagem.

[...] procuro utilizar em minhas aulas a aplicação de atividades práticas que trago da minha experiência como engenheiro aliada as experiências que os alunos possuem dos diferentes ambientes que já trabalharam [...] (Professor 2).

[...] utilizo ao longo do semestre os laboratórios de eletrônica da instituição, procuro resolver os exercícios no quadro e depois na prática, além de ser atrativo e interessante eles conhecem equipamentos que terão que utilizar como futuros técnicos [...] (Professor 18).

[...] os alunos chegam à instituição com um objetivo claro: entrar nos laboratórios e manusear os equipamentos (solda, CNC, torno, entre outros), muitos já utilizam no seu trabalho, mas a grande maioria desconhece os perigos e não utiliza os equipamentos de proteção individual [...] (Professor 20).

Neste momento, é importante olhar para o projeto político-pedagógico (Santa Catarina, 2015, p. 95) do referido curso e retomar o conceito de “currículo”:

[...] é o instrumento que viabiliza o processo ensino-aprendizagem, constituindo-se no conjunto de intenções e ações que visam à formação do aluno, a partir das condições estabelecidas pela organização escolar. Ele compreende o quê, para que e como ensinar, bem como a avaliação. Representa as práticas que consolidam as finalidades da escola. Como se deseja uma escola que prepara para o trabalho e para a vida em todas as suas dimensões, precisa-se de um currículo que dê conta de preparar o indivíduo para enfrentar avaliações no campo de conteúdos, tais como as inerentes ao vestibular, mas, sobretudo, para situar-se como cidadão que se reconhece como sujeito crítico e criador e luta por construir condições de vida digna.

A perspectiva da proposta curricular definida coletivamente busca uma educação não tecnicista nem fragmentada e uma escola mais inclusiva, capaz de permitir o acesso e a permanência àqueles que foram historicamente excluídos. Como afirma Paulo Freire, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2007, p. 37).

O projeto político-pedagógico do curso prevê uma unidade curricular denominada Projeto Integrador (PI), que tem por objetivos promover a interdisciplinaridade, relacionar a área geral e área técnica, aproximar educadores e educandos através da pesquisa e de intervenções e práticas em empresas, entidades públicas e instituições sociais e comunitárias. Na fala dos professores, o PI aparece como um grande aliado para a articulação entre as áreas do conhecimento:

[...] utilizo o projeto integrador para colocar em prática conceitos importantes da área da mecânica e associá-los com outras unidades curriculares [...] (Professor 5).

[...] costumo orientar os alunos na confecção de protótipos no projeto integrador, dá muito trabalho, precisa de muito planejamento e organização, mas no final é gratificante observar o projeto executado com um pouco de cada área [...] (Professor 11).

Segundo o Documento Base do PROEJA, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política são estes:

a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a

partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento Saberes da Terra, 2005, p. 22-24). (Brasil, 2007, p. 47).

O quadro 3 apresenta a categorização das características do público jovem e adulto (relação professor e aluno) observadas e valorizadas pelos docentes.

Quadro 3 – Características do público jovem e adulto (relação professor e aluno) – Câmpus Chapecó

Categories empíricas	Subcategorias
Valorização do docente	Respeito, gratidão e confiança no professor
Maturidade	Conhecimento do mundo
Reciprocidade	Relação de confiança e de compromisso Amizade Necessidade de laços afetivos
Referência de escola (percurso)	Preocupação excessiva com notas Humildade Baixa autoestima Insegurança

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para Paulo Freire, a “educação é um ato de amor” (1987, p. 79). Pois, neste trabalho, esse sentimento (amor) chamou-nos a atenção: muitas vezes, a educação profissional é considerada mais fria e extremamente preocupada com o mercado de trabalho. Ora, fica evidente que o acolhimento e a amorosidade são indispensáveis no processo educativo,

para ambos os sujeitos: docentes e alunos:

[...] os alunos vinculam-se fortemente com o professor se são bem tratados, ouvidos e valorizados [...] (Professor 11).

[...] Precisa ser uma relação de confiança, de compromisso e de respeito, amorosidade pedagógica, como já dizia Paulo Freire [...] (Professor 20).

[...] a relação com o público jovem e adulto é diferente, existe respeito, carinho e admiração, isso não é importante somente para o aluno, o professor sente-se realizado quando estabelece uma relação de amizade com seus alunos, de preocupação e amor pelo outro, todos ganham com isso [...] (Professor 10).

[...] sentem necessidade de proximidade (laços afetivos), de aulas dialogadas, de valorização e a demonstração de que são capazes [...] (Professor 13).

Para Paulo Freire, é necessário que esse amor seja libertador. Pois, para Andreola (2000), essa amorosidade não pode deixar de lado as perspectivas da inteligência, da razão, da ética e da política, a existência pessoal e coletiva; o autor destaca, também, a importância das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da escolha, da criatividade, do mundo, do conhecimento, e afirma que a amorosidade e a afetividade são fatores básicos da vida humana e da educação.

Laffin (2007) em sua pesquisa de doutorado, destaca a importância da reciprocidade e do acolhimento como ações intencionais no processo ensino-aprendizagem, e reafirma a necessidade de uma formação que contemple as particularidades da EJA, seus conhecimentos e saberes teórico-metodológicos, bem como a necessidade de pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação de docentes em nível superior.

É importante ressaltar que ser amoroso não significa ser descomprometido com a prática pedagógica, pelo contrário: um professor amoroso respeita seus alunos em todos os momentos, desde a seriedade com que planeja suas aulas até a coerência para avaliar seus conhecimentos. Para Paulo Freire,

Essa abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obriga a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não

me assusta que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (2007, p. 59).

Essas reflexões são muito importantes, pois, no cotidiano da EJA, estão as memórias da escola que pune, que executa, que reprova e que exclui.

[...] os alunos trazem consigo a referência das escolas onde estudaram, isso atrapalha, pois ficam o tempo todo preocupados com as provas e com o resultado final [...] (Professor 19).

[...] no início precisamos conscientizá-los de que o mais importante não é a nota, e que existem outras formas de avaliá-los além da prova [...] (Professor 5).

É preciso romper com esse sentimento, essa preocupação com o acerto, a aprovação e a aceitação. Os Institutos Federais oferecem outros cursos e, muitas vezes, os alunos do PROEJA sentem-se inferiores ou incapazes quando comparados aos demais. Portanto, esta também é uma tarefa das instituições de ensino: “acolher”, pois incluir não significa somente a entrada do aluno, mas também sua permanência.

Considerações finais

Este estudo teve como tema central o trabalho docente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA- PROEJA. Ao longo do trabalho de pesquisa, constatamos que pensar na docência da EJA exige mobilizar diferentes saberes: os saberes

da experiência, vivenciados, incorporados e elaborados a partir dos desafios cotidianos e nas relações estabelecidas com os sujeitos nos diferentes espaços de trabalho. Para Santos (2010), a experiência por si só não é formativa; é necessário sistematizá-la e teorizá-la para reelaborar saberes necessários à atuação crítica e contextualizada.

Em relação aos desafios da atuação docente na EJA, emergem fenômenos que a estrutura das instituições e dos modelos adotados não consegue superar para acolher e atender as necessidades de um aluno-trabalhador, o qual precisa vencer o cansaço, as dificuldades de aprendizagem com currículos rígidos, que não consideram as especificidades da EJA. Essas dificuldades remetem a outro fenômeno que assombra as instituições: a evasão escolar, que transfere aos alunos a culpa por não se adequarem ao sistema.

Ficou evidente neste estudo a preocupação dos docentes em procurar diferentes estratégias que tornem o espaço de aprendizagem mais prazeroso, acolhedor e significativo, valorizando os saberes populares, os saberes do exercício profissional e suas histórias de vida, superando currículos rígidos e conteudistas. Percebeu-se, neste trabalho, que as relações afetivas e acolhedoras são essenciais no processo de aprendizagem, contribuindo para a permanência e o êxito dos estudantes-trabalhadores. O respeito aos educandos se expressa no compromisso com a aprendizagem, numa relação amorosa e dialética, com laços afetivos, humanos e científicos.

A implantação do PROEJA exige a adoção de novos saberes e práticas docentes, considerando a realidade da vida desses sujeitos, suas dificuldades em permanecer na instituição, os fatores econômicos e sociais que os impedem de prosseguir. Portanto, são necessárias transformações estruturais e ações que garantam que os estudantes tenham condições de concluir sua trajetória.

Referências

Andreola, B. A. (2000). Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.

Arroyo, M. G. (2009). **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF.

Brasil. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF.

Brasil. (2007). **Documento Base do PROEJA**: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. Brasília.

Campos, E. L. F. (2003). **A questão da infrequência dos alunos jovens e adultos trabalhadores em processo de alfabetização na busca pela sua (re)escolarização**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2003. Orientador: Dalila Andrade Oliveira.

Cunha, E. R. (2007). Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Belém, UEPA, v. 1, n. 2, p. 31-39, jun./dez.

Ferreiro, E. (2001). **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzáles et al. 24. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).

Freire, P. (1985). **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2007). **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, M. Q. e Cavalcante, V. C. (2014). Leitura

na Educação de Jovens e Adultos e a formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, v. 32, p. 93-109.

Laffin, M. H. L. F. (2006). **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Florianópolis, SC: Programa de Pós-Graduação em Educação, 216 p.

Laffin M. H. L. F. (2016). **As relações de acolhimento e reciprocidade na apropriação do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos**. UNEB, No prelo.

Laffin, M. H. L. F. (2007). Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29.

Machado, L. R. S. (2011). O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set.

Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2006). **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Marques, M. O. S. (1997). Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6 maio-dez.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2009). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, M. K. (1999). Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 59-73.

Pimenta, S. G. (1999). **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

Santa Catarina. Instituto Federal de Santa Catarina. (2015). **Projeto Político-Pedagógico**. Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletromecânica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Chapecó: Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC/Câmpus Chapecó.

Santos, M. A. M. T. (2007). **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

Santos, J. J. R. (2010). Especificidades dos saberes para a docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 157-176, jan./jun.

Saviani, D. (1996). **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, M.A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp.

Souza, L. M. (2012). **Cultura Escolar e Habitus professoral em uma Instituição de Educação Profissional Agrícola**. 2012. Tese (livre docência) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás.

Souza, L. M. (2016). Perfil e Modos de ensinar: as práticas que caracterizam o docente do PROEJA. In: **SENEPT Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, 4., Minas Gerais. CEFET-MG, 2014. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GTO7/GT_07_x12x.pdf. Acesso em: 5 nov.

Tardif, M. (2012). **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M.; Gauthier, C. (1996). O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais ...**. Fortaleza: UFCE.

Tardif, F. M.; Lessard, C.; Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4.

Valomin, C. R. (2008). **O processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1743-8.pdf>. Acesso em: 4 out. 2016.

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

*Recebido em: 02/04/2018
Aprovado em: 30/05/2018*

OS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA: UM OLHAR PARA AS DIVERSIDADES

*Juliana Silva dos Santos (PUCRS)**

*Marcos Villela Pereira (PUCRS)***

*Antonio Amorim (UNEB)****

Resumo

Este trabalho objetiva fazer uma reflexão sobre a heterogeneidade presente na EJA e sinalizar alguns prismas para observar, analisar, estudar e quiçá compreender os sujeitos formadores, integrantes e frequentadores dessa modalidade. A reflexão sobre o sujeito tem como base os estudos freireanos, de que a vocação do homem é de ser sujeito enraizado em um espaço e tempo histórico e num constante processo de vir a ser. Os procedimentos metodológicos adotados são de uma pesquisa documental e bibliográfica, procurando destacar as categorias centrais, os conceitos e as noções usadas pelos autores que tratam dos estudantes sujeitos da EJA em âmbito nacional. Como resultados parciais da pesquisa, observaram-se múltiplos olhares referentes aos sujeitos da EJA sintetizados em três eixos: o sujeito em sua totalidade dentro e fora do âmbito escolar; o sujeito integrado à realidade escolar que ora o inclui, ora não; e, o sujeito e seu projeto de futuro ao adentrar na escola (espaço de sociabilidade) e futuramente no mundo do trabalho. Os resultados apresentados foram os seguintes: São sujeitos jovens e adultos na sua íntegra, em constante busca por aprendizado e formação, com a perspectiva de pensar ou/e repensar suas trajetórias educativas ao retornarem para a escola da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; sujeitos; heterogeneidade.

Abstract

YEA STUDENTS SUBJECTS: A LOOK AT THE DIVERSITIES

This paper aims to reflect on YEA present heterogeneity and to point out some prisms to observe, analyze, study and perhaps understand the subjects in training, members and attendees of this modality. The reflection on the

* Doutoranda em Educação na PUCRS, mestra em Educação pela UFRGS e Professora da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Porto Alegre. E-mail: jusantosbr@hotmail.com

** Doutor em Educação, Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. E-mail: marcos.villela.pereira@gmail.com

*** Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha, com Pós-Doutorado em Difusão do Conhecimento pela UFBA. É professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia. Presidente da REDE Internacional de Pesquisa BRSILUEJA. E-mail: antonioamorim52@gmail.com

subject is based on Freirean studies which the vocation of the man is to be a subject rooted in a historical space and time and a constant process of becoming. The methodological procedures adopted are of documental and bibliographical research nature, seeking to highlight the central categories, the concepts and notions used by the authors that deal with the subject students of YEA at a national level. As partial results of the research, there were multiple views regarding the subjects of YEA synthesized in three axes: the subject in its totality, inside and outside of the school scope; the subject integrated to the school reality that at times includes it, sometimes does not; and, the subject and his future project when entering the school (space of sociability) and future in the working world. The results presented were as follows: the subjects are youth and adults in their entirety constantly searching for learning and training with the prospect of thinking and/or rethinking their educational trajectories when they return to the YEA school.

Keywords: Youth and Adult Education; subjects; heterogeneity.

Resumen

LOS SUJETOS ESTUDIANTES DE LA EJA: UNA MIRADA HACIA LAS DIVERSIDADES

Este trabajo posee como objetivo hacer una reflexión sobre la heterogeneidad presente en la EJA y señalar algunos prismas para observar, analizar, estudiar y quizá comprender los sujetos formadores, integrantes y frequentadores de esa modalidad. La reflexión sobre el sujeto tiene como base los estudios de Paulo Freire, donde la vocación del hombre es de ser sujeto enraizado en un espacio y tiempo histórico y en un constante proceso de llegar a ser. Los procedimientos metodológicos adoptados son de una investigación documental y bibliográfica, buscando destacar las categorías centrales, los conceptos y las nociones usadas por los autores que tratan de los estudiantes sujetos de la EJA a nivel nacional. Como resultados parciales de la investigación, se observaron múltiples miradas referentes a los sujetos de la EJA sintetizados en tres ejes: el sujeto en su totalidad dentro y fuera del ámbito escolar; el sujeto integrado a la realidad escolar que ora lo incluye, ora no; y el sujeto y su proyecto de futuro al ingresar en la escuela (espacio de sociabilidad) y futuramente, en el mundo del trabajo. Los resultados presentados fueron los siguientes: son sujetos jóvenes y adultos en su totalidad, en constante búsqueda de aprendizaje y formación, con la perspectiva de pensar o/y repensar sus trayectorias educativas al regresar a la escuela de la EJA.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; sujetos; heterogeneidad.

Introdução

Ao tratar do sujeito estudante da EJA procura-se compreender as relações ou as circunstâncias que levam os sujeitos, jovens e

adultos, a frequentar escolas e outros espaços de formação, ao longo de sua trajetória educativa. Para isso, parte-se do princípio de

que o homem é um ser de práxis, é um ser de “reflexão e ação [...] sobre o mundo” (FREIRE, 1988, p. 38). Sendo o estudante da EJA um ser de reflexão e ação, ele é sujeito da sua ação e pode-se dizer que, pela simples atitude de matricular-se e vir às aulas, constitui-se como sujeito. Para Freire (1980, p. 34): “[...] a vocação do homem é de ser sujeito” enraizado em um espaço e tempo histórico e num constante processo de vir a ser. Sobre esse sujeito histórico que busca na escola um espaço profícuo de seu devir foi desenvolvido a temática abordada nesta reflexão.

A EJA, historicamente, teve como marco o engajamento nos movimentos sociais, na educação popular, e almejava a alfabetização e adultos, a humanização e conscientização dos sujeitos. No entanto, nas últimas décadas, devido às políticas públicas em desenvolvimento e aos programas de benefícios orçamentários do governo federal, a EJA vem atendendo um número cada vez mais expressivo de pessoas que já passaram pelos bancos escolares (FREIRE, 1988; ARROYO, 2011; SALES; PAIVA, 2014; SOARES; GIOVANETTI; GOMES 2011; OLIVEIRA; COUTINHO, 2013).

A Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo mudanças no seu quadro de vagas. No decorrer das últimas décadas, o aumento do número de matrículas preenchidas por sujeitos jovens é evidente em todos os estados brasileiros, e a juvenilização é uma realidade, o número de adultos frequentadores diminui a cada ano, fato mais evidente na educação fundamental. (DAYRELL, 2007; CARRANO 2007; 2011). Neste sentido, para compreender e conjecturar os aspectos pedagógicos e estruturais da educação nessa modalidade é basilar observar e estudar os sujeitos jovens e adultos na atualidade.

Desse modo, este artigo faz parte dos estudos do doutorado em educação, e apre-

senta algumas reflexões acerca do sujeito da EJA, no sentido de construir um referencial teórico que possibilite analisar os significados atribuídos à Escola pelos jovens e adultos da periferia de Porto Alegre/RS, periferia de uma metrópole na região sul. Para isso realizou-se um primeiro estudo documental e bibliográfico no intuito de identificar a produção teórica que aborda os sujeitos da EJA no decorrer da história e no contexto atual. Optou-se pelo estudo bibliográfico porque se pretende, em conformidade com Minayo (1993, p. 98), “[...] destacar as categorias centrais, os conceitos e as noções usadas pelos diferentes autores” que tratam desses sujeitos da EJA em âmbito nacional.

Nesse sentido, não se pretende abordar a totalidade dos estudos referentes à EJA, limita-se apenas a uma análise documental dos seguintes autores: Haddad; Di Pierro (2000), Paiva (2009), Soares; Giovanetti e Gomes (2011), Carrano (2007; 2011), Sales ;Paiva (2014), Oliveira (2013), Dayrell (2003; 2011), Arroyo (2011; 2014), entre outros, pesquisadores e pensadores dessa temática. A escolha destes autores ocorreu porque partem de pesquisas empíricas e isso possibilita uma compreensão mais ampla e contemporânea em que estão inseridos os sujeitos das periferias e da EJA. Além da análise documental e bibliográfica, este trabalho está permeado da subjetividade dos pesquisadores porque, sendo parte integradora da EJA, traz para a reflexão constatações empíricas vividas no cotidiano do trabalho docente, o que contribui para a problematização da bibliografia analisada (CHARLOT, 2006; DUBET, 1997).

Ao elencar esses autores, pretende-se compreender os sujeitos da EJA, permeados por vários discursos sobre a necessidade de estudar, de frequentar uma escola, de se qualificar e ter a possibilidade de uma maior

mobilidade no mundo do trabalho através da educação. No entanto, devido às mudanças estruturais na sociedade, esses sujeitos vêm constantemente sendo bombardeados pelos meios de comunicação, com discursos um tanto desmotivadores. Assim, esse sujeito que frequenta a EJA, encontra-se em meio a esses discursos que, se por um lado salientam e ressaltam a relevância dos estudos, por outro os colocam numa condição de que não há nada a fazer, pois tudo está em ruínas e a escola não é mais fonte de esperança e transformação.

Esses discursos interferem, de certa maneira, nas suas decisões quanto ao futuro, à vida pessoal e profissional, diretamente relacionados às suas trajetórias educativas. Segundo Pais (2009, p.374), os sujeitos da EJA estão em

[...] condição juvenil, é a *situação de impasse* vivida por muitos jovens em relação ao seu futuro. Eles até poderão galgar as fronteiras que, supostamente, permitem a passagem simbólica da juventude para a idade adulta; contudo – porque a precariedade pauta as suas trajetórias de vida – muitos deles não conseguem reunir condições de independência econômica estável.

Além da condição juvenil que se observa na EJA, no decorrer deste artigo serão abordadas as diferentes visões teóricas, em diálogo com o contexto empírico da pesquisa.

A presente reflexão se apresentará em três eixos, de maneira a olhar os sujeitos da EJA mais atentamente: o sujeito em seu sentido amplo, dentro e fora do âmbito escolar; o sujeito integrado à realidade escolar, que ora o inclui, ora não; e, esse sujeito e seu projeto de futuro ao adentrar na escola (espaço de sociabilidade) e, tendo como perspectiva futuramente, o mundo do trabalho. Este estudo fará algumas ponderações a partir da análise documental e bibliográfica,

bem como de alguns dados apurados até o momento, podendo perpassar outras interfaces ao longo da pesquisa exploratória.

SPOTLIGHT: um olhar mais calibrado

Persiste entre a classe de professores, um saudosismo instalado a respeito da EJA, tomando como escopo os anos 59 a 64, o chamado *período de luzes*, como explicitam Paiva e Sales (2013), Fávero (2009), Haddad e Di Pierro (2000). Trata-se de um período que era permeado de adultos, muitos dos quais nunca haviam adentrado os muros da escola, e queriam alfabetizar-se. Esse processo, desde o começo da década de 60 até o Golpe Militar, em 1964, ocorria em diferentes espaços sociais, em uma época na qual se fazia presente um sentimento de otimismo, na busca de erradicar o analfabetismo no país.

No entanto, essa época passou e o que é evidenciado, na conjuntura em vigência a partir da implementação da LDB/1996, a redemocratização do ensino, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e, a criação de políticas públicas voltadas às classes menos favorecidas atreladas a matrícula e a presença de todos na escola, o público da EJA sofreu mudanças. Mudanças, no sentido de começar a receber um público cada vez mais jovem, no entanto, ressalta-se que isso não significa que o índice de analfabetismo entre os adultos no país tenha sido superado.

Como indicou o documento nacional preparatório para a VI CONFITEA (2009), o desafio da sociedade brasileira em resgatar a sua dívida histórica em relação aos sujeitos que não tem sua escolaridade completa, ainda persiste. Sendo que:

[...] a dimensão deste desafio é dada por 67 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de

idade que não concluíram o Ensino Fundamental, das quais 15 milhões não completaram quatro anos de estudo e 14 milhões sequer sabem ler, escrever ou contar mudado. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.05)

Desse modo, e a partir desses dados que ainda persistem em 2018, isto causa certa inquietação, e, com a modificação do público da EJA, gera uma perspectiva para tensionar e impulsionar um novo trabalho com e para a EJA, como bem expõe Carrano:

A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica de que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes da EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula (2007, p.01).

Como apontam e descrevem autores como Carrano (2007), Dayrell (2007; 2011), Paiva (2009) e Andrade (2009), a EJA está permeada de jovens, com o crescente e notável processo denominado de juvenilização. Assim, a EJA, abrange pessoas singulares, com vivências e histórias as mais diversas e pessoas que buscam algo, um sonho, uma escapatória, um desejo, uma certificação, ou até mesmo amizades. No entanto, na atualidade, são sujeitos, na sua maioria que

[...] tiveram passagens pela escola em algum momento de sua vida e também pode ter frequentado campanhas, projetos e programas de alfabetização, sem, contudo, ter-se apropriado da leitura e da escrita. (SALES; PAIVA, 2014, p.04)

Sob esse aspecto, esse jovem e adulto que, por diversas razões, permanece, repete o ano, abandona e retorna muitas vezes ao espaço escolar, não significa que não dê a devida importância à escola, sobretudo porque entre chegadas e partidas, a escola ainda permanece sendo o lugar que está aberto para recebê-lo e, de certa forma, en-

xergá-lo na sua singularidade. Assim, não é apenas por coexistir em uma escola que formará, educará e fornecerá possibilidades de aumentar os repertórios cognitivos e de respostas desses sujeitos (SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014). Há também na educação não formal, nas ONGs, igrejas, nos projetos assistenciais de governo, em cursos técnicos entre outros espaços, outras formas de influência sobre esses jovens e adultos que, conseqüentemente, também os formam, os educam e contribuem para sua conscientização e que poderão ser fatores fundantes da transformação social (SPOSITO, 2006; CARRANO, 2011).

SUJEITOS DA EJA: um olhar generalizado, no entanto, integrador

Nas últimas décadas, com a significativa presença juvenil nas escolas que ofertam a modalidade EJA, trabalhamos com sujeitos desafiadores, alguns com projeções de futuro, planejamentos de vida, e outros, nem tanto. Dentre esse público jovem, alguns engajados em projetos de sua comunidade, outros aquém de ter esperança no dia seguinte, encontra-se emaranhado o público adulto. Adultos¹, sujeitos que aderem à EJA, em sua singularidade e heterogeneidade. Vê-se aí um fator que conduz a outra reflexão: talvez pela EJA acolher pessoas jovens e adultas atravessadas pelas suas trajetórias de trabalho, de vida, de luta por sobrevivência so-

1 Para Carré & Caspar (1999, p.188), “*Adulto*, um termo banal, tem na nossa língua o estatuto de qualificativo mas com bastante frequência é complacentemente utilizado como substantivo; originalmente portanto, não nomeia um objeto mas designa um estado, o fato de haver terminado o seu crescimento”. Esse termo, portanto bastante utilizado por biólogos designa a um estado que se opõe ao jovem ou infantil. Na atualidade esse estado está entre uma juventude interminável e um envelhecimento precoce.

cial e econômica, isso leva a um quadro com diversidade imensurável (PAIVA; SALES, 2013; SALES; PAIVA, 2014; SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014).

Nessa gama diversificada, constata-se uma grande diferença de idade e de vivências que, por um lado, geram muitos conflitos e, por outro, possibilidades integradoras considerando a invariante da geração, a qual concretiza-se a partir da data de nascimento que nos persegue por toda a existência e que, determina sensibilidades de geração, ou seja, o laço que liga e sensibiliza o adulto a sua origem, apesar das flutuações da idade. (BOUTINET, 2001)

Nesse sentido, tanto o jovem quanto o adulto ao serem associados aos acontecimentos sociais e históricos vividos em comum, podem sofrer tanto o efeito de solidariedade entre as gerações como o de rivalidade e competição.

Por isso, percebe-se que nas mais diversas situações:

O adulto deve situar-se não só em relação aos seus pares, mas também em relação aos mais velhos a aos mais novos do que ele, os primeiros mostram-lhe o seu destino, os segundos lembram-lhe a sua origem. (BOUTINET, p.200, 2001).

Assim, pelo fato de se trabalhar com a invariante da geração, constantemente, esse fator, por ora corrobora o abandono escolar de alguns e, contraditoriamente, pode ser um fator motivador de novas aprendizagens e relações. A partir dessa abrangência, ao referir-me aos “alunos da EJA”, os nomeio de sujeitos estudantes, pois são muito mais que alunos. Esta é uma nomenclatura restrita ao sistema escolar, verticalizada e hierárquica, que não dimensiona os sujeitos em suas diversas totalidades, não os reconhecendo enquanto seres históricos e inacabados não os vendo enquanto atores sociais (FREI-

RE, 1988; CARRANO, 2007; ARROYO, 2014;2017).

A EJA, como reafirma Dayrell (2007), nomeia os sujeitos a quem se destina, ou seja, jovens e adultos, e, portanto, tratamos da educação desse público, e não meramente do ensino. No caso desta pesquisa, escutar esses sujeitos, na tentativa de caracterizá-los e compreendê-los, é fundamental. A diversidade de trajetórias interrompidas e de conhecimentos trazidos de outros espaços de aprendizagem e de vida, conduz a vários atravessamentos e interferem nas significações atribuídas à escola. Isto, primordialmente impulsiona as pesquisas, por se tratar de uma prática de natureza intergeracional, heterogênea, bem como propulsora de constantes demandas e desafios (OLIVEIRA, 2009).

Para Paiva e Sales (2013) não tem como definir e perfilar esses sujeitos. Resta formular perguntas, na tentativa de categorizá-los: quem são os jovens ou os adultos? Por quê querem continuar? A que outros processos de aprendizagem integram-se? Para Paiva e Sales (2013, p.5), o importante, no caso da EJA, é ressaltar que: “Pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade”.

Sujeitos excluídos e reincluídos que tem vozes que contam suas histórias, falam de suas lutas e sonhos, motivam o campo da educação a almejar mais e rever conceitos. A escola, para essas pessoas, deveria ser de outro espaço e tempo, em que a verticalização das normas e condutas, poderia ser reelaborada, debatida, e em conjunto, alterada para o bem comum, uma escola aberta a essas novas identidades juvenis (CARRANO, 2007; 2011; OLIVEIRA, 2009).

Para tal empenho, faz-se imprescindível o diálogo. Assim sendo, isto pressupõe a escuta, e esse saber *escutar*. Em Freire, faz-se diante de um processo de aprendizagem dos educadores, pois

[...] é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. (1996, p.113).

Ao escutarmos, conhecemos a eles e a nós mesmos, e isso sugere mudança de paradigma, quanto ao papel da escola e suas relações. Carrano (2007), em seus estudos, aponta para alguns problemas vigentes na relação escola/professor e alunos da classe popular no Rio de Janeiro, pois parte do princípio de que

[...] muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos. (CARRANO, 2007, p.3)

Algo que, na realidade estudada, por vezes faz-se presente, ao escutar esses sujeitos estudantes oriundos do ensino regular, na fase exploratória preliminar que já realizamos, é que muitos relatam os motivos para vir ou terem sido enviados para a EJA. As razões que os levam à EJA, torna evidente que na cultura pedagógica ainda prevalece o ideal do mérito, a ideologia do dom, e a não aceitação do meio e da cultura trazida por esses sujeitos para o meio escolar, fator já descrito por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2012; 2014), na década de 60 e 70. Arroyo (2014, p.41) aponta para a idealização do dom presente nas escolas e nos relata que isso “[...] está tão arraigado

que termina operando diante dos fracassos como mecanismo de confirmação da sua condição de marginais porque preguiçosos, sem valores de esforço, de êxito para saírem da outra margem”.

Sob essa perspectiva, esses coletivos que se apresentam nas escolas enquanto estudantes são de antemão pré-julgados, e o pensamento socioeducativo, realimenta essa exclusão e as margens sociais, utilizando-se fortemente o ideal do mérito e da discriminação.

Essa perspectiva educativa e social das relações entre escola e sujeitos, foi bastante estudada por Bourdieu e Passeron sob o viés da teoria da reprodução, nas obras originais *Os herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970). Os autores apontaram e analisaram os aspectos sociais e escolares das décadas de 60 e de 70 que, embora tenham sido estudos feitos no âmbito da sociedade francesa, podem ser visualizados nas práticas escolares da atualidade da sociedade brasileira, se atentarmos aos conceitos utilizados em algumas análises no campo da Educação.

Nas referidas obras, Bourdieu e Passeron (1964; 1970) evidenciam o ato educativo e o papel cultural da seleção escolar, bem como abordam o princípio de um novo sistema conceitual existente na cultura escolar, que mais tarde será conhecido como capital simbólico e violência simbólica².

2 O conceito de violência simbólica descreve o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. Portanto, parte-se do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrária, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma. A violência simbólica expressa-se na imposição "legítima" e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao

Tendo em vista alguns aspectos na perspectiva e na abordagem da teoria da reprodução, de Pierre Bourdieu, busca-se compreender as vozes dos sujeitos observados sobre a escola. Junto desses discursos, aparecem características de seu meio social, de sua cultura, concomitante com problemas oriundos de falta de cuidado ao longo de suas vidas, de problemas comportamentais que afetam claramente os seus resultados cognitivos, bem como a relação desses sujeitos com a instituição escola.

Como essa pesquisa vem sendo constituída a partir da nossa trajetória acadêmica, aliada à nossa prática no cotidiano escolar, percebemos o quanto a práxis³ implica no entrelaçamento da teoria estudada no ensino superior, nos programas de pós-graduação, com a prática vivenciada no cotidiano. Também salientamos a relevância do contexto e contribuições em âmbito internacional, e, sendo o Brasil país signatário, isto reflete nas políticas nacionais e estaduais que afetam diretamente na construção de sentidos abordadas pelos sujeitos frequentadores da EJA (PAIVA, 2009; SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014).

Assim, ao dar voz a um grupo de jovens e adultos da periferia para aprender, apreender e compreender seus significados, esta pesquisa vai ao encontro da possibilidade

seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável. (L'APICCI-RELL, 2003).

3 Práxis no sentido de união teoria e prática. Em Freire (1988, p. 92): “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. Dessa maneira, Corrêa (2014, p.92) corrobora e sintetiza: “a práxis é uma relação teoria e prática, onde o pensamento abstrato interfere empiricamente na realidade (prática) e, como resultado dessa intervenção, cria-se um novo concreto. Nesse sentido, a práxis diz respeito à relação teoria-prática ou abstrato-concreto”.

de modificações dessa realidade, tornando a escola mais significativa, podendo contribuir com os projetos de vida desses jovens e adultos.

Escola: mundo do trabalho e/ou mundo da sociabilidade

Esses jovens e adultos da EJA estabelecem, de certa forma, duas relações com a escola. A partir de alguns dados preliminares que foram coletados através de questionário aplicado a 198 sujeitos estudantes do Ensino Médio, encontra-se o jovem/adulto que busca qualificar-se para obtenção de um emprego e obter uma maior mobilidade no mercado de trabalho, visando ao seu desenvolvimento social e econômico. Igualmente, há outro grupo que considera a escola como um ambiente, um mundo à parte, de sociabilidade, um espaço social de lazer para fazer relações e amizades (CORRÊA; FISHER e SANTOS, 2014; SANTOS e CORRÊA, 2013; 2015).

Muitos jovens frequentadores da EJA, como ressaltam estudos de Santos e Corrêa (2013; 2015), não prestam serviços regularmente e, portanto, não atendem a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e, assim, não estão engajados formalmente no mundo do trabalho⁴. O que se percebe na sua maioria, é que o público jovem trabalha de maneira autônoma, muitos, em locais que não consideram as normas de segurança nem as leis trabalhistas, salva a raras exceções, os quais estão vinculados a programas como Jovem Aprendiz, PRONATEC ou vinculados a ONGs assistenciais. A maioria dos trabalhadores estudantes da EJA encontra-se em condições de precariedade do trabalho,

4 A partir de 2017 se estabeleceu uma reforma trabalhista no Brasil e muitas condições antes estabelecidas pela CLT vêm sendo drasticamente modificadas

com baixas remunerações, pois para atingir os melhores postos de trabalho necessita-se maior escolaridade, critério em que os sujeitos da EJA não se enquadram.

Ao visarmos esse quadro, ressalta-se que um dos papéis da educação de adultos, previsto nos relatórios e acordos das CONFITEAS⁵ ao longo dos anos, é preparar o jovem e o adulto para corroborar o desenvolvimento social e econômico de uma nação. Embora os dados recentes publicados nos documentos da Confitea+6⁶ atribuam uma relativa mudança na entrada dos jovens brasileiros no mundo do trabalho, consta que na última década, na faixa etária de 16 a 24 anos, ocorreu uma redução de 11,7%. Para os analistas esse fato ocorre atribuído

[...] à melhora dos rendimentos familiares, que possibilitou retardar a entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho em detrimento da formação e da qualificação profissional, como ocorria anteriormente. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.35)

No entanto, considerando a conjuntura econômica brasileira, a realidade investigada carrega alguns dados contraditórios, pois a condição socioeconômica dos jovens os obriga a adentrar no mundo do trabalho, visando à aceleração em busca de desenvolvimento, com intuito de se preparar para esse mundo, e de obter maior autonomia financeira por necessidades específicas intrínsecas à sua realidade social. Nesse sentido, um dos fatores que concorrem para o retorno à

5 Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), ocorrem desde 1949, a cada 12 anos, são promovidas pela UNESCO a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. (PAIVA, 2011, p.14-15)

6 Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf

escola/EJA, por parte de muitos dos jovens, gera um efeito oposto. A entrada precoce no mundo do trabalho, contraditoriamente, constitui-se em uma intensa perpetuação das desigualdades sociais, certo empobrecimento da mão-de-obra qualificada e, ainda, aumento demasiado de abandono escolar devido ao cansaço e desmotivação, por vezes gerada pela dupla jornada de trabalho/escola (DAYRELL, 2011; FRIGOTTO, 1998; JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Dessa maneira, a perpetuação de situação de subemprego, as altas taxas de desemprego e as desigualdades sociais fazem-se recorrentes. Na busca desenfreada por desenvolvimento, num tempo em que há exigências mais densas de qualificação pelo viés tecnológico, bem como pelo domínio de línguas estrangeiras, novas aptidões estão em constante surgimento, requerem conhecimentos, competências e habilidades mais complexas e específicas, que os sujeitos da EJA ainda não possuem (ALCOFORADO; FERREIRA, 2011; PALUDO; MACHADO, 2014).

Todavia, continuando a tratar do quadro heterogêneo da EJA, deparamo-nos, concomitantemente a essa realidade descrita, com outros grupos de jovens, que resistem e não aderem às políticas, assim: não trabalham, não estudam, não fazem nenhum tipo de curso profissionalizante e não se inscrevem em nenhum tipo de atividade extraescolar. Desse modo, recorreremos a Carrano, que explicita a realidade das diversas juventudes e sinaliza que “[...] a juventude deve ser encarada como um período de construção e experimentação de possibilidades identitárias” (CARRANO, 2011, p.54). Portanto, em meio a esse quadro de diversidades, poderia ser bom fornecer ferramentas que auxiliassem os jovens nessa construção de identidade, pois esse movimento de responsabilização e

preparação para a transição para os diversificados mundos da vida adulta refletirá na sociedade e, conseqüentemente, nas suas escolhas futuras.

Embora, tenha-se a impressão que alguns sujeitos não possuem clareza do porquê estão na escola e para quê ela poderá contribuir nas suas trajetórias de vida, cabe à instituição de educação contribuir para elucidar sobre as escolhas profissionais, as dificuldades e até mesmo os passos necessários para adquirirem outros conhecimentos. A escola deveria objetivar, no decorrer das suas ações pedagógicas nas variadas disciplinas, delimitar alguns parâmetros essenciais como os abordados por Oliveira (2009), no que concerne a currículos diferenciados permeados das mais diversificadas vivências voltadas ao sujeito estudante da EJA.

Para Carrano (2011, p.44), é fundamental que não pensamos a escola apenas como banco escolar. O autor nos alerta que podemos

[...] contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos com heranças familiares ou institucionais.

Nesse sentido, ao receber esses sujeitos com históricos de muitas situações de exclusão, poderíamos, enquanto escola, propor projetos diversificados e outras ações pedagógicas, em busca de um significado mais consistente para a escola na vida desses jovens e adultos.

Caso se presuma os planejamentos e os projetos de futuro desses jovens e adultos, salienta-se a necessidade do cuidado em proporcionar oportunidades que os ajudem a configurar de forma consciente as possibilidades de acesso. Acesso que pode ser à escola de Ensino Médio, a cursos técnicos, ao ensino superior ou, mesmo, a atividades

profissionais a serem escolhidas, considerando-se o ponto de partida de cada sujeito e sua realidade, pensando que a escola pode orientá-los nessas difíceis transições (CARRANO, 2011; ALCOFORADO; PREGUIÇA; et.all 2014).

Esses jovens e adultos que estão frequentando a escola não estão fora de seu tempo ou desconectados da realidade, eles fazem parte da realidade social, histórica e econômica que lhes cabe e, isto posto, cabe então à escola fazer-se com sentido, fazer-se relevante.

Percebe-se que a escola vem tornando-se um espaço social de lazer, de bem viver, de afetividade, compensando uma condição que muitos desses sujeitos não encontram em suas casas. Muitas vezes, preferem dirigir-se à escola, já que este espaço oportuniza trocas e relações e é, de modo geral, um local seguro à noite. No entanto, isso distancia a escola do seu primeiro princípio, ou seja, de ser um espaço para a aquisição de conhecimentos científicos e legitimados (SANTOS; CORRÊA, 2013; MACHADO; FISS, 2014; MILETO, 2009).

Para Arroyo, é basilar e urgente a mudança de visão em relação aos jovens e adultos oriundos da classe popular e frequentadores da EJA, pois, para ele,

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2011, p.21).

A escola, em vista disso, deve propiciar momentos de troca de cultura, de práticas

políticas e de vivências pedagógicas que auxiliem os jovens na tomada de consciência sobre a garantia de seus direitos enquanto cidadãos e nas suas escolhas pessoais e profissionais. Não como um espaço verticalizado que determina quem está destinado a ser isto ou aquilo, mas como um espaço de autonomia e diálogo. Lugar onde se delinee, juntamente com os jovens e adultos, os passos impreteríveis para alcançar melhor mobilidade no mundo do trabalho, ou no percurso escolar técnico ou, quiçá, no ensino superior (ALCOFORADO; PREGUIÇA; et.all, 2014).

Para tanto, é imprescindível que cada vez mais educadores e escolas abram espaço para as diferentes culturas juvenis, para as diferentes trajetórias humanas e fortaleçam o sentido da escola, que é o de incluir para transformar, de desenvolver o protagonismo social consciente. E que os sujeitos da EJA compreendam seu papel enquanto cidadãos engajados na luta social por uma sociedade mais justa e igualitária.

Considerações a ponderar

Esses sujeitos que nos chegam, significam suas práticas, seus gostos, seus espaços de lazer e de afinidades. São sujeitos jovens na sua íntegra, pois cada adulto que pensa em retornar à escola ainda, situa-se na juventude, pois ainda sonha, projeta e pensa em ser melhor, nos mais diversos aspectos. Sujeitos em constante aprendizado e formação, como todos nós somos, ao longo da vida (JARVIS, 2004).

Se considerarmos que esses sujeitos, que são trabalhadores, possuem competências e habilidades, acreditamos que poderiam, de certa forma, ser certificadas de modo concomitante ao conhecimento que circula nas escolas de ensino fundamental e médio, a exemplo de programas que já existem em Portugal, França entre outros países da

Europa. A escola abriga e pode reconhecer o conhecimento de mundo, cognitivo, prático/experiencial trazido por jovens e adultos, sistematizando-os e trabalhando-os, reforçando o reconhecimento social e possibilitando outras aberturas para a vida e as necessárias transições nos percursos educativos no futuro (ALCOFORADO, 2008; ALCOFORADO; FERRREIRA, 2011; ALCOFORADO; PREGUIÇA; et. all, 2014).

Ao olharmos para esses sujeitos, surgem algumas indagações: como unir projetos de futuro? Como embasar esses sujeitos de conhecimento e discernimento quanto aos seus direitos e deveres, na nossa sociedade atual? O que eles já sabem e em que a escola pode ensiná-los? O que é tornar-se alguém, em meio ao caos de tantas vidas recortadas e atravessadas por questões sócio histórico e econômicas? O que a escola ainda produz e reproduz, e de que maneira isto afeta as trajetórias educativas dos nossos sujeitos?

Dessa maneira, para termos uma visão mais abrangente e integradora dos sujeitos da EJA, retomamos esses múltiplos olhares referentes aos sujeitos da EJA e tentamos sintetizá-los nesses três eixos já mencionados: o sujeito em sua totalidade, dentro e fora do âmbito escolar; o sujeito integrado à realidade escolar, que ora o inclui, ora não; e o sujeito e seu projeto de futuro, ao adentrar na escola no mundo do trabalho.

Referências

ALCOFORADO, Luís; PREGUIÇA, Cláudia; URBANO, Regina; GOMES, Cristina. Escolhas escolares dos/as estudantes na transição para o ensino secundário em Portugal: reflexões a partir do caso de uma escola de uma cidade de média dimensão. Educação e democracia, estudos do século 20. **Imprensa da Universidade de Coimbra**. Nº14, p.1-24, 2014.

ALCOFORADO, Luís. **Competências, Cidadania e Profissionalidade. Limites e de-**

safios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos. Dissertação de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2008.

ALCORADO, Luís; FERREIRA, Sônia Mairos. Educação e Formação de Adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do Príncipe Encantado. In: ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Joaquim et.all (Orgs.) **Educação e Formação de Adultos:** políticas, práticas e investigação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.) **Educação de jovens e Adultos.** Petrópolis: DP et Alii, 2009.

ARROYO, Miguel. **Miguel Gonzáles Arroyo:** educador em diálogo com nosso tempo. Autêntica. Belo Horizonte, 2011.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidades pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos.** 4. ed. Autentica: Belo horizonte, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. São Paulo: Saraiva, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Trad. Valle, Ione e Valle, Nilton Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria de ensino. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOUTINET, Jean-Pierre. Vida adulta em formação permanente. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Tratado das Ciências e das técnicas da formação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude:** o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na es-

cola da “segunda chance”. In: Revista REVEJA (UFMG), online, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf

CARRANO, Paulo. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. In: **Revista Educação.** Santa Maria, v.36, p.43-56, jan./abr.2011.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11, n.31, p.07-18, jan/abr. 2006.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. **Autonomia, cooperação e conhecimento na experiência de trabalho de metalúrgicos da serra gaúcha.** 2014, 3849f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CORRÊA, Ivan L. S.; FISCHER, Maria Clara B.; SANTOS, Juliana S. Autonomia, trajetórias e saberes de trabalhadores estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação (UFSM),** v. 39, p. 301-3014, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1105-1128, 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 23-11-15.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação,** nº24, p.40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos.** 4. ed. Autentica: Belo horizonte, 2011.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Trad. Ines Rosa Bueno. **Revista Brasileira em Educação,** n.5 e 6, p.222-23, 1997.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLI-

- VEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.) **Educação de jovens e Adultos**, Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 184 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise no trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 14, p.108-194, 2000.
- JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo. Cortez, 2014.
- JARVIS, Peter. **Adult Education & Lifelong Learning**. 3 ed. London: RoutledgeFalmer, 2004.
- L'APICCIRELLA, Nadime. O Papel da Educação na Legitimação da Violência Simbólica. **Revista Eletrônica de Ciências** - Número 20 – Julho, USP- São Carlos, p.01-07, 2003.
- MACHADO, Jeferson Ventura; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol.22, nº61. Arizona University, p.01-34, 2014.
- MILETO, Luís Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói. 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília. 2009. Disponível em: http://confiniteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf Acesso em 26/04/2016.
- MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 6 ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1999.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: Paiva, Jane; Oliveira, Inês Barbosa de. (orgs.) **Educação de jovens e Adultos**, Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; COUTINHO, Maria Clara Gama Cabral. **Evasão Na EJA**. Histórias De Abandono Ou Determinação? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol.21, nº77 Arizona University, .01-20, 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1318> Acesso em: 23-11-2015
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999.
- PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc**. São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009.
- PAIVA, Jane. **Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Ed.FAPERJ. Petrópolis/RJ, 2009. (232p)
- PAIVA, Jane; SALES, Sandra. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n.69, v.21, p.1-14, set. 2013.
- PALUDO, Conceição; MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Educação de jovens e adultos (EJA) e a relação trabalho/educação no trabalho de educação popular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 137-150, jan./abr. 2014
- SALES, Sandra e PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. **AAPE/EJA DOSSIÊ II**. Arizona/EUA., v. 22, nº 58, p.1-19, jun.2014.
- SANTOS, Juliana Silva dos; CORRÊA, Ivan

L. S. **Educação de Jovens e Adultos**: a inclusão na escola excludente. In: VII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, 2013, Rio Grande- RS. A educação do (a) trabalhador(a). FURG, Rio Grande do Sul.

SANTOS, Juliana Silva dos; CORREA., I. L. S. **Saberes Escolares da Educação de Jovens e Adultos**. In: IX CLIOA - Congresso Latino-Americano Interdisciplinar do Adolescente, 2015, PORTO ALEGRE. IX ADOLESCENTES E JOVENS: MÚLTIPLAS REALIDADES, MÚLTIPLAS OLHARES. PORTO ALEGRE: JULIANA SILVA, 2015. v. 1. p. 1-14.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos**. 4. ed. Autentica: Belo horizonte, 2011.

SOARES, Andreia; PAIVA, Jane; BARCELOS, Luciana. Educação continuada, qualidade e diversidade: um olhar complexo sobre aprendentes Jovens e Adultos. **Debates em educação**. Maceió.vol.6, n.11, p.17-38, Jan./jun.2014.

SPOSITO, Marília; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32, p.238-371, maio/ago. 2006.

Recebido em: 02/04/2018

Aprovado em: 30/05/2018



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

ESTUDOS



ANTÔNIO GRAMSCI E PAULO FREIRE¹

*Peter Mayo (UM)**

Resumo

Este artigo reúne dois dos personagens mais citados no debate sobre educação radical e educação de adultos: Antonio Gramsci e Paulo Freire. O primeiro influenciou o último e, as ideias de um não só provocam ecos, mas às vezes também complementam as do outro. Juntos, seus trabalhos fornecem sinais para uma pedagogia comprometida. O texto aborda a influência marxista que está subjacente aos seus respectivos pensamentos sobre a educação para a transformação social, a concepção da ideologia e os recursos de esperança situados em suas obras, particularmente com ênfase mergulhada no conceito de praxis; a filosofia e a pedagogia da praxis. Também é abordada a noção de uma pedagogia diretiva, em que os educadores, sem ser autoritários, têm autoridade.

Palavras chaves: Ideologia, Hegemonia, Práxis, Esperança, Direção, Intelectuais, Cultura

Abstract

ANTONIO GRAMSCI AND PAULO FREIRE

This paper brings together two of the most cited figures in the radical debate on education and adult education: Antonio Gramsci and Paulo Freire. The former influenced the latter and the ideas of one not only echo but at times also complement those of the other. Taken together their work provides signposts for a critically engaged pedagogy. The paper addresses the Marxian influence that underlies their respective thinking on education for social transformation, their conception of ideology and the resources of hope found in their work with the emphases being placed on the concept of praxis; the philosophy and pedagogy of praxis. The notion of a directive pedagogy, in which educators have authority without being authoritarian, is also addressed.

Keywords: Ideology, Hegemony, Praxis, Hope, Direction, Intellectuals, Culture.

Resumen

ANTONIO GRAMSCI Y PAULO FREIRE

Este artículo reúne a dos de los personajes más citados en el debate sobre edu-

¹ Este artigo foi apresentado no III Encontro Internacional de Alfabetização e educação de Jovens e Adultos e inclui algumas reflexões já incluídas nos seguintes textos: *Antonio Gramsci and Paulo Freire: some connections and contrasts e Gramsci (2005)*; *Freire Adult Education: possibilities for transformative action (1999)* e *MAYO, Peter. Hegemony and Education under Neoliberalism. Routledge (2015)*.

* Professor da Universidade de Malta. Pesquisador no âmbito da Educação de Adultos.

cación radical y educación de adultos: Antonio Gramsci y Paulo Freire. El primero influenció el último y, las ideas de uno no sólo provocan ecos, pero a veces también complementan las del otro. Juntos, sus trabajos proporcionan señales para una pedagogía comprometida. El texto aborda la influencia marxista que subyace a sus respectivos pensamientos sobre la educación para la transformación social, la concepción de ideología y los recursos de esperanza ubicados en sus obras, particularmente con énfasis sumergida en el concepto de praxis; la filosofía y la pedagogía de la praxis. Además se aborda la noción de una pedagogía directiva, en la que los educadores, sin ser autoritarios, tienen autoridad. **Palabras clave:** Ideología, Hegemonía, Práxis, Esperanza, Dirección, Intelectuales, Cultura.

Introdução

Antônio Gramsci (1891 - 1937) e Paulo Freire (1921 - 1997) certamente são duas personalidades das mais citadas no debate sobre educação radical e progressiva. Seus respectivos trabalhos culturais e políticos ocorreram em contextos diferentes e em tempos diferentes (Gramsci na Europa na primeira metade do século 20 e Paulo Freire na América Latina, América do Norte, Europa e África na segunda metade do século). No entanto, toda uma geração de escritores inserida, no que comumente se chama de pedagogia crítica, aproveita as poderosas ideias de Gramsci e Freire sobre a relação entre educação e poder. As duas personalidades são referências icônicas nessa área de pesquisa.

Paulo Freire postula essa conexão entre suas ideias e as de Gramsci:

[...] Eu só li Gramsci quando estava no exílio. Eu li Gramsci e descobri que tinha sido muito influenciado por ele muito antes de lê-lo. É fantástico quando descobrimos que fomos influenciados pelos pensamentos de alguém sem nem mesmo termos sido apresentado à sua produção intelectual².

Influência marxista

Começo por enfatizar um ponto de contato

² Veja Freire (1995). Devo esse ponto a Marjorie Mayo (1997), p. 171.

fundamental e óbvio entre as respectivas obras de Gramsci e Freire - estão enraizadas no marxismo, mais especificamente, no pensamento marxista. Nem é preciso dizer que Gramsci deve muito a tal pensamento. No volume IV de sua edição crítica editada do *Quaderni del Carcere* (Cadernos do Cárcere), Valentino Gerratana fornece a lista de textos de Marx e Engels que Gramsci cita nos Cadernos. Estes incluem o *Capital*, as *Teses sobre Feuerbach*, *O 18 Brumário de Luís Napoleão*, *a Crítica do Programa de Gotha*, numerosas cartas e artigos como o da Revolução Espanhola no *New York Tribune*, entre outros. Uma das principais contribuições de Gramsci é a de sublinhar a dimensão cultural da prática revolucionária. Ao mesmo tempo, não se deve perder de vista a sua abrangente análise política, para não cair no reducionismo cultural.

Ao contrário de Gramsci, Freire poderia recorrer a uma ampla gama de escritos anteriores de Marx, nomeadamente *A Ideologia Alemã*, *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*, *Teses sobre Feuerbach* e *A Sagrada Família*. Estes escritos anteriores de Marx fornecem importantes fontes de referência para alguns dos argumentos levantados no trabalho mais conhecido de Freire, *Pedagogia do Oprimido*, cujos três

primeiros capítulos estão escritos nesse estilo dialético associado a Marx. Os escritos posteriores de Marx, no entanto, aparecem de forma proeminente em obras como *Cartas da Guiné-Bissau* onde Freire tenta enfrentar as relações sociais de produção em um país africano empobrecido (Guiné-Bissau) que havia acabado de ganhar independência de Portugal. Na obra, e precisamente na Carta 11, Freire adota a noção de Marx de uma ‘educação politécnica’ que defende uma forte relação entre a educação e a produção. Marx desenvolveu especificamente essa noção na Resolução de Genebra de 1866.

Ideologia

As obras de Gramsci e Freire estão inseridas na concepção marxista de ideologia: “As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes entendidas como ideias; portanto, das relações que tornam uma classe dominante, então, as ideias de seu domínio.” Não só a classe dominante produz as ideias dominantes, em vista do seu controle sobre os meios de produção intelectual, mas as classes dominadas produzem ideias que não necessariamente servem seus interesses; essas classes, que “[...] não possuem meios de produção mental e estão imersas em relações de produção que não controlam”, tendem a “reproduzir ideias” que expressam as relações materiais dominantes (LARRAIN, 1983, p. 24). Afinal, como Marx e Engels sublinharam, “[...] cada classe nova que assume o lugar daquela que dominava antes dela, é compelida, a fim simplesmente de cumprir seu objetivo, a representar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, que se expressa na forma ideal: tem de dar às suas ideias a forma de universalidade, e as representam como as únicas racionais e

universalmente válidas”(MARX e ENGELS, 1970, pp. 65, 66).

Gramsci viu ideias que refletem as relações materiais dominantes como residindo nas áreas que ele identifica com o ‘senso comum’, que contém elementos de ‘bom senso’, mas que, de fato, é uma concepção distorcida e fragmentada do mundo. É, de acordo com Gramsci, “uma concepção do mundo absorvida de forma acrítica pelos diversos ambientes sociais e culturais em que a individualidade moral do homem comum (sic.) se desenvolve³” (GRAMSCI, 1975, p. 1396). Para Gramsci, o senso comum é “...o folclore da filosofia.” (ibid) O desafio, para Gramsci, é superar esse senso comum através de uma ‘filosofia da práxis’, a “expressão consciente” das contradições que laceram a sociedade (LARRAIN, 1979, p. 81), que passariam por um processo de elaboração semelhante ao experimentado pelo luteranismo e pelo calvinismo antes de se tornarem uma “alta cultura” ou “um novo tipo de nível de nível de civilização”.

Freire também vê a consciência popular como permeada pela ideologia. Em seus primeiros trabalhos, Freire postulou a existência de diferentes níveis de consciência que vão desde a consciência ingênua até a crítica. Depois, Freire revelou o poder da ideologia refletida no fatalismo aparente nas declarações de camponeses vivendo em favelas que dão “explicações mágicas”, atribuindo sua condição à “vontade de Deus”.

Como Gramsci e uma série de outros escritores, incluindo importantes expoentes da Teoria Crítica, Freire fornece uma análise muito perspicaz da forma como os seres humanos participam de sua própria opressão por internalizarem a imagem de seu opressor. Tal como acontece com a complexidade

3 Veja Borg e Mayo (2002). Traduzido originalmente do Italiano por Carmel Borg.

dos arranjos hegemônicos, sublinhados por Gramsci e elaborados por uma série de outros que escrevem a partir de uma perspectiva neo-Gramsciana, as pessoas sofrem uma consciência contraditória, sendo opressoras dentro de um arranjo social hegemônico e oprimidas em outro. Esta consideração está presente em toda a obra de Freire, desde a sua discussão inicial sobre a noção de ‘consciência opressora’ até seus últimos escritos sobre identidades múltiplas e em camadas (FREIRE, 1997, pp. 303-329) onde ele insiste em que a busca de um indivíduo pela vida e por viver de forma crítica equivale a ser uma busca contínua pela obtenção de maior coerência. Para Freire, para que o indivíduo possa ganhar maior *coerência* é necessário ganhar maior consciência do ‘inacabado’ (FREIRE, 1998, p. 51 & 66)⁴.

Fontes de Esperança

Gramsci e Freire repudiam explicitamente as teorias deterministas econômicas evolutivas da mudança social. Gramsci as considera como teorias da “graça e da predestinação”, enquanto Freire as vê como conducentes a um “fatalismo libertador.”

A ênfase no voluntarismo e nas bases culturais e espirituais da atividade revolucionária é muito forte nos escritos do jovem Gramsci. Esta ênfase também é encontra-

da nos primeiros escritos de Freire, especialmente o trabalho baseado em sua tese de doutorado, “Educação como Prática da Liberdade.” Este aspecto particular do trabalho dos dois escritores é geralmente considerado como sendo o produto de fortes influências hegelianas. No caso de Gramsci, no entanto, seria mais apropriado falar em termos de “neo-hegelianismo”, o tipo de filosofia idealista derivada de Croce (Broccoli, 1972). No caso de Freire, o hegelianismo pode ter sido parcialmente derivado através dos escritos de autores cristãos como Chardin, Mounier e Neibuhr (YOUNGMAN, 1986, p. 159). Em escritos posteriores, no entanto, essa posição idealista é um pouco modificada uma vez que tanto Gramsci como Freire começam a colocar maior ênfase no papel das condições econômicas nos processos de mudança social.

Ambos rejeitaram a visão de que as condições de seu tempo determinavam os limites do que é possível. Ambos reconheceram os desenvolvimentos dentro do capitalismo, testemunhados durante suas vidas (Taylorismo/Fordismo no tempo de Gramsci e Neo-Liberalismo no de Freire), pelo que eram - manifestações da reorganização Capitalista para contrariar a tendência da taxa de lucro a cair, devido às ‘crises de superprodução’ (ALLMAN and WALLIS, 1995; FOLEY, 1994, 1999). Em seus registros sobre ‘Americanismo e Fordismo’, Gramsci aponta para a necessidade de o Capitalismo se reorganizar periodicamente para contrariar essa tendência. O Taylorismo constituiu os meios anteriores nesse sentido⁵. A intensificação da globalização é a última forma de reorganização Capitalista (FOLEY, 1994) Compreender os estágios contemporâneos

4 Como eu argumentei em outro lugar, isso faz com que a crítica, direcionada a Freire na América do Norte, não reconheça que alguém pode ser oprimido em uma situação e um opressor em outro e que ele postula uma oposição binária entre opressor e oprimido. Na verdade, as relações entre opressores e oprimidos sempre foram apresentadas por Freire como dialíticas e não como opostos binários. Peter Mayo, “Remaining on the same side of the river”: A Critical Commentary on Paulo Freire’s Later Work’ in *Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 22, no. 4 (2001):369-397. Veja também Allman, 1999, op.cit., pp. 88-89, para uma exposição perspicaz sobre o assunto.

5 Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith in Gramsci, 1971, p.280. Argumento reproduzido de Allman e Mayo, 1997 p. 8.

do desenvolvimento capitalista de acordo com o que eles representavam era um passo crucial para que ambos os escritores evitassem a sensação de fatalismo e mantivessem viva a busca de trabalhar para alcançar um mundo melhor. Freire poderia muito bem ter estado a ponto de embarcar em uma exploração das condições em que a atual conjuntura histórica, caracterizada pelo neoliberalismo, permitiria a busca de seu sonho de um mundo diferente e melhor. Infelizmente, isso não aconteceu.

Educação em seu contexto mais amplo

Para Gramsci, um processo significativo de educação deve se estender além da escolaridade e dos centros de educação de adultos para ser amplamente variado. Está principalmente localizado no âmbito da sociedade civil (o termo é usado de forma diferente da forma como é usado hoje) em que essas relações educacionais/hegemônicas são consolidadas, como é o caso de grande parte da sociedade contemporânea, e desafiadas. No último caso, o desafio pode ser parte do que Raymond Williams chamaria de ‘revolução longa’ (WILLIAMS, 1960). Gramsci escreve constantemente sobre a necessidade de garantir alianças de forças progressistas em um bloco histórico e até mesmo incentiva (algo que ele próprio fez) a colaboração com indivíduos progressistas, como Piero Gobetti (GRAMSCI, 1995, pp. 44, 45). No entanto, ele atribuiu um papel central, no âmbito desta ação educativa e política para uma reforma moral, ao partido que ele concebeu como o Príncipe Moderno.

A ideia de um âmbito mais amplo para a ação educacional também está no cerne do trabalho de Freire. Ao longo de seus escritos, Freire constantemente enfatizou que

os educadores se envolvem com o sistema e não se afastam dele por medo de co-optação (HORTON e FREIRE, 1990; Escobar et al, 1994). Freire exortou os educadores e outros trabalhadores culturais a ‘estarem taticamente dentro e estrategicamente fora’ do sistema. Assim como Gramsci, Freire acreditava que o sistema não é monolítico. Os arranjos hegemônicos nunca são completos e dão espaço para “nadar contra a maré” ou, para usar a frase de Gramsci, se engajar em uma ‘guerra de posição’ (FREIRE, in ESCOBAR et al, pp. 31, 32). Na maior parte do seu trabalho a partir da metade da década de oitenta, Freire aborda o papel dos movimentos sociais como veículos importantes para a mudança social.

Enquanto Secretário de Educação de São Paulo, um cargo que permitiu que Freire abordasse a educação e o trabalho cultural em seus contextos mais amplos, Paulo Freire e seus associados trabalharam arduamente para reunir movimentos sociais e agências estatais (O’CADIZ, WONG, e TORRES 1997; O’CADIZ, 1995, p. 163-173). Os últimos anos da vida de Freire foram momentos emocionantes para a sociedade brasileira com o surgimento do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. O Movimento alia ativismo político e mobilização com importantes trabalhos educacionais e culturais (KANE, 2001). O movimento é concebido como uma “escola enorme” (IBID p. 97). Como no período que precedeu o infame golpe de 1964, o trabalho e o pensamento de Paulo Freire também devem ter sido influenciados e revigorados pelo crescente movimento de democratização da sociedade brasileira.

Freire insistia que a educação não deveria ser romantizada e que os professores deveriam se envolver em uma esfera pública muito maior. Esta tem sido uma ideia bastante popular entre ativistas radicais nos úl-

timos anos, em parte também como resultado de uma insatisfação com a política partidária. Os argumentos desenvolvidos nestes círculos são muitas vezes baseados em um uso muito não-Gramsciano do conceito de ‘sociedade civil’. Em seu trabalho posterior, no entanto, Freire procurou explorar os laços entre os movimentos e o estado e, mais significativamente, entre os movimentos e o partido, uma posição sem dúvida influenciada pelo seu papel como um dos membros fundadores do PT.

Freire argumenta que o partido pela mudança, comprometido com o subalterno, deve permitir-se aprender e ser transformado através do contato com movimentos sociais progressivos. Uma condição importante que Freire saliente, a este respeito, é que o partido deveria fazer isso “sem tentar conquistá-los.” Freire parece estar dizendo que os movimentos não podem ser absorvidos pelas partes, caso contrário, eles perdem sua identidade e perdem sua maneira específica de pressionar por mudança. Paulo Freire discute possíveis ligações entre o partido e os movimentos.

Práxis

A discussão se voltou para uma análise de nível macro. Seria oportuno agora trazer a discussão para o nível micro com ênfase em conceitos que estão no cerne da relação pedagógica, tal como proposto por Gramsci e Freire. Os dois consideram a práxis como um dos conceitos-chave em questão. O tipo de filosofia que Gramsci contrasta com o ‘senso comum’ e que justifica a elaboração para sustentar uma reforma intelectual e moral é referida como a ‘filosofia da práxis’ que, em contraste com a bifurcação defendida por Benedetto Croce (filosofia para intelectuais e religião para as pessoas), pretende ser uma filosofia que confunde intelectuais

e massas em um bloco histórico (BORG E MAYO, 2002, op.cit., p.89). Pretende ser um instrumento para a criação de uma forte relação entre teoria e prática, consciência e ação⁶.

A práxis também está no centro da abordagem filosófica de Freire e se torna uma característica constante de seu pensamento e escrita. Ela constitui o meio pelo qual o indivíduo pode se mover na direção de confrontar a contradição de opostos na relação dialética. Para Freire e outros, ela constitui o meio de ganhar uma distância crítica do mundo de ação para se engajar na reflexão orientada para a ação transformadora. A relação entre ação-reflexão-ação transformadora não é sequencial, mas dialética (ALLMAN, 1999). Freire e outros intelectuais com os quais ele conversou em ‘livros falados’, concebem diferentes momentos de sua vida como formas de práxis, de obter uma distância crítica do contexto que eles conhecem para atingirem uma percepção mais crítica. O exílio é considerado por Freire e pelo chileno Antônio Faundez (Freire e Faundez, 1989)⁷ como uma forma de práxis, uma situação que lembra a situação de Gramsci na prisão, onde o cérebro, que deveria ser impedido de trabalhar por vinte anos, encontrou o espaço, embora por um período de dez anos, para uma profunda reflexão crítica sobre o mundo da ação da Sardenha. (MAYO, 1999, p. 91). A ideia de distanciamento crítico é, contudo, melhor captada por Freire em sua abordagem pedagógica envolvendo o uso de codificações, mesmo que não se faça um fetiche desse “método” (AROOWITZ, 1993) uma vez que é basicamente indicativo de algo maior, uma filosofia de aprendizagem em que a práxis é um conceito central

6 Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith in Gramsci, 1971, p. X111.

7 Sobre isso, veja também Betto e Freire, 1986, p. 58.

que deve ser ‘reinventado’ vez após vez, dependendo da situação e do contexto.

Autoridade e Liberdade

Há conexões entre Gramsci e Freire também em relação à dinâmica professor-aluno. Pode parecer que a visão de Gramsci sobre a escolaridade, expressa em suas duas anotações sobre Escola Unitária, contidas no Caderno 4, representa um forte contraste com a abordagem pedagógica de Freire. Até que ponto Gramsci favoreceu o tipo de abordagem pedagógica que Freire defendeu, a saber, ‘educação bancária’? Uma leitura atenta do texto de Gramsci, que dedica grande atenção à sua escolha de palavras, indicaria que ele era contrário ao encorajamento do diálogo desinformado. Para Gramsci, um processo de diálogo desinformado é mera retórica. É uma mera pedagogia do *laissez-faire* que, neste dia e época, seria promovida sob a rubrica de ‘facilitação do aprendizado’ (sic). Esse é o tipo de traição pedagógica que provocou uma resposta crítica de Paulo Freire. Em um intercâmbio com Donald P. Macedo, Freire declara categoricamente que ele refuta o termo ‘facilitador’, que conota tal pedagogia, sublinhando o fato de que ele sempre insistiu na natureza *diretiva* da educação.⁸ Ele insiste no termo ‘professor’, aquele que deriva a *autoridade* de sua competência no assunto ensinado, sem permitir que essa autoridade se degenere em *autoritarismo*.“(FREIRE E MACEDO, 1995:378) “Autoridade é necessária para a minha própria liberdade e a dos alunos. O professor é absolutamente necessário. O que é ruim, o que não é necessário, é o autoritarismo, mas não a autoridade.” (FREIRE, in HORTON e

FREIRE,1990, p. 181; FREIRE, in SHOR e FREIRE, 1987, p.91)

Gramsci parece defender um processo de educação que capacita as crianças com a perspicácia necessária para poder participar de um diálogo informado. É por isso que Gramsci escreve em termos de “nexo entre instrução e educação” (GRAMSCI, 1971, p. 36).

A ênfase está sendo colocada, neste contexto, em ‘autoridade e liberdade’, a distinção colocada por Freire (1998) mas que ecoa a constante referência de Gramsci à interação entre “spontaneità e direzione consapevole” (espontaneidade e direção consciente)⁹. Em sua peça sobre a Escola Unitária, Gramsci pede um equilíbrio entre o tipo de autoridade promovida pela antiga escola clássica (sem se degenerar em educação autoritária) e a ‘liberdade’ defendida pelos então proponentes contemporâneos de ideias associadas à filosofia de Rousseau, como desenvolvida em *Emile*. O último tipo de educação, para Gramsci, teve que se desenvolver a partir de sua ‘fase romântica’ (baseada na liberdade desenfreada para o aluno, baseada na sua espontaneidade) e passar para a fase ‘clássica’, clássica no sentido de atingir um equilíbrio. (GRAMSCI, 1971, pp.32, 33). Este é o equilíbrio entre liberdade e autoridade que tem sido objeto de muito debate no trabalho de Freire¹⁰.

Existe um contraste interessante entre Gramsci e Freire também em relação a outra questão curricular. A peça de Gramsci sobre a escola Unitária coloca importância no que ele vê como as melhores qualidades ‘antiga’ escola clássica, a escola que lhe per-

8 Veja, por exemplo, Paulo Freire in Shor E Freire, p.103; Freire e Macedo, (1995): 377 - 402. p. 394; Freire, 1993, p. 116; Veja também Freire in Gadotti et al, p.50;

9 Veja, por exemplo, a antologia, Gramsci, 1998, pp. 70-74.

10 Para uma discussão produtiva sobre isso, veja see GADOTTI, Moacir. *Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education* (Albany: SUNY Press), 1996.

mitiu transcender seu ambiente formativo. Mario Alighiero Manacorda, principal estudioso italiano de Gramsci, argumentou que o que Gramsci forneceu em seus registros sobre a escola unitária é um epitáfio para a antiga escola clássica, um epitáfio comemorando o que era essa escola e o que não pode mais ser uma vez que a realidade social mudou. (BORG e MAYO, 2002 pp.102-103; MANACORDA in GRAMSCI, 1972, p. xxix). Era uma escola que tinha que ser substituída por uma mais em sintonia com a realidade dos tempos de Gramsci. Para Gramsci, no entanto, as reformas que a administração educacional Gentile procurou introduzir (*la riforma Gentile*), com base na divisão absoluta entre escolas clássicas e profissionais, representaram um passo retrógrado e não progressivo: “Será necessário substituir o Latim e o Grego como base da escola formativa, e serão substituídos. Mas não será fácil implantar o novo assunto ou assuntos em uma forma didática que dê resultados equivalentes em termos de educação e formação geral...” (GRAMSCI, 1971, pp.39-40). Destacando os aspectos da ‘velha escola’ mais possíveis de serem salvaguardados está de acordo com uma característica constante dos escritos culturais de Gramsci, a saber, sua defesa da necessidade de grupos subalternos¹¹ para obter os meios para apropriar criticamente formas e conhecimentos culturais de ‘alto status’ estabelecidos com o objetivo de passar das margens para o centro.

Isso representa um ponto de contraste importante com Freire em cujo trabalho a ênfase é colocada, quase que exclusivamente, no popular, com raras alusões a ‘alto sta-

tus’, exceto por discussões sobre linguagem padrão versus dialeto. Isso é verdade não apenas para seus escritos sobre a educação popular, mas também para os escritos de pesquisadores simpatizantes, combinando percepções teóricas com dados empíricos (O’CADIZ et al, 1998) sobre a reforma escolar que ele ajudou a realizar em São Paulo quando lá foi Secretário de Educação. As escolas envolvidas foram, afinal, designadas ‘escolas públicas populares’. E, mesmo assim, Freire sempre insistiu que o popular constitui apenas o ponto de partida do processo educacional. Na literatura sobre essas reformas, encontramos um amplo material sobre o tratamento de temas sociais, derivados dos arredores imediatos dos alunos, que constituem a base dos currículos dessas escolas. No entanto, há pouco material sobre o processo de aprendizagem que ocorre em relação a esses assuntos e suas áreas de conteúdo que, de algum modo, se relacionam com a cultura dominante. A natureza de curta duração das reformas, que foram, até certo ponto, ecoadas em Porto Alegre (GANDIN e APPLE, 2002), pode ter sido a causa de não ter havido tempo suficiente para moderar o entusiasmo inicial por uma abordagem altamente inovadora e revigorante da aprendizagem comunitária com alguma consideração sobre a eficácia desta abordagem em permitir que as crianças pobres da megalópole se apropriem das habilidades e do conhecimento de alta ordem necessário para transcender seu estado de empobrecimento material e impotência. Devido à insistência de Freire de que o popular constitui apenas o ponto de entrada para o conhecimento e não o todo e o fim do processo de aprendizagem, pode-se chegar a algumas considerações perspicazes sobre o ‘currículo público popular’ nas linhas que associamos com Gramsci.

11 Para uma discussão perspicaz sobre a questão dos grupos subalternos e da cultura subalterna com referência à relevância do termo “subalterno” para áreas como o colonialismo, veja o Capítulo 5 em Crehan 2002.

Por outro lado, conforme O’Cadiz et al (1998) demonstram vigorosamente, há muito nas reformas realizadas em São Paulo que podem ser de valor para um processo de desenvolvimento curricular que se baseie nas ideias de Gramsci. A organização do conhecimento em temas generativos extraídos da pesquisa feita por professores e colaboradores realizadas na comunidade nos arredores da escola pode ajudar a “tornar a cultura popular uma característica integral do processo de aprendizagem, onde o foco não se baseia unicamente na palavra escrita, uma limitação dos escritos culturais (incluindo cultura popular) de Gramsci”. O interesse disso tudo seria desenvolver uma educação ‘pública popular’ radicalmente democrática, com caráter nacional e internacional.

Referências

- ALLMAN, Paula. *Revolutionary Social Transformation Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education* (Massachusetts: Bergin & Garvey), 1999.
- ALLMAN Paula and WALLIS, John, ‘Challenging the Postmodern Condition: Radical Adult Education for Critical Intelligence’ in *Adult Learning Critical Intelligence and Social Change*, eds. Marjorie Mayo and Jane Thompson (Leicester: NIACE), 1995.
- ALLMAN, Paula and MAYO, Peter (1997), ‘Freire, Gramsci and globalisation: some implications for social and political commitment in adult education’ in *Crossing Borders breaking boundaries - research in the education of adults. Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference*, eds. Paul Armstrong, Nod Miller and Miriam Zukas (London: Birkbeck College, University of London), 1997.
- ARONOWITZ, Stanley. ‘Freire’s Radical Democratic Humanism’ in *Paulo Freire. A Critical Encounter*, eds. Peter McLaren and Peter Leonard (New York and London, UK: Routledge), 1993.
- BETTO, Frei and FREIRE, Paulo. *Una Scuola Chiamata Vita* (Bologna: EMI), 1986.
- BORG, Carmel and MAYO, Peter. ‘Gramsci and the Unitarian School. Paradoxes and Possibilities’ in *Gramsci and Education*, eds. Carmel Borg, Joseph A. Buttigieg and Peter Mayo (Lanham, MA: Rowman & Littlefield), 2002.
- BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci e l’Educazione come egemonia* (Firenze: La Nuova Italia), 1972.
- CREHAN, Kate. *Gramsci, Culture and Anthropology* (Berkeley: University of California Press), 2002.
- ESCOBAR, Miguel, Fernandez, Alberto L and GUEVARA-NIEBLA, Gilberto, with FREIRE, Paulo. *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*, (Albany: SUNY Press), 1994.
- FOLEY, Griff. ‘Adult Education and Capitalist Reorganisation’, *Studies in the Education of Adults*, 26 no. 2: 121 –143, 1994.
- FOLEY, Griff. *Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education* (London and New York: Zed Books), 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the City* (New York and London UK: Continuum), 1993.
- FREIRE, Paulo. ‘Reply to discussants’ in *Freire at the Institute*, eds. Maria Figueiredo Cowen and Denise Gastaldo (London: Institute of Education, University of London, 1995) pp. 63-64, 1995.
- FREIRE, Paulo. ‘A Response’ in *Mentoring the Mentor, A Critical Dialogue with Paulo Freire*, eds. Freire, P (ed.) with James W. Fraser, Donald Macedo, Tanya McKinnon and William T. Stokes (New York: Peter Lang), 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage* (Lanham: Rowman and Littlefield), 1998.
- FREIRE, Paulo and FAUNDEZ, Antonio. *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation* (Geneva: World Council of Churches), 1989.
- FREIRE, Paulo and Donald Macedo. ‘A Dialogue: Culture, Language and Race’, in *Harvard Educational Review*, 65, no. 3 : 377 – 402, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education* (Albany: SUNY Press), 1996.

- GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo and and GUIMARÃES, Sergio. *Pedagogia: Dialogo e Conflitto*, eds. B.Bellanova and F.Telleri (Torino: Societa` Editrice Internazionale), 1995.
- GANDIN , Luis Armando and Michael Apple. 'Thin versus Thick Democracy in Education: Porto Alegre and the Creation of Alternatives to Neoliberalism' in *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 12, no. 2: 99-116, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks*, ed. And trans. Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith (New York: International Publishers), 1971.
- GRAMSCI, Antonio. *L'Alternativa Pedagogica*, ed. Mario Alighiero Manacorda (Florence: La Nuova Italia), 1972.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del Carcere, Edizione Critica*, ed. Valentino Gerratana (Turin: Einaudi), 1975.
- GRAMSCI, Antonio. *The Southern Question*, ed and trans. Pasquale Verdichio (West Lafayette, IN: Bordighera Incorporated), 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Passato e Presente* (Rome: Editori Riuniti), 1998.
- HORTON, Myles and FREIRE, Paulo. *We make the road by walking. Conversations on education and social change* (Philadelphia: Temple University Press), 1990.
- KANE, Liam. *Popular Education and Social Change in Latin America* (London: Latin American Bureau), 2001.
- LARRAIN, Jorge. *The Concept of Ideology* (London, UK: Hutchinson), 1979.
- LARRAIN, Jorge, *Marxism and Ideology* (New Jersey: Humanities Press), 1983.
- MARX, Karl and ENGELS, Freidrich. *The German Ideology*, ed. C. J Arthur (London UK: Lawrence & Wishart), 1970.
- MAYO, Marjorie. *Imagining Tomorrow. Adult Education and Social Transformation* (Leicester: NIACE, 1997), 1997.
- MAYO, Peter. *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action* (London UK and New York: Zed Books), 1999.
- MAYO, Peter. *Antonio Gramsci and Paulo Freire: some connections and contrasts*. In: Encyclopaedia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione, No.17, pp. 77- Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2005.
- MAYO, Peter. "Remaining on the same side of the river": A Critical Commentary on Paulo Freire's Later Work' in *Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 22, no. 4: 369-397, 2001.
- O'CADIZ , María del Pilar, WONG, Pia L and TORRES, Carlos Alberto. *Education and Democracy . Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo* (Boulder: Westview Press), 1997.
- O'CADIZ, Maria de Pilar. 'Social Movements and Literacy Training in Brazil: A Narrative' in *Education and Social Change in Latin America*, ed. Carlos Alberto Torres (Melbourne: James Nicholas Publishers), 1995.
- SHOR, Ira and FREIRE, Paulo A *Pedagogy of Liberation. Dialogis on Transforming Education* (Westport CT: Bergin & Garvey), 1987.
- WILLIAMS, Raymond *The Long Revolution* (Middlesex: Penguin), 1960
- YOUNGMAN, Frank (1986) *Adult Education and Socialist Pedagogy* (Kent: Croom Helm), 1986.

Recebido em: 10/01/2018

Aprovado em: 15/03/2018

ANTONIO GRAMSCI AND PAULO FREIRE¹

Peter Mayo (UM)*

Abstract

This paper brings together two of the most cited figures in the radical debate on education and adult education: Antonio Gramsci and Paulo Freire. The former influenced the latter and the ideas of one not only echo but at times also complement those of the other. Taken together their work provides signposts for a critically engaged pedagogy. The paper addresses the Marxian influence that underlies their respective thinking on education for social transformation, their conception of ideology and the resources of hope found in their work with the emphases being placed on the concept of praxis; the philosophy and pedagogy of praxis. The notion of a directive pedagogy, in which educators have authority without being authoritarian, is also addressed.

Keywords: Ideology, Hegemony, Praxis, Hope, Direction, intellectuals, culture.

Resumo

ANTÔNIO GRAMSCI E PAULO FREIRE

Este artigo reúne dois dos personagens mais citados no debate sobre educação radical e educação de adultos: Antonio Gramsci e Paulo Freire. O primeiro influenciou o último e, as ideias de um não só provocam ecos, mas às vezes também complementam as do outro. Juntos, seus trabalhos fornecem sinais para uma pedagogia comprometida. O texto aborda a influência marxista que está subjacente aos seus respectivos pensamentos sobre a educação para a transformação social, a concepção da ideologia e os recursos de esperança situados em suas obras, particularmente com ênfase mergulhada no conceito de praxis; a filosofia e a pedagogia da práxis. Também é abordada a noção de uma pedagogia diretiva, em que os educadores, sem ser autoritários, têm autoridade.

Palavras chaves: Ideologia, Hegemonia, Práxis, Esperança, Direção, Intelectuais, Cultura.

Resumen

ANTONIO GRAMSCI Y PAULO FREIRE

Este artículo reúne a dos de los personajes más citados en el debate sobre edu-

¹ This article was presented at the III International Meeting on Literacy and Education for Young People and Adults and includes some reflections already included in the following texts: *Antonio Gramsci and Paulo Freire: some connections and contrasts e Gramsci (2005)*; *Freire Adult Education: possibilities for transformative action (1999)* and *MAYO, Peter. Hegemony and Education under Neoliberalism. Routledge (2015)*.

* Professor at the University of Malta. Researcher in the field of Adult Education, Sociology of Education and Sociology in general.

cación radical y educación de adultos: Antonio Gramsci y Paulo Freire. El primero influenció el último y, las ideas de uno no sólo provocan ecos, pero a veces también complementan las del otro. Juntos, sus trabajos proporcionan señales para una pedagogía comprometida. El texto aborda la influencia marxista que subyace a sus respectivos pensamientos sobre la educación para la transformación social, la concepción de ideología y los recursos de esperanza ubicados en sus obras, particularmente con énfasis sumergida en el concepto de praxis; la filosofía y la pedagogía de la praxis. Además se aborda la noción de una pedagogía directiva, en la que los educadores, sin ser autoritarios, tienen autoridad. **Palabras clave:** Ideología, Hegemonía, Práxis, Esperanza, Dirección, Intelectuales, Cultura.

Introduction

Antonio Gramsci (1891-1937) and Paulo Freire (1921-1997) are certainly two of the most cited figures in the debate on radical and progressive education. Their respective cultural and political work occurred in different contexts and at different times (Gramsci in Europe in the first part of the 20th century and Paulo Freire in Latin America, N. America, Europe and Africa in the second half of the century). Nevertheless, a whole generation of writers subscribing to what is commonly referred to as critical pedagogy, draw on Gramsci's and Freire's powerful ideas into the relationship between education and power. The two figures are iconic references in this area of inquiry.

Paulo Freire posits this connection between his ideas and those of Gramsci:

[...] I only read Gramsci when I was in exile. I read Gramsci and I discovered that I had been greatly influenced by Gramsci long before I had read him. It is fantastic when we discover that we had been influenced by someone's thought without even being introduced to their intellectual production².

Marxian influence

I begin by stressing one fundamental and

² See Freire (1995). I am indebted for this point to Marjorie Mayo (1997, p. 171) ch. 8.

obvious point of contact between Gramsci's and Freire's respective works – their being rooted in Marxism and more specifically Marxian thinking. That Gramsci is indebted to such thought goes without saying. In volume IV of his edited critical edition of the *Quaderni del Carcere* (Prison Notebooks), Valentino Gerratana provides the list of texts by Marx and Engels that Gramsci cites in the Notebooks. These include *Capital*, the *Theses on Feuerbach*, the *Contribution to the Critique of Hegel's Philosophy of Right (Introduction)*, *The Holy Family*, *The Eighteenth Brumaire of Louis Napoleon*, *Critique of the Gotha Programme*, numerous letters and articles such as the one on the Spanish revolution in the *New York Tribune*, among others. One of Gramsci's main contributions is that of underlining the cultural dimension of revolutionary practice. At the same time, one must not lose sight of his over-arching political analysis, lest one lapses into cultural reductionism.

Unlike Gramsci, Freire could draw on a wide range of early writings by Marx, notably *The German Ideology*, *The Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*, the *Theses on Feuerbach* and *The Holy Family*. These early writings by Marx provide important sources of reference for some of

the arguments raised in Freire's best known work, *Pedagogy of the Oppressed* which is also written, as far as the first three chapters go, in that dialectical style one associated with Marx. Later writings by Marx, however, feature prominently in such works as *Cartas da Guinea Bissau* where Freire attempts to come to grips with the social relations of production in an impoverished African country (Guinea Bissau) that had just gained independence from Portugal. In this work, and precisely in Carta 11, Freire adopts Marx's notion of a 'polytechnic education' arguing for a strong relationship to be forged between education and production. Marx had specifically developed this notion in the Geneva Resolution of 1866.

Ideology

Gramsci's and Freire's respective works are embedded in a Marxian conception of ideology: "The ruling ideas are nothing more than the ideal expression of the dominant material relationships, the dominant material relationships grasped as ideas; hence of the relationships which make one class the ruling one, therefore the ideas of its dominance." Not only does the ruling class produce the ruling ideas, in view of its control over the means of intellectual production, but the dominated classes produce ideas that do not necessarily serve their interests; these classes, that "lack the means of mental production and are immersed in production relations which they do not control," tend to "reproduce ideas" that express the dominant material relationships (LARRAIN, 1983, p. 24). After all, as Marx and Engels had underlined,

[...] each new class which puts itself in place of one ruling before it, is compelled, merely in order to carry through its aim, to represent its interest as the common interest of all

the members of society, that is expressed in ideal form: it has to give its ideas the form of universality, and represent them as the only rational, universally valid ones." (MARX and ENGELS, 1970, pp. 65, 66).

Gramsci saw ideas that reflect the dominant material relationships as residing in those areas he identifies with 'common sense' which contains elements of "good sense" but which is, in effect, a distorted and fragmentary conception of the world. It is, according to Gramsci, "a conception of the world absorbed uncritically by the various social and cultural environments in which the moral individuality of the average man (*sic.*) develops" (Gramsci, 1975, p 1396)³. For Gramsci, common sense is "...the folklore of philosophy" (*ibid.*) The challenge, for Gramsci, is to supersede this common sense through a "philosophy of praxis," the "conscious expression" of the contradictions that lacerate society (LARRAIN, 1979, p. 81) that would undergo a process of elaboration similar to that experienced by Lutheranism and Calvinism before developing into a "superior culture" or "civilta".

Freire too sees popular consciousness as being permeated by ideology. In his earlier work, Freire posited the existence of different levels of consciousness ranging from naïve to critical consciousness. In his early work, Freire reveals the power of ideology being reflected in the fatalism apparent in the statements of peasants living in shanty towns who provide 'magical explanations,' attributing their poor plight to the "will of God".

Like Gramsci and a host of other writers, including important exponents of Critical Theory, Freire provides a very insightful analysis of the way human beings participate

³ See Borg and Mayo (2002), pp. 87-108.. Translation from Italian original by Carmel Borg.

in their own oppression by internalizing the image of their oppressor. As with the complexity of hegemonic arrangements, underlined by Gramsci and elaborated on by a host of others writing from a neo-Gramscian perspective, people suffer a contradictory consciousness, being oppressors, within one social hegemonic arrangement, and oppressed within another. This consideration runs throughout Freire's oeuvre ranging from his early discussion on the notion of the 'oppressor consciousness' to his later writings on multiple and layered identities (FREIRE, 1997, p. 303-329) where he insists that one's quest for life and for living critically is tantamount to being an ongoing quest for the attainment of greater *coherence*. Gaining coherence, for Freire, necessitates one's gaining greater awareness of one's "unfinishedness" (FREIRE, 1998, p 51 & 66)⁴.

Resources of Hope

Gramsci and Freire explicitly repudiate evolutionary economic determinist theories of social change. Gramsci regards them as theories of "grace and predestination." while Freire sees them as being conducive to a "liberating fatalism."

The emphasis on voluntarism and on the cultural and spiritual basis of revolutionary activity is very strong in the writings of the young Gramsci. This emphasis is also to be found in Freire's early writings, especially the work based on his doctoral thesis, 'Ed-

ucation as the Practice of Freedom.' This particular aspect of the two writers' work is generally regarded to have been the product of strong Hegelian influences. In Gramsci's case, however, it would be more appropriate to speak in terms of 'neo-Hegelianism', the kind of idealist philosophy derived from Croce. (Broccoli, 1972) In Freire's case, the Hegelianism may have partly been derived via the writings of such Christian authors as Chardin, Mounier and Neibuhr (YOUNGMAN, 1986, p. 159). In later writings, however, this idealist position becomes somewhat modified as both Gramsci and Freire begin to place greater emphasis on the role of economic conditions in processes of social change.

Both rejected the view that the conditions of their time determined the limits of what is possible. Both recognized developments within capitalism, witnessed during their lifetime (Taylorisation/Fordism in Gramsci's time and Neo-Liberalism in Freire's), for what they were - manifestations of Capitalist reorganization to counter the tendency of the rate of profit to fall, owing to the "crises of overproduction" (Allman and Wallis, 1995; Foley, 1999). In his notes dealing with "Americanism and Fordism", Gramsci points to the need for Capitalism to reorganize itself periodically to counter such a tendency. Taylorisation constituted the earlier means in this regard⁵. The intensification of globalization is the latest form of Capitalist reorganization (Foley, 1994; 1999). Understanding the contemporary stages of capitalist development according to what they represented was a crucial step for both writers to avoid a sense of fatalism and keep alive the quest for working to attain a bet-

4 As I have argued elsewhere, this makes nonsense of the criticism, directed at Freire in North America, that he fails to recognize that one can be oppressed in one situation and an oppressor in another and that he posits a binary opposition between oppressor and oppressed. If anything, the relations between oppressor and oppressed have always been presented by Freire as dialectical rather than as binary opposites. (MAYO, 2001) Also see Allman (1999), pp. 88-89, for an insightful exposition in this regard.

5 Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith in Antonio Gramsci, (1971), p.280. Argument reproduced from Allman and Mayo (1997), p. 8.

ter world. Freire could well have been on the verge of embarking on an exploration of the conditions that the present historical conjuncture, characterized by Neo-liberalism, would allow for the pursuit of his dream of a different and better world. Alas, this was not to be.

Education in its broadest context

For Gramsci a meaningful process of education must extend beyond schooling and adult education centres to be wide ranging. It is primarily located within the terrain of civil society (the term is used differently from the way it is used today) wherein these educational/hegemonic relationships are consolidated, as is the case with much of contemporary society, and challenged. In the latter case, the challenge can possibly be part of what Raymond Williams would call a 'long revolution' (WILLIAMS, 1960). Gramsci constantly writes about the need to secure alliances of progressive forces in a historical bloc and even encourages (something he himself did) collaboration with progressive individuals such as Piero Gobetti (GRAMSCI, 1995, pp. 44, 45). Nevertheless, he attributed a central role, at the heart of this educational and political action for a moral reform, to the party that he conceived of as the Modern Prince.

The idea of a larger terrain for educational action is also at the heart of Freire's work. Throughout his writings, Freire constantly stressed that educators engage with the system and not shy away from it for fear of co-optation (HORTON and FREIRE, 1990; ESCOBAR et al, 1994). Freire exhorted educators and other cultural workers to 'be tactically inside and strategically outside' the system. As with Gramsci, Freire believed that the system is not monolithic. Hegemon-

ic arrangements are never complete and allow spaces for "swimming against the tide" or, to use Gramsci's phrase, engaging in "a war of position" (FREIRE, in ESCOBAR et al., pp. 31, 32). In most of his work from the mid eighties onward, Freire touches on the role of social movements as important vehicles for social change.

When Education Secretary in São Paulo, a position that allowed Freire to tackle education and cultural work in their broader contexts, Paulo Freire and his associates worked hard to bring social movements and state agencies together (O'CADIZ et al, 1997; O'CADIZ, 1995, p. 163-173). The last years of Freire's life were exciting times for Brazilian society with the emergence of the *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. The Movement allies political activism and mobilization with important education and cultural work (Kane, 2001). The movement is itself conceived of as an "enormous school" (ibid). As in the period that preceded the infamous 1964 coup, Paulo Freire's work and thinking must also have been influenced and reinvigorated by the growing movement for democratization of Brazilian society.

Freire insisted that education should not be romanticized and that teachers ought to engage in a much larger public sphere. This has been quite a popular idea among radical activists in recent years, partly also as a result of a dissatisfaction with party politics. The arguments developed in these circles are often based on a very non-Gramscian use of the concept of 'civil society.' In his later work, however, Freire sought to explore the links between movements and the state and, most significantly, movements and party, a position no doubt influenced by his role as one of the founding members of the PT.

Freire argues that the party for change, committed to the subaltern, should allow

itself to learn from and be transformed through contact with progressive social movements. One important proviso Freire makes, in this respect, is that the party should do this “without trying to take them over.” Movements, Freire seems to be saying, cannot be subsumed by parties, otherwise they lose their identity and forfeit their specific way of exerting pressure for change. Paulo Freire discusses possible links between party and movements.

Praxis

The discussion has veered towards a macro-level analysis. It would be opportune now to bring the discussion to the micro level with an emphasis on concepts that lie at the heart of the pedagogical relation as propounded by both Gramsci and Freire. The two figures regard *praxis* as one of the key concepts in question. The kind of philosophy which Gramsci contrasts with ‘common sense’ and which warrants elaboration to provide the underpinning of an intellectual and moral reform is referred to as the ‘philosophy of praxis’ which, in contrast to the bifurcation advocated by Benedetto Croce (philosophy for intellectuals and religion for the people), is intended to be a philosophy that welds intellectuals and masses together in a historical bloc (BORG and MAYO, 2002, p. 89). It is intended to be an instrument for the forging of a strong relationship between theory and practice, consciousness and action⁶.

Praxis is also at the center of Freire’s philosophical approach and becomes a constant feature of his thinking and writing. It constitutes the means whereby one can move in the direction of confronting the contradiction of opposites in the dialectical

relation. For Freire and others, it constitutes the means of gaining critical distance from one’s world of action to engage in reflection geared towards transformative action. The relationship between action-reflection-transformative action is not sequential but dialectical (ALLMAN, 1999). Freire and other intellectuals, with whom he has conversed, in ‘talking books’, conceive of different moments in their life as forms of praxis, of gaining critical distance from the context they know to perceive it in a more critical light. Exile is regarded by Freire and the Chilean Antonio Faundez (FREIRE and FAUNDEZ, 1989)⁷ as a form of praxis, a situation that recalls Gramsci’s predicament in prison where the brain, which was meant to be stopped from working for twenty years, found the space, albeit for a ten year period, for profound critical reflection on the world of the Sardinian’s action (MAYO, 1999, p. 91). The idea of critical distancing is however best captured by Freire in his pedagogical approach involving the use of codifications, even though one should not make a fetish out of this “method” (ARONOWITZ, 1993) since it is basically indicative of something larger, a philosophy of learning in which praxis is a central concept that has to be ‘reinvented’ time and time again, depending on situation and context.

Authority and Freedom

There are connections between Gramsci and Freire also with respect to the teacher-student dynamics. It might appear that Gramsci’s view of schooling, as expressed in his two notes on the Unitarian School, contained in Notebook, provides a stark contrast to Freire’s pedagogical approach. To what extent did Gramsci favor the kind of pedagogical approach Freire argued against,

6 Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith in Gramsci (1971) p. X111.

7 On this see also Betto and Freire (1986), p 58

namely ‘banking education’? A close reading of Gramsci’s text, one which devotes great attention to his choice of words, would indicate that he was averse to the encouragement of uninformed dialogue. For Gramsci, a process of uninformed dialogue is mere rhetoric. It is mere *laissez faire* pedagogy that, in this day and age, would be promoted under the rubric of ‘learning facilitation’ (sic). This is the sort of pedagogical treachery that provoked a critical response from Paulo Freire. In an exchange with Donald P. Macedo, Freire states categorically that he refutes the term ‘facilitator’, which connotes such a pedagogy, underlining the fact that he has always insisted on the *directive* nature of education⁸. He insists on the term ‘teacher,’ one who derives one’s *authority* from one’s competence in the matter being taught, without allowing this authority to degenerate into *authoritarianism*.“(FREIRE and MACEDO, 1995, p. 378). Authority is necessary to the freedom of the students and my own. The teacher is absolutely necessary. What is bad, what is not necessary, is authoritarianism, but not authority”(FREIRE, in HORTON and FREIRE, 1990, p.181; FREIRE, in SHOR and FREIRE, 1987, p.91).

Gramsci seems to be advocating a process of education that equips children with the necessary acumen to be able to participate in an informed dialogue. This is why Gramsci writes in terms of a “nexus between instruction and education” (GRAMSCI, 1971, p. 36).

Emphasis is being placed, in this context, on ‘authority and freedom’, the distinction posed by Freire (1998) but which echoes Gramsci’s constant reference to the interplay between “spontaneita” e “direzi-

one consapevole” (spontaneity and conscious direction)⁹. In his piece on the Unitarian School, Gramsci calls for a balance to be struck between the kind of authority promoted by the old classical school (without degenerating into authoritarian education) and the ‘freedom’ advocated by the then contemporary proponents of ideas associated with Rousseau’s philosophy as developed in *Emile*. The latter type of education, for Gramsci, had to develop from its ‘romantic phase’ (predicated on unbri-dled freedom for the learner, based on her or his spontaneity) and move into the ‘classical’ phase, classical in the sense of striking a balance (GRAMSCI, 1971, pp.32, 33). This is the balance between freedom and authority that has been the subject of much debate in Freire’s work¹⁰.

There is an interesting contrast between Gramsci and Freire also with respect to another curricular issue. Gramsci’s piece on the Unitarian school places importance on what he sees as the finer qualities of the ‘old’ classical school, the school which enabled him personally to transcend his formative environment. It has been argued, by the leading Italian Gramsci scholar, Mario Alighiero Manacorda, that what Gramsci has provided in his notes on the Unitarian school is an epitaph for the old classical school, an epitaph celebrating what that school was and what it cannot be any longer given that the social reality has changed (BORG and MAYO, 2002 pp.102-103; MANACORDA in GRAMSCI, 1972, p. xxix). It was a school that had to be replaced by one more in tune with the reality of Gramsci’s times. For Gramsci, however, the reforms the Gentile educational administration sought to introduce (la Riforma

8 See for instance Paulo Freire in Shor and Freire, (1987) p.103; Freire and Macedo (1995), p. 394; Freire 1993, p. 116; See also Freire in Gadotti et al (1995), p. 50.

9 See, for instance, the anthology, Gramsci (1998), pp. 70-74.

10 For a useful discussion on this, see Gadotti (1996).

Gentile), based on the stark division between classical and vocational schools, represented a retrograde step and not a progressive one: “It will be necessary to replace Latin and Greek as the fulcrum of the formative school, and they will be replaced. But it will not be easy to deploy the new subject or subjects in a didactic form which gives equivalent results in terms of education and general formation...” (GRAMSCI, 1971, pp. 39-40) Highlighting the most salvageable aspects of the ‘old school’ ties in with what has been a constant feature of Gramsci’s cultural writings, namely his advocacy of the need for subaltern groups¹¹ to gain the means to critically appropriate established ‘high status’ cultural forms and knowledge with a view to moving from the margins to the center.

This represents an important point of contrast with Freire in whose work emphasis is placed, almost exclusively, on the popular, with ‘high status’ culture hardly featuring except for discussions concerning standard language as opposed to dialect. This is true not only of his writings on popular education but also of writings by sympathetic researchers, combining theoretical insights with empirical data (O’CADIZ et al, 1998) concerning the school reform he helped carry out in São Paulo when he was Education Secretary there. The schools involved were, after all, designated “popular public schools”. And yet Freire has always insisted that the popular constitutes only the starting point of the educational process. We find, in the literature on these reforms, ample material regarding the handling of social themes, derived from the pupils’ immediate surroundings,

11 For an insightful discussion on the issue of subaltern groups and subaltern culture with reference to the relevance of the term ‘subaltern’ to such areas as colonialism, see Chapter 5 in Crehan (2002)

which constitute the basis of these schools’ curricula. There is however little material concerning the learning process occurring with respect to those subjects and their content areas which somehow relate to the dominant culture. The short-lived nature of the reforms, which were, to a certain extent, echoed in Porto Alegre (GANDIN and APPLE, 2002), could have played its part in denying one sufficient time to temper the initial enthusiasm for a highly innovative and refreshing approach to communal learning with some consideration concerning the effectiveness of this approach in enabling the poor children of the megacities to appropriate the skills and high order knowledge necessary to transcend their state of material impoverishment and powerlessness. Given Freire’s insistence that the popular constitutes only the entry point to knowledge and is not the be all and end all of the learning process, then one would have relished some insightful considerations concerning the ‘popular public’ curriculum on the lines we have come to associate with Gramsci.

On the other hand, as O’Cadiz et al. (1998) demonstrate forcefully, there is much in the reforms carried out in São Paulo that can be of value to a process of curriculum development that draws on Gramscian insights. The organization of knowledge into generative themes gleaned from research by teachers and collaborators carried out in the school’s surrounding community can help “render popular culture an integral feature of the learning process where the focus does not lie solely on the written word, a limitation in Gramsci’s cultural (including popular culture) writings”. All this would be in the interest of developing a radically democratic “popular public” education with a national and international character.

References

- ALLMAN, Paula. *Revolutionary Social Transformation Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education* (Massachusetts: Bergin & Garvey), 1999.
- ALLMAN Paula and WALLIS, John, 'Challenging the Postmodern Condition: Radical Adult Education for Critical Intelligence' in *Adult Learning Critical Intelligence and Social Change*, eds. Marjorie Mayo and Jane Thompson (Leicester: NIACE), 1995.
- ALLMAN, Paula and MAYO, Peter (1997), 'Freire, Gramsci and globalisation: some implications for social and political commitment in adult education' in *Crossing Borders breaking boundaries - research in the education of adults. Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference*, eds. Paul Armstrong, Nod Miller and Miriam Zukas (London: Birkbeck College, University of London), 1997.
- ARONOWITZ, Stanley. 'Freire's Radical Democratic Humanism' in *Paulo Freire. A Critical Encounter*, eds. Peter McLaren and Peter Leonard (New York and London, UK: Routledge), 1993.
- BETTO, Frei and FREIRE, Paulo. *Una Scuola Chiamata Vita* (Bologna: EMI), 1986.
- BORG, Carmel and MAYO, Peter. 'Gramsci and the Unitarian School. Paradoxes and Possibilities' in *Gramsci and Education*, eds. Carmel Borg, Joseph A. Buttigieg and Peter Mayo (Lanham, MA: Rowman & Littlefield), 2002.
- BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci e l'Educazione come egemonia* (Firenze: La Nuova Italia), 1972.
- CREHAN, Kate. *Gramsci, Culture and Anthropology* (Berkeley: University of California Press), 2002.
- ESCOBAR, Miguel, Fernandez, Alberto L and GUEVARA-NIEBLA, Gilberto, with FREIRE, Paulo. *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*, (Albany: SUNY Press), 1994.
- FOLEY, Griff. 'Adult Education and Capitalist Reorganisation', *Studies in the Education of Adults*, 26 no. 2: 121-143, 1994.
- FOLEY, Griff. *Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education* (London and New York: Zed Books), 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the City* (New York and London UK: Continuum), 1993.
- FREIRE, Paulo. 'Reply to discussants' in *Freire at the Institute*, eds. Maria Figueiredo Cowen and Denise Gastaldo (London: Institute of Education, University of London, 1995) pp. 63-64, 1995.
- FREIRE, Paulo. 'A Response' in *Mentoring the Mentor, A Critical Dialogue with Paulo Freire*, eds. Freire, P (ed.) with James W. Fraser, Donaldo Macedo, Tanya McKinnon and William T. Stokes (New York: Peter Lang), 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage* (Lanham: Rowman and Littlefield), 1998.
- FREIRE, Paulo and FAUNDEZ, Antonio. *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation* (Geneva: World Council of Churches), 1989.
- FREIRE, Paulo and Donaldo Macedo. 'A Dialogue: Culture, Language and Race', in *Harvard Educational Review*, 65, no. 3 : 377 - 402, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education* (Albany: SUNY Press), 1996.
- GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo and GUIMARÃES, Sergio. *Pedagogia: Dialogo e Conflitto*, eds. B. Bellanova and F. Telleri (Torino: Societa` Editrice Internazionale), 1995.
- GANDIN, Luis Armando and Michael Apple. 'Thin versus Thick Democracy in Education: Porto Alegre and the Creation of Alternatives to Neoliberalism' in *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 12, no. 2: 99-116, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks*, ed. And trans. Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith (New York: International Publishers), 1971.
- GRAMSCI, Antonio. *L'Alternativa Pedagogica*, ed. Mario Alighiero Manacorda (Florence: La Nuova Italia), 1972.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del Carcere, Edizione Critica*, ed. Valentino Gerratana (Turin: Einaudi), 1975.

- GRAMSCI, Antonio. *The Southern Question*, ed and trans. Pasquale Verdicchio (West Lafayette, IN: Bordighera Incorporated), 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Passato e Presente* (Rome: Editori Riuniti), 1998.
- HORTON, Myles and FREIRE, Paulo. *We make the road by walking. Conversations on education and social change* (Philadelphia: Temple University Press), 1990.
- KANE, Liam. *Popular Education and Social Change in Latin America* (London: Latin American Bureau), 2001.
- LARRAIN, Jorge. *The Concept of Ideology* (Lodon, UK: Hutchinson), 1979.
- LARRAIN, Jorge, *Marxism and Ideology* (New Jersey: Humanities Press), 1983.
- MARX, Karl and ENGELS, Freidrich. *The German Ideology*, ed. C. J Arthur (London UK: Lawrence & Wishart), 1970.
- MAYO, Marjorie. *Imagining Tomorrow. Adult Education and Social Transformation* (Leicester: NIACE, 1997), 1997.
- MAYO, Peter. *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action* (London UK and New York: Zed Books), 1999.
- MAYO, Peter. "Remaining on the same side of the river": A Critical Commentary on Paulo Freire's Later Work' in *Review of Education/ Pedagogy/Cultural Studies*, 22, no. 4: 369-397, 2001.
- MAYO, Peter. *Antonio Gramsci and Paulo Freire: some connections and contrasts. In: Encyclopaideia. Revista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, No.17, pp. 77-Rotterdam/ Boston/Taipei: Sense Publishers, 2005.
- O'CADIZ, María del Pilar, WONG, Pia L and TORRES, Carlos Alberto. *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo* (Boulder: Westview Press), 1997.
- O'CADIZ, Maria de Pilar. 'Social Movements and Literacy Training in Brazil: A Narrative' in *Education and Social Change in Latin America*, ed. Carlos Alberto Torres (Melbourne: James Nicholas Publishers), 1995.
- SHOR, Ira and FREIRE, Paulo A *Pedagogy of Liberation. Dialogis on Transforming Education* (Westport CT: Bergin & Garvey), 1987.
- WILLIAMS, Raymond *The Long Revolution* (Middlesex: Penguin), 1960
- YOUNGMAN, Frank (1986) *Adult Education and Socialist Pedagogy* (Kent: Croom Helm), 1986.

Recebido em: 10/01/2018

Aprovado em: 15/03/2018

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN: 8765-876X

I – Proposta editorial

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos é um periódico semestral, temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

Pretende publicar artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação de Jovens e Adultos e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural.

A revista aceita trabalhos originais que analisem, debatam assuntos e temas de interesse científico-cultural na área de educação e da EJA, dentro das seguintes modalidades:

- Artigos: discussões teóricas, análises de conceitos, resultados de pesquisa;
- Resenhas: revisão crítica de publicação recente;
- Relatos de experiência: descrição de experiências significativas;
- Resumo: de teses e dissertações recentes.

A Revista RIEJA está organizada em 3 seções, a saber:

- Temática
- Estudos
- Relatos

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a temática específica do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em fluxo contínuo. A seção Relatos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos, Programas e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

II – Recebimento e avaliação dos textos

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor científico, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas. Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor científico, em comum acordo com o(s) autor(es).

As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor científico.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

II – Direitos autorais

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso.

Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Relatos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares).

IV – Encaminhamento e apresentação dos textos

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja> e para o endereço eletrônico do editor científico. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome (s) do(s) autor(es), endereço residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, metodologia, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o título do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. Atenção: cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
4. Sob o título Referências deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. Peter Norton: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Multireferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão linguística para não linguistas. Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. O Globo, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para

despacho de aeronave em serviço internacional. *Lex: coletânea de legislação e jurisprudência*, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. *Legislação Federal e marginalia*.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. *Fracasso escolar: uma perspectiva em questão*. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação*, 13., 1997, Natal. *Anais...* Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações bibliográficas ou de site, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os artigos devem ter, no máximo, 70 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 45 mil caracteres com espaços; as resenhas podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto. Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Editora Geral: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com

Editora Científica: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com