

# EJA

*em*  
*debate*



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Santa Catarina

## **Organizadora deste número**

Ano 8, nº14, Jul- Dez 2019

Salette Valer

## **Revisão textual e gramatical**

Fabricio Alexandre Gadotti - Espanhol

Fernanda Ramos Machado - Inglês

Marco Marco Quirino Pessoa - Português

Ivelã Pereira - Português

## **Revisão final**

Salette Valer

Ivelã Pereira

## **Projeto gráfico**

Glauco Borges

## **Dagramação**

Glauco Borges

## **Capa**

Foto: Hannamariah | Depositphotos.com

Catálogo na fonte pelo  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

EJA em debate / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. - Ano 8, n. 14 (jul-Dez/2019) - . - Florianópolis: Publicação do IFSC, 2019.

78p. ; 29,7 cm.

Semestral

Inclui bibliografias

ISSN 2317-1839

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. II. Título.

CDD 374

Elaborada por: Paula Oliveira Camargo - CRB 14/1375

# Sumária

## Editorial **4**

Os desafios enfrentados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos diante do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos **6**

O uso de metodologias ativas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA/EPT) **16**

Currículo e gestão escolar com Paulo Freire em um terreno pós-moderno crítico **28**

Contribuições da perspectiva sócio-histórico-cultural para pensar a aprendizagem dos sujeitos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos **44**

Educação de Jovens e Adultos: entre casa e trabalho uma oportunidade a mais por meio da educação a distância **55**

Ensino de biologia para a Educação de Jovens e Adultos - desafios para uma formação que proporcione o desenvolvimento humano **64**

# Editorial

Os artigos e ensaios dissertativos apresentados na 14ª edição da Revista EJA em Debate brotam em diversos chãos deste país. Foram construídos à várias mãos e situam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um contexto histórico e social, demarcado pela disputa de projetos que trazem em si diferentes concepções de homem e de sociedade.

Os autores dos seis textos apresentados me remetem a Silva e Dagnino (2011): sujeitos de mentes e corações vermelhos! São pessoas que buscam, com a divulgação acadêmica, a socialização de pesquisas e experiências pedagógicas e o diálogo entre docentes e estudantes de diferentes áreas do conhecimento, uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável. Conscientes das possibilidades de transformação social, são coerentes em sua práxis e trabalham em defesa desta de um novo mundo possível.

Sinto-me honrada pela oportunidade de ler, em primeira mão, textos que revelam compromisso e paixão pela EJA e, espero que todos possam lê-los com o olhar entusiasta e amoroso, tão necessário à humanidade em tempos de tanto estranhamento.

No artigo original intitulado **“Os Desafios Enfrentados pelos Professores da Educação de Jovens e Adultos Diante do Processo de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos”**, escrito por Regina Magna Bonifácio de Araújo da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e por Mayara Carvalho Martins da Universidade Federal de Viçosa (UFV) encontra-se o entrecruzamento de duas temáticas: avaliação da aprendizagem e EJA. Nele, as autoras apresentam os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender como vêm se dando, no campo educacional, as práticas avaliativas dos professores dos anos iniciais dessa modalidade. De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciaram os desafios enfrentados pelos docentes, dentre eles, a falta de material didático específico que contextualizem o conteúdo às vivências dos educandos; a dificuldade do professor em desconstruir as representações de escola tradicional que os alunos trazem para a sala de aula e, por fim, a dificuldade do ofício docente, que vai muito além do domínio de conteúdos e conhecimentos pedagógicos. As autoras indicam a necessidade de ampliação das discussões em torno da avaliação na EJA.

**“O Uso de Metodologias Ativas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA/EPT)”**, artigo original, escrito por Clarissa Barretta, Priscila Juliana da Silva e Luiz Álvaro Monteiro Júnior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) analisou as dificuldades e potencialidades do desenvolvimento de metodologias ativas **no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. O estudo foi desenvolvido com duas turmas do Curso Técnico em Agroindústria ofertado no IFC **Campus** Camboriú. De abordagem qualitativa, os autores lançaram mão de técnicas de análise documental e observação participante. Os autores concluíram que o perfil dos estudantes das turmas analisadas exigiu estratégias de ensino-aprendizagem diferentes, bem como tempos e ritmos de ensino-aprendizagem distintos. Durante o processo de docência, com ambas as turmas, observou-se que as dificuldades de aprendizagem aparecem atreladas à dificuldade de reconhecer os conhecimentos teóricos na prática. Nesse sentido, concluíram que as metodologias ativas possibilitaram que se estabelecesse a relação entre teoria e prática tornando a aprendizagem significativa.

Com o objetivo de analisar concepções pedagógicas que contribuem para a abertura de questões curriculares e de gestão escolar na obra de Paulo Freire, bem como compreender como esses pensamentos podem se localizar em uma perspectiva pós-moderna crítica, Éderson Andrade, do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG) e Sávio Antunes dos Santos, do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO) apresentam o artigo original intitulado **“Currículo e Gestão Escolar em Paulo Freire em um Terreno Pós-Moderno Crítico”**. O trabalho tem um corte qualitativo, descritivo e bibliográfico. Seus dados foram organizados tomando por base três obras de Paulo Freire: *A educação na Cidade*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. A análise dos discursos que constituem as três obras selecionadas foi feita operando com alguns conceitos da Teoria do Discurso. Os resultados demonstram que o pensamento de Paulo Freire não se enquadra em uma perspectiva teórico-metodológica fixa, tendo a abertura e flexionamento como bases para as construções de suas propostas. O texto conclui que o pensamento freiriano é potente para a compreensão do currículo e da gestão escolar na contemporaneidade, uma vez que privilegia as relações dialógicas construídas das redes de sujeitos, num espaço tempo pós-moderno crítico.

O ensaio dissertativo, apresentado por Rodrigo de Freitas Amorim, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), trata das **“Contribuições da Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural para Pensar a Aprendizagem dos Sujeitos da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”**. Tem como objetivo a reflexão acerca da aprendizagem de jovens e adultos a partir das contribuições da perspectiva sócio-histórico-cultural. Nele, o autor destaca que um dos grandes desafios da educação brasileira é a garantia de uma aprendizagem de qualidade e que, no campo da EJA essa temática aparece, inclusive, nas políticas internacionais como o direito de aprender. Para o autor, a aprendizagem vem recebendo diversos tipos de abordagens, especialmente, no campo da produção científica da Psicologia e da Pedagogia que, por sua vez, legitimam formas específicas de estruturação dos processos de ensino-aprendizagem e suas metodologias. Por meio de uma revisão bibliográfica dos estudos dos psicólogos soviéticos Vigotski, Luria, Leontiev e, do francês, Wallon o autor destaca sua tese central, que sinaliza para o fato de que a aprendizagem dos sujeitos da EJA não só pode ser qualitativamente desenvolvida como é condição para seu desenvolvimento como pessoas e cidadãos.

Os pesquisadores Paulo de Sá Filho, da Universidade de Brasília (UnB) e do SENAI de Goiás, Marco Antônio de Carvalho e Léia Adriana da Silva Santiago, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGOIANO), além de Raqueline da Silva, do SESI de Goiás, apresentam o ensaio dissertativo nomeado **“Educação de Jovens e Adultos: Entre Casa e Trabalho uma oportunidade a mais por meio da Educação a Distância”**. Esse estudo é o resultado de uma discussão teórica baseada em uma análise textual, cujos temas estão relacionados à EJA e à Educação a Distância (EAD), fundamentado com uma proposta de educação emancipatória. O texto apresenta a EJA como um processo educacional formativo e transformador, e a EJA na modalidade de EAD como uma possibilidade de resgate de indivíduos que não tiveram a oportunidade de estudar no seu devido tempo e que, no presente, ainda apresentam obstáculos adicionais para concluir sua formação. Segundo os autores, diante do perfil dos estudantes, as análises realizadas apontam a EAD como uma modalidade viável para solucionar o problema da formação do público da EJA.

Por fim, Rones de Deus Paranhos, da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Maria Helena da Silva Carneiro, da Universidade de Brasília (UnB) apresentam o ensaio dissertativo **“Ensino de Biologia para a Educação de Jovens e Adultos – Desafios para uma Formação que Proporcione o Desenvolvimento Humano”**. Objetiva estabelecer um paralelo entre as características da educação escolar na sociedade capitalista com as características do público da EJA e projeto formativo em seu atual formato, localizando o ensino de biologia nas contradições levantadas. Os autores destacam que o formato da EJA na história da educação brasileira não representa uma constante, pois sua organização e modos de oferecimento estiveram ligados a diferentes contextos político-econômicos do Brasil. Destacam, ainda que, quando tomada na relação com a instituição escola, é importante considerar que a educação escolar na sociedade capitalista se constituiu num campo de disputa, pois ela materializa os interesses de classe, reproduzindo assim, as relações sociais de produção. Por meio de suas contradições, a escola representa, para o público da EJA, a possibilidade de desenvolvimento humano pela aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos. Os autores defendem que ensinar biologia na EJA pressupõe compreender que essa atividade se dá em uma escola que está alinhada aos interesses do modo de produção, e de igual forma, o ensino de biologia que se processa na escola de jovens e adultos trabalhadores. Por isso, demanda por parte dos profissionais, terem no horizonte, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere essas mediações, pois do contrário, esse ensino continuará corroborando com os processos de marginalização reiterada e institucionalizada pelos quais os educandos da EJA têm sido submetidos.

De forma geral, o conjunto de textos apresentados, revela diferentes campos de pesquisa da EJA, mas tem em comum a ânsia por conhecer, interpretar e agir sobre a sua realidade.

Desejo a todos uma excelente leitura!

**Roberta Pasqualli**  
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**  
**Campus Chapecó**

# *Os desafios enfrentados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos diante do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos*

*The challenges faced by teachers of Youth and Adult Education in the evaluation process of students' learning*

*Los desafíos enfrentados por los profesores de la Educación de Jóvenes y Adultos frente al proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos*

**Regina Magna Bonifácio de Araújo**

*Doutora em Educação – Professora na UFOP  
E-mail: regina.magna@hotmail.com*

**Mayara Carvalho Martins**

*Mestre em Educação pela UFOP – Professora na UFV  
E-mail: mayarinhacmartins@yahoo.com.br*

## **RESUMO**

Esta investigação encontra-se no entrecruzamento de duas temáticas: avaliação da aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos e consiste na apresentação dos resultados de uma pesquisa que objetivou compreender como vêm se dando no campo educacional as práticas avaliativas dos professores dos anos iniciais dessa modalidade. De abordagem qualitativa, este estudo usou como instrumento de organização de dados a entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciaram os desafios enfrentados pelos docentes, dentre eles, a falta de material didático específico como, por exemplo, livro didático e atividades pedagógicas que contextualizem o conteúdo às vivências dos educandos; a dificuldade do professor em desconstruir as representações de escola tradicional que os alunos trazem para a sala de aula e, por fim, a dificuldade do ofício docente, que vai muito além do domínio de conteúdos e conhecimentos pedagógicos. A conclusão da investigação indica a necessidade de ampliação das discussões em torno da avaliação na EJA.

**Palavras-chave:** Avaliação. Educação de Jovens e Adultos. Avaliação na EJA. Desafios docentes.

## **ABSTRACT**

This research is at the intersection of two themes: the assessment of learning and the education of youth and adults, and consists of presenting the results of a research that aimed to understand how the evaluation

practices of teachers of the early years of this modality of education have been taking place in the educational field. This qualitative study used semi-structured interview as a tool for data organization. The results showed the challenges faced by teachers, among them, a) the lack of specific didactic material, such as textbooks and pedagogical activities that contextualize the content to the students' experiences; b) the difficulty of the teacher to deconstruct the representations of traditional school that the students bring to the classroom and, finally, c) the difficulty of the teaching profession, which goes far beyond the mastery of pedagogical contents and knowledge. The conclusion of the investigation indicated the need for further discussion about the evaluation in the EJA.

**Keywords:** Evaluation. Youth and Adult Education. Evaluation at EJA. Challenges. Teacher.

## RESUMEN

Esta investigación se encuentra en la intersección de dos temas: la evaluación del aprendizaje y la educación de jóvenes y adultos y consiste en presentar los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender cómo las prácticas de evaluación de los docentes de los primeros años de esta modalidad se llevaron a cabo en el campo educativo. Desde un enfoque cualitativo, este estudio utilizó como herramienta de organización de datos la entrevista semiestructurada. Los resultados mostraron los desafíos que enfrentan los maestros, entre ellos, la falta de material didáctico específico, como libros de texto y actividades pedagógicas que contextualizan el contenido a las experiencias de los estudiantes; la dificultad del maestro para desconstruir las representaciones de la escuela tradicional que los alumnos traen para el aula y, finalmente, la dificultad de la profesión docente, que va mucho más allá del dominio de los contenidos y conocimientos pedagógicos. La conclusión de la investigación indicó la necesidad de la ampliación de la discusión sobre la evaluación en la EJA.

**Palabras Clave:** Evaluación. Educación de jóvenes y adultos. Evaluación en EJA. Desafíos Maestro.

## 1 Introdução

Voltada a jovens e adultos que não tiveram, na idade apropriada, oportunidade de acesso ou mesmo de continuidade nos estudos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que garante o direito à formação, proporcionando ao aluno a oportunidade de elevar sua escolaridade, garantida como direito do cidadão e dever do Estado pela Constituição de 1988. Vale ressaltar a concepção ampliada da Educação de Jovens e Adultos no sentido de não se limitar apenas à escolarização, mas também de reconhecer a educação como meio de (re) integração social e econômica e formação de sujeitos críticos e ativos, frente à própria realidade. E essa modalidade vem adquirindo maior visibilidade no campo educacional, ressaltando sua relevância, como espaço de sociabilidade, reinserção social e conhecimento. Portanto, pensar a EJA como um todo, buscando refletir não só o acesso e atendimento desses alunos, mas também a necessidade de pensar intervenções e procedimentos que levem em consideração as especificidades do seu público atendido, é um fator indispensável que deve ser considerado na construção de propostas e projetos que buscam atender essa modalidade de maneira mais singular.

Em razão de tais apontamentos, o presente trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa, já concluída, que objetivou investigar as práticas avaliativas utilizadas pelos professores da EJA em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública dos municípios que compõem a Região dos Inconfidentes<sup>1</sup>, em Minas Gerais. O intuito deste texto consiste em apresentar os desafios que os professores dessa modalidade enfrentam em sua prática cotidiana ao elaborarem os processos de ensino e aprendizagem, bem como ao lidarem com a avaliação da aprendizagem. Em vista das possíveis contribuições e da relevância desta investigação, vale ressaltar que os estudos acerca da avaliação na EJA podem colaborar ao acrescentar conhecimento e reflexões ao campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Este texto está organizado em cinco seções; nesta seção, a **Introdução**, trata do tema, objeto, objetivo geral, justificativa e relevância da pesquisa. Na segunda seção, **Referencial teórico**, são destacados os aportes teóricos da pesquisa; na terceira seção, **Metodologia** da pesquisa, será descrito o caminho metodológico para esta investigação. Na quarta seção, **Descrição e análise dos dados**, serão apresentados os resultados e as considerações construídas a partir das análises dos dados. Por fim, na quinta seção, **Conclusão**, são retomados

<sup>1</sup> A Região dos Inconfidentes é a denominação dada aos municípios que compõem a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto: Mariana, Acaiaca, Itabirito, Diogo de Vasconcelos e Ouro Preto, localizados no Estado de Minas Gerais.

os aspectos introdutórios, demonstrando o caminho percorrido para se chegar ao objetivo, as colocações finais, que não pretendem ser conclusivas, mas que se propõem a fomentar o debate acerca dos processos avaliativos na Educação de Jovens e Adultos.

## 2 Referencial Teórico

Segue abaixo o conteúdo teórico que embasa esta pesquisa.

### 2.1 O processo de avaliação

A avaliação sempre despertou o interesse de pesquisadores e educadores, em todos os segmentos da educação. Compreendida como um instrumento que orienta e acompanha o processo educacional, hoje ela contrapõe-se ao modelo avaliativo com sentido de julgamento e, em consequência, de exclusão e reprovação dos seus alunos. As práticas avaliativas, ao se desvincularem dos modelos pautados apenas em aspectos técnicos e quantitativos, podem contribuir para a construção de uma cultura escolar guiada para o desenvolvimento e a aprendizagem e não para as notas.

O conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e nele intervir. Assim sendo, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos (VASCONCELLOS, 2008, p.57).

Portanto, refletir e construir uma prática avaliativa implica na decisão de escolher procedimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem para, com isso, corrigir, refletir e melhorar a ação educativa em sala de aula. O que orienta para uma avaliação pautada em uma perspectiva mais democrática de educação, mais inclusiva quanto às diferentes aprendizagens que ocorrem num espaço escolar.

Segundo Barcelos (2014), avaliar é perceber e compreender o que da nossa prática educativa não foi suficiente para fazer com que os alunos aprendam. Entretanto, convivemos ainda com uma avaliação que busca aquilo que os alunos não aprenderam, ou aquilo que eles erraram por qualquer outro motivo. O autor propõe uma lógica inversa a essa:

É neste sentido que sugiro (1) que busquemos nos resultados das nossas avaliações, o que foi entendido daquilo que queríamos que eles (as) - os (as) educandos entendessem; (2) num segundo momento buscar refazer o percurso do entendimento feito pelos educandos e (3) após estes dois procedimentos dedicar uma especial atenção para aqueles pontos que ficaram sem entendimento ou foram motivadores de dúvidas para a comunidade de aprendizagem<sup>2</sup> (BARCELOS, 2014, p.3).

Essa proposta do autor, ao mudar a forma de avaliar, tem como consequência uma divisão de responsabilidades em relação ao sucesso ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, professores e alunos têm o mesmo compromisso em relação à prática avaliativa e aos seus resultados. Segundo esse mesmo autor, o desafio que está posto para os docentes em relação à avaliação consiste em repensar o ato avaliativo, deixando de lado as “certezas” estabelecidas previamente. Além disso, valoriza a participação do educando nesse processo e o responsabiliza também pela sua construção do conhecimento e pelo seu desenvolvimento.

Nesse contexto, o processo de ensino influencia a maneira de avaliar, assim como o avaliar direciona o ensino. Esse processo também influencia o comportamento do aluno e sua postura diante do conhecimento e da aprendizagem. Daí a importância de considerar que a tarefa do professor não é apenas atribuir notas, mas garantir o aprendizado dos alunos, utilizando de uma avaliação que mostre ao aluno o que ele aprendeu e quais as suas dificuldades, dando-lhe a oportunidade de retomar o processo de aprendizagem, tentando melhorar e aperfeiçoar seu conhecimento, ou seja, envolvendo-se no compromisso com a sua própria formação.

### 2.2 O Processo de avaliação na EJA

Na EJA, trabalhamos com pessoas que já trazem marca de exclusão e rejeição da escola, são sujeitos que, muitas vezes, já vivenciaram a experiência escolar e foram excluídos da escola, por diversos motivos.

---

<sup>2</sup> O autor recorre à proposta de Paulo Freire. Nessa perspectiva, não se separa no grupo aquele que ensina daquele que aprende. Na comunidade de aprendizagem, quem ensina aprende e quem aprende ensina.

Barcelos (2014, p.27) destaca que, ao não resolvermos as questões pertinentes ao ato avaliativo (reprovação/não aprendizagem), “estamos, em última instância, negando a potencialidade da escola como uma instituição fundamental a qualquer sociedade nos moldes em que vivemos atualmente”. Fundamental na perspectiva de um direito básico, o direito à educação é, mais que isso, o direito de dar ao sujeito a oportunidade de se ver como ator social, que sabe da importância que tem na sociedade em que vive e sabe do seu papel de reivindicação e de participação política. Nesse sentido, a tomada de consciência e a compreensão de nossas práticas educativas requerem uma reflexão sistemática e bem fundamentada.

Sobre esse aspecto, para Freire (1989), a prática docente e a avaliação têm uma relação substancial. Ele considera ainda que o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la, “o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva” (p.47). E completa:

[...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1989, p.47).

Nessa visão, portanto, refletir e construir uma prática avaliativa implica a decisão de escolher procedimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem para, com isso, corrigir, refletir e melhorar a ação educativa em sala de aula. Dessa maneira, a avaliação deveria estar pautada em uma perspectiva mais democrática de educação.

Outro fator relevante a ser destacado diz respeito à configuração do sistema educacional imbricado nos fatores burocráticos. A avaliação, incluída nesse contexto, é rodeada por leis, pareceres, resoluções, enfim, é imbuída de exigências e determinações legais às escolas e aos professores. Ter consciência desses aspectos e das exigências colocadas pelas políticas públicas é imprescindível para repensar e reconstruir o significado da avaliação pautada em uma concepção democrática.

Os professores estão por demais preocupados com suas metodologias. Seguidamente solicitam “receitas de avaliação”. No entanto, de nada valem as orientações metodológicas se não estiverem fundamentadas em uma concepção libertadora de avaliação. O “como fazer” é decorrente do “por que fazer”. Então, a pergunta fundamental é: “Por que avaliamos”? ou “A serviço de quem avaliamos”? (HOFFMAN, 1993, p.114).

Sob esta ótica, sem uma perspectiva teórica e metodológica da prática educativa a serviço da aprendizagem, os processos avaliativos persistirão em afirmar que o sujeito que não aprende os conteúdos previamente fixados, no tempo em que a instituição determina, estão fadados ao fracasso e devem ser reprovados até que esses consigam acompanhar o ritmo fixado pela escola. Esse é um problema do uso da avaliação como um instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”.

Nesse sentido, o ato avaliativo torna-se o um processo em que alguns educandos são incluídos e outros, não. Este fato evidencia que avaliar é também um ato político, como destaca Vasconcellos (2008, p.37):

O caráter político da avaliação se traduz concretamente na possibilidade de reprovação do aluno. A avaliação não seria este “bicho de sete cabeças”, se não houvesse o respaldo legal para a reprovação do aluno por parte do professor. Objetivamente, no sistema educacional, a avaliação é hoje o instrumento de controle oficial, o “selo” do sistema, o respaldo legal para a reprovação/aprovação, para o certificado, para o diploma, para a matrícula.

Do ponto de vista político-pedagógico, esta é uma prática antidemocrática, pois está pautada no profissional docente e na instituição de ensino, não levando em conta o sujeito aprendiz. Portanto, um dos grandes desafios é a construção de novos caminhos, que conduzam os professores dessa modalidade a avaliarem de forma mais flexível, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, visando a formar cidadãos críticos, reflexivos e participativos na sociedade. Nesse contexto, o processo de ensino influencia a maneira de avaliar, assim como avaliar direciona o ensino. Esse processo também influencia o comportamento do aluno e sua postura diante do processo de aprendizagem.

Daí a importância de considerar que a tarefa do professor não é apenas atribuir notas, mas garantir o aprendizado dos alunos, utilizando de uma avaliação que mostre ao aluno o que ele aprendeu e quais as suas dificuldades, dando-lhe a oportunidade de retomar o processo de aprendizagem, tentando melhorar e aperfeiçoar seu conhecimento, ou seja, envolvendo-se no compromisso com a sua própria formação.

### 3 Metodologia da pesquisa

Vale ressaltar que antes de dar início à investigação, o projeto foi enviado para aprovação na Plataforma Brasil. Mediante a aprovação e definido o campo de coleta de dados, todos os sujeitos participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), confirmando a sua adesão voluntária e autorizada formalmente.

Mediante a problemática de investigar as práticas avaliativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos, a fim de coletar dados e informações para o aporte da mesma, optamos por trabalhar com a abordagem predominantemente qualitativa. Essa abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994), tem sido contemplada cada vez mais no campo educacional devido a suas características, que advêm de questões que se dão por investigar fenômenos dentro da sua complexidade em seu próprio contexto, ou seja, tentar compreender o comportamento dos sujeitos por meio das suas próprias concepções.

A metodologia de abordagem qualitativa é uma investigação de caráter descritivo, portanto a sua produção de dados se dá por meio da fala dos sujeitos ou da observação da sua postura e posicionamentos. Há nessa abordagem uma diversidade de estratégias investigativas, pois no campo da educação ela pode assumir diversas maneiras e se insere em diferentes contextos. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de considerar os sujeitos participantes como fonte de conhecimentos, por meio das suas opiniões, pensamentos e atitudes.

As características acima descritas corroboram com a investigação acerca das práticas avaliativas utilizadas pelos professores da EJA. Para isso, as ferramentas metodológicas utilizadas, para conduzir a investigação, foram o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário teve como objetivo caracterizar os interlocutores da pesquisa quanto à formação inicial, tempo na carreira, tempo de atuação na EJA, formação continuada e escolha ou não por trabalhar nessa modalidade, e com a entrevista buscou-se compreender o que os professores pensam e como agem, os significados dentro do contexto escolar que atribuem à avaliação<sup>3</sup>.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, ou seja, de acordo com a gramática do falante incluindo os risos, pausas, hesitações, entre outras manifestações, tanto do entrevistador como do entrevistado. A investigação foi realizada em 5 (cinco) escolas municipais de Educação Básica, que compõem a 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, localizadas na Região dos Inconfidentes e que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. A seleção dos participantes seguiu os seguintes critérios: localização geográfica, ou seja, a proximidade onde a pesquisa foi desenvolvida; e série em que os professores atuavam, os anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação contou com 8 (oito) docentes, e com o objetivo de preservar o anonimato, o nome dos participantes foram substituídos por códigos fictícios.

Para a análise dos dados sistematizados a partir do questionário e das entrevistas, utilizamos o método de análise de conteúdo. Diversos autores apresentam formas de trabalhar com os dados, porém, optamos nesta pesquisa por trabalhar com os dados a partir da análise de conteúdo, com base na metodologia proposta por Bardin (2011), Esteves (2006) e Lima (2006). Optamos por este procedimento devido ao reconhecimento do papel ativo do interlocutor na produção do conhecimento. Além disso, acreditamos que a análise de conteúdo se adéqua melhor à natureza dos dados coletados. Na pesquisa, os dados são suscitados pelo pesquisador e o ponto central é a fala, por meio da entrevista, levando em conta a mensagem que essa fala traz a sua finalidade, o conteúdo que ela carrega, tendo como base a inferência, que será efetuada por meio de indicadores de frequência.

### 4 Descrição dos resultados

Para compreender o contexto das práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário considerar os diversos elementos do ato pedagógico que nela estão inseridos, como: professor, aluno, currículo, escola, prática educativa e demais aspectos que contribuem para que se efetive a avaliação a serviço da aprendizagem dos educandos.

Os primeiros dados dessa investigação, de caráter exploratório, foram obtidos por meio do questionário de perfil aplicado aos sujeitos participantes. A seguir, é apresentado um quadro detalhado com os dados de todas as professoras, com o intuito de identificar e contextualizar as falas na análise de dados.

---

3 Nesta investigação, para manter a privacidade dos participantes, eles serão identificados com pseudônimos.

**QUADRO 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

	GÊNERO	SÉRIE QUE ATUA NA EJA	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO COM A EJA	TEMPO DE TRABALHO EM OUTROS SEGMENTOS	TEM FEITO CURSOS SOBRE A EJA	ESCOLHEU TRABALHAR COM A EJA
Adriana	Fem	1° ao 4°	Letras	02 anos	15 anos	Não	Sim
Diana	Fem	1°	Pedagogia	06 meses	Nenhum	Sim	Sim
Dulce	Fem	2°,3°,4°	Pedagogia	05 anos	Nenhum	Sim	Sim
Inês	Fem	1°	Pedagogia	22 anos	27 anos	Sim	Sim
Ivone	Fem	3° e 4°	Magistério Superior	18 anos	14 anos	Sim	Sim
Manuela	Fem	1° e 2°	Magistério Superior	03 meses	25 anos	Não	Sim
Maria	Fem	1°	Pedagogia	03 meses	Nenhum	Não	Não
Olga	Fem	3°	Magistério Superior	14 anos	32 anos	Sim	Sim

Fonte: elaborado pelas autoras (2016)

A reflexão feita a partir dos dados dos questionários em relação ao perfil docente trouxe alguns indicadores que chamaram a atenção: a recente atuação de alguns docentes na educação de jovens e adultos, a formação contínua dos docentes e os motivos de estarem atuando nesta modalidade.

No decorrer desta investigação, tentamos compreender a avaliação da aprendizagem praticada na Região dos Inconfidentes também por meio do discurso dos professores da EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todo esse processo será agora discutido por meio das vozes dos atores responsáveis pelo trabalho educativo e pedagógico nessa modalidade de ensino. Procuramos, nesse texto, analisar os desafios e as possibilidades da avaliação na EJA.

Com o auxílio dos depoimentos dos professores entrevistados, analisamos de forma mais aprofundada o cotidiano dos sujeitos dessa modalidade educativa, como os estudantes se comportam diante do processo avaliativo e dentro da sala de aula e também a forma como os professores atuam e se relacionam com os educandos.

As respostas dos professores à entrevista proposta nesta investigação revelaram aspectos importantes vivenciados na prática educativa que podem consistir em entraves e desafios para uma avaliação de qualidade e, sobretudo, para a avaliação na EJA. Dentre esses desafios, podemos citar a falta de material específico; o conflito entre a prática pedagógica do professor e as representações de escola e dos processos de ensino dos alunos da EJA; os diferentes níveis de conhecimento dos alunos; a aproximação dos conteúdos das vivências cotidianas dos educandos. Esses se constituíram em alguns dos aspectos levantados pelos professores e que nessa seção serão apresentados. Ao refletirmos sobre os desafios dos professores ao avaliar na EJA, faremos também algumas considerações sobre os desafios do processo de ensino, pois a avaliação é uma das diversas dimensões da ação educativa.

Dentre os desafios revelados nos discursos das educadoras, participantes desta pesquisa, um deles diz respeito à falta de material didático específico para se trabalhar com os alunos da EJA, como ressalta a professora S01: “Eu acho que está faltando. Falta de material pra aquele, pra aquela faixa ali, porque não tem aquele material pra eles, entendeu”.

A preocupação em relação ao material didático para a EJA também perpassou as reflexões da professora S02:

Porque a gente não tem muito material pra trabalhar com os adultos, a dificuldade mais é essa, porque assim o adulto é muito diferente da criança, a gente não pode estar dando coisa pra adulto que nem pra criança, igual pra alfabetizar, para o adulto é completamente diferente, a gente não vai dar um brinquedo pra ele nem nada. Eu acho que é o material (S02).

Essa fala evidencia o material didático como um recurso que contribui para a prática educativa docente em sala de aula e ainda traz elementos acerca da compreensão que a professora Diana possui de que a prática pedagógica nessa modalidade de ensino se diferencia da prática do ensino regular. Muitas vezes o docente elabora os próprios materiais que utiliza em sala de aula, ou até mesmo, reaproveita e readapta materiais do ensino regular para a EJA. Esta afirmação pode ser confirmada pela pesquisa feita por Guimarães e Martins (2014), que procuravam identificar quais eram as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais da EJA. Dentre os resultados de tal estudo, destacamos:

Todas as professoras fazem uso de diversos recursos em suas aulas, entre eles, jogos, atividades xerocadas, livros, entre outros. Nenhum desses materiais, segundo elas é próprio da EJA, por isso, a professoras têm que adaptar e reaproveitar alguns materiais

do ensino regular.[...] Quando as professoras necessitam de algum material, ambas responderam que recorrem à internet e aos colegas de trabalho. Afirmaram ainda que utilizam e buscam outros tipos de recursos para melhorar e diversificar as aulas, visando facilitar a aprendizagem dos alunos, frente à falta de material específico para essa modalidade de ensino (GUIMARÃES; MARTINS, 2014, p.25).

O material didático pode ser um material fundamental para potencializar os momentos de aprendizagem dos educandos, pois possibilita dinamizar a aula, além de estabelecer novas relações entre o aluno e o conteúdo a ser trabalhado. Nesse sentido, sendo a avaliação da aprendizagem um instrumento que traz elementos e informações sobre a aprendizagem dos alunos, o uso de materiais didáticos específicos para essa modalidade torna-se importante na prática docente, para a coleta de informações sobre o desenvolvimento do educando.

Ainda sobre a questão, a compreensão da necessidade de uma prática educativa específica traz para a discussão outros dois desafios apontados, segundo a professora S03, que são a frequência e a dificuldade de contextualizar o conteúdo com as vivências dos educandos, relacionando as matérias que são dadas em sala de aula com as suas experiências e práticas cotidianas. Além disso, a fala dessa professora reforça a discussão em relação à diferença entre o trabalho com o ensino regular e a EJA.

O desafio maior da EJA é você conseguir segurar frequência. O maior desafio, então você tem que ir adequando todos os dias, todos os dias, se não gostou de uma coisa não adianta insistir, sabe por quê? Aquele que não gostou se você continuar ele não vem mais, então você tem que ir adequando, porque se não realmente eles não ficam, eles evadem mesmo, saem da aula, não ficam mesmo. E tem que ir adequando mesmo, igual você vai trabalhar com material concreto, se eles não gostam não precisa nem insistir, porque eles pensam assim, se amanhã tiver isso eu não vou à aula. Porque com criança é bem assim, olha você não gosta mas a gente tem que fazer. Adulto não, adulto você tem que ter mais jogo de cintura (AS03).

Podemos deduzir por meio da fala dessa professora que a dificuldade de saber o que o aluno tem interesse de aprender e de contextualizar o conteúdo pode contribuir para a infrequência dos alunos na sala de aula, ou mesmo a evasão. Arroyo (2006) afirma que essa diversidade de interesses e expectativas que os alunos têm são de extrema relevância para a prática educativa. Acerca da diversidade, o autor reitera:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial (ARROYO, 2006, p. 35)

Dando continuidade à descrição e à análise sobre os desafios, ressaltamos a diferença destacada pelas docentes entre o processo de ensino e aprendizagem com crianças e adultos, visto que muitas professoras trabalharam muito tempo em outros segmentos, tornando trabalhar com a EJA e suas especificidades um desafio:

É totalmente diferente sabe. Porque a criança ela está desenvolvendo aquilo tudo ali na época certa, o adulto pra mim eu acho assim, ele desenvolveu tudo que teria que desenvolver já desenvolveu, ele não consegue tanto. Eu vou falar assim, toda regra tem exceção, mas ele não consegue. Consegue sim, consegue porque nada é impossível, tudo é possível, mas depende muito dele, ele tem muita dificuldade, tem que ter muita boa vontade, muita força de vontade, pra ele conseguir ir pra frente. É, ele não consegue, tem que ter alguém pra ajudar, mas nunca sabe, tem que estar voltando, é isso aí, é muito diferente da criança para o adulto, nossa, totalmente, tem nada a ver (S01).

Essa fala nos remete também para a reflexão acerca do desenvolvimento intelectual do aluno adulto e contribui para repensarmos o educando da EJA na sua singularidade e diversidade. Tomemos como base a afirmação de Jardimino e Araújo (2014, p.173):

Realçamos aqui que os alunos da EJA são homens e mulheres, atores num dado contexto social e histórico, antes de tudo sujeitos de direitos, que precisam ser considerados numa perspectiva que os compreenda como tais. O ponto de partida precisa ser a compreensão de quem são os alunos da EJA, superando visões restritas e estereotipadas que marcam negativamente a realidade daqueles que não puderam estudar em nosso país.

A compreensão de quem são esses alunos, seus desafios e necessidades se constitui no primeiro passo a ser empreendido pelo docente que se dispõe a ensinar pessoas jovens e adultas, em especial no contexto brasileiro, em que as classes, em geral, são multisseriadas e apresentam grande diversidade geracional. Enfim, é primordial conhecer quem são e do que precisam, ou seja, suas trajetórias de vida e de escolarização. A importância de repensar o ensino para essa modalidade, em vista as especificidades dos sujeitos que integram as classes de EJA, é reforçada por Barcelos (2014, p.144).

A peculiaridade de estarmos trabalhando com jovens e adultos exige uma atenção especial para a forma como os diferentes conteúdos e programas são apresentados e desenvolvidos em uma aula. Quanto maior a possibilidade de diálogo proporcionada pelas atividades programadas com as diversidades presentes, maiores são as chances de participação e de envolvimento do grupo.

Essa atenção às formas de trabalhar os conteúdos pode ser vista na fala da professora S04, que busca conciliar o interesse dos educandos à sua prática dentro da sala de aula, como relata:

Igual eu tenho um aluno que ele trabalha no depósito de material de construção, uma letra linda, matemática é uma maravilha, português ele fica assim, engatinhando, aí o que que eu fiz: todos os dias depois das nove, nove e pouquinho, começa a decair um pouquinho, muita gente vai embora, porque está cansado e tal, aí eu trabalho com ele português, coisas do dia a dia dele, desde a hora que ele carrega o caminhão, que ele entrega, que ele tem que ler as notinhas, aí eu descobri como que ele lê as notinhas. Aí eu falei, como que tem coisa que você não sabe, como que você consegue distinguir que isso aqui é uma argamassa, por exemplo nível 1, nível 2, aí ele falou comigo assim, que ele grava o logotipo, ele fala assim, professora, é, eu gravo, ele não falou logotipo né, eu que estou falando, ele falou assim eu gravo a figura assim, eu falei é, mais você não erra não, ele falou não. Então eu estou trabalhando com ele cimento, eu fui lá no depósito e peguei tudo que vende lá, falei com a moça me dá aí panfletos, aí estou trabalhando com ele e ele outro dia me relatou e falou: nossa professora, estava descendo na rua assim e já li a placa da rua que eu tinha que ir e já estou conseguindo ler. Então quer dizer, você tem que ter criatividade, você é professor, tem que ser criativo, porque a realidade da noite é uma, do dia é outro, e eu estou tendo sucesso nessa parte (S04).

A fala acima registra como a docente transforma a sua prática, em sala de aula, aproximando-a dos conhecimentos e interesses dos educandos. Um fato tido como dificuldade por algumas professoras interlocutoras nesta investigação tornou-se algo benéfico para a professora S04. Essa professora relata que não somente buscou conhecer a cultura dos seus alunos, como também levou as vivências deles para a sua prática em sala de aula.

A importância de se conhecer o aluno da EJA, bem como o meio em que ele está social e culturalmente inserido, revela caminhos a serem construídos nos processos de ensino e aprendizagem, como destacam Jardimino e Araújo (2015, p.171) quando afirmam que “É preciso, entretanto, conhecer os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atender-lhes de maneira mais próxima e específica”.

O sentido de aprender nas turmas da EJA, nesta perspectiva, pode ser percebido na relação entre o conteúdo e as necessidades, expectativas e interesses dos alunos. Como pode ser observado, ainda pela narrativa da professora S04: “Então eu estou aproveitando o trabalho dele e ele está adorando, porque o que ele aprende aqui está envolvendo lá, então ele está fazendo a tarefa, esse dever de casa dele”.

A prática educativa docente na direção em que os conteúdos trabalhados em sala de aula auxiliam no aprimoramento dos conhecimentos que os educandos já possuem em relação à matemática, geografia, história, enfim, a todas as disciplinas que serão trabalhadas, é extremamente relevante, pois grande parte dos conteúdos tem relação direta com os saberes que muitos alunos utilizam em seu cotidiano.

Outro desafio apontado pela professora S03 está relacionado à heterogeneidade de níveis de aprendizagem dentro de cada turma:

Assim, porque eu estou com duas turmas, eu estou com alfabetização e uma turma mais adiantada, então assim são dois níveis ali sabe, de questões de coisas que você tem que estar percebendo, dia a dia, sabe você tem que ter muita atenção com cada aluno. Igual tem os de alfabetização cada um está num nível, então assim fica complicado sabe (S03).

Essa tem sido uma realidade recorrente na EJA em virtude do número reduzido de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nesta modalidade de ensino; formam-se turmas multisseriadas, nas quais o docente

tem de atender, ao mesmo tempo, alunos que se encontram no início do processo de alfabetização e aqueles que se encontram no final do processo, ou seja, alunos de diversos níveis de aprendizagem, com diversas idades. As classes multisseriadas, como ressalta Barcelos (2014), exigem do educador uma nova visão das práticas pedagógicas desenvolvidas com os educandos e, conseqüentemente, das práticas avaliativas, as quais, considerando a diversidade, se dão de forma mais individualizada, como já mencionado neste estudo.

A compreensão das especificidades da EJA, associada à urgência e necessidade de trabalhar com uma prática educativa diferenciada, coloca um desafio aos educadores da EJA ao se depararem com exigências burocráticas impostas pelas escolas. A relevância desta fala consiste no fato de revelar a emergência da escola rever o seu papel, o currículo, as estratégias de ensino, enfim, de refletir constantemente sobre as singularidades da EJA, para evitar que o educando seja mais uma vez excluído do sistema educacional.

A avaliação é rodeada por leis, pareceres, resoluções, enfim, é imbuída de exigências e determinações definidas tanto para as escolas quanto para os professores. "Tomar consciência desse jogo de poder é essencial à reconstrução do significado da avaliação" (HOFFMAN, 1993, p.11). Esses aspectos evidenciam o caráter político do ato avaliativo e, em conseqüência, sua reverberação nas ações que acontecem no interior da escola e do sistema educativo. Ainda, segundo a autora, muitos professores não conseguem desenvolver processos avaliativos mediadores, porque estão cercados por normas classificatórias exigidas pela escola.

Essas questões apontadas pelos professores nos levam a refletir sobre a importância de considerar os sujeitos que estão sendo avaliados em sua dimensão integral, deixando de ancorar em aspectos puramente classificatórios, herdados de um ensino pautado na ótica seletiva. Portanto, é relevante que esses desafios sejam evidenciados e refletidos para que busquemos intervenções na prática educativa na EJA, como ressalta Barcelos (2014, p.47):

Os desafios que essa modalidade tem colocado aos educadores e educadoras estão a desassossegar e a exigir que aprofundemos os processos de investigação e de reflexão sobre avaliação, que se busque estabelecer interlocuções com diferentes áreas de produção de conhecimento e de saberes, bem como diferentes pensadores.

Os desafios estarão sempre presentes em nossas práticas educativas, contudo, salientamos que algumas estratégias precisam ser consideradas como possibilidades na avaliação dos educandos matriculados na EJA. As participantes da pesquisa revelam essas possibilidades, a partir das suas realidades e considerando as especificidades desta modalidade de ensino, tendo como parâmetro a oferta de uma educação e de um processo avaliativo mais democráticos. Como uma possibilidade de superação desses desafios, está a abertura para o diálogo com os sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar.

## 5 Conclusão

Ao realizarmos essa investigação sobre a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, buscamos aprofundamento teórico e metodológico, para que pudéssemos trazer, a partir de análises e interpretações das informações, dados que contribuíssem para responder aos objetivos propostos por este estudo e para fornecer elementos para que se conheçam algumas práticas avaliativas dos professores da EJA da Região dos Inconfidentes.

Os resultados encontrados indicaram que os sujeitos envolvidos na pesquisa revelaram os desafios e possibilidades da avaliação na Educação de Jovens e Adultos e, ao dialogarmos sobre os desafios do ato avaliativo na prática docente, algumas professoras apontaram, também, algumas possibilidades de trabalho com a EJA: a abertura para o diálogo com os educandos e a humildade dos docentes ao compreenderem que aqueles que ensinam também aprendem com a turma.

Essas professoras demonstraram reconhecer a importância de trazer para a sala de aula as vivências e experiências dos alunos, compartilhando-as por meio do diálogo e da relação de parceria estabelecida entre as docentes e os educandos. Além disso, buscaram relacionar as atividades pedagógicas aos saberes cotidianos dos educandos, por meio de uma prática mais contextualizada e significativa, sem desconsiderar a afetividade e o incentivo constantes, ações necessárias quando se deseja construir uma prática educativa mais democrática.

Vale ressaltar que os desafios na EJA são complexos e não deixarão de existir, contudo, é possível fazer algumas proposições de atuação nessa modalidade, com o foco em ações mais democráticas, tais como a abertura ao diálogo dentro da sala de aula para a construção das práticas avaliativas, a consideração do contexto dos educandos, a responsabilização e o compromisso tanto do educador como do aluno com a sua formação, a relação de amorosidade dentro do processo educacional, a construção de procedimentos avaliativos consoante as situações cotidianas da sala de aula.

A presente investigação indica que a construção de uma avaliação mais qualitativa e democrática na EJA, dada as suas especificidades, só será possível a partir do diálogo e da amorosidade dos envolvidos no contexto

escolar. Todo ato avaliativo só terá sentido se compreendido e realizado de acordo com um corpo teórico, segundo nossa análise, consciente, e com o fim de acompanhamento da aprendizagem do educando e da intervenção necessária. Dessa forma, faz-se necessário reforçar a avaliação como um instrumento de suma importância na prática educativa docente, aproximando-a de uma prática de investigação e intervenção.

## Referências

ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.

BARCELOS, V. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

ESTEVES, M. M. A análise de conteúdo. *In*: LIMA, J. A. ; PACHECO, J. A. (orgs) **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006.

GUIMARÃES, A.; MARTINS, M. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos no Município de Mariana**: refletindo sobre a atuação do professor em classes multisseriadas. Mariana. 2014. Monografia. Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.

HOFFMAN, J. **Avaliação**: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. 9. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade Revistas e Livros, 1993.

JARDILINO, J.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, J. Ética na investigação. *In*: LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. (orgs.). **Fazer investigação**: contributo para elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem, componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

# *O uso de metodologias ativas na Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA/EPT)*

*The use of active methodologies in the National Program  
of Integration of Professional Education with Basic  
Education in the modality of Youth and Adult Education  
(EJA/EPT)*

*El uso de metodologías activas en el Programa Nacional de  
Integración de la Educación Profesional con la Educación  
Básica en el modo de Educación de Jóvenes y Adultos  
(EJA/EPT)*

**Clarissa Barretta**

*Titulação do autor: Mestre em Ciência dos Alimentos  
Instituição: Instituto Federal de Santa Catarina  
E-mail: clarissa.vet@hotmail.com*

**Priscila Juliana da Silva**

*Titulação do autor: Mestre em Educação  
Instituição: Instituto Federal de Santa Catarina  
E-mail: priscila.silva@ifsc.edu.br*

**Luiz Álvaro Monteiro Júnior**

*Titulação do autor: Doutor em Medicina Veterinária  
Instituição: Instituto Federal Catarinense  
E-mail: luiz.monteiro@ifc.edu.br*

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo geral analisar as dificuldades e potencialidades do desenvolvimento de metodologias ativas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJAEP). Esse estudo foi desenvolvido com duas turmas do Curso Técnico em Agroindústria ofertado no Campus Camboriú do Instituto Federal Catarinense (IFC). Assim, definiu-se a abordagem dessa pesquisa como qualitativa e realizaram-se observações participantes de atividades pedagógicas desenvolvidas com duas turmas. As anotações e relatos dessas observações foram organizadas para realização da análise documental. Concluiu-se que o perfil dos estudantes das turmas A e B exigiu estratégias de ensino-aprendizagem diferentes, bem como tempos e ritmos de ensino-aprendizagem distintos. Nesse processo de docência com ambas as turmas, observa-se que as dificuldades de aprendizagem aparecem atreladas à dificuldade de visualizar os conhecimentos teóricos na prática. Nesse sentido as metodologias ativas possibilitaram que se estabelecesse a relação entre teoria e prática tornando a aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. EJAEP. Aprendizagem. Metodologias Ativas.

## ABSTRACT

This article aims to analyze the difficulties and potentialities of the development of active methodologies in the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the modality of Youth and Adult Education (EJAEP). The study, which falls within the qualitative approach, was carried out with two groups taking the Technical course in Agroindustry offered at Instituto Federal Catarinense (IFC), Camboriú campus. Data was generated through participant observations of the pedagogical activities developed with the two groups and both notes and reports of these observations were organized to carry out the documentary analysis. It was concluded that the profile of students in groups A and B required different teaching-learning strategies, as well as different teaching-learning times and rhythms. It could also be noticed during the teaching process with the groups that learning difficulties seems to be linked to the difficulty of visualizing theoretical knowledge in practice. In this sense, the active methodologies allowed to establish the relationship between theory and practice making learning more meaningful.

**Keywords:** Professional and Technological Education. PROEJA. Learning. Active Methodologies.

## RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo general analizar las dificultades y potencialidades del desarrollo de metodologías activas en el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJAEP). Este estudio fue desarrollado con dos clases del curso Técnico en Agroindustria ofertado en el campus Camboriú del Instituto Federal Catarinense (IFC). Así, se definió el abordaje de esa investigación como cualitativa y se realizaron observaciones participantes de actividades pedagógicas desarrolladas con dos clases. Las anotaciones y relatos de estas observaciones fueron organizadas para realizar el análisis documental. Se concluyó que el perfil de los estudiantes de las clases A y B exigió estrategias de enseñanza-aprendizaje diferentes, así como tiempos y ritmos de enseñanza-aprendizaje distintos. En este proceso de docencia con ambas clases se observa que las dificultades de aprendizaje aparecen vinculadas a la dificultad de visualizar los conocimientos teóricos en la práctica. En ese sentido las metodologías activas posibilitaron que se estableciera la relación entre teoría y práctica haciendo el aprendizaje significativo.

**Palabras-clave:** Educación Profesional y Tecnológica. PROEJA. Aprendizaje. Metodologías Activas.

## 1 Introdução

O PROEJA<sup>1</sup> se destina a oferecer oportunidade de estudos para para jovens e adultos ao ensino fundamental ou médio, considerando em sua organização curricular as condições de vida e de trabalho do aluno (IFC, 2016). Essa política visa fomentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em articulação com a Educação Profissional.

1 Conforme Decreto nº 5.840 de 13 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), PROEJA é a abreviação de Programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Para designar esse programa, neste artigo serão adotadas as duas siglas sinônimas: EJAEP e PROEJA.

Nesse sentido assume-se a “[...]formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007, p. 43) a partir de uma proposta curricular que proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência, sucesso e progressão na educação pública, gratuita, unitária e com qualidade (BRASIL, 2007).

O PROEJA, historicamente, se constitui em um desafio para o professor, à medida que o estudante que chega ao PROEJA teve sua trajetória escolar interrompida, na maioria das vezes, por motivos que envolvem questões sociais e culturais complexas. Os cursos de EJA, em geral, são noturnos e os professores, na maior parte das vezes, encontram em sala estudantes já cansados de um extenso dia de trabalho, sem contar que alguns deles já estão há mais de 30 anos longe dos bancos escolares. No entanto, os estudantes que chegam ao PROEJA têm, em geral, um vasto conhecimento sobre a vida e sobre a prática de algumas atividades específicas, requerendo um ambiente escolar acolhedor e confortável, que valorize as experiências de cada um e onde o mesmo sinta confiança para compartilhar suas vivências com o professor e o grupo, enriquecendo o processo de aprendizagem de todos.

A EJA/EPT, a qual encontra-se atualmente regulamentada pelo Decreto 5.840, que data de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), e pelo Documento Base instituído pelo MEC para orientar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007), abrange cursos que proporcionam formação profissional com escolarização para jovens e adultos, buscando a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual. Os cursos voltados à EJA podem ser ofertados de modo integrado ao ensino técnico, se configurando um desafio ainda mais complexo dentro deste contexto, já que, em um curto espaço de tempo, objetiva ensinar ao estudante a base de uma nova profissão e a formação básica de nível médio, como é o caso do Curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Camboriú. Diante das dificuldades e potencialidades do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, acredita-se que a educação, através do professor, precisa motivar, surpreender, cativar o estudante, considerando que a aprendizagem só acontece quando este encontra significado e desafio nas atividades propostas.

Ser protagonista de seu próprio aprendizado permite ao estudante autodesenvolvimento, motivação e superação dos desafios inerentes ao processo de aprendizagem. Assim, as metodologias ativas se configuram uma alternativa ao “ensino bancário” tradicionalmente tão utilizado na educação brasileira e criticado por Paulo Freire (FREIRE, 2002), que relata que somente desenvolvendo no estudante a “curiosidade epistemológica” é possível alcançar o conhecimento. Aulas com atividades gamificadas, utilizando gincanas de perguntas e respostas, atividades de construção de conhecimento em grupo, dramatização, aprendizagem baseada em problemas, aulas práticas, entre outros, têm sido utilizadas com sucesso para despertar o interesse e tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico. Dessa forma, este trabalho tem como tema de pesquisa metodologias de ensino ativas como instrumentos para a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes da EJA.

A partir dessa temática define-se como objetivo analisar as dificuldades e potencialidades do desenvolvimento de metodologias ativas no Técnico em Agroindústria do IFC-Campus Camboriú.

Para responder ao que está posto acima apresenta-se a **Introdução (1)**, **Fundamentação teórica (2)**, **Metodologia de pesquisa (3)**, **Análise e discussão dos dados (4)** e, por fim, a **Conclusão (5)**.

## 2 Fundamentação teórica

Nesta seção são apresentados os fundamentos teóricos desta pesquisa a partir de três itens que articulam os princípios da EJA/EPT (2.1), com o perfil de seus estudantes da EJA (2.2) e as metodologias ativas nesse contexto (2.3).

### 2.1 Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica

A EJA/EPT é mais que um projeto educacional, ela é um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros excluídos do sistema escolar, por problemas dentro e fora da escola (BRASIL, 2007). O direito de acesso à educação aos jovens e adultos está garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 37 (LDB/1996) que prevê a modalidade EJA como um “instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

A EJA/EPT, então, tem seu projeto educacional fundado na

Integração entre trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007).

Buscando a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, os cursos do PROEJA proporcionam formação profissional com escolarização para jovens e adultos (IFC, 2016). Moura e Henrique (2012, p. 116) citam

que um “[...] dos grandes desafios do Proeja é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos”. Portanto, uma das finalidades mais significativas de um curso técnico deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos (BRASIL, 2007). Na Educação Profissional Tecnológica (EPT), o foco do ensino é direcionado ao saber-fazer de uma atividade específica, sendo todo o processo concentrado, em um intervalo de tempo relativamente curto.

No documento base, o Ministério da Educação (BRASIL, 2007) faz uma importante reflexão:

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007, p. 32).

Assim, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserirem-se e atuarem de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora. De acordo com Barbosa e Moura (2013), a EPT requer aprendizagem significativa, contextualizada e que favoreça o uso intensivo de recursos de inteligência, gerando habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo.

Neste contexto, conhecer o perfil dos estudantes da EJA/EPT é fundamental para promover processos de ensino-aprendizagem significativos. Portanto, no próximo item discutem-se as relações entre projeto pedagógico de curso, perfil do estudante EJA/EPT e estratégias pedagógicas.

## 2.2 O estudante da Educação de Jovens e Adultos

Para delinear o projeto pedagógico do curso e para a tomada de decisão dos instrumentos didáticos a serem utilizados pelo professor, é muito importante conhecer a situação de vida e de trabalho dos jovens e adultos a fim de despertar interesse e estimular o estudante a concluir o curso escolhido (COSTA et al., 2007). O próprio Ministério da Educação reconhece os estudantes da modalidade EJA/EPT como “[...] sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros” (BRASIL, 2007, p. 11).

Assim, os estudantes que retornam para a escola através da EJA/EPT podem ser considerados heterogêneos, no entanto, compartilham uma peculiaridade, que é ter tido sua trajetória escolar interrompida (COSTA et al., 2007). Nesse contexto, a trajetória do ensino de jovens e adultos no Brasil vem passando por diversas transformações, sendo que, atualmente, nota-se que o objetivo não é só oferecer ao indivíduo a formação básica, e sim, buscar a profissionalização, isto é, proporcionar oportunidades educacionais que integrem a última etapa da educação básica à formação profissional (COSTA et al., 2007).

O público que compõe a educação de jovens e adultos, em sua maioria, são sujeitos que retornam para a escolarização formal em idade adulta, em busca de melhores condições de vida, estudantes que “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 14). Mesmo após uma trajetória social repleta de dificuldades e incertezas, retornam à escola à procura de alfabetização, oportunidades profissionais e ascensão social.

Um estudo realizado em Fortaleza, por Costa et al. (2007), o qual avaliou o perfil de estudantes do PROEJA de um curso técnico em refrigeração e telecomunicações, concluiu que 69,39% dos estudantes iniciaram e concluíram o ensino fundamental em escolas públicas, fato este que pode muito bem ser explicado pelo perfil socioeconômico. Este mesmo estudo demonstrou que a quantidade de estudantes que atribuem às faltas e/ou ao abandono do curso motivos de trabalho é bastante expressiva, sendo que muitos relatam que enfrentam muitas dificuldades em acompanhar o ritmo das disciplinas ministradas, o que conduz ao questionamento acerca das metodologias utilizadas, se estão adequadas ao público-alvo.

Demonstra-se que é salutar a discussão de estratégias pedagógicas que permitam a integração e o êxito dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, para que encontrem estímulo para frequentar as aulas e ainda possam aprender conteúdos significativos, mediados por metodologias que envolvam a participação e facilitem o aprendizado, já que também faz-se notória a dificuldade ocasionada pelo cansaço das atividades laborais exercidas pelos estudantes e, ainda, por um horário de trabalho mais exaustivo, que os impedem, muitas vezes, de comparecer às aulas (COSTA et al., 2007).

Desta forma, apresenta-se no próximo item as metodologias ativas como alternativa para o planejamento de atividades pedagógicas na EJA/EPT.

### 2.3 Metodologias ativas de ensino-aprendizagem

Kuenzer (2006) reflete que, para que diferentes sujeitos sociais possam alcançar a aprendizagem, é necessária uma linguagem e métodos de ensino que lhes permitam a compreensão e a elaboração teórica de sua própria prática, o que exigirá dos professores a reflexão em torno de estratégias mais adequadas para utilizar em sala de aula. Para a elaboração das estratégias deve ser considerado também que os jovens e adultos estudam e trabalham, portanto, necessária se faz a organização dos tempos e espaços adequados a cada realidade. Baseado no depoimento de estudantes da EJA/EPT, Farai e Assis (2014) comprovam que existe a clara reivindicação da criação de espaços reais de aprendizagem que deem conta das particularidades do estudante, como tempos diferenciados de vida, percurso de vulnerabilidade no quadro empregatício e cultura e identidades próprias.

Diesel, Baldez e Martins (2017) refletem que, enquanto o método tradicional de ensino prioriza a transmissão de conteúdos e tem sua centralidade na figura do docente, no método participativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa. O documento base sobre o PROEJA (BRASIL, 2007) traz à tona a necessidade de investigar as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos estudantes, entendendo como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar, nessa relação de múltiplos aprendizados.

É importante salientar que os estudantes dessa modalidade possuem perfil diferenciado em relação à vivência e à faixa etária, carregando um nível de aprendizagem representado por saberes gestados na sua prática social, que necessitam ser propostos nos conteúdos de cada disciplina. Partindo desse pressuposto, caberá ao professor motivar e estimular os jovens e adultos com vistas à sua permanência em sala de aula, contextualizando os conteúdos de aprendizagem com a sua realidade de vida. Discutindo a esse respeito, Santos (2007), em um estudo acerca da permanência de jovens e adultos no ambiente escolar, afirma que é importante pensar a condução do trabalho docente nas salas da EJA. Na concepção de Santos (2007), se ratifica o fato de que recai sobre o trabalho docente a responsabilidade de criar uma dinâmica, uma linha metodológica que motive o estudante, sendo que Farai e Assis (2014) destacam a necessidade de uma formação específica para os professores que lecionam nessa modalidade, garantindo que os mesmos estejam preparados para os desafios a serem superados.

De acordo com Selbach (2010), é essencial que os professores do Ensino de Jovens e Adultos percebam que têm em suas mãos um desafiador conhecimento sobre a vida e sobre a natureza, que requer mais discussões que discursos, mais reflexões que memorizações. Nesse sentido, o docente precisa tornar o âmbito escolar dinâmico e comunicativo, para que os discentes se sintam confortáveis e ocorra o compartilhamento de informações, tanto individual quanto coletivo, proporcionando a estruturação dos saberes. Desse modo, o discente torna-se participante ativo no processo de ensino e aprendizagem, num espaço de diálogo harmonizado pelo professor, visto que, segundo Silva (2012), “ele disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas” (SILVA, 2012, p. 223).

Estudiosos como Freire (1996), Rogers (1973) e Novack (1996), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem do aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. Segundo Moran (2007), a educação tem que surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói a partir de constantes desafios, de atividades significativas, que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

Segundo Freire (1996), o diálogo entre educador e educando é o aspecto fundamental para a problematização de situações reais vividas pelo educando. Nesse sentido, os Três Momentos Pedagógicos propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) permitem a construção do conhecimento junto ao educando, criando espaço para o diálogo e respeitando a velocidade individual de aprendizagem dos estudantes.

Assim, as metodologias ativas, em que o aluno passa a ser protagonista de seu próprio processo de ensino e aprendizagem, são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Com base nesse entendimento, as metodologias ativas promovem um processo que visa a estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão.

Para discutir estratégias pedagógicas baseadas em metodologias ativas, apresentam-se os seguintes autores: Muenchen (2010), Muenchen e Delizoicov (2012), Leite e Esteves (2005), Ketamo (2007), Courtney (2003), Gramigna (2007) e, por fim, Delizoicov (2008).

De acordo com Muenchen (2010) e Muenchen e Delizoicov (2012), “os Três Momentos Pedagógicos” podem ser utilizados para a construção de programas escolares e currículos em um processo contínuo de ação e reflexão. Os três momentos pedagógicos se dividem em:

problematização inicial: o educador lança problematizações iniciais de um tema significativo ao educando,

para que o mesmo exponha suas opiniões e perceba a necessidade de adquirir novos conhecimentos;

organização do conhecimento: o professor atua como mediador entre o educando e o conhecimento a ser estudado;

aplicação do conhecimento: retomam-se as problematizações iniciais para avaliar o conhecimento e inserir novos contextos que podem ser interpretados de acordo com o novo conhecimento (DELIZOICOV, 2008).

Dentro das metodologias ativas, Leite e Esteves (2005) definem a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) como uma abordagem centrada no estudante, que os capacita a realizar pesquisas, a integrar teoria e prática e a aplicar conhecimentos e habilidades inerentes à sua área de conhecimento para desenvolver uma solução viável para um problema definido. Courtney (2003) corrobora com essa ideia, afirmando que a imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise ao desenvolvimento das características essencialmente humanas, auxiliando na resolução dos problemas.

A utilização de jogos educativos também é uma forma de metodologia ativa que pode ser utilizada, sendo que o termo “jogo” é definido por Gramigna (2007) como uma atividade espontânea, realizada por mais de uma pessoa, regida por regras que determinam quem vencerá. Segundo Ketamo (2007), o uso de jogos educativos explora a maneira como o estudante utiliza seus conhecimentos prévios diante de um desafio (partida do jogo), ou seja, proporciona o ‘aprender fazendo’, e é este o eixo central de um jogo educativo: fazer com que o estudante coloque em prática suas competências. O jogo dá liberdade ao estudante de aprender de maneira exploratória através dos seus próprios erros, exigindo um pensamento reflexivo para compreender esses erros e solucioná-los com o objetivo de avançar no jogo.

A partir das considerações da fundamentação teórica apresentada nos itens acima, definiu-se a metodologia de pesquisa que será apresentada no próximo item.

### 3 Metodologia de pesquisa

Segundo Lüdke e André (1986), o que determina a escolha da metodologia a ser utilizada em um estudo é a natureza do problema. Diante dessa premissa, Lessa (2008) determina que, para que a realidade complexa que caracteriza a escola seja estudada com rigor científico, é necessária a utilização dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa, considerando que a vida humana é uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas, e que o ser humano em si não é passivo, interpretando continuamente o mundo em que vive.

Lessa (2008) cita também que os estudos qualitativos são importantes, pois são capazes de proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. Segundo André (2005), não são as técnicas o que define o tipo de estudo e, sim, o conhecimento que advém dele. Assim sendo, esta pesquisa qualitativa se configura como um estudo de caso etnográfico exploratório, ou seja, “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e os métodos da etnografia”, conforme mencionado por André (2005, p. 19).

Assim, esse estudo de caso foi realizado com aproximadamente quarenta estudantes, em duas turmas do Curso Técnico em Agroindústria do IFC-Campus Camboriú, durante o ano de 2018, dentro das disciplinas de Estágio em Docência na Educação Profissional I e II. Para fins de análise, as turmas serão nomeadas como turma A e turma B. A intervenção com a turma A foi realizada no primeiro semestre de 2018. Nesse período a turma encontrava-se no segundo ano do curso. Já a turma B, na qual a intervenção foi realizada no segundo semestre de 2018, encontrava-se no primeiro ano do curso técnico em questão, sendo que as atividades foram realizadas dentro do período letivo das disciplinas Tecnologia de Carnes I (no caso dos estudantes do 1º ano de curso) e Tecnologia de Carnes II (no caso dos estudantes do 2º ano do curso). A escolha das disciplinas para a realização desse estudo foi feita em função da pesquisadora que realizou as atividades práticas, sendo que a mesma é bacharel em Medicina Veterinária.

Esse estudo utilizou duas técnicas para a coleta de dados: a observação participante e a análise documental. A observação participante pode ser definida como “[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2015, p.70). Nesse estudo, a observação ocorreu de forma direta, estando a pesquisadora envolvida no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho foi conduzido da mesma forma com as duas turmas, computando um total de 20 horas com cada turma, sendo 12 horas de interação direta e 8 horas de observação dos estudantes em aula com o professor supervisor. Ao longo das 12 horas de interação direta, foram utilizadas metodologias ativas de ensino, colocando o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem. As metodologias utilizadas nas intervenções incluíram: os Três Momentos Pedagógicos propostos por Delizoicov (2008), dramatização de uma situação real, problematização, prática inclusiva, dinâmicas em grupo, estudo de caso prático e gincana de perguntas e respostas. Dessa forma, as propostas de intervenção pedagógica também foram fundamentadas em autores,

como Ketamo (2007), que discutem a importância da imaginação e do jogo na aprendizagem focando na atividade prática, e Leite e Esteves (2005), que apresentam a aprendizagem baseada em problemas.

Com a turma A desenvolveram-se os conteúdos “Aspectos Higiênicos da Carne” e “Boas Práticas de Manipulação”, utilizando os três momentos pedagógicos, problematização, dramatização, dinâmicas em grupo e prática inclusiva. Já com a turma B desenvolveram-se os conteúdos “Boas Práticas de Manipulação” e “Obtenção Higiênica de Pescados”, utilizando problematização, prática inclusiva, dramatização de uma situação real, dinâmicas em grupo, estudo de caso prático e gincana de perguntas e respostas.

Para a análise documental, foram utilizados como fonte de dados para reflexão os relatórios de estágio em docência em ensino tecnológico I e II, em que foram consideradas as vivências da estagiária, a qual estava imersa no processo, além de **feedbacks** dos estudantes e do professor supervisor que acompanhou as atividades, além de avaliação das percepções durante as 8 horas de observação realizada em cada turma. Também foram utilizadas as avaliações da aprendizagem realizadas ao fim de cada atividade para trazer clareza sobre o resultado do processo de ensino e aprendizagem. Anteriormente ao início das atividades, o professor supervisor passou informações relevantes sobre a história de vida e o perfil de cada estudante, sendo essas informações levadas em conta durante a escolha e condução das atividades, assim como durante o momento de reflexão sobre os dados coletados.

Após a realização das observações, as anotações foram organizadas para a análise e, após reflexões que buscaram articular dados empíricos com a fundamentação teórica, construiu-se o texto do próximo item com os resultados e discussão da pesquisa.

## 4 Resultados e discussão

Nesta seção, apresenta-se dois itens que tratam da análise das atividades com as turmas A (4.1) e B (4.2).

### 4.1 Reflexões sobre a intervenção pedagógica com a turma A

A primeira intervenção com a turma A foi realizada através da metodologia dos Três Momentos Pedagógicos a partir do conteúdo sobre os aspectos higiênicos relacionados à carne. Na primeira parte da aula, em que realizou-se a problematização inicial, percebeu-se que a atividade em grupo, a qual consistia responder perguntas básicas e simples acerca do assunto, foi mais complexa para os estudantes do que o esperado. Claramente os estudantes tiveram dificuldades para mobilizar seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo desenvolvido, assim, foi necessário ocupar mais tempo da aula com essa atividade e com debates em pequenos grupos para estimular que os estudantes buscassem experiências e conhecimento prévio acerca das perguntas.

Segundo Delizoicov e Angotti (1990), mais do que simples motivação para se introduzir um conteúdo específico, a problematização inicial visa à ligação desse conteúdo com situações reais que os estudantes conhecem e presenciam, mas que não conseguem interpretar completa ou corretamente porque ainda não dispõem de conhecimentos científicos suficientes sobre o conteúdo. Já segundo Lopes (2009), esse momento da problematização é um dos momentos mais ricos do planejamento da aula, pois a partir desse passo se define o que realmente precisa ser estudado e aprofundado, sendo que, nesse momento, o estudante deve receber várias informações para que possa estabelecer relações entre o conhecimento científico e a sua realidade.

No segundo momento pedagógico, organização do conhecimento, foi utilizado quadro branco e recurso audiovisual dinâmico com imagens e exemplos do cotidiano dos alunos, promovendo o interesse dos alunos e tornando o conhecimento aplicável. Além disso, para aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre contaminação bacteriana, foram apresentadas placas de **Petry**<sup>2</sup> com colônias das principais bactérias contaminantes da carne e lâminas com as formas microscópicas destas bactérias para visualização ao microscópio, para que os alunos pudessem visualizar e entender melhor o conteúdo. A visualização macroscópica e microscópica das colônias bacterianas tornou a aula dinâmica, trazendo curiosidade e empolgação aos estudantes.

No terceiro momento pedagógico, de aplicação de conhecimentos das aulas de ‘Boas Práticas na Manipulação de Carnes’, estava prevista somente a aplicação de um **check list** de boas práticas e instalações no abatedouro. Entretanto, devido à dificuldade de entendimento dos estudantes sobre a existência de bactérias sobre as superfícies no preparo do alimento, considerando que esse é um assunto distante da realidade da maioria, optou-se por incluir nessa aula uma prática de coleta de **swab**<sup>3</sup> nas superfícies no abatedouro; assim, os estudantes puderam colocar a “mão na massa”, ou seja, eles mesmos coletaram as amostras de locais em que gostariam de saber se havia contaminação bacteriana, colocando a amostra na placa de **Petry** para,

2 Placas de Petry: recipiente cilíndrico, achatado, de vidro ou plástico utilizado para cultura de microrganismos.

3 Swab: utensílio estéril, semelhante a um cotonete que tem a funcionalidade de coletar amostras clínicas.

posteriormente à incubação<sup>4</sup>, poder observar o crescimento que ocorreu. Essa atividade dentro do momento de aplicação de saberes enriqueceu enormemente a intervenção pedagógica como um todo e permitiu a construção de um aprendizado mais consistente e uma significativa compreensão dos conteúdos.

Ainda dentro do contexto da Aplicação de Conhecimentos, foi realizada uma vivência de aplicação de tinta em uma aluna voluntária vendada, para que a mesma fizesse a lavagem de mãos. Essa atividade pedagógica foi desenvolvida a partir de uma discussão que aconteceu em sala de aula, sobre a questão da problemática que envolve a proibição de unhas compridas e pintadas para a manipulação de alimentos. A dinâmica permitiu aos estudantes a compreensão dos motivos dessa proibição, já que na demonstração a estudante não conseguiu retirar toda a tinta debaixo de suas unhas. Esta vivência atingiu seu propósito, criando um ambiente descontraído, que permitiu um maior impacto sobre os estudantes e o desenvolvimento de um aprendizado significativo e contextualizado. Segundo Delizoicov e Angotti (1990), o momento de aplicação de conhecimentos destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo estudante, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento. Com isso, pretende-se que, “dinâmica e evolutivamente”, o estudante perceba que o conhecimento, além de ser uma construção historicamente determinada, está acessível a qualquer cidadão e, por isso, deve ser apreendido, para que possa fazer uso dele.

Krasilchik (1996) relata que, quanto mais as experiências educativas se assemelham às futuras situações em que os alunos deverão aplicar seus conhecimentos, mais fácil se tornará a concretização do aprendizado. Zabala (1998) corrobora com essa ideia, citando que o professor tem a importante função de planejar atividades práticas para facilitar a compreensão dos conteúdos teóricos aos alunos, estimulando-os a questionar, responder, observar, explorar, analisar, comparar e compreender a situação problema, levando ao desenvolvimento de novos conhecimentos, uma vez que o acesso ao conhecimento novo ocorre a partir do pré-existente.

Nesta turma, havia um aluno com deficiência, o qual foi motivado a realizar a atividade de coleta de **swab** e leitura da placa de **Petry** e deu um excelente **feedback** sobre como sentiu-se incluído e capaz. Freire (2011) defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. E para compreender melhor essa prática dialógica, o autor acrescenta que o diálogo não pode reduzir-se ao ato de um sujeito depositar ideias no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estará conquistando em relação aos alunos, pois, desse modo, eles se sentirão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Lopes (2009) cita que, quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente.

Dal Bem (2011) define o professor do PROEJA como um agente que seleciona saberes, produz estímulos, suscita motivação, estabelece sentido e potencializa vínculos afetivos fortes no processo de aprendizagem. Esses vínculos afetivos geram relações interpessoais estreitas, dialógicas, com uma marca de cumplicidade recíproca. Através dessa fala é possível entender a importância do estágio aqui relatado para formação da autora desse trabalho como professora, permitindo a vivência prática e reflexiva do papel pessoal da pesquisadora como educadora na promoção da qualidade do ensino voltado à Educação de Jovens e Adultos, a qual é inspiração na caminhada docente.

## 4.2 Reflexões sobre a intervenção pedagógica com a turma B

Dentro da intervenção realizada com a turma B, desde o primeiro dia, apesar das diferenças de idade e, conseqüentemente, de tempo sem estudo e também de perfil, foi perceptível o bom nível de conhecimento prévio e um comportamento bastante maduro e respeitoso com as diferenças entre os estudantes. Além disso, os mesmos mostraram-se abertos a novas experiências e metodologias ativas, o que facilitou muito o trabalho e tornou a experiência ainda mais enriquecedora e especial. A partir disso, ficou claro que o planejamento inicial poderia ser adaptado, utilizando atividades com um nível mais desafiador aos alunos e provocando discussões mais ricas, oportunizando espaço para que os alunos contribuíssem com os seus conhecimentos, permitindo assim aperfeiçoar e tornar aplicável esse aprendizado na realidade individual de cada um.

A perspectiva de Freire (1996) coincide com essa abordagem envolvendo o método participativo. De acordo com o educador, um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensar com autonomia. Para amenizar esse contexto, Jófili (2002) sugere que o professor deve assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer suas próprias ideias e refletir sobre elas,

---

4 Incubação: processo laboratorial por meio do qual se cultivam microrganismos a uma determinada temperatura, com a finalidade de estudar e/ou facilitar o seu desenvolvimento.

aceitando que outras pessoas expressem seus pontos de vista diferentes, mas igualmente válidos, e avaliando a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor.

Dentro dessa lógica, a primeira aula foi conduzida sendo utilizada uma problematização inicial, e, na sequência da aula, após avanço construtivo no conteúdo, foi realizada uma gincana de perguntas e respostas em grupo, com perguntas em forma de problema, baseadas no assunto discutido anteriormente, para ajudar a fixar o conteúdo sobre obtenção higiênica de carnes e a avançar na discussão. O desempenho geral dos alunos na gincana foi excelente, e ficou perceptível o aproveitamento da aula, já que, mesmo cansados de um dia todo de trabalho, todos os alunos ficaram realizando a atividade até o fim da aula, de forma alegre e descontraída.

Na segunda aula, a qual foi realizada no abatedouro do campus, a predileção dos alunos por aulas fora do ambiente habitual de sala de aula ficou clara no entusiasmo e no **feedback** dos alunos. Foi novamente realizada a dinâmica de lavagem de mãos, já realizada com a turma A, com dois alunos voluntários realizando a atividade com olhos vendados. Essa atividade superou os objetivos propostos, na medida em que levantou inúmeras discussões relacionadas à prática profissional, como, por exemplo, a resistência dos manipuladores à proibição legal de se utilizar unhas compridas e pintadas, à lavagem de mãos, frequentemente realizada de forma inadequada, ao uso de luvas, entre outros. Delizoicov e Angotti (1990) refletem que durante atividades de problematização, como essa, a postura do educador deve se voltar mais para questionar e lançar dúvidas sobre o assunto que para responder e fornecer explicações.

Assim, a estratégia utilizada na segunda parte dessa aula foi aprendizagem baseada em problemas utilizando dramatização, ou seja, os alunos precisaram propor soluções para problemas reais de estrutura, fluxo e procedimento no abatedouro da instituição, representando um papel – proprietário, fiscal ou colaboradores do abatedouro. Como cada grupo representou um papel, essa atividade proporcionou ricas discussões e trouxe muitos elementos novos relacionados, incluindo as legislações vigentes na área, com dinamismo e descontração, proporcionando um aprendizado significativo. Dentro da tentativa de romper com algumas práticas que ainda privilegiam o exercício da repetição e da memorização nas escolas, Gasparin (2005) busca fundamentar uma proposta a qual considera e privilegia os conhecimentos que os alunos já trazem de sua experiência de vida, bem como estimula a aquisição de conhecimentos científicos, por meio da problematização.

Considerando essas reflexões, a terceira parte da aula, com a utilização de coleta de **swab** de superfícies para avaliar a contaminação bacteriana, foi incluída nesta aula, pois teve excelente impacto na realização do estágio I com a turma A. Inclusive, dentro do planejamento da proposta de estágio II com o professor supervisor, o mesmo solicitou que essa prática fosse repetida, considerando os ótimos **feedbacks** dos alunos e os resultados alcançados anteriormente com a mesma, visto a dificuldade de entendimento em geral dos alunos sobre a existência de bactérias sobre as superfícies no preparo do alimento.

Segundo Reeve (2009), o professor contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais); oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; usa de linguagem informacional, não controladora; é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos; e reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos.

Assim, os alunos receberam as placas após incubação por 48 horas e puderam visualizar o crescimento bacteriano a olho nu. Essa visualização das colônias bacterianas e fúngicas causou surpresa, e foi comovente ver o interesse deles no assunto e o quanto a prática trouxe nova perspectiva a respeito do assunto. Trazer estas vivências práticas permitiu aos alunos a construção de um saber particular, baseado na própria visualização e sensação de fatos sobre os quais antes só tinham conhecimento breve e teórico. Após a visualização das placas e a discussão sobre o tema, a terceira aula seguiu com a problematização da questão higiênica especificamente na produção de pescados, repetindo-se a metodologia utilizada com sucesso na primeira aula. Durante essa aula, foi possível perceber que o assunto era desconhecido de grande parte dos alunos. Assim, vídeos sobre maricultura<sup>5</sup> e ranicultura<sup>6</sup> foram utilizados, ambos trazendo informações sobre o litoral catarinense, fato que causou aos alunos entusiasmo e curiosidade sobre o tema. A aula finalizou com a realização de um trabalho em grupo, com um problema relacionado ao tema da aula, para que os alunos discutissem soluções práticas e aplicáveis para o problema. Novamente, a turma se mostrou bastante interessada, propondo soluções inteligentes e criando uma rica discussão sobre o tema.

Considerando as experiências anteriores com turmas de PROEJA, essa turma se mostrou diferenciada, proporcionando aulas mais ricas e discussões mais profundas, o que gerou motivação extra durante o preparo e execução das atividades. Ficou visível a evolução de linguagem, argumentos e clareza dos alunos ao longo das aulas. Foi perceptível o quanto foram impactantes as vivências realizadas e a alegria que esse processo gerou, fazendo com que os alunos se sentissem valorizados e importantes em seu próprio processo de aprendizagem. Essa reflexão corrobora o pensamento de Freire (2011), que considera que a presença do diálogo nos momentos vividos em sala potencializa a participação do educando no processo de apropriação do conhecimento em todos

---

5 Maricultura: considerada a aquicultura de águas marinhas, é o cultivo de organismos marinhos, que inclui a miticultura (cultivo de mexilhões), a ostreicultura (cultivo de ostras), a piscicultura (cultivo de peixes), entre outros.

6 Ranicultura: parte da aquicultura que se refere à criação de rãs para a alimentação humana.

os momentos, assim, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também o educa. Ainda, Freire (2011) defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica, por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres.

## 5 Conclusão

Este artigo se propôs a discutir a Educação de Jovens e Adultos a partir de uma experiência pedagógica com duas turmas do Curso Técnico em Agroindústria ofertado no Campus Camboriú do Instituto Federal Catarinense (IFC). A partir dessa temática definiu-se como objetivo analisar as potencialidades do desenvolvimento de metodologias ativas nesse contexto.

Para atingir esse objetivo, foram organizados planejamentos pedagógicos com as turmas A e B, especialmente a partir da metodologia ativa proposta por Delizoicov (2008) denominada Três Momentos Pedagógicos, que se dividem em: a) problematização inicial; b) organização do conhecimento; c) aplicação do conhecimento. Ainda foram considerados no planejamento o uso da problematização, a partir de Leite e Esteves (2005), e do uso da imaginação, jogo e atividades práticas proposto por Ketamo (2007).

Após o planejamento, foram realizadas as intervenções pedagógicas que tiveram a duração de 20 horas com cada turma, sendo 12 horas de interação direta e 8 horas de observação dos estudantes em aula. A partir dessas intervenções, foram elaborados dois relatórios que foram analisados para este artigo. Portanto, considera-se este um estudo de caso etnográfico exploratório, em que se utilizou de observação participante e análise documental.

A partir das análises realizadas das intervenções pedagógicas, pode-se concluir que as diferenças dos estudantes das turmas A e B exigiu estratégias de ensino-aprendizagem e tempos e ritmos de ensino-aprendizagem distintos. Nesse sentido, percebe-se a importância de o professor reconhecer as dificuldades dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem para adaptar as estratégias e o ritmo das aulas às características dos estudantes. No relato das atividades pedagógicas, pode-se visualizar essa preocupação, bem como as mudanças realizadas para atender essas características.

Conclui-se também nesse processo de docência com ambas as turmas que as dificuldades de aprendizagem aparecem atreladas à dificuldade de visualizar os conhecimentos teóricos na prática. Nesse sentido as metodologias ativas possibilitaram que se estabelecesse a relação entre teoria e prática tornando a aprendizagem significativa, pois, como pode ser comprovado nos relatos, as turmas, a partir dessas metodologias, se colocaram de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, considera-se que o uso de metodologias ativas com jovens e adultos, nessa experiência, se mostrou enriquecedora para a aprendizagem dos estudantes, pois possibilitou uma prática educativa dialógica em que a aprendizagem ocorreu em um processo de interação entre sujeitos e entre sujeitos e objeto de ensino.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 39, n 2. p. 48-67. Maio/agos. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília, agos. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 25 agos. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação: Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_indigena.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_indigena.pdf). Acesso em: 30 agos.2018.

COSTA, F. L. M. **et al.O perfil dos estudantes do proeja no CEFETCE**: o que pensam e o que desejam. Fortaleza. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc\\_operfil.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_operfil.pdf). Acesso em: 25 agos. 2018.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DAL BEM, E. J. **Proeja**: Desafios e Perspectivas Pedagógicas da Mediação. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

DELIZOICOV, D. **Didática Geral**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2008. Disponível em: [http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/Fisica1/didatica/modulo/unidade\\_i\\_didatica\\_UFSC.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/Fisica1/didatica/modulo/unidade_i_didatica_UFSC.pdf). Acesso em: 16 set.2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIESEL A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. v. 14, n 1. p. 268 a 288. 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 14 set. 2018.

FARAI, D.S.A.; ASSIS, S.M. O Proeja Integrado à Educação Profissional: Desafios, Possibilidades e Práticas Docentes. **Revista Holos**. Ano 30, v. 02, p.123 a 133, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1968/809>. Acesso em: 24 maio 2018.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GRAMIGNA, M.R.M. **Jogos de empresa**. 2. ed. São Paulo: Editora Pearson, 2007.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Proeja FIC – Agroindústria Ensino Médio**. 2016. Disponível em: [http://www.camboriu.ifc.edu.br/cet/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/PPC\\_PROEJA\\_AGROIND%3C%9ASTRIA\\_PRONTO.pdf](http://www.camboriu.ifc.edu.br/cet/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/PPC_PROEJA_AGROIND%3C%9ASTRIA_PRONTO.pdf). Acesso em: 25 agos. 2018.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação**: Teorias e Práticas. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.

KETAMO, H., **Learning by Teaching**: A Case Study on Explorative Behaviour in

an Educational Game, Network-Based Education, Finland, 2007.

KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira: passado, presente e futuro. **Revista Ciência e cultura**, ano 38, n.12, p. 1958- 1961, dez. 1996.

KUENZER, A. Z. As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação: Novos desafios para gestão. *In*: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação**: Atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, L.; ESTEVES, E. Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química. *In*: SILVA, B.; ALMEIDA, L. (Eds.). Comunicação apresentada no VIII CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. Braga: CIED - Universidade do Minho, p. 1751-1768, 2005.

LESSA, C. O. **Um Apanhado Teórico-Conceitual Sobre a Pesquisa Qualitativa**: Tipos, Técnicas e Características. v. 2, n. 3 (2008). Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/Artigo%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

LOPES, R. C.S. A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem. **Portal Educacional do Estado do Paraná**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. 2009. Acesso em: 25 agos. 2018.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. **Revista Ciência da Educação**. São Paulo, v.26, n. 2, 2007.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. **PROEJA**: Entre desafios e possibilidades. Campus EAD – Instituto Federal do Rio Grande do Norte. **HOLOS**, Ano 28, Vol 2 114, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536>. Acesso em: 25 agos. 2018.
- MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos**: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS. 2010. . Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**: Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p.199- 215, 2012.
- REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**. Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159-175, 2009.
- ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**: uma visão de como a educação deve vir a ser. Belo Horizonte: Editora Interlivros, 1973.
- SANTOS, M. A. M. T. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos**: o caso de uma escola pública em Brazilândia. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SELBACH, S. *et al.* Uma crônica para se pensar o ensino de Ciências. *In: Ciências e didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.11-13.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica, internet. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed,1998.

# *Currícula e gestão escolar com Paula Freire em um terreno pós-moderna crítica*

*Curriculum and school management with Paula Freire from a critical postmodern perspective*

*Currículo y gestión escolar con Paula Freire en un terreno post-moderna crítica*

**Éderson Andrade**

*Doutor em Educação*

*Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG*

*e-mail: ederson.andrade@univag.edu.br*

**Sávio Antunes dos Santos**

*Mestre em Educação*

*Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso – CEFAPRO*

*e-mail: savioantunes1@hotmail.com*

## **RESUMO**

O objetivo deste artigo foi analisar concepções pedagógicas que contribuem para a abertura de questões curriculares e de gestão escolar na obra de Paulo Freire, bem como compreender como esses pensamentos podem se localizar em uma perspectiva pós-moderna crítica. O trabalho tem um corte qualitativo, descritivo e bibliográfico. Os dados foram organizados tomando por base três obras de Paulo Freire: *A educação na cidade*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. A análise dos discursos que constituem as três obras selecionadas foi feita operando com alguns conceitos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Os resultados demonstram que o pensamento de Paulo Freire não se enquadra em uma perspectiva teórico-metodológica fixa, tendo a abertura e flexionamento como bases para as construções de suas propostas. Conclui-se que o pensamento freiriano é potente para a compreensão do currículo e da gestão escolar na contemporaneidade, uma vez que privilegia as relações dialógicas construídas das redes de sujeitos, num espaço tempo pós-moderno crítico.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Pós-Moderno Crítico. Currículo. Gestão Escolar.

## **ABSTRACT**

The aim of this paper was to analyze pedagogical conceptions that contribute to raise issues related to curriculum and school management in Paulo Freire's work, as well as to understand how these thoughts can be located in a critical postmodern perspective. The work has a qualitative, descriptive and bibliographic framework. The data were organized based on three works by Paulo Freire: *Education in the City*, *Pedagogy of the Oppressed* and *Pedagogy of Autonomy*. The analysis of the discourses that constitute the three selected works used some of concepts of the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. The results demonstrate that Paulo Freire's

thinking does not fit into a fixed theoretical-methodological perspective. On the contrary, it adopts openness and flexibility as the basis for the construction of his proposals. It is concluded that Freirian thinking is potent for the comprehension of the curriculum and school management in contemporary times, since it privileges the dialogic relations built from the networks of subjects, in a critical postmodern time and space.

**Keywords:** Paulo Freire. Critical Postmodern Perspective. Curriculum. School management.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue analizar las concepciones pedagógicas que contribuyen a la apertura de los temas curriculares y de gestión escolar en el trabajo de Paulo Freire, así como comprender cómo estos pensamientos pueden ubicarse en una perspectiva posmoderna crítica. El trabajo tiene una sección cualitativa, descriptiva y bibliográfica. Los datos fueron organizados en base a tres obras de Paulo Freire: Educación en la ciudad, Pedagogía de los oprimidos y Pedagogía de la autonomía. El análisis de los discursos que constituyen las tres obras seleccionadas se realizó operando con algunos conceptos de la teoría del discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Los resultados demuestran que el pensamiento de Paulo Freire no encaja en una perspectiva teórico-metodológica fija, con la apertura y la flexión como base para la construcción de sus propuestas. Se concluye que el pensamiento freiriano es potente para la comprensión del currículo y la gestión escolar en los tiempos contemporáneos, ya que privilegia las relaciones dialógicas construidas a partir de las redes de asignaturas, en un espacio de tiempo crítico posmoderno.

**Palabras-clave:** Paulo Freire. Post-Moderno Crítico. Currículo. Gestión Escolar.

## 1 Introdução

Ao terem acesso ao título deste artigo, muitos leitores poderão se deparar com várias perguntas de imediato. Elencaremos duas possibilidades questionadoras: como podemos dizer que Paulo Freire (um pensador progressista/crítico) foi um “descabeçado” pós-moderno? Como podemos dizer que Paulo Freire (um pensador crítico) foi um crítico pós-moderno? Acrescentaríamos mais duas questões para o debate: por que enquadrar Paulo Freire em um espaço tempo fixo de pensamento? Por que não pensar as potencialidades críticas que Paulo Freire nos proporcionou em suas obras às análises sociais e educativas de nosso e de qualquer tempo? Para essa última pergunta, acreditamos que sim, podemos e devemos pensar com Freire, considerando que, pensar com Paulo Freire, um pensador progressista/crítico pós-moderno, pode nos ser potente para compreendermos questões do nosso tempo, um tempo pós-moderno marcado pelas incertezas, pela velocidade, pelas fissuras, pela indecidibilidade. Pretendemos, a partir da análise da obra de Paulo Freire, defender a posição que seus pensamentos são potentes para pensar o movimento que o nosso mundo possui, isso sem prender Paulo Freire na “corrente” pós-moderna.

Tratando dessas questões iniciais, destacamos que este artigo é fruto do andamento de duas pesquisas de Doutorado em Educação. Uma dela analisa os discursos sobre currículo e gestão em torno do significativo “qualidade na/da escola pública”, e a outra analisa as políticas de Educação de Jovens e Adultos dos sistemas estaduais de educação no Brasil. Ambas se inserem nas pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE).

O CEPAE realiza pesquisas e estudos sobre políticas educacionais com destaque para a gestão escolar e educacional. No momento atual, o grupo vem se debruçando sobre estudos que possam desestabilizar formas cristalizadas de produção do conhecimento lançando mão às discussões pós-críticas em educação. Dentro deste cenário, acreditamos que a obra de Paulo Freire é potente para abriremos brechas em formas bancárias e excludentes para a efetivação do currículo e da gestão escolar dentro das práticas escolares, bem como na análise de pesquisas dentro desses campos. Nesse sentido, neste artigo, nosso objeto de pesquisa são os construtos teóricos de Paulo Freire nas práticas e pesquisas sobre currículo e gestão escolar dentro do mundo contemporâneo.

Os pensamentos e as perspectivas teóricas metodológicas construídas por Paulo Freire podem contribuir no que se refere à necessidade de abertura em questões tão cristalizadas nos campos do currículo e da gestão escolar no Brasil. Não é de hoje que temos tencionado esses dois campos (mesmo que, em sua maioria, de formas separadas) na proposição de políticas e ações para a escola, como se fossem duas coisas independentes, ou seja, mais uma vez dicotomizando a educação escolar. Exemplo disso é o movimento exacerbado que vem desde as mudanças políticas pedagógicas educacionais no Brasil da década de 1930 até os dias atuais, como destaque nas avaliações externas

e mudanças curriculares sinalizadas por Anísio Teixeira (1997), que já preconizavam naquela década e que ainda são fruto de muitos debates atuais como os feitos em torno dos sistemas de avaliação do Brasil, dentre outras.

Paulo Freire foi, sem dúvida alguma, um dos maiores educadores do Brasil. Ele foi/é reconhecido internacionalmente pela sua vasta produção teórica. Não poderíamos deixar de destacar a sua grande atualidade para enfrentar os ataques à democracia que nosso país vem vivenciando nos últimos anos. Consideramos, portanto, toda a sua obra um importante arcabouço teórico metodológico para pensar a educação.

Os pensamentos e as perspectivas teóricas e metodológicas construídas por Paulo Freire podem contribuir com a necessidade de abertura em questões tão cristalizadas nos campos do currículo e da gestão escolar/educacional no Brasil. Sua defesa por uma educação democrática é a esteira para abertura a uma educação de qualidade. Para Paulo Freire,

a democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 1987, p. 82)

O ato democrático é algo que não se encerra na construção política, mas na própria formação do sujeito, na sua constituição como ser. É interessante o discurso de Freire quando provoca a necessária problematização entre os sujeitos, numa luta em um espaço-tempo que se faz particular e universal. Esse pensamento nos leva a creditar a radicalidade democrática em seu discurso.

O pensamento de Paulo Freire é inovador, criativo, criador, crítico quanto à necessária luta do povo para uma educação de qualidade. Ele não fixa uma posição a qual todos devem seguir. Trata-se de um discurso que abre o jogo político para a luta com adversário, um discurso que permite que os antagonismos sejam cada vez mais potentes no terreno agônico, um discurso que nos evidencia a luta, na ação política, de um sujeito que defendeu/defende que uma gestão escolar/educacional só será de qualidade quando permitir a liberdade, a partir de um currículo que só será de qualidade quanto estiver na busca da prática de liberdade.

O pensamento e ação de Paulo Freire, que se faz democrático, com sapiência de sua limitação, abre possibilidades de pensarmos as potencialidades das negociações entre currículo e gestão escolar/educacional como um movimento político permanente na escola e na educação que rompa com qualquer estagnação de uma única verdade para construção de uma educação de qualidade, pois não interrompe o fluxo de significação construído no contexto educacional. Pelo contrário, abre para que todos possam lutar pela significação daquilo que é qualidade. Entendemos que Paulo Freire não encerra a democracia como ato regulatório e fechado, pois ele aposta que “nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.” (FREIRE, 2006, p. 136).

Trata-se de um jogo entre produção de currículo para a efetivação de uma gestão escolar tendo na avaliação externa a criação de patamares de qualidade para a escola. Neste quadro, tanto currículo como gestão escolar são vistos de forma fixas e excludentes, fadados a uma cristalização. Como abrir essa discussão antiga e atual? Vemos em Paulo Freire uma possibilidade profícua de abertura.

Tanto na gestão escolar quanto nas questões curriculares sempre pairou um ar de suspeita sobre o que a escola possa desenvolver com as suas próprias práticas, fato que levou muitos governos a desenvolverem ações para a escola e não com a escola, de forma a não estabelecer relações com outros “existires”. Nesse sentido, lançamos como problema de pesquisa: quais as contribuições do pensamento freiriano que desestabilizam esses engessamentos na área da educação, especificamente aqui no currículo e gestão escolar, abrindo possibilidades de construções coletivas no contexto da escola? Quais pensamentos freirianos podem ser localizados (e não enquadrados) em uma perspectiva pós-moderna progressista/crítica?

O objetivo dentro deste contexto foi analisar, na obra freiriana, concepções teórico-metodológicas que possam contribuir para a abertura de questões curriculares e de gestão escolar na escola pública brasileira, bem como compreender como esses pensamentos abrangem-se e se localizam em uma perspectiva pós-moderna progressista/crítica. Teórico-metodologicamente, operamos com constructos pós-críticos da educação para tentar desestabilizar um ideário fundamentacionista.

Nesta tentativa, Paulo Freire, em seus últimos livros, levanta a necessidade de se construir novos sentidos para a prática educativa (como, por exemplo, em **Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Esperança**). Desta feita, acreditamos que outros movimentos teóricos convivem com essa perspectiva, pois não se trata “de um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados” (LOPES, 2013, p. 5). Não rechaçamos a ideia de que outros sujeitos/pesquisadores possam desconstruir o que chamamos de “Paulo Freire pós-moderno crítico”. Sendo assim, iremos analisar três obras de Paulo Freire e discutir alguns pensamentos do autor que nos potencializam pensar questões sobre currículo e sobre gestão escolar acerca de uma possível abertura de sentidos e não em torno de uma luta revolucionária unívoca através de suas ideias.

Para tanto, este artigo está dividido em quatro partes: em um primeiro momento, apresentamos alguns pontos teóricos da perspectiva pós-moderna progressista/crítica como referencial; na segunda parte, apresentamos os aspectos metodológicos; na terceira parte, discutimos alguns pensamentos freirianos articulados aos campos do currículo e da gestão escolar; e finalizamos com a conclusão, buscando corroborar com a ampliação do debate sobre as questões apresentadas.

## 2 Referencial teórico

A seguir, são apresentados os referenciais teóricos que respaldam nossas discussões. Na primeira seção, discutimos brevemente a constituição dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional; e, na segunda seção, debruçamo-nos na compreensão do terreno pós-moderno crítico, buscando sustentar a presença das obras de Paulo Freire nesse lugar fértil para pensar e fazer currículo e gestões escolares/educacionais.

### 2.1 Os campos do currículo e da gestão escolar

Os estudos em currículo não são tão jovens, e sua institucionalização, seu nome para a constituição como campo, marcado por confluências de elementos contextuais, ficou de forma evidente no cenário educacional, principalmente no início do século passado, com obras de John Dewey e Franklin Bobbit. Desde então, muito se produziu dentro do campo. No Brasil, sinalizamos como um ponto-chave a produção e ação de Anísio Teixeira. Esse estudioso e político brasileiro trouxe, dos seus estudos, nos Estados Unidos, uma nova forma de pensar e fazer currículo no Brasil. Assim, sob forte influência de John Dewey, ele buscou uma escola que se afastasse da repetição excessiva de exercícios e cópias que se centrou a educação brasileira até meados de 1920. A partir deste momento, a tentativa foi a de que o currículo se centrasse no aluno e não nos exercícios. A qualidade da escola articula-se a um currículo que pensa sobre o desenvolvimento do aluno e o seu fazer.

A concepção de currículo vinha principalmente do pensamento de John Dewey, dessa forma, Anísio Teixeira, um dos principais autores brasileiros do início do século passado, defendia a saída de uma escola tradicional “onde os alunos recebem uma tarefa e sofrem uma ordem imposta externamente [...para uma escola nova em que] as matérias são a própria vida” (TEIXEIRA, 1978, p. 47). Esse movimento (ou tentativa de movimento) foi construído em nosso país até meados de 1950, mas não é apagado depois dessa fase.

A partir desse momento, o Brasil começa a pensar e fazer currículos sobre outra forte influência dos Estados Unidos. A obra de Ralph Tyler se torna um ícone, um estudo basilar para a construção de práticas curriculares. Dessa vez, sob grande marca tecnicista, o currículo se volta para os objetivos de ensino com foco dado diretamente em como planejar. Assim, a produção intelectual brasileira, bem como as ações governamentais, volta-se para a construção de currículos para as escolas, uma espécie de padronização de currículos para que a escola tivesse sucesso em sua empreitada. A escola idealizada era, então, aquela em que todos aprenderiam o mesmo e ao mesmo tempo. Para Tyler (1983), um dos principais autores do pensamento curricular tradicional, o currículo deve buscar atender os objetivos do processo de aprendizagem de forma planejada, mantendo foco também nos conteúdos.

O movimento dos **reconceptualistas**, iniciado nos Estados Unidos, e a Nova Sociologia da Educação, iniciada na Inglaterra, dão novos contornos aos estudos de currículo no Brasil, a partir de meados da década de 1970. Ademais, a influência marxista e da Escola de Frankfurt dão uma nova guinada na produção intelectual mundial, logo, entram no Brasil com força e, a partir deste momento, há uma produção de crítica aos modelos até então construídos sobre currículo no país. Um ponto-chave na discussão centrou-se no questionamento dos conteúdos, mas não se reduziu a eles. O foco era na não neutralidade do currículo deste no cenário escolar, o que trouxe ao campo educacional uma grande contribuição, possibilitando questionar a relação do conhecimento e poder.

Após a efervescência de estudos críticos no campo do currículo, começam a emergir no Brasil o que podemos chamar de estudos pós-críticos, os quais, por sua vez, engrossam a crítica à visão tecnicista, ou seja, eles trazem para discussão temáticas ainda pouco discutidas, por exemplo, as questões de sexualidade, gênero, raça, cultura, dentre outros temas potentes para a problematização do campo do currículo. Estes estudos primam por refletir sobre questões até então não tocadas no campo. “Currículo crítico”, portanto, é voltado para problematizar o conteúdo, de forma que busque processos emancipatórios e de formação crítica para os alunos (MOREIRA, 1990).

As discussões sobre a diferença cultural, a nosso ver, são um dos pontos fortes da teorização pós-crítica que pode nos ajudar a pensar a qualidade da educação. “Currículo de qualidade” se torna uma demanda no campo, ou seja, pode ser aquele que se insere na disputa, construindo sentidos em torno de se pensar a classe, bem como as questões indígenas, de negros, de gênero, dentre outras temáticas, que são colocadas nas discussões. Para Alice Lopes e Elizabeth Macedo, duas das principais curriculistas brasileiras da atualidade, nesse enfoque do currículo visto no cenário discursivo, tem-se

o entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

A gestão escolar/educacional também apresenta uma trajetória marcada por luta em torno de sentidos de qualidade para a educação/escola. Vale destacar, mais uma vez, o pioneirismo de Anísio Teixeira. Da mesma forma que sinalizamos o início da efervescência dos estudos curriculares no Brasil com a sua produção, reiteramos a sua importância para os estudos em gestão escolar/educacional. Destacando a importância do gestor escolar em ser um professor, o educador inaugura uma concepção de gestão escolar/educacional com características próprias, refutando a forte influência dos estudos da Teoria Geral da Administração no campo educacional, principalmente nos anos 1960, década em que foi criada a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE).

Mesmo com tal visão muito potente, a produção brasileira sobre gestão escolar/educacional manteve um jogo de disputa acerca dos sentidos sobre por onde deveria caminhar o campo. Com influência dos estudos da Teoria Geral da Administração e do funcionalismo, pragmatismo, psicologismo, os estudos e produção do campo centraram-se em como fazer a organização escolar funcionar bem como uma empresa funciona. Este movimento teve muita força no Brasil até o final da década de 1970, e essa fase foi marcada por uma visão empresarial e tecnicista. José Querino Ribeiro, um dos maiores representantes deste movimento, busca sintetizar o que ele compreende por atividades específicas da Administração, como aquelas de “planejamento, organização, assistência à execução, medida ou avaliação dos resultados e relatório crítico” (RIBEIRO, 1953, p. 119), ou seja, meios técnicos para garantir a efetividade das políticas para a escola.

Assim como no campo do currículo, a década de 1980 teve uma guinada para os estudos críticos em gestão escolar/educacional. Os estudos marxistas foram basilares para a formação de uma nova comunidade epistêmica no campo. Dessa forma, a produção girou em torno do combate à gestão empresarial, por uma escola para a classe trabalhadora. Este grupo de teóricos da gestão escolar/educacional, tais como Maria de Fátima Costa Félix (1984) e Vitor Henrique Paro (1986), dentre outros, que teve uma grande contribuição para o campo da gestão escolar/educacional, afirmou a especificidade da escola quando falamos de gestão escolar/educacional, isto é, defendeu que a escola não é uma empresa e, nesse sentido, não cabe uma gestão pautada em aspectos que preveem a produção em série, a fim de que se tenha sucesso, para que a escola seja de qualidade.

A partir do final da década de 1980, quando a gestão escolar/educacional ancorou-se ao significativo “democracia”, ou, mais especificamente, à gestão democrática, aparentemente, há uma espécie de fixação teórica no campo quanto ao que ao conceito de gestão escolar/educacional. Não queremos dizer que não houve ou não há produção de grande importância para o país no campo, mas que, do ponto de vista teórico, não saímos da discussão entre a visão tecnicista empresarial e a visão da especificidade da escola, ou seja, há muita produtividade no campo, mas a lógica permanece em torno de que há ou não há gestão democrática.

Com a produção do CEPAE, podemos dizer que um dos pontos de entrave para o desenvolvimento do campo seja justamente tal binarismo e fixação em dizer se na escola ou na educação há gestão democrática ou não. Aspectos democráticos são fundamentais para a educação e para a escola, contudo, a nosso ver, não conseguimos avançar no campo da gestão escolar/educacional se não tentarmos buscar outras formas de fazer gestão, outras formas de compreender as possibilidades democráticas. Sinalizamos aqui o não avanço teórico do campo no tocante a investigar, pensar, fazer, ter outros modos de gestão escolar/educacional.

Desse modo, o que encontramos no campo depois deste momento são estudos que não se dedicam a pensar/avançar a gestão escolar/educacional do ponto de vista teórico conceitual, e, dessa forma, hegemonomizam os sentidos de sua ação (da gestão) como “meio”, o que, a nosso ver, pode fragilizar o campo. A fragilidade não se encontra na ausência de estudos e também na qualidade das pesquisas desenvolvidas, mas na ausência de perspectivas contrapostas que possam fazer o campo da gestão escolar/educacional ser pensada de outras formas.

Aproximadamente de 1990 até os dias atuais, nos estudos e pesquisas do CEPAE, encontramos um grande volume de pesquisas e trabalhos voltados a entender temáticas que se relacionam com a gestão escolar/educacional, tais como: financiamento da educação, políticas governamentais, conselhos escolares, avaliação em larga escala, dentre outros, todos esses temas importantes para o campo da gestão escolar/educacional. Isso significa dizer que a concepção acerca da gestão escolar/educacional ainda permanece como “meio” para se atingir algo. Reiteramos, a partir dessas questões, a importância da produção no campo e de seus teóricos para a educação brasileira, contudo, a gestão escolar/educacional permanece desta forma sob uma visão secundária à política, à filosofia ou à didática.

Por isso, é importante, como problematização deste artigo, a possibilidade de pensar currículo e gestão escolar/educacional com sentido que pode permitir a desconstrução de possíveis hierarquias entre os dois campos, bem como a potencialidade para a educação escolar pública de qualidade, fundamentalmente a partir do pensamento freireano.

## 2.2 pensamento pós-moderno: um lugar para pensar paulo freire?

Um alerta será necessário já na abertura deste artigo: não pretendemos enquadrar a obra de Paulo Freire dentro do movimento pós-moderno e de nenhum outro, pois acreditamos que suas contribuições para a educação vão além de qualquer categorização epistemológica. O que nos colocamos a problematizar é a sua potencialidade em questões educacionais (aqui currículo e gestão escolar) no mundo pós-moderno marcado pela velocidade de relações e de múltiplas demandas que circunscrevem a organização social.

A intenção aqui é a de tentar ampliar as potencialidades dos pensamentos freirianos aos campos do currículo e da gestão escolar, identificando e problematizando algumas questões que estão intimamente ligadas aos sentidos de abertura e flexionamento ao agirmos **com** a escola pública e não simplesmente **para** ela. Trata-se de pensar Paulo Freire em um terreno fértil para pensar os descentramentos dos sujeitos, logo, pensar seus **inacabamentos** permanentes em uma constituição social que não está fadada a ter um pensamento único e sim um pensamento não definitivo, haja vista que estamos sendo no mundo, logo se pode ter possibilidades de lutas na/pela diferença.

Nesse sentido, é preciso compreender o que é o pós-modernismo para então problematizarmos o terreno pós-moderno crítico. O pós-modernismo não se configura como um conceito, ou linha de pensamento de consenso entre os pesquisadores que se debruçaram sobre ele. Para tanto, para entender o pós-modernismo, devemos voltar o olhar para o modernismo, para o qual “pode ser visto, na filosofia, como um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico” (PETERS, 2000, p. 13). O que pretendeu no modernismo foi a tentativa de totalização do conhecimento, recorrendo à proliferação de grandes metanarrativas.

Lytard (1989, p. 34) propõe que

quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide se chamar “moderna” a ciência que a isto se refere para se legitimar (LYOTARD, 1989, p. 34).

A tentativa do modernismo era a de buscar o fechamento do fluxo contínuo da formação humana, a busca por uma totalização igualitária para todos os sujeitos. O pós-modernismo rechaçou exatamente esse movimento, mostrando a precariedade da constituição social, da clausura de pensar e fazer todos os sujeitos centrados.

Nesse sentido, o pós-modernismo busca problematizar a diferença, o difuso, o fugidio, as vidas dos sujeitos e suas andanças. O pós-modernismo questiona as tentativas de cristalizar o pensamento e o conhecimento como único e verdadeiro. Contudo, é preciso compreender que uma visão simplista sobre o pós-modernismo pode levar a análises vazias e sem sentido. Por isso, a nosso ver, é preciso olhar para o pós-modernismo de forma crítica e responsável, e é deste lugar que localizamos Paulo Freire.

Assim, distinguimos logo de entrada que acreditamos em uma perspectiva pós-moderna progressista/crítica e não celebratória. Há uma distinção necessária nesse cenário, a qual bem sinaliza Santos (1999, p. 214): “o pós-moderno celebratório reduz a transformação social à repetição acelerada do presente e se recusa a distinguir entre versões emancipatórias e progressistas de hibridações e versões regulatórias e conservadoras”, ou seja, não há uma tentativa de mudança no **status quo** das destruições sociais que assolam o mundo. Já o pós-moderno de oposição (crítico) questiona qualquer ideia fechada de libertação e uma sociedade melhor é seu permanente alvo. Busca-se nele uma democracia radical que se preocupa com a luta pela/na diferença eliminando qualquer forma fundacional de sociedade (SANTOS, 1999). É assim que encaramos a atualidade do pensamento de Paulo Freire: questionadora de ideias fechadas para a libertação dos sujeitos, um pensamento úmido que adentra das discussões e práticas em nossa atualidade.

Localiza-se Paulo Freire nesse cenário por acreditar que ele busca incessantemente a construção do conhecimento de emancipação, que nos evidencia a liberdade do conhecimento, fugindo de conhecimentos plenos e garantidores da evolução do ser humano. Como sinaliza Santos (1999), o pensamento pós-moderno crítico é assim chamado por ter um compromisso e criticar a própria forma de construção de conhecimento, buscando na marginalidade a construção de conhecimentos emancipatórios em que conhecer é reconhecer o outro. Segue Santos (1999) dizendo que

conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo de solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade (SANTOS, 1999, p. 205).

Embora alguns discursos no âmbito da pesquisa em educação no Brasil insistam em afirmar que Paulo Freire foi um marxista, devido a sua luta incessante pela libertação do povo, não o enquadraremos em tal perspectiva, e, pelo contrário, distanciamos-lo desse movimento no momento em que podemos ver em suas obras uma abertura à construção de microrrevoluções sociais em torno de lutas marcadas pela diferença, pela legitimidade do conhecimento solidário, que compreende as coisas e os outros nos seus tempos e espaços de permanente construção.

Para Santos (1999), no pensamento pós-moderno crítico, o conhecimento deve ser contextualizado a partir da vida das pessoas, progredindo quando transforma sem sentido progressista, ou seja, é um conhecimento que se conquista prudentemente na sociedade, justamente o que é preconizado nas obras de Paulo Freire.

Por isso, sinaliza-se que Paulo Freire apresenta, em suas obras, pensamentos teórico-metodológicos potentes que nos permitem pensar a luta democrática radical no contexto atual dentro do que Boaventura de Souza Santos chama de “pensamento pós-moderno crítico”, isto é, trata-se de pensamentos potentes para provocarem mudanças num tempo em que as relações dos sujeitos com os objetos e dos sujeitos com os sujeitos são cotidianamente marcadas pelas mudanças deste tempo dito pós-moderno.

A partir dessa discussão acerca da atualidade do pensamento de Paulo Freire dentro do contexto pós-moderno progressista/crítico, iremos, a seguir, discutir alguns dos seus conceitos/pensamentos que são, a nosso ver, ancorados no tempo atual e são potentes para pensar práticas e pesquisas sobre currículo e gestão escolar:

- a) **Inacabamento**: conceito primeiro (a nosso ver) que preconiza o pensamento freiriano, evidencia o nosso “ser” humano e o nosso “estar sendo” no mundo, sinaliza a nossa condição inconclusa e nos afirma que justamente por essa condição inacabadamente humana, já que podemos ser mais em qualquer tempo, contexto e lugar;
- b) **Emancipação**: revela a nossa condição de **inacabamento** e diz respeito a colocar os homens e mulheres no caminho do permitir o vir a ser, permissão não dada, mas construída incessantemente, resultando numa capacidade de não adaptação e sim de integração à realidade acrescida da possibilidade de transformá-la, supondo uma opção, cuja nota fundamental é a criticidade;
- c) **Práxis**: processo fundamental para a emancipação que se mostra na capacidade de inserção crítica na realidade. Consiste em admirar o mundo para subjetivamente objetivá-lo, implicando a ação e a reflexão sobre si e sobre o mundo para transformá-lo, entendendo que essas transformações não são fixas justamente porque o tempo histórico está sendo feito pelos homens e mulheres, no “inérito viável” de serem sujeitos de sua própria história;
- d) **Democracia Radical**: Freire nos chama a atenção para a indignação, para intolerância, fazendo-nos um convite ao diálogo em oposição às relações verticalizadas, contudo, não resume a democracia a um consenso de ideias, tão somente à luta de classes, mas advoga que as relações de poder são atravessadas pelos novos meios culturais de massa. Neste cenário, então, a educação e a pedagogia são fundamentais para se construir a radicalidade a quaisquer formas de opressão;
- e) **Tema Gerador**: não se designa como um método de alfabetização. Paulo Freire pensou uma ação metodológica encharcada de teoria interdisciplinar. Parte da realidade dos homens e mulheres, para, no coletivo, construir as suas teorias, capazes de desvelar a realidade presente e propiciar a práxis para transformá-la.

Tais conceitos/pensamentos assentam na luta contra um movimento pós-moderno celebratório e evidenciam uma ruptura com qualquer estabilidade pretendida. Elas não abandonam a luta pelas questões sociais e por uma liberdade pretendida aos sujeitos, mas sim ampliam as possibilidades dos sujeitos serem mais em sua complexidade e diferença.

É como sinaliza Laclau (1991) quando aborda a questão da fronteira estabelecida (tentativa de estabelecimento) entre o moderno e pós-moderno dizendo que não há um abandono das questões modernas, mas sim sua reconfiguração, uma abertura, e, caso haja essa ideia de rechaçamento total do outro, o pós-moderno crítico será um novo movimento estático e monolítico centrado em seus desejos próprios e não das diferenças dos sujeitos, por isso existe proficuidade ao provocar uma ruptura naquilo que se vê como fundacional e não apagar de uma vez por todas aquilo que se quer em outras visões.

A obra de Paulo Freire revela suas permanentes mudanças, sempre aberto às experiências e ao viver em variados lugares e contextos, ou seja, a história como possibilidades. Seus escritos nos evidenciam a sua condição de ser inconcluso e extremamente esperança, permitindo-nos compreender as múltiplas/plurais realidades.

A seguir, apresentamos a análise realizada nas obras selecionadas cotejando o campo do currículo e da gestão escolar. Tencionamos os conceitos e pensamentos de Paulo Freire para alargar a leitura dos campos do currículo e gestão escolar.

### 3 Metodologia

A pesquisa realizada teve o corte qualitativo, ou seja, buscamos manter um contato direto com o objeto de estudo, descrevendo os dados, mantendo a preocupação com o processo de construção discursiva (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O tipo do estudo foi do tipo exploratório, descritivo e bibliográfico, que segundo Gil (2002), consiste em descobertas intuitivas a partir dos documentos/livros analisados. Como salienta esse autor, a vantagem da pesquisa bibliográfica “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos” (GIL, 2002, p. 45).

Os dados foram organizados tomando por base três obras de Paulo Freire: **A educação na cidade**, **Pedagogia do Oprimido** e **Pedagogia da Autonomia**. A análise dos discursos que constituem as três obras selecionadas foi feita operando com alguns conceitos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011).

Nosso referencial metodológico está inscrito nos estudos pós-estruturais. Ancoramo-nos em alguns conceitos da Teoria do Discurso, proposta inicialmente por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe na obra **Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical e plural**, publicada em 1985. Os autores realizam um processo de desconstrução derridiana, dos sentidos de hegemonia propostos por autores marxistas, notadamente a partir das noções de articulação e hegemonia de Antônio Gramsci. Assim, o discurso torna-se o constitutivo de todas as relações sociais. Podemos, então, a partir do arcabouço teórico-metodológico construído pelos autores, compreender a constituição das articulações sociais como uma construção discursiva.

A Teoria do Discurso rompe com a noção fundacional, positivista e moderna de ciência, perspectivas criticadas pelo “falso” idealismo a partir dos relativismos. Os autores entendem que toda realidade é uma produção discursiva, problematizam as contingências da vida humana, não em um sentido de extrair do campo empírico uma verdade, mas de compreender como as práticas discursivas constituem tal realidade, marcada pela precariedade, fruto do discurso. A Teoria do Discurso busca compreender o problema e não dizer como resolvê-lo de uma forma pré-estabelecida para o sucesso, “dessedimentando” o que está naturalizado.

As nossas estratégias, a partir da Teoria do Discurso, buscam fugir e refutar um **a priori**. Dessa maneira, podemos sinalizar que os objetos, a educação, o currículo, a gestão e a qualidade são construídos no contexto discursivo de forma provisória, posta em jogos de linguagem. Não pretendemos buscar explicações gerais, comparativas e explicativas de uma verdade absoluta. O jogo é o que acaba com a estrutura centrada, uma vez que nele se permitem as aberturas possíveis, desestabilizando qualquer tentativa de significação plena (DERRIDA, 1971), por isso, o discurso que pode vir a constituir o que seja currículo e gestão escolar/educacional será uma construção no jogo, no jogo político, no indeterminado. Dito de outro modo, buscamos compreender as hegemonias construídas nos campos, bem como tentar evidenciar possibilidades de algumas aberturas para pensarmos em outros modos de fazer pesquisa nos dois campos a partir das suas negociações.

Colocando-nos a partir desse referencial metodológico, anunciamos a nossa própria precariedade e limitação, uma vez que estamos no jogo discursivo, porém, um horizonte é preciso ser construído, um horizonte inalcançável de uma busca incessante por significação. A precariedade nos coloca no terreno da insuficiência contínua de estabilização de algo, mostra o quanto estamos na limitação de construções que podem ser tomadas como verdadeiras e únicas. Tal precariedade e limitação são caminhos que buscamos traçar, pois, ao próprio leitor, caberá a construção de outros textos, ou seja, a partir da sua leitura, outros textos poderão ser construídos.

Queremos dizer com este pensamento que algumas hegemonizações serão estabelecidas em torno do que acreditamos ser possível de construção para uma escola pública de qualidade a partir das articulações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional, e aqui reside a nossa precariedade, nossa limitação, pois buscamos um horizonte impossível. Rastros de uma produção discursiva que trazem em suas trajetórias significações de significações, as quais são marcadas por rastros dos rastros de que ela se constituiu, sem ter uma origem (DERRIDA, 2001, 2004). Assim, lançamo-nos ao mar da significação da qualidade nos rastros dos rastros que os campos do currículo e da gestão escolar/educacional puderam construir, nos discursos de alguns autores clássicos dos campos.

A Teoria do Discurso nos evidencia, por meio de sua rede conceitual, o quão arenoso é o terreno educacional. Marcada por sentidos que se articulam para entendimento da hegemonização do que venha a ser currículo e gestão escolar/educacional, tal rede se faz de forma a entendermos que o vir a ser se constitui nas pulsões dos sujeitos, as quais se modificam constantemente. O “discurso” é aquilo que constitui todas as realidades possíveis, sendo a sua compreensão possível a partir do que significa a “prática articulatória”. A partir desses dois pontos, mobilizamos outros para compreender como os campos do currículo e da gestão escolar/educacional se constituíram no Brasil e quais as contribuições das negociações desses dois campos para a qualidade da educação pública.

Para Laclau e Mouffe (2011), “discurso” é o que constitui toda a ação social. Os autores não limitam discurso à junção de textos e palavras, ao dito e ao escrito. É discursivamente que sabemos o que é uma mesa, uma lousa,

ou uma política de currículo ou de gestão escolar/educacional; que construímos o que é um lar ou um presídio, uma escola ou uma senzala, uma rua ou uma pista. Não há nada que escape ao discurso. O que a escola faz de currículo e de gestão escolar/educacional é uma construção discursiva.

Contudo, para que haja tal construção, é preciso que existam “articulações”, as quais são construídas entre os significantes, gerando diferentes significações. Segundo Laclau e Mouffe (2011), a “articulação” é construída por elementos que se tornam momentos, o resultado destes momentos são os discursos provisoriamente hegemonizados. Ao que venha a ser “currículo” ou “gestão escolar/educacional” dependerá das articulações feitas entre múltiplos elementos, sendo o momento que tais elementos – marcados por diferenças e antagonismos – que se estabelece a significação provisória dos campos de currículo e gestão escolar/educacional, ou seja, são construídos discursivamente. Essa dependência é marcada pela disputa entre adversários, que lutam no terreno agonístico, como apresenta Mouffe (2011).

Nesse cenário, os autores lançam mão de como os sujeitos são instáveis devido às marcas das “diferenças”, bem como marcados pelos momentos políticos que a significação provoca a “equivalência”, o que gera as posições incertas. Nos campos do currículo e gestão escolar/educacional, existem formas diferentes de significação que provocam as eternas negociações no campo discursivo. Ao longo da história do Brasil, o currículo assumiu e vem assumindo múltiplos sentidos, obras, autores, políticas governamentais e os sujeitos da escola indicam várias formas de compreensão do que venha ser sua prática curricular. Da mesma forma, o campo da gestão escolar/educacional também vem assumindo múltiplas posições acerca do que significa gestar uma escola ou a educação.

O jogo discursivo marcado pelos significantes nos constrói enquanto sujeitos que deslizam nas construções realizadas nos jogos entre a diferença e a equivalência. Não somos sujeitos em uma completa e infinita diferença, mas criamos em nossas trajetórias muitos momentos de estabilidade precária ao que pensamos e desejamos. Das negociações provocadas pelas significações as diferenças, muitas vezes, apagam-se e, contingencialmente, tornam-se em equivalências. Nesse jogo de apagamento provisório do discurso que se estabelece precário e contingencialmente sobre as nossas realidades, podemos ser levados a pensar/fazer currículos e gestões, dessa maneira, igualamo-nos provisoriamente em torno de algumas posições que acreditamos como certas ou as melhores.

Dentro desse jogo para a compreensão das relações sociais, logo também das relações no campo do currículo e da gestão escolar, encontramos na luta antagônica. É o corte antagônico que nos propulsiona para uma possibilidade democrática de pensarmos o que queremos construir de qualidade para a escola pública. Não pensamos igual a todo o momento e é por isso que o antagônico é um elemento importante para a construção de práticas democráticas no contexto escolar.

As relações antagônicas, na constituição social, estabelecem que não há fim de uma totalidade discursiva, promovendo que sujeitos estejam a todo o momento criando outras negociações. Laclau e Mouffe (2011) estabelecem que os jogos antagônicos não podem ser eliminados, uma vez que vamos construir posições sobre os sentidos que queremos dar ao mundo no conflito, ou, como Mouffe (1996, 2011) nos coloca, um consenso conflituoso, em que o conflito permanece dentro de um espaço tempo harmonioso provisório, cheio de possibilidade de negociações. O antagonismo deve ser transformado em uma luta agônica, ou seja, o sujeito não eliminará o outro, pois o verá como seu adversário e não como inimigo.

Como já dito, os campos do currículo e da gestão escolar/educacional passaram e passam por múltiplas formas de significação. Sujeitos lutam para significar currículo e gestão escolar/educacional a fim de que estes sejam as melhores e mais profícuas formas de se pensar e fazer. As construções sociais em torno destes campos educacionais são marcadas por disputas de sentidos dentro de uma arena extremamente conflituosa. Este espaço-tempo é fundamental para pensarmos democraticamente o que é currículo e gestão escolar/educacional. É nesse momento, nas construções discursivas, que nos posicionamos para promover aquilo que acreditamos como sendo a melhor opção.

Aquilo que o sujeito deseja ser ou fazer sempre estará dentro de jogos de linguagens com o outro. O outro o constitui. É por meio desse outro que o sujeito constrói as suas práticas discursivas. Portanto, não pode eliminar os antagonismos, porque é possível transformá-los em potencialidades para um mundo mais justo. É com ele que podemos ter currículos e gestões escolares/educacionais mais justos na escola. É neste espaço-tempo que podemos construir significações provisórias, marcadas de possibilidades de vir a ser, pululando momentos democráticos.

Este momento de estabilizações provisórias, de universalização de um sentido acontece na constituição de “significantes vazios”. Segundo Laclau (2011), um significante vazio é a plenitude de sua não significação, é o momento de aglutinação de sentidos de um significante ao ponto deste não conseguir ter uma significação plena. Assim, podemos entender como acontecem as estabilizações discursivas. Elas nos evidenciam como fora construída toda uma cadeia discursiva.

Nos campos do currículo e gestão escolar/educacional, podemos analisar a produção de múltiplos significados, dados em diversos momentos, por diversos sujeitos. Concepções de currículo como conteúdo, cultura, política, objetivos, dentre outras significações, já foram construídas na história da educação brasileira. Concepções de Gestão como mediação, administração de recursos, gestão democrática, dentre outras

significações, já foram construídas na história da educação brasileira. Contudo, esses e outros significantes são o que dão sentido às práticas escolares, às construções de políticas na escola.

É dessa forma que chegamos à hegemonização provisória, momento em que o dado sentido é provisoriamente estabilizado, fechado, em que uma particularidade encarna uma universalidade marcada por contínuas disputas. É neste momento que chegamos, segundo os autores, a um “ponto nodal”, que é o momento em que os processos de significação fecham para que a particularidade seja universalizada, criando, assim, um significante vazio. Trata-se de um ponto em que se fecha uma cadeia discursiva, que hegemonizamos discursivamente a concepção de currículo e gestão escolar/educacional, por exemplo. Porém, dadas as múltiplas articulações que não se acabam neste momento, a produção de currículo e gestão escolar/educacional pode ser mudada a qualquer momento, criando outras formas de compreendê-los e fazê-los. Reside nesse instante um processo altamente democrático, ao qual Laclau e Mouffe (2011) chamam de “democracia radical e plural”.

A democracia radical e plural possibilita que demandas diversas atravessem a constituição de políticas, uma vez que nela podemos ver radicalmente a pluralidade que lançam as liberdades entre os sujeitos. Esse movimento permite criar articulações entre currículo e gestão escolar/educacional de forma que construam em múltiplos espaços, tempos e qualidades para a educação pública. Há nesse jogo a potencialização para a democratização (LACLAU; MOUFFE, 2011). Assim, a democracia não será garantida apenas com eleição de diretores ou a construção de uma proposta curricular feita pelo governo, dentre outros aparatos, mas sim nas articulações que os sujeitos da escola estabelecem dentro da pluralidade de posições.

Isso se deve pela constituição dos sujeitos. Somos constituídos por identidades provisórias, marcadas pelos antagonismos, pelas diferenças. Somos sujeitos da política no jogo político na escola, por isso, indetermináveis e inseridos no terreno indecível. Dessa forma, entendemos currículo e gestão escolar/educacional em um movimento por vir a ser. Não existe uma ideia finalística. Currículo e gestão não serão algo fixo como temos visto em algumas perspectivas. A construção discursiva sempre será marcada por articulações provisórias.

Assim, partimos da construção do currículo e gestão escolar/educacional como escritura, com a desconstrução de verdades absolutas, de fixações, ou seja, o que as possíveis leituras potencializam e/ou bloqueiam, o que é privilegiado e o que é negligenciado. A escritura e suas textualidades se constroem no contexto político, assim, currículo e gestão são vistos aqui como textos políticos, dentro do jogo antagônico que privilegia a produção dentro de uma arena política.

A visão de provisoriedade política no jogo político vem do entendimento dos campos como escritura, como algo que não se pode fixar em um único sentido; não há essência; os campos se potencializando à qualidade a partir de “brisuras”, aberturas, visíveis e invisíveis; isso por sermos sujeitos que se movem de modo constante, constituídos permanentemente por processos de significação, com decisões precárias e contingentes.

As discussões realizadas por nós, pesquisadores, durante a análise de algumas obras clássicas serão marcadas pelas desconstruções, que, por sua vez, se constituem com rastros dos rastros (DERRIDA, 2004). Sendo assim, o trabalho crítico permite uma não fixação de sentidos, sendo o leitor deste artigo convidado à realização de novas/outras leituras.

## 4 Resultados e análise

A intenção apresentada neste artigo é a de problematizar e evidenciar o quanto a obra de Paulo Freire é importante para pensarmos a educação no Brasil. Destacamos que nosso objeto aqui são alguns dos pensamentos freirianos, presentes em algumas de suas obras. Sabemos que a obra de Paulo Freire é muito maior ao que apresentamos aqui, mas temos o desejo de sinalizar que, em poucas obras, encontramos uma infinidade de possibilidades para boas práticas pedagógicas na/da escola. Nosso objetivo foi analisar concepções pedagógicas que possam contribuir para a abertura de questões curriculares e de gestão escolar na obra de Paulo Freire, bem como compreender como esses pensamentos podem se localizar em uma perspectiva pós-moderna crítica.

Com o olhar direcionado para este objetivo, buscamos realizar a leitura minuciosa de conceitos presentes principalmente em três obras de Paulo Freire: **A educação na cidade** (1991), **Pedagogia do Oprimido** (1987) e **Pedagogia da Autonomia** (2002). Didaticamente, os conceitos estão separados, contudo, é notório que o pensamento de Paulo Freire atravessa toda a sua obra. Concorde-se com Lima e Miotto (2007) quando sinalizam que a pesquisa bibliográfica é fundamental para a ampliação de conceitos importantes no que se refere à compreensão do objeto da pesquisa.

Sinalizam-se aqui alguns conceitos freirianos e suas relações para com o que estamos chamando de “pensamento pós-moderno crítico”. A ideia da análise é evidenciar que alguns conceitos/pensamentos freirianos estão ligados a um pensamento aberto e flexível. Apresenta-se e discute-se tais pontos refletir acerca de um pensador brasileiro que tem contribuições gigantescas para a construção de uma escola pública de qualidade.

As contribuições do pensamento de Freire vão a largos passos ajudar a pensar as nossas pesquisas sobre educação e a proposição de práticas pedagógicas em/com a escola aqui sinalizadas a partir do campo do currículo

e da gestão escolar, a fim de continuar a pensar práticas pedagógicas libertadoras, mesmo que essa liberdade seja provisória e contingente, em um eterno vir a ser.

A seguir, serão apresentadas três seções que problematizam o pensamento freiriano quanto aos sentidos de currículo e gestão escolar, evidenciando como os seus conceitos são potentes para pensarmos e fazermos a educação dentro de um terreno pós-moderno crítico. As análises discursivas dos resultados giram em torno dos sentidos de **democrática radical**, ou seja, uma forma não linear e fixa de pensar a democracia, dos **temas geradores** como construções curriculares em um movimento de reconhecimento do conhecimento dos sujeitos em seus múltiplos espaços tempos de vidas e a **emancipação** como **inacabamento**, ou seja, a emancipação como horizonte a ser buscado.

#### 4.1 Democracia radical: por uma gestão escolar democratizada

**A Educação na cidade** (1991) é uma obra que apresenta algumas entrevistas cedidas por Paulo Freire quando ele estava frente a Secretaria de Educação do município de São Paulo. Ele faz uma reflexão sobre a sua prática como político dentro de um cenário de democratização da escola pública.

Paulo Freire, na função de Secretário de Educação, promove coletivamente uma mudança radical na gestão escolar. Propõe coletivamente uma efetiva gestão democrática quanto à participação de autonomia da escola. Nessa obra, Paulo Freire evidencia em sua ação que as decisões e mudanças no cenário educativo são democráticas no momento em que os sujeitos decidem os rumos políticos pedagógicos do espaço-tempo em que estão inseridos. Há nesse movimento uma ação democrática que não serve apenas para decidir sobre algo que já está pronto, mas, além disso, torna uma ação e propõe a luta pelas micro revoluções em cada escola.

Aqui reside um conceito muito interessante quanto à posição pós-moderna crítica em Paulo Freire. Podemos perceber que os sentidos democráticos são abertos. Há uma radicalidade nos sentidos democráticos na gestão de uma escola. A decisão não é do Diretor e nem do Secretário de Educação, mas sim da coletividade. Podemos perceber a luta na diferença da posição de cada sujeito político. Essa posição nos mostra o quão potente é a proposição freiriana para pensarmos a democracia.

Nessa gestão democrática radical, é fincada a ideia de currículo inter e transdisciplinar construído no coletivo da escola, fato que fica longe da ideia de um currículo único para todas as escolas. Aqui, mais uma vez, podemos perceber a posição pós-crítica do autor quando vislumbra dentro de uma democracia radical a existência de uma prática curricular que vai além de propositura de conteúdos gerais a todos os alunos, bem como a decisão sobre a organização da escola longe de ser uma posição do diretor(a) escolar, mas sim de todos os sujeitos. Como podemos ver a seguir:

a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de 'pacotes' para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. (FREIRE, 2006, p. 24)

Isso nos permite pensar nas relações sempre inacabadas e marcadas por lutas antagônicas na efetivação do currículo na escola, mostrando que o movimento democrático radicalizado é espaço tempo de negociações entre os viventes na escola.

No cenário de pesquisas, operar com o conceito de democracia radical freiriano permite rechaçar ideias de uma verdade absoluta e que existe um único modelo de democracia. Também permite pensar que a democracia acontece de múltiplas formas na escola, afastando as análises pautadas na fundamentação de que a escola não faz gestão democrática, uma vez que não a efetiva através de instrumentos pré-estabelecidos para a efetivação democrática, como, por exemplo, os conselhos escolares. A democracia para Paulo Freire é construída no coletivo, nas disputas, e, sendo assim, não podemos prescrever um modelo único.

Acreditamos que este conceito/pensamento de democracia radical abre e alarga a possibilidade de feitura de gestão democrática na escola, bem como propicia a construção de currículo em um movimento dialógico e inacabado de um vir a ser cotidiano. Além disso, permite que pesquisas no campo do currículo e gestão problematizem mais os movimentos democráticos do que tentem prescrever **o que e como** a escola pública deva proceder.

A rigorosa defesa para uma educação democrática potencializa a criação de um espaço tempo de negociações entre currículo e gestão escolar/educacional, pois abre para a luta entre os sujeitos. Como o próprio autor esclarece, há nesse ponto

a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. (FREIRE, 1987, p. 93).

A democracia defendida pelo autor nos leva ao terreno do incerto, do provisório, da incessante busca por mudança para a defesa de uma educação de qualidade. Diante dos nossos problemas acerca da construção curricular, podemos lutar em torno do que possa ser melhor para a educação de qualidade. Frente os nossos problemas acerca da construção gestora, podemos lutar em torno do que possa ser melhor para a educação de qualidade. É possível, para além de pensar de forma polarizada, problematizar a educação de qualidade dentro de uma política cultural da escola, a qual permite a negociação permanente entre as demandas de currículo e gestão escolar/educacional, qual sejam, um currículo fugidivo da enfadonha repetição e afirmação desconectada da vida e uma gestão escolar/educacional que enfrente coletivamente os problemas vivenciados no seu espaço-tempo.

Podemos ver na obra freiriana uma radicalidade capaz de encetar uma democracia que não será garantida apenas com eleição de diretores ou a construção de uma proposta curricular feita pelo governo, dentre outros aparatos, mas sim nas articulações que os sujeitos da escola estabelecem dentro da pluralidade de posições, ou seja, um pensamento crítico que não permite a totalização e o fechamento de posições democráticas, garantindo justamente a abertura para o permanente debate na luta pela justiça.

## 4.2 Temas geradores: movimento de “vir a ser currículo”

Em **Pedagogia do oprimido** (1987), exilado do país, Paulo Freire escreve sobre a opressão do povo, dentre outros pontos, com destaque para a discussão sobre libertação, dialogicidade, educação bancária e temas geradores.

O diálogo e o sujeito inconcluso são bases nesta obra para a construção de um currículo escolar que emerge no/do/com o cotidiano escolar. Não há amarras para a efetivação do currículo. Os temas geradores, base para a construção curricular, não são conteúdos dados **a priori**. Eles são construídos coletivamente e através de um permanente diálogo horizontal.

Contrário a um currículo prescritivo, Paulo Freire apresenta a construção do processo de aprendizagem em um movimento de “vir a ser currículo” no contexto escolar. Aqui não há uma ação prescritiva externa à escola, mas sim uma construção coletiva que não é fixa e nem linear.

No Brasil, vivemos muitos momentos contra a configuração de um currículo básico e comum a todos. Lutas contra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, recentemente, contra a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) são exemplos bem claros desse movimento. Tais lutas são notadamente possíveis graças à abertura democrática do país na década de 1980. A obra de Paulo Freire já nos mostrava um caminho possível para que o currículo fosse construído de forma aberta e flexível, um currículo construído pelos sujeitos políticos, de inacabamento e inconclusões no momento em que pensa a construção coletiva em cada cotidiano com a configuração de temas geradores construídos pelo povo, em um movimento de “vir a ser currículo”. Assim, o diálogo horizontalizado é fundamental.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 1987, p. 137).

A partir do jogo antagônico existente entre os sujeitos, podemos promover sentidos de currículo construídos no cotidiano marcado pelo diálogo, não um diálogo que destrói o outro (de A para B), mas um diálogo que luta com o outro e que promove construções coletivas com o outro (de A com B). Desse movimento dialógico aberto e provisório, surgem, por exemplo, os temas geradores, que, para Paulo Freire,

podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar “nossa época”, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. (FREIRE, 1987, p. 154).

Os temas geradores (construção de um currículo em permanente movimento) nascem da ação dialógica constante de temas do nosso tempo, diversificados e que atendem e entendem o que os sujeitos vivem, tema da libertação primeira em Paulo Freire. A investigação é feita no devir e não como algo dado e acabado. O diálogo permite a descoberta e construção coletiva. Assim, currículo se torna uma não fixação em um único bem comum a todos.

Uma leitura freiriana do currículo rechaça a ideia de Base, mas não apaga a sua discussão e articulação. Ela não localiza apenas uma crítica severa ao governo que não faz uma propositura dialógica com os sujeitos, mas problematiza as construções coletivas na escola.

Em **Pedagogia do Oprimido**, a nosso ver, as questões sobre currículo se tornam mais evidentes. Paulo Freire constrói nessa obra a possibilidade de pensar o currículo para além do ensino conteudista e pragmático. Conceitos como **dialogicidade, círculo de cultura, tema gerador, educação bancária**, dentre outros, possibilitam a construção de um currículo como a vir a ser, como algo não dado, mas criado coletivamente, currículo como negociações de sentidos entre os sujeitos, que dele se faz e faz os outros.

A construção do currículo, nesse sentido, faz-se com o outro e não para o outro. O diálogo horizontal é a condição para que se possa efetivamente pensar a prática de liberdade do processo educativo. São nessas negociações, construídas na democracia, que é possível atingir uma educação de qualidade. Esse espaço-tempo é marcado pela inquietação na construção curricular, uma “inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo da educação” (FREIRE, 1987, p. 47), ou seja, um diálogo horizontal com o outro e não para o outro, uma luta com o outro e não para o outro. Nesse sentido, educar não é limitar a transferência de um conteúdo dado, fixo, mas a construção com o outro de um conteúdo para a transformação de si e do outro.

Assim, o **círculo de cultura** se torna o espaço tempo de democracia na construção dos saberes necessários para a prática de liberdade, pois “os participantes do círculo de investigação vão extrojetando, para força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros” (FREIRE, 1987, p. 64), permitindo que as negociações sejam estabelecidas, que hegemonizações provisórias sejam construídas; nesse sentido, um currículo que esteja pronto para ser consumido, um currículo a ser seguido, um currículo a ser repetido.

O currículo se constrói na luta dentro do círculo cultural e é ali que as palavras, os temas geradores nascem para o processo educativo. Esses círculos, como sinaliza Paulo Freire, “não são uma criação arbitrária” (FREIRE, 1987, p. 50), mas sim a própria encarnação da libertação dos sujeitos na construção curricular. O **tema gerador**, construído no diálogo com o outro, rompe com as amarras da educação bancária, a qual perversamente tenta limitar os sujeitos de terem uma educação como prática de liberdade, ou seja, da formação de sujeitos marcados pelos sentidos políticos que irão construir e (re)construir as políticas que os cercam.

Chegamos ao ponto que o currículo não será algo construído por **experts**, mas ele será construído no jogo político. O currículo será pensado e construído no terreno democrático que permite a negociação entre todos os sujeitos. É projetado nesse espaço-tempo, um horizonte que não será conquistado, pois o movimento democrático, sua flexibilidade, irá fazer com que os sentidos acerca do currículo sejam estabelecidos no jogo político entre os sujeitos.

### 4.3 Emancipação: o inacabamento do ser

**Pedagogia da autonomia** (2002) é uma obra que reúne uma série de pensamentos interessantes de Paulo Freire para a prática docente. Dividido em três partes, o livro carrega uma densidade conceitual prática para a organização política pedagógica da escola e para análises em pesquisas acadêmicas. Há um avivamento da relação praxica entre os educandos e os educadores, uma reflexão profunda sobre a educação bancária e um comprometimento com a especificidade humana no processo de construção de aprendizagens na/para a vida.

Paulo Freire coloca em suspeição um dos principais conceitos da modernidade: a emancipação do sujeito. Parece contraditório, pois Paulo Freire luta, em várias de suas obras, pela emancipação dos sujeitos, contudo, é a emancipação completa que está em voga, uma vez que este sujeito vive e convive em vários espaços-tempos diferentes, ou seja, sua relação de emancipação e autonomia são negociáveis, são provisórias, dependem das relações sociais, culturais, políticas, dentre outras, que os sujeitos se encontram.

Os pontos levantados nessa obra não são somente para o processo formativo docente, mas eles transcendem este processo e problematizam a educação como um todo, fato que podemos articular dentro desse permanente processo de negociação as questões sobre currículo e sobre gestão escolar. O currículo e a gestão escolar são potencializados no momento em que nos desvencilhamos da ideia de fixação em torno de um ideário comum. Pensar que precisamos de emancipação, mas saber criticamente que esta não é permanente nos permite a (re)negociar nossas práticas pedagógicas permanentemente. Paulo Freire destaca esse processo com aventura, com desfecho incerto, marcado por riscos da aventura.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a **franquia** de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha **franquia** ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2002, p. 50).

Paulo Freire nos permite pensar e problematizar as nossas pretensas certezas quando pensamento a educação. Para além disso, possibilita-nos discutir com franqueza e tranquilidade as diferenças dos outros e as nossas mesmas que aparecem e reaparecem nos diálogos com outros. Nesse sentido, a produção de currículos e gestões escolares são sempre fruto de negociações “por vir a ser” no cotidiano, pois sempre estarão marcados por posições inacabadas, por posições de sujeitos que mudam radicalmente quando mantém articulações com outros.

Esse inacabamento consciente permite sair da lógica que encara o currículo da escola como aquele repertório historicamente construído a ser repassado ao outro, bem como a construção de uma gestão democrática calcada em princípios únicos. Como sujeitos inacabados, podemos ser mais na construção coletiva do currículo em cada contexto escolar, bem como inventar outras formas democráticas para atender às demandas coletivas que cada escola acredita e defende, permitindo ver a emancipação com algo “por vir”.

O inacabamento pode potencializar análises em pesquisas sobre currículo e gestão escolar quanto aos sentidos provisórios que cada escola pode produzir e construir, afastando-se de análises que pretendem ditar o que a escola deve fazer no seu dia a dia. Pensar a partir do inacabamento do sujeito nos permite redirecionar o olhar sobre os processos educativos, dando-nos a possibilidade de encetar práticas para os campos do currículo e da gestão escolar que vão além de processos de instrumentalização.

## 4 Conclusão

Ao buscarmos como objetivo a análise das concepções pedagógicas que poderiam contribuir para a abertura de questões curriculares e de gestão escolar na obra de Paulo Freire, bem como compreender como estes pensamentos podem se localizar em uma perspectiva pós-moderna crítica, chegamos a conceitos potentes para os campos, todos eles assentados no pensamento pós-moderno crítico, ou seja, conhecimentos que reconhecem os diferentes e as diferenças.

A trajetória de Paulo Freire revela a não fixação de suas ideias, ao contrário, partindo de seu pressuposto do inacabamento do ser, e também de sua opção ética, ele não se limita a pensar a educação como revolucionária, pelo contrário, cria e recria a todo o momento, num movimento permanente posições críticas que nos ajuda a pensar as múltiplas revoluções que fervilham o cenário educativo.

Paulo Freire nos coloca a pensar a realidade como um infinito mundo de possibilidades em que nos sujeitos mulheres e homens são também infinitamente capazes de mudar este mundo que não está pronto e acabado. No contexto escolar, há então um infinito movimento de construção coletiva, fato que não nos permite dizer como a escola deve fazer ou ser, mas sim de nela mesma compreender suas construções. E isso é visto na constituição da **democracia radical** vista dentro das obras freirianas analisadas, o que nos permitiu sinalizá-las dentro de uma crítica pós-moderna crítica.

Os conceitos/pensamentos freirianos presentes na discussão nos permitem dizer que as questões curriculares e de gestão escolar podem ser analisadas sob uma perspectiva aberta e flexível, deixando o “por vir” construir as relações cotidianas na escola. Elas desestabilizam intenções que fixam sobre como deve ser o currículo escolar e como deve ser a gestão escolar. E, mesmo pretensamente apresentando uma ideia de como tais áreas devam ser, a desconstrução nela mesma já se faz presente no permanente inacabamento do ser, tais como os presentes na constituição dos **temas geradores**, que, a nosso ver, são propulsores para a construção do conhecimento de emancipação, pois reconhecem a diferença, o que nos faz acreditar na efetivação do pensamento crítico não totalizante.

É por isso que sinalizamos e questionamos a possibilidade de localizar (e não acorrentar) o pensamento de Paulo Freire nos conceitos/pensamentos apresentados de pós-moderno progressista/crítico, pois ele é marcado pelas possibilidades de construções coletivas pelo movimento dos sujeitos viventes em cada contexto escolar. Deixamos claro que dizermos isso não significa o abandono da luta social fortemente presente na obra de Paulo Freire, mas traz destaque à sua ampla visão desestabilizadora de fixações eternas na luta política contra as mazelas do mundo, acreditando sempre no inacabamento do ser, ou seja, da descentralidade da constituição das pessoas. Por isso, para a escola, Paulo Freire, defende radicalmente a necessidade de rompimento com as tradições pedagógicas que tão fortemente ainda marcam presença no diário mundo escolar, quer seja na nas políticas propostas de gestão, para o currículo, quer seja na gestão das escolas ou nas salas de aulas.

Encontra-se, assim, no pensamento freiriano um terreno fértil para pensar questões de currículo e de gestão escolar enquanto produção de práticas pedagógicas no contexto escolar, bem como para as análises das pesquisas nesses campos. Eles não fixam uma única forma de vivenciar esses espaços, coadunando com o movimento que vivemos na contemporaneidade, marcado por lutas diferentes que muitas vezes se articulam em busca de um mundo melhor, em um terreno pós-moderno crítico e não celebratório.

## Referências

- DERRIDA, J. **Escritura e diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar**: problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LACLAU, E. A política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, H. B. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonía y estratégia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. 3 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade, Culturas**, nº 39, 7-23. 2013.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katályses**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.
- LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- MOREIRA, A. F.B. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1990.
- PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1953.
- SANTOS, B. de S. Por que é tão difícil construir teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, 1999.
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1983.

# *Contribuições da perspectiva sócio-histórica-cultural para pensar a aprendizagem dos sujeitos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos*

*Contributions of social, historical and cultural perspective to think about the learning of the subjects of Youth and Adult Education*

*Contribuciones de la perspectiva socio-histórica-cultural para pensar el aprendizaje de los sujetos de la Educación para Jóvenes y Adultos*

**Rodrigo de Freitas Amorim**

*Mestre em Educação*

*Instituto Federal de Goiás*

*E-mail: rodrigo.amorim@ifg.edu.br*

## **RESUMO**

Um dos grandes desafios da educação brasileira é a garantia de uma aprendizagem de qualidade. No campo da Educação de Jovens e Adultos essa temática aparece, inclusive, nas políticas internacionais como o direito de aprender. A aprendizagem vem recebendo diversos tipos de abordagens especialmente no campo da produção científica da Psicologia e da Pedagogia que, por sua vez, legitimam formas específicas de estruturação dos processos de ensino e aprendizagem e suas metodologias. Neste trabalho, o objetivo é refletir dialeticamente a aprendizagem de pessoas jovens e adultas que constituem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos a partir das contribuições da perspectiva sócio-histórico-cultural por meio de revisão bibliográfica dos estudos dos psicólogos soviéticos Vigotski, Luria, Leontiev, do francês Wallon, além de estudiosos que têm desenvolvido suas teorias. A tese central desta reflexão sinaliza para o fato de que a aprendizagem dos sujeitos da EJA não só pode ser qualitativamente desenvolvida como é condição para seu desenvolvimento como pessoas e cidadãos.

**Palavras-chave:** Psicologia social. Pedagogia dialética. Aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

One of the great challenges to the Brazilian education is to guarantee quality learning. In the field of Youth and Adult Education, this theme appears in the international politics as the right to learning. Learning has been receiving various types of approaches, as observed in the scientific production in the field of Psychology and Pedagogy which, in turn, legitimize specific forms of structuring of teaching and learning processes and their methodologies. In light of this, the objective of this work is to dialectically reflect on the learning of young people and adults that constitute the modality of Youth and Adult Education based on the contributions of the social, historical and cultural perspective. To do so, we have carried out a bibliographic review of the studies of Soviet psychologists such as Vygotsky, Luria, Leontiev, the French psychologist Wallon, and other researchers who have developed their theories. The central thesis of this reflective process points to the fact that the learning of young people and adults can not only be developed with quality but it is a condition for their development as individuals and citizens.

**Keywords:** Social Psychology, Dialectical Pedagogy, Learning, Youth and Adult Education.

## RESUMEN

Uno de los grandes desafíos de la educación brasileña es la garantía del aprendizaje de calidad. En el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, este tema aparece incluso en las políticas internacionales como el derecho a aprender. El aprendizaje ha recibido diversos tipos de enfoques, especialmente en el campo de la producción científica de psicología y pedagogía, que, a su vez, legitiman formas específicas de estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus metodologías. En este trabajo, el objetivo es reflexionar dialécticamente sobre el aprendizaje de jóvenes y adultos que constituyen la modalidad de Educación Juvenil y de Adultos desde las contribuciones de la perspectiva socio-histórica-cultural a través de una revisión bibliográfica de los estudios de los psicólogos soviéticos Vigotski, Luria, Leontiev, el francés Wallon, y otros eruditos que han desarrollado sus teorías. La tesis central de esta reflexión apunta al hecho de que el aprendizaje de las asignaturas de EJA no solo puede desarrollarse cualitativamente sino que es una condición para su desarrollo como individuos y ciudadanos.

**Palabras-clave:** Psicología Social, Pedagogía Dialéctica, Aprendizaje, Educación de Jóvenes y Adultos.

## 1 Introdução

A educação brasileira vivencia diversos problemas que vão desde questões mais amplas, como o financiamento, às situações mais específicas, como a relação professor-aluno no contexto da sala de aula. Tais problemas são visíveis nos baixos índices de aproveitamento escolar, na dificuldade de universalização do ensino médio, nos percentuais de defasagem idade/ano escolar, nas precárias condições de trabalho e salário do corpo docente, entre outros, que certamente têm efeitos diretos sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, é uma modalidade de ensino da educação básica que perpassa os ensinos fundamental e médio, sendo parte constitutiva dessa estrutura educacional que compartilha de todos os problemas elencados acima. Além desses, essa modalidade apresenta dificuldades peculiares às próprias condições para seu funcionamento, tais como o pequeno contingente de matrículas em relação ao quantitativo da população com idade acima de 15 anos que poderia estar matriculada nesta modalidade, o problema de formação do corpo docente que nas licenciaturas do Brasil prioriza o ensino da criança e do adolescente em idade/ano escolar regular e, em muitos cursos, pretere uma formação específica para pensar as pessoas jovens, adultos e idosos que constituem a EJA. Isso, sem mencionar o problema histórico do **modus operandi** do ensino supletivo que foi herdado pela EJA como um tipo de ensino aligeirado e de baixa qualidade para resolver o problema de certificação daqueles que não puderam acessar ou permanecer na escola na idade própria.

Diante desse amplo cenário, este ensaio tem como objetivo refletir especificamente sobre o problema da aprendizagem das pessoas jovens e adultas que constituem os sujeitos educandos da modalidade de EJA. Guiam nossa reflexão as seguintes questões: Como essas pessoas, que não conseguiram acessar a escola e/ou permanecer nela numa idade própria, aprendem? Há diferença na sua forma de aprender em relação à infância e adolescência? Que perspectivas de aprendizagem do campo teórico da Psicologia e Pedagogia propiciam explicações e concepções que se adequem de modo mais criterioso e eficaz à aprendizagem desses sujeitos?

Para responder a essas questões, ainda que de forma embrionária, tomaremos como referencial teórico os estudos da perspectiva sócio-histórico-cultural baseados no pensamento dos psicólogos soviéticos Vigotski, Luria e Leontiev, bem como o francês Wallon. Esses autores realizaram estudos empíricos numa perspectiva crítica em relação à Psicologia de sua época, a qual defendia premissas epistemológicas positivistas e burguesas, dissociando sua compreensão do ser humano da realidade histórica e social, com vistas a um “indivíduo” cujas características psicológicas poderiam ser investigadas e compreendidas a par de suas relações sociais com a sociedade mais ampla. Essa Psicologia tradicional ofereceu as bases teóricas fundamentais para a Pedagogia burguesa que emergiu no século XIX nos países de produção capitalista, oferecendo modelos de aprendizagem e explicações sobre o comportamento humano e suas funções psíquicas superiores, resultando em concepções pedagógicas de aprendizagem intimamente ligadas à ideia de um “etapismo” biológico do desenvolvimento humano como condição inexorável para os processos de ensino e aprendizagem. Assim, especialmente a infância foi escolhida como o momento “ideal” da aprendizagem humana condicionada às etapas do desenvolvimento biológico do indivíduo.

Diante desse contexto, os teóricos da perspectiva sócio-histórico-cultural, convencidos de uma visão crítica da realidade a partir das contribuições do materialismo histórico dialético de Marx e Engels, aplicaram ao campo da Psicologia e da Pedagogia os princípios dessa emergente visão de mundo e de produção do conhecimento científico. Como resultado às críticas feitas às correntes tradicionais e aos estudos realizados a partir de outras bases epistemológicas, esses teóricos fizeram novas descobertas científicas e proposições quanto ao campo do psiquismo humano demonstrando também novas concepções para a aprendizagem. O entendimento de que a história social do ser humano é fundamental na formação do seu psiquismo e das funções psicológicas superiores demarcou um novo axioma com desdobramentos para o campo pedagógico.

Por esse motivo, nos propusemos fazer uma reflexão teórica baseada na produção bibliográfica desses autores e de outros pesquisadores que vêm utilizando seu pensamento como premissa teórica para suas pesquisas, com o objetivo de encontrar elementos que nos ajudem a pensar a aprendizagem dos sujeitos da EJA. Trata-se, portanto, de um exercício de reflexão para encontrar implicações teórico-práticas que contribuam com o trabalho do(a) professor(a) da EJA no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de seus educandos e educandas.

## 2 A aprendizagem na perspectiva da psicologia e pedagogia tradicionais

Barbosa (1991) analisa as correntes psicológicas e pedagógicas mais importantes para pensarmos os processos de ensino e aprendizagem. Para a autora, são classificadas como Psicologia e Pedagogia tradicionais as correntes empiristas/sensualistas e católicas/neotomistas, que, apesar de apresentarem diferenças e divergências entre si sobre as concepções da natureza humana, mundo, sociedade e aprendizagem, têm em comum o fato de que, em grande medida, elas atendem aos ideais liberais e burgueses da sociedade, além de não verem o trabalho como força motriz capaz de constituir a história social da humanidade. Outro aspecto em comum dessas correntes, é o fato de que o ser humano e sua educação são enfatizados em estudos de viés individualista a parte da influência que o meio social exerce sobre sua formação. Por fim, privilegiam a infância como momento “certo” para efetivar a educação, não tomando a educação do adulto e sua aprendizagem como objeto de análise, pois que depois da infância os estágios e etapas de desenvolvimento humano já teriam sido consolidados. Desta forma, jovens e adultos que não acessaram ou não permaneceram na escola na idade da infância para conciliar a aprendizagem escolar com as etapas “naturais” de seu desenvolvimento biológico, teriam “perdido” o tempo ideal para realizá-la. Nesta perspectiva, a aprendizagem humana é delimitada à infância, momento da vida humana em que a criança processa “naturalmente” os estágios de seu desenvolvimento.

Historicamente, os problemas da educação e da aprendizagem do adulto nunca foram de interesse social relevante para a sociedade burguesa. Por que essa indiferença? Ao estudar as diversas correntes das psicologias e pedagogias liberais e burguesas percebemos que: a) essas psicologias focalizaram a aprendizagem da criança como ser que está no momento “ideal” do processo de aprender, disso decorrendo uma consequência lógica: o adulto já teria passado da etapa proeminente da aprendizagem; b) as escolas foram pensadas inicialmente para atender as crianças e, o próprio surgimento da pedagogia como um conjunto de saberes sobre os processos de ensino e aprendizagem estão, como o nome já diz, voltados para a criança; c) aos adultos, na sociedade burguesa, resta-lhes o mundo do trabalho como meio de sobrevivência, portanto, não é pensada uma escola para esse grupo, exceto numa perspectiva dualista em que aos ricos é garantido o acesso à Universidade e aos trabalhadores pobres são destinados os cursos profissionalizantes para treinamento e capacitação de mão de obra para atender às novas demandas sociais do trabalho produtivo no contexto do sistema de produção capitalista. Dados esses

fatores, não é de se admirar que o adulto não tenha sido exclusivamente um interesse de objeto de estudo em relação à sua capacidade de aprendizagem,<sup>1</sup> especialmente o adulto trabalhador das classes menos favorecidas.

No que diz respeito à realidade brasileira, as campanhas de combate ao analfabetismo iniciadas a partir dos anos de 1947 (PAIVA, 2003), ignoravam as características próprias da aprendizagem das pessoas adolescentes, jovens e adultos analfabetas e utilizavam materiais didáticos – as cartilhas – com linguagem totalmente infantilizada.<sup>2</sup> Esse fato demonstra quão indiferentes eram as políticas públicas e seus atores políticos quanto à questão da aprendizagem do adulto, bem como reforça nossa tese de que havia, por detrás dessas decisões governamentais pressupostos advindos das correntes tradicionais do campo da Psicologia e Pedagogia que ratificavam tais medidas.

Uma das críticas mais veementes dos teóricos soviéticos à Psicologia tradicional era direcionada à relação desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vigotski, Luria e Leontiev, a aprendizagem no contexto da Psicologia tradicional era consequência do processo de desenvolvimento humano baseado nas etapas biológicas naturais de seu amadurecimento. Desse modo, seria preciso que dentro de cada estágio do desenvolvimento se consolidasse determinados amadurecimentos biológicos sem os quais era impossível a aprendizagem. Sem desenvolvimento não haveria aprendizagem. Piaget, por exemplo, denominou esses estágios de desenvolvimento em: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, estabelecendo assim uma série de estágios lineares de desenvolvimento humano, de modo que para cada estágio do desenvolvimento caberia um tipo específico de aprendizagem.<sup>3</sup> Chegada à fase adulta, em que já não mais se observa a continuidade de estágios de desenvolvimento, a aprendizagem ficaria restrita ao que já se obteve no passado. Qual é a consequência lógica desse tipo de raciocínio para o público da EJA que perdeu o estágio “ideal” para aprender, que era a infância? Obviamente, um déficit em sua capacidade de aprendizagem. Ou seja, é possível afirmar que, de certo modo, essas concepções psicológicas tradicionais serviram de suporte para uma série de ideias estereotipadas sobre a aprendizagem do adulto não escolarizado, tais como “ele não é capaz de aprender”, “já passou da idade”, “este conteúdo é difícil demais”, “ele não desenvolveu a capacidade de abstrair, agora já é tarde demais para isso”, entre outros discursos que povoam o imaginário coletivo tanto de professores(as) quanto dos próprios sujeitos educandos e educandas da EJA.

Sob essa perspectiva, portanto, a aprendizagem é compreendida como uma capacidade humana individual determinada diretamente pelas etapas do desenvolvimento biológico nas quais haveria momentos “ideais” – principalmente a infância – para se aprender. Transcorridas as etapas biológicas do desenvolvimento humano sem o adequado aproveitamento da aprendizagem, a consequência lógica seria uma perda na capacidade de aprendizagem na fase adulta, justificando assim os estereótipos acima e determinada inércia para a transformação do modelo de ensino de pessoas jovens e adultas.

### 3 A aprendizagem na perspectiva da psicologia e pedagogia sócio-histórico-culturais

Os pesquisadores da corrente psicológica da perspectiva sócio-histórico-cultural, fundadas no materialismo histórico-dialético, tais como Vigotski, Leontiev, Luria e Wallon, focalizaram diretamente o fenômeno da aprendizagem não tanto a questão da aprendizagem do adulto. Em termos de verificação empírica, realizaram

---

1 É importante lembrar aqui a tese do professor Paschoal Lemme (1904-1997) em que trata dos fundamentos psicológicos da educação de adultos, ainda na década de 1930, pois demonstra como estudos empreendidos nos Estados Unidos por Thorndike sobre a aprendizagem de adultos, ainda que tenham sido feitos numa perspectiva tradicional, revelaram empiricamente que adultos entre 25 e 45 anos de idade tinham as mesmas capacidades de aprendizagem de crianças e adolescentes em contexto escolar. É interessante destacar que Paschoal Lemme estava combatendo uma ideia culturalmente disseminada de que somente a infância era o momento “certo” para a aprendizagem. Também, podemos supor que naquela época, Lemme não teve acesso aos estudos da psicologia e pedagogia soviética. (Cf. LEMME, 2004, p. 59-64)

2 No portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos ([www.forumeja.org.br/educacaopopular](http://www.forumeja.org.br/educacaopopular)), há dados da pesquisa do Prof. Dr. Osmar Fávero sobre as campanhas de educação de alfabetização de adolescentes e adultos entre os anos de 1947 e 1964 que trazem os modelos das cartilhas de alfabetização utilizadas naquela época. Algumas cartilhas apresentavam o palhaço e um texto infantil para promover a alfabetização das pessoas adultas. Paiva (2003) destaca que no II Congresso Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1958, esse foi um dos temas criticados pelos congressistas – a infantilização da linguagem das cartilhas.

3 De acordo com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa, na aula do dia 25 de abril de 2018, do PPGE-FE/UFG, Piaget, quando provocado e questionado por pesquisadores espanhóis, teria admitido erro na determinação da idade do estágio operatório motor, sugerindo que este não se daria entre os 11 e 12 anos, mas entre os 14 e 15 anos de idade. Isso demonstra como tal “erro” prejudicou uma variada gama de reformas educacionais, inclusive no Brasil dos anos de 1990, quando foi editado os Parâmetros Curriculares Nacionais baseados na teoria piagetiana. Ou seja, a individualização do processo de aprendizagem em detrimento das questões sociais dos sujeitos acaba por justificar os problemas do fracasso escolar, isentando, inclusive os erros teóricos dos pesquisadores.

diversas experiências com crianças além de analisarem dados empíricos de outras experiências com a infância feitas pelas correntes tradicionais (VIGOTSKI, 2007, 2008, 2010). Isso não significa que suas teorias não tenham aplicação direta com o problema da aprendizagem do adulto, pelo contrário, a forma como conceberam a aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo humano permite-nos compreender a aprendizagem como um fenômeno da vida humana em todas as suas fases, da tenra infância à velhice.

Wallon (1975), por exemplo, em seus estudos sobre o que constitui o psiquismo humano, essa capacidade biopsicológica que distingue o ser humano das demais espécies, verificou que o desenvolvimento biológico se associa ao meio ambiente de forma complexa e única na espécie humana. Esse autor criticava as teorias de Piaget, porque conforme suas palavras:

Para alguns psicólogos [Piaget e sua escola], seria suficiente comprovar as diferenças qualitativas do conteúdo mental de cada idade, como se este conteúdo obedecesse mais a uma lógica interna e universal que às influências do meio. Para estes, a ação do meio seria puramente abstrata. A passagem do pensamento infantil para o adulto seria uma transição gradual de um pensamento absolutamente individual e voltado exclusivamente para si mesmo para um pensamento que, ao se socializar, aprenderia a limitar suas concepções na medida em que fosse percebendo que elas são inconciliáveis com os pontos de vista do outro, obrigando-se a não utilizar a não ser aqueles que o pensamento do outro pudesse usar ao mesmo tempo. É a tese do “Contrato Social” transposta para a psicologia. (WALLON, 1971, p. 252-253)

Em outras palavras, essas psicologias ignoravam a relação do desenvolvimento do psiquismo humano com o meio social, delegando de forma absoluta ao fator biológico as condições de desenvolvimento das capacidades psíquicas dos seres humanos.

É interessante como Wallon concilia essa teoria aos postulados filosóficos, ideológicos e burgueses do “Contrato Social” defendidos pela Revolução Francesa. Assim, em seus estudos, o autor demonstra que “não é apenas a complexidade da estrutura que está em causa. É o tipo de relações que o organismo tem com o meio que manterá as suas relações ao nível de mecanismos fisiológicos ou que os fará passar ao psiquismo.” (WALLON, 1975, p. 54)

Dentro dessa proposta, a psicogênese no homem está relacionada aos fatores biológicos e ao meio em que está inserido. Apesar de todos os elementos biológicos com que nascem os seres humanos, nada se pode por meio deles sem a intervenção do meio. “A psicogênese não é, portanto, automática, não tem uma progressão necessária. A maturação do sistema nervoso, que torna sucessivamente possíveis diferentes tipos ou diferentes níveis de atividade, é preciso que se junte o exercício que deve ser tão diverso quanto possível.” (WALLON, 1975, p. 60). Esse exercício é proposto contínua e ininterruptamente de maneira formal ou informal pelo meio social em que está inserido o ser humano desde suas primeiras vivências.

Para Leontiev (1978), no processo de desenvolvimento evolutivo do ser humano se constituíram leis sócio-históricas que suplantaram as leis biológicas, de modo que o homem atual apresenta “todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado.” (p. 263). Compreende-se que essas leis sócio-históricas constituem os fatores determinantes da vida humana, sem que se negue a existência dos fatores biológicos. São as leis sócio-históricas que constituem o processo de hominização do ser humano que cria uma história social. Essa história social pode ser compreendida pelo fato de que

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266)

Isso ocorre de modo que o indivíduo se constitui humano não pelo fator biológico hereditário que veio a receber da natureza, mas pela capacidade de aprender e adquirir o que foi alcançado pela sociedade em sua história social. “Podemos dizer que cada indivíduo **aprende** a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifo do autor)

Se o indivíduo **aprende** a ser homem, e o aprende em sociedade, na coletividade, então, a transmissão dos conhecimentos e instrumentos das gerações antecessoras às atuais e futuras é fundamental para o seu permanente desenvolvimento. Esse processo é realizado pela educação, de modo que para Leontiev (1978, p. 273) a relação entre o progresso histórico e o progresso da educação “é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.” Em outras palavras, o investimento social em educação de uma dada sociedade seria diretamente proporcional ao seu desenvolvimento histórico social.

Disso decorre uma implicação interessante da teoria de Leontiev sobre as desigualdades entre os indivíduos dentro de sua coletividade como humanidade. Ele questiona: todos têm acesso às aquisições desenvolvidas pelas gerações precedentes? Não! Comparando animais e homens, afirma que a unicidade da espécie animal que pode ser facilmente reconhecida pelo estudo de um único indivíduo de um determinado grupo animal não se confirma no ser humano. Isso é diferente. Um único homem não oferece a visão total da espécie porque ela está marcada por um desenvolvimento desigual na sua evolução sócio-histórica, são desigualdades econômicas, de classes etc. e a diferenciação na aquisição diferencia também o desenvolvimento humano. Não se trata de fatores biológicos, mas sócio-históricos. Trata-se da separação entre desenvolvimento biológico e desenvolvimento sócio-histórico. Essa separação é que possibilita o fato de o ser humano se diferenciar de seus pares em outros elementos, dentre eles, o principal, o fator econômico. (LEONTIEV, 1978)

Isso explicaria, portanto, a diferença nos processos de aprendizagens entre pessoas jovens e adultas não escolarizadas daqueles que se escolarizaram. Se tomarmos um indivíduo que desde sua tenra idade teve acesso qualitativo aos bens culturais da humanidade como a escola, a arte, o teatro, a música, entre outros, e o comparamos com outro que não acessou esses bens, certamente na fase adulta apresentar-se-ão diferenças significativas em seu grau de desenvolvimento humano, diferentes capacidades de aprendizagem. Poder-se-á dizer que um é mais “inteligente” que o outro; que o primeiro é mais capaz que o outro. Observe-se que a explicação biologicista buscaria a causa dos problemas da aprendizagem no indivíduo, enquanto a explicação sócio-histórico-cultural entende que essa causa é eminentemente social.

Enfim, quando Leontiev (1978) destaca a importância da cultura para o desenvolvimento do psiquismo humano e frisa a educação e os processos de transmissão de conhecimento que se dão por meio dela como fatores decisivos, podemos dizer que ele está demonstrando que a aprendizagem, ainda que se materialize no indivíduo, ela é um fenômeno social que recebe influência de todos os fatores que constituem a sociedade em sua coletividade, fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, em especial.

Luria (1991) defendeu a Psicologia sócio-histórico-cultural como um campo científico de métodos próprios que se contrapõe às psicologias tradicionais visto que não conseguiram avançar na superação das concepções dualistas e mecanicistas do ser humano. Um tema importante em suas pesquisas é a atividade consciente do homem e sua relação com o meio social e histórico.

Para esse autor, a atividade consciente do homem é diferente da atividade dos animais. Três fatores são determinantes dessa diferença: a) a atividade consciente do homem não está “obrigatoriamente ligada a motivos biológicos” (LURIA, 1991, p. 71), mas está baseada em complexas necessidades “superiores” ou “intelectuais”; b) a atividade consciente do homem não é exclusivamente determinada pelas influências exteriores do meio em que está, ele supera as influências da “experiência individual imediata”, pois se guia por um conhecimento mais amplo da realidade que obteve historicamente (LURIA, 1991, p. 72); c) o fato de o comportamento humano ter a capacidade de aprender conhecimentos e habilidades advindos de toda a humanidade e não ser apenas um ser determinado por fatores hereditários e de experiências individuais, como os animais. Desde o seu nascimento, o aprendizado humano é marcado pela história social das coisas que a criança tem contato. Para o autor,

A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal. (LURIA, 1991, p. 73)

É importante destacarmos aqui que as raízes históricas e sociais que constituem a atividade consciente do homem não são concebidas de forma mecânica, como se o simples contato com o mundo exterior constituísse automaticamente os processos psíquicos superiores do ser humano. Há um processo dialético entre a relação do indivíduo com o meio exterior, de maneira que o meio exterior – que também é objetivação das subjetividades – à medida que coopera com o desenvolvimento do indivíduo em sua consciência vai se constituindo interior neste, ou seja, consciência interior no sujeito. Essas múltiplas e complexas relações não são apenas relações de troca entre o sujeito e o objeto, mas relações simbióticas de um campo mais amplo – social, histórico e cultural – em que o sujeito se constitui pelo objeto e o objeto se constitui pelo sujeito. Não haveria nem um nem outro sem que ambos constituíssem a própria realidade histórica.

Por conseguinte, Luria (1991) destaca que essas relações múltiplas, complexas e dialéticas que constituem a consciência humana são objetivadas por três instrumentos básicos: o trabalho social, o emprego dos instrumentos de trabalho e a linguagem. Esses três instrumentos deram as condições objetivas para o desenvolvimento da consciência humana que “**não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano mas nas condições sociais da vida historicamente formadas.**” (p. 75, grifos do autor). Para Luria (1991), portanto, “a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da **assimilação da experiência de toda a humanidade**, acumulada no processo da história social e transmissível

no processo de aprendizagem.” (p. 73, grifos do autor). Há uma contínua relação dialética fundamental em face da história social herdada e dos processos de aprendizagem que constituem a consciência humana.

Quanto a Vigotski, o deixamos por último porque ele é o grande estudioso da psicologia e pedagogia soviética cujas pesquisas e teorias serviram de base para seus colegas Luria e Leontiev darem prosseguimento aos seus estudos, bem como Wallon, na França. Morreu em 1934, aos 38 anos, sem ter tido tempo de continuar aprofundando todos os seus estudos (IVIC, 2010). Isso, no entanto, não impediu que essa nova psicologia tivesse continuidade e desdobramentos, a partir de seus postulados que abordaram as questões relativas à sociabilidade humana, à interação social, aos signos e instrumentos, à cultura, à história e às funções mentais superiores, as quais se poderiam designar de teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores. (IVIC, 2010)

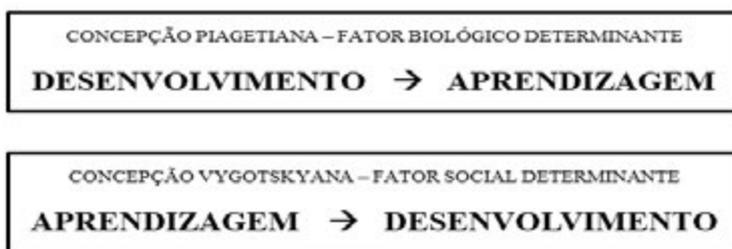
Como teórico de vanguarda, Vigotski demonstrou como o meio em interação com o ser humano propicia seu desenvolvimento psíquico e sua personalidade. Observe sua compreensão sobre o meio, em suas palavras:

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedagogia. (VIGOTSKI, 2010, p. 691)

Através da vivência humana com esse meio variável e dinâmico se constituem os condicionamentos múltiplos e complexos que promovem o desenvolvimento. Acrescenta que “[...] na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.” (VIGOTSKI, 2010, p. 686) No bojo dessa interação social está a aprendizagem, entendida como elemento propulsor do desenvolvimento.

Diferentemente da psicologia genética de Piaget, que condiciona a aprendizagem ao desenvolvimento biológico, Vigotski inverteu os polos e demonstrou como, na verdade, o desenvolvimento é resultante do processo de aprendizagem, conforme (Figura 1) abaixo:

**Figura 1 – A relação desenvolvimento e aprendizagem**



**Fonte: (próprio autor)**

Um dos principais temas ilustrativos dessa nova forma de conceber a relação entre desenvolvimento e aprendizagem está nos estudos da linguagem. Com o exemplo da fala, comparando a fala final – ideal – aquela que se espera obter ao final do desenvolvimento, com a fala primária – inicial – aquela que se vai processando no início de seu desenvolvimento, Vigotski (2010, p. 693) demonstrou como “há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento.” Ou seja, já no início do desenvolvimento da fala da criança, ainda muito distante de seu ideal, a fala ideal já está integralmente presente no seu meio de vivência como condição histórica e social indispensável ao seu desenvolvimento.

Vigotski afirma que essa forma de influência do meio sob a relação de uma forma final com uma forma inicial é uma particularidade do mundo infantil, e que não há correlações em outros aspectos da realidade, nem da evolução biológica, nem da história da organização da sociedade, nem da economia. No caso específico da criança, o meio desempenha o papel de “fonte de desenvolvimento”, não se trata apenas de uma circunstância, mas de uma “fonte”. O que isso implica? Que se a criança for privada em seu meio de desenvolvimento de uma forma final ou ideal, ela não alcançará tal desenvolvimento até o fim. Ainda para o autor,

Então, nesse sentido, deve-se considerar em primeiro lugar que o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança – se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente. (VIGOTSKI, 2010, p. 695)

Em segundo lugar, havendo o relacionamento de crianças num meio em que outras crianças também estão expostas a ambientes sem aquela forma final ou ideal, o desenvolvimento se processará de forma muito lenta e nunca alcançará a forma ideal.

É possível verificar nesse ponto da teoria de Vigotski uma explicação do porquê pessoas jovens e adultas que foram privadas do acesso e/ou permanência à escola na infância apresentam tantas dificuldades de aprendizagem quando retornam às salas de aula. A ausência do espaço escolar como forma ideal de transmissão e assimilação de conhecimentos teria afetado o desenvolvimento final que a vivência nesse meio poderia ter propiciado. Isso não significa que essas pessoas não aprendam ou que não tenham se desenvolvido como sujeitos sociais, ao contrário, elas geralmente se inserem cedo no mundo do trabalho e em uma rede de relações sociais outras (fora da escola) em que diversos saberes sensíveis e empíricos vão se constituindo, porém o retorno à escola não deixa de ser sempre um grande desafio. Em acréscimo,

**[...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento**, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria. (VIGOTSKI, 2010, p. 697, grifos do autor)

Isso ratifica o poder do meio sobre o desenvolvimento humano, poder não só de influência, mas sobretudo de fonte desse desenvolvimento. Portanto, a capacidade de aprender que se vincula à interação social dos sujeitos com outros em seu meio, desde tenra infância, é o que vai promovendo o desenvolvimento das funções mentais superiores.

De acordo com Ivic (2010), no plano pedagógico, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem em Vigotski se desenvolveu na noção de “zona de desenvolvimento proximal”, que se compreende como “a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto.” (p. 32) Essa noção apresenta implicações pedagógicas de grandes significados para se pensar os processos de aprendizagem no contexto escolar. Ainda segundo Ivic (2010, p. 32-33):

Aplicada à pedagogia, essa noção permite sair do eterno dilema da educação: é necessário esperar que a criança atinja um nível de desenvolvimento particular para começar a educação escolar, ou é necessário submetê-la a uma determinada educação para que ela atinja tal nível de desenvolvimento? Na linha das ideias dialéticas das relações entre processos de aprendizagem e de desenvolvimento que analisamos, Vigotski acrescenta que este último é mais produtivo se a criança é exposta a aprendizagens novas, justamente na zona de desenvolvimento proximal. Nessa zona, e em colaboração com o adulto, a criança poderá facilmente adquirir o que não seria capaz de fazer se fosse deixada a si mesma.

Apesar do extensivo trabalho teórico e empírico de Vigotski sobre o desenvolvimento humano a partir da infância, há que se destacar que suas pesquisas estão pensando o ser humano como um todo. Pensar a infância é ponto de partida do adulto para compreender-se a si próprio e não para estandarizar estágios ou fases que pertençam exclusivamente à criança. Com isso, podemos afirmar que há muitos elementos na teoria de Vigotski e demais psicólogos soviéticos que nos ajudam a pensar a aprendizagem de pessoas jovens e adultas da modalidade de EJA. É o que pretendemos destacar na seção a seguir.

## 4 Contribuições para pensar a aprendizagem de pessoas jovens e adultas da EJA

A primeira grande contribuição da perspectiva sócio-histórico-cultural para pensar a aprendizagem de pessoas jovens e adultas da EJA é a desmistificação do dualismo homem-matéria, subjetivo-objetivo, criança-adulto. Essas dicotomias presentes nas correntes empiristas/sensualistas e católicas/neotomistas das psicologias e suas conseqüentes pedagogias legitimaram concepções de desenvolvimento humano inatistas e/ou empiristas dissociadas de seu meio social, legando, conseqüentemente, ao indivíduo em si o mérito do sucesso

ou do fracasso em sua aprendizagem dos conhecimentos da humanidade. Neutralizou-se o meio social com suas implicações políticas, culturais e econômicas como se esses fatores em nada interferissem nas condições de desenvolvimento e aprendizagem humanas. A compreensão dessas concepções dicotômicas só foi possível com o surgimento de uma visão psicológica materialista e dialética da história, pois denunciou o viés ideológico dessas concepções e demonstrou como o desenvolvimento e a aprendizagem humanos se dão dialeticamente na relação do homem com o mundo, com os outros homens (as gerações antecessoras e atuais) e com seus instrumentos sociais de trabalho. Desse modo, elimina-se a culpa do indivíduo adulto não escolarizado pelo seu fracasso escolar e se percebe que em condições materiais e sociais concretas esse sujeito é tão apto para aprender quanto qualquer outro ao qual tenha sido garantido tais condições.

A segunda grande contribuição é o fato de que a perspectiva sócio-histórica-dialética desmistifica a ideia advinda das psicologias e pedagogias tradicionais de que a infância é a etapa ideal para os processos de aprendizagem e que, na fase adulta, aqueles que não desenvolveram suas capacidades de aprendizagem quando crianças não teriam mais as mesmas condições de aprendizagem. Disso decorrem dois graves problemas: o primeiro que associa aprendizagem e infância e, o segundo, que antagoniza aprendizagem e vida adulta. Entretanto, tais concepções foram desmistificadas pelas teorias histórico-culturais, uma vez que demonstraram ser a aprendizagem um fenômeno para toda a vida. Exemplo disso é a afirmação do pedagogo soviético Savin (apud BARBOSA, 1991, p. 119) sobre o desenvolvimento da personalidade humana:

A personalidade resultaria, então, dos processos de desenvolvimento físico-psíquico e de educação, chamados no seu conjunto de “processo formação” o qual ocorreria ao largo de toda a vida. Considerou, portanto, a personalidade como um fenômeno complexo, mutável e que se desenvolveria de acordo com a sociedade no processo de atividade social e do trabalho.

Isso demonstra que a perspectiva sócio-histórico-cultural da educação tem uma concepção de constituição humana e de seus percursos formativos como algo dinâmico que pode se desenvolver durante toda a vida, dependendo, contudo, das condições sociais e materiais concretas e objetivas em que o ser humano é sujeito durante toda a sua vida. Se, da infância à velhice, são disponibilizadas ao ser humano condições de acesso e continuidade ao conhecimento escolar, científico, social, político e cultural, esse tenderá a desenvolver sua personalidade também continuamente. Se lhe é negado o acesso aos bens culturais da humanidade e suas condições de existência permanecem ao nível da mera luta pela sobrevivência, não se pode esperar um nível de desenvolvimento conciliável com as exigências da civilização moderna contemporânea.

Uma terceira grande contribuição é a compreensão da importância da transmissão e assimilação dos conhecimentos como parte dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos. Nesse sentido, podemos pensar uma implicação teórica e prática para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas da EJA. Na Psicologia genética de Piaget, o construtivismo se desenvolveu como teoria da aprendizagem em que o sujeito aprende quando em contato com o meio externo tem seus esquemas mentais modificados internamente. A experiência com o meio seria fundamental para a construção do conhecimento. Obviamente que essa relação com o objeto deve se dar a partir de métodos e conteúdos adequados a cada estágio do desenvolvimento. Nessa perspectiva, negam-se os processos de transmissão e assimilação de conhecimentos como válidos para a aprendizagem. Em contrapartida, a perspectiva sócio-histórico-cultural resgata os processos de transmissão e assimilação do conhecimento na relação das gerações sem cair no racionalismo da pedagogia tradicional de uma transmissibilidade independente do meio social e histórico em que se está inserido. A transmissão e assimilação, nessa perspectiva crítica, são processos sociais e históricos necessários para a aprendizagem. Elas não são exclusivas da escola, pois que desde tenra idade o bebê em sua relação com a mãe e familiares já está inserido num ambiente social de contínua transmissão de informações – gestos, palavras, tatos etc. – que vão sendo assimilados pelo seu cérebro no qual se desenvolvem as condições intra e interceptivas necessárias para seu desenvolvimento psíquico e humano. Portanto, uma implicação pedagógica para a aprendizagem das pessoas jovens e adultas da EJA é que a transmissão de saberes estanques da realidade (pedagogia tradicional) em nada contribuem com o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem. Pelo contrário, tratam-se de processos mecânicos e autocráticos que inibem aspectos fundamentais da aprendizagem como a atenção, concentração, percepção, análise, síntese etc. De outro modo, se os conhecimentos escolares se vinculam à realidade histórica e social desses sujeitos, ou seja, se a eles forem transmitidos de maneira significativa, os processos de assimilação tendem a se tornarem mais concretos, fazendo com que as funções psíquicas superiores trabalhem decididamente na apreensão dos conhecimentos e na criação de outros, novos, na relação interior e social destes com o conhecimento escolar.

Por fim, outra grande contribuição é a demonstração de que o desenvolvimento psíquico humano, de sua personalidade e consciência, são decorrentes dos processos de aprendizagem vivenciados pelo meio social em que se está inserido, e não o contrário, como defende a psicologia genética. Isso diminui o peso teórico que foi

dado à noção de estágios ou etapas de desenvolvimento que acabaram por privilegiar a infância como o momento adequado da aprendizagem. Wallon, por exemplo, não ignorou a ideia de etapas, porém, não teorizou sobre elas de forma estática ou dissociada do meio social em que está inserida a criança. Pelo contrário, demonstrou como a influência do meio é fundamental para o desenvolvimento das etapas, ou seja, se o ser humano fosse abandonado a viver solitário jamais se tornaria humano. Isso tem valor significativo para pensarmos a aprendizagem de pessoas jovens e adultas da EJA, pois se os níveis de desenvolvimento psíquico e de suas funções superiores – atenção, percepção, memória, cognição, consciência etc. – podem ser prejudicados por vivências de ausência da escola no período da infância ou mesmo vivências com um meio social de condições degradantes, o oposto também pode ser considerado verdadeiro, isto é, a inserção em vivências sociais qualitativas e a processos de aprendizagem significativamente associados ao meio social e cultural desses sujeitos, certamente, promoverão o desenvolvimento daquelas funções psíquicas que tenham sido prejudicadas.

## 5 Considerações finais

Como foi dito no início deste ensaio, esta é uma reflexão teórica embrionária baseada nas psicologias e pedagogias de perspectiva sócio-histórico-cultural, a partir das quais procuramos compreender as possíveis relações que seus principais elementos teóricos poderiam estabelecer com o tema da aprendizagem de pessoas jovens e adultas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Esta reflexão foi motivada pela tentativa de contrapor-se a inúmeros preconceitos e estereótipos que margeiam a Educação de Jovens e Adultos, em particular, aqueles relacionados às questões da aprendizagem que estigmatizam esses sujeitos como indoutos, rudes e incapazes de aprender em níveis mais abstratos do conhecimento científico. Entretanto, se de um lado, nossa herança pedagógica tradicional é embasada em psicologias que defenderam a infância como o momento privilegiado para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, de outro, as teorias sócio-histórico-culturais apresentam novas noções e possibilidades para a compreensão do fenômeno da aprendizagem, como a noção da influência do meio social e histórico para a constituição do desenvolvimento psíquico e da personalidade humanos, sem se delimitar exclusivamente à infância, o que nos permite pensar suas implicações para pessoas jovens e adultas pouco ou não escolarizadas.

Tendo em vista a condição reflexiva e teórica deste ensaio, não seria possível apresentar dados empíricos que corroborassem nossa premissa principal, de que as pessoas jovens e adultas, pouco ou não escolarizadas, são capazes de aprender à medida que se pensem métodos e práticas pedagógicas que compreendam a importância de suas vivências sociais e dos instrumentos de trabalho que podem promover seu desenvolvimento contínuo. Priorizamos refletir a aprendizagem desses sujeitos nessa perspectiva crítica. Com isso, queremos afirmar que esta reflexão pode ser desenvolvida por outras pesquisas que investigam, por exemplo, empiricamente, a aprendizagem dos sujeitos da EJA; que procurem levantar experiências de aprendizagens bem-sucedidas e relacionar os fatores que contribuíram para o sucesso desses sujeitos.

Esperamos que esta reflexão provoque em seus leitores, especialmente nos docentes envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos que todos os dias enfrentam juntamente com seus educandos e educandas os desafios do processo de ensino e aprendizagem, a desmistificação de fetiches que estigmatizam os sujeitos da EJA e a própria modalidade, como se fossem inferiores em comparação com as demais, como se estivessem recebendo um favor do Estado brasileiro ao invés do cumprimento de um direito social que lhes foi garantido pela Constituição. Uma pedagogia para a EJA passa pela compreensão da aprendizagem desses educandos e educandas como qualitativamente possível a partir de sua realidade concreta e objetiva. Isso significa que o trabalho pedagógico tradicional que toma esses educandos e educandas como sujeitos passivos diante de um professor ativo que detém determinado conhecimento – o conteúdo – que será transmitido mecanicamente aos alunos e alunas tende ao insucesso, pois sua desconexão com o mundo real e concreto dos sujeitos é um obstáculo à aprendizagem.

## Referências

BARBOSA, I. G. **Psicologia sócio-histórico-cultural e pedagogia sócio-histórico-cultural**: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. 1991. Dissertação (Mestrado em educação escolar brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 20 de maio de 2000. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vigotski**. Trad. José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC)

LEMME, P. **Memórias de um educador**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2004. 5 v.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978. p. 259-284.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, abril de 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução Márcia Pileggi Vinha. **Revista USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Trad. Ana Rabaça. Lisboa, Portugal: Estampa, 1975.

# *Educação de Jovens e Adultos: entre casa e trabalho uma oportunidade a mais por meio da educação a distância*

*Youth and Adult Education: between home and work an  
extra opportunity through distance education*

*Educación para Jóvenes y Adultos: entre el hogar y el trabajo  
una oportunidad adicional a través de la educación a distancia*

**Paulo de Sá Filho**

*Mestre em Educação Profissional e Tecnológica  
UnB e SENAI – Goiás  
prof.paulo@hotmail.com.br*

**Marco Antônio de Carvalho**

*Doutor em Educação  
Instituto Federal Goiano  
marco.carvalho@ifgoiano.edu.br*

**Léia Adriana da Silva Santiago**

*Doutor em Educação.  
Instituto Federal Goiano  
leia.adriana@ifgoiano.edu.br*

**Raqueline da Silva Dias**

*Especialista em Psicopedagogia  
SESI – Goiás  
raqueline.sesi@sistemafieg.org.br*

## **RESUMO**

Este estudo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica baseada em uma análise textual, cujos temas estão relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), à Educação a Distância (EaD) e ao Sistema Educacional Brasileiro, fundamentados com a proposta de uma educação crítica, reflexiva e transformadora, logo, emancipatória. Assim, apresenta a EJA como um processo educacional formativo e transformador. O trabalho apresenta a EJA – EaD como uma possibilidade de resgate de indivíduos que não tiveram a oportunidade de estudar no seu devido tempo e que, no presente, ainda apresentam obstáculos adicionais para concluir sua formação, como o trabalho, a família e o tempo escasso para se dedicar aos estudos. Diante desse perfil de população, as análises realizadas apontam que a Educação de Jovens e Adultos a distância é uma proposta possível para solucionar esse problema que há muitos anos impede o avanço do Sistema Educacional Brasileiro. Contudo, o primeiro passo para qualquer transformação socioeconômica e cultural é a conscientização dos envolvidos, o que, neste sentido, justifica a importância deste trabalho.

**Palavras-chave:** Letrismo a-funcional. Inclusão Social e Digital. Tecnologias. Mundo do Trabalho.

## ABSTRACT

This study is the result of a bibliographic research based on the analysis of texts whose themes were related to Youth and Adult Education, Distance Learning Education and the Brazilian Educational System, based on proposals of a critical, reflective and transformative education and, therefore, emancipatory. It considers Youth and Adult Education as a formative and transformative educational process. This paper presents Distance Education for Youth and Adult Education as a possibility of rescuing individuals who have not had the opportunity to study in due time and that presently still have additional obstacles to complete their educational formation, such as work, family and the scarce time to dedicate to studies. In the face of this population profile, the data analysis indicates that Distance Education for Youth and Adult Education is a possible proposal to solve this long-term problem which has for many years prevented the Brazilian Educational System from advancing. However, the first step for any socioeconomic and cultural transformation is the awareness of those involved, which, in this sense, justifies the importance of this work.

**Keywords:** Non-Functional Lyricism. Social and Digital Inclusion. Technologies. Workplace.

## RESUMEN

Este estudio es el resultado de una investigación bibliográfica basada en un análisis textual, cuyos temas están relacionados con la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), Educación a Distancia (EaD) y el Sistema Educativo Brasileño, basado en las propuestas de una educación crítica, reflexiva y transformadora, por lo tanto emancipadora. Así, presentando la EJA como un proceso educativo formativo y transformador. El trabajo presenta el EJA –EaD como una posibilidad de rescatar a las personas que no tuvieron la oportunidad de estudiar a su debido tiempo y que en la actualidad todavía tienen obstáculos adicionales para completar su capacitación, como trabajo, familia y el tiempo escaso que tienen para dedicarse a los estudios. Dado este perfil de población, los análisis indican que la educación a distancia para jóvenes y adultos es una posible propuesta para resolver este problema que ha impedido el avance del Sistema Educativo Brasileño durante muchos años. Sin embargo, el primer paso para cualquier transformación socioeconómica y cultural es la conciencia de los involucrados, lo que en este sentido justifica la importancia de este trabajo.

**Palabras clave:** Lirismo no funcional. Inclusión social y digital. Tecnologías. Mundo del trabajo.

## 1 Introdução

Atualmente, a educação no Brasil tem sido alvo de estudos e pesquisas, visando a seu aperfeiçoamento e à correção de problemas já detectados na formação das crianças, adolescentes e adultos. Essas dificuldades, entretanto, não são recentes e fazem parte de um processo mais complexo que permitiu que perdurasse uma formação deficiente, refletida em jovens e adultos com pouco ou nenhum preparo para as tarefas do cotidiano. Há alguns anos, veio à tona o conceito do analfabetismo funcional, que está um pouco além do analfabetismo absoluto, mas que se generaliza em milhares de cidadãos com pouca ou nenhuma instrução, com dificuldade para leitura e compreensão de texto e até para se expressar no convívio profissional e social. Silva (2004) utiliza-se do conceito de letrismo a-funcional, porque compreende que os termos “analfabeto”, “analfabetismo” e “analfabetismo funcional” precisam fazer parte do passado da educação no Brasil, pois mostram-se preconceituosos e insuficientes como conceitos no fenômeno do aprendizado e ou não aprendizado da leitura e da escrita da língua materna, uma vez que retira do sujeito toda a sua responsabilidade sobre a sua situação – pois nada se fala sobre o que o sujeito faz do contexto que lhe cerca, salienta as falhas de competências apresentadas por uma pessoa dentro das suas capacidades de utilizar-se da letra e porque “analfabeto” indica um modo pejorativo de referir-se a pessoas que não dominam a leitura e a escrita.

Ao se utilizar dos estudos de J. Biarnés (1996; 1999) e Silva (2004), sinaliza-se que todos possuem uma relação com a letra, com a escrita. Assim, o conceito de letrismo a-funcional permite compreender o lugar da escrita dentro da relação homem e realidade, principalmente quando se está no campo da educação de crianças, jovens e adultos em situação de pouca ou nenhuma escolarização no Brasil. Nesse sentido,

A construção de “letrismo a-funcional” é de grande importância, isto porque, segundo tal conceito, ninguém está totalmente fora da letra ou dentro da letra, procura, portanto, compreender “a” ou “as” funcionalidade(s) que construímos em nossa relação com a letra. Funcionalidades externas que implicam em comunicação com os outros; e funcionalidades internas, na economia psíquica do sujeito. (SILVA, 2004, p. 45).

A escola não pode ser responsabilizada pela formação deficitária de um adulto que abandonou os estudos por precisar garantir o sustento de sua família, mas é um dever social oferecer a esse indivíduo a possibilidade de recuperar o tempo perdido, por meio de cursos de formação que lhe permitam apreender tardiamente o que não o foi no tempo adequado. A Educação de Jovens e Adultos teve início dentro desse cenário, apesar de não ser um conceito novo na educação brasileira. Contudo, tem-se buscado maneiras para resolver essa situação, de tal maneira que se estabeleça políticas e projetos em que oportunizem esses indivíduos com acesso ao saber.

Entretanto, as iniciativas governamentais, que tiveram início em meados do século XX, não conseguiram ainda atender à demanda, mesmo quando baseadas em estudos técnicos especializados e em iniciativas arrojadas, como as propostas por Paulo Freire nas décadas de 1950 e 1960. Com a Resolução CNE/CBE Nº 1 de 5 de julho de 2000 (BRASIL, RES. CNE/CBE 1, 2000) estabeleceram-se as diretrizes para a avaliação e certificação de jovens e adultos em situação de cursos semipresenciais ou a distância. Inaugurou-se com isso, a oferta de EJA na modalidade de Educação a Distância. Num mundo cada vez mais exigente quanto à produtividade e à formação para o mundo do trabalho, a escolarização torna-se uma necessidade para reduzir as desigualdades sociais e abrir novas oportunidades para jovens e adultos que não conseguiram o aproveitamento adequado no período escolar, qualquer que seja o motivo. Diante disso, este trabalho pretende analisar a importância da EJA por meio da Educação a Distância para o resgate da cidadania de uma parcela da população que não teve oportunidade de estudar no devido tempo. Isso porque faz parte dos hábitos da população em foco o uso dos aparelhos móveis, para o entretenimento quando do deslocamento de casa para o trabalho e no retorno, oportunidade e tempo que poderiam ser utilizados para o acesso às diversas oportunidades de ofertas de cursos on-line, inclusive EJA.

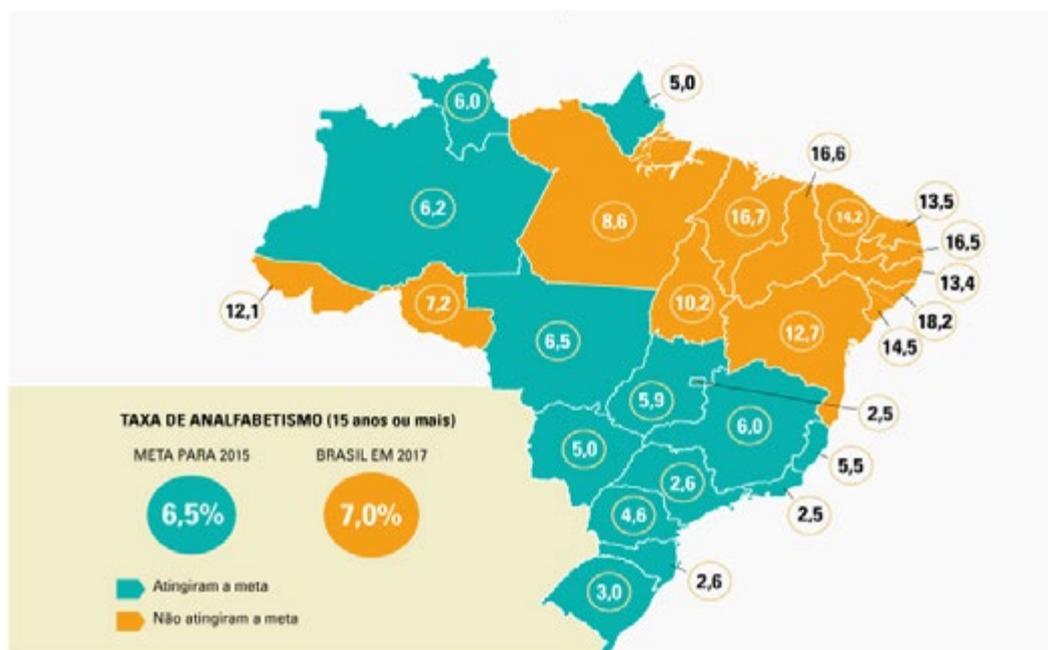
Em 2005, por uma decisão governamental, foi criado, por meio do Decreto 5.478/2005 (BRASIL, Decreto 5.478, 2005), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O objetivo era de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, e, em muitas situações o próprio Ensino Médio, considerando que tais contingentes populacionais, por razões diversas, não realizaram suas respectivas formações e escolarização no tempo certo – seja por evasão, retenção, dentre outros motivos, que têm sido apontados pelos estudiosos como principais causas do baixo nível de educação formal (sabendo-se que a média brasileira é de 7,8 anos, nível ao qual muitos nem chegam a ter acesso).

O presente texto se organiza a partir da contextualização da Educação de Jovens e Adultos e suas possibilidades, a partir do uso das ferramentas EaD como elemento facilitador e dinamizador no processo escolarização, visando a minimizar o “letrismo a-funcional”, considerando que o primeiro passo para qualquer transformação socioeconômica e cultural é a conscientização dos envolvidos.

## 2 A Educação de Jovens e Adultos

Há algumas décadas, a crescente utilização da tecnologia no mundo do trabalho e no cotidiano da sociedade tem exigido da população cada vez mais conhecimento e preparo para a convivência e para a inserção social. Sob o ponto de vista humano, a absorção e a compreensão do grande volume de informações disponibilizadas diariamente pela mídia são fundamentais para que o cidadão possa exercer seu papel político e social com consciência e sabedoria. O exercício da cidadania exige conhecimento, participação nos fatos e nos acontecimentos que ocorrem em âmbito mundial e que podem, de uma forma ou de outra, influenciar a vida em sociedade.

No campo profissional, atividades que até recentemente eram oferecidas às pessoas menos qualificadas e tituladas formalmente, agora exigem dos candidatos conhecimentos e habilidades mais específicas. Somente a título de exemplo, cargos como porteiros, serventes de pedreiro, **office-boys**, dentre outros, hoje possuem como pré-requisito, pelo menos, o Ensino Fundamental completo, já que mesmo esses profissionais terão que lidar com programas de qualidade e de prevenção de acidentes, manuseio de máquinas e equipamentos eletrônicos, preenchimento de formulários, dentre outras tarefas e rotinas funcionais. Em nosso país, a partir do conceito de “letrismo a-funcional”, percebe-se que sofreu um decréscimo acentuado no século XX, passando de 85,3% da população em 1900, para 13,6% em 2000. Essa redução tem permanecido ao longo dos anos, chegando em 7% da população com 15 ou mais anos de idade no Brasil em 2017 (BRASIL, IBGE, 2017). Apresenta-se, na Figura 1, a taxa de lettrismo a-funcional no Brasil, por região.

**Figura 1 - Taxa de letrismo a-funcional da população de 15 anos ou mais**

Fonte: (BRASIL, IBGE, 2017)

De acordo com o Instituto Paulo Montenegro (IPM), que realiza periodicamente um estudo específico sobre o letrismo a-funcional no Brasil, a proporção de brasileiros entre 15 e 64 anos com, no máximo, os 4 ou 5 primeiros anos do Ensino Fundamental, passou de 40% em 2001-2002 para 21% em 2018, enquanto a média daqueles que ingressaram ou concluíram o Ensino Médio ampliou-se de 24% para 40%. No mesmo período, passou de 8% para 17% a proporção dos que chegam, concluem ou superam o Ensino Superior (IPM, 2018). A relação entre o letrismo a-funcional e a desigualdade social pode ser verificada pelos demais dados levantados pelo Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (IPM-INAF). De acordo com a pesquisa realizada em 2005, 81% dos indivíduos com letrismo a-funcional pertencem às classes D e E, dentre os quais 41% encontram-se desempregados. Outros dados também são relevantes: 66% se declaram “negros”, e 22% não chegaram a completar um ano de estudo. O INAF ainda aponta que 53% da população entre 14 e 64 anos não conseguiu completar a 8ª série, atual nono ano, nível escolar mínimo garantido como direito pela Constituição Federal (GARCIA *et al.*, 2005, p. 8).

Atualmente, essa realidade não é diferente. Os dados expostos pelo “Mapa do letrismo a-funcional”, apresentam que as taxas de letrismo a-funcional estão diretamente relacionadas à renda familiar. Nos domicílios que possuem renda superior a 10 salários mínimos, o índice é de apenas 1,4%, enquanto nas famílias que possuem renda inferior a um salário mínimo o índice alcança 29% (BRASIL, INEP, 2019). As desigualdades regionais, que, de certa forma, refletem a desigualdade social e econômica do país, também podem ser observadas pelos índices de letrismo a-funcional levantados pelo IBGE (BRASIL, IBGE, 2017). Em 2017, as Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de letrismo a-funcional mais elevadas, 8% e 14,5%, respectivamente, para pessoas com 15 anos ou mais de idade, frente a taxa de 3,5% nas regiões Sudeste e Sul e a taxa de 5,2% na região Centro-Oeste (BRASIL, IBGE, 2018).

### 3 A situação da Educação de Jovens e Adultos no país

Tradicionalmente, quando se fala em educação, o senso comum remete à educação de crianças e adolescentes, fase em que esse processo é característico. A idade adulta foi e ainda tem sido concebida como um período de estabilidade e ausência de mudanças, daí a escolarização, nessa faixa etária, ser vista como algo secundário, já que o adulto é compreendido apenas como força de trabalho. Entretanto, esse adulto que é a força produtiva tem participação efetiva no meio social e nas relações interpessoais, trazendo consigo uma complexa história de experiências, conhecimentos e reflexões sobre o mundo real (NATH, 2004, p. 10).

Os obstáculos encontrados para a escolarização da população acima dos 15 anos são, portanto, de diversas naturezas, principalmente no que diz respeito às percepções equivocadas relacionadas à formação dos professores da EJA e sobre o público-alvo de tais políticas educacionais, conforme aponta Rodrigues e Vitorette (2014, p. 265),

[...] o professor, para atuar na EJA (E no Proeja) não precisaria de um elevado nível de formação, haja vista que, por tratar-se de um público que passou muitos anos fora da escola (que a ela não teve acesso, ou entrou e saiu da escola, ou dela foi excluído), proveniente das camadas populares, da classe trabalhadora, com algumas pessoas com dificuldades de aprendizagem, esse profissional poderia ter apenas a graduação ou especialização, já que, em função dessa clientela, se teria de baixar o nível de exigência tanto no trabalho pedagógico, como na aprendizagem dos conteúdos, na formação científica e pedagógica etc. Essa concepção é equivocada, pois esses alunos demandam um professor de excelência, que exerça a docência comprometido com a classe trabalhadora, que tenha, entre outros aspectos, a preocupação em adequar sua prática aos sujeitos com os quais atua, em articular os saberes cotidianos dos educandos aos conhecimentos técnico-científicos, o que torna esses esforços ainda mais complexos e específicos.

Tais concepções equivocadas podem ser explicadas, pois, até o início do Período Republicano, a Educação de Jovens e Adultos restringia-se ao ensino profissionalizante, oferecido em classes noturnas e ministrados por professores sem qualquer preparo específico para atender a esse público. Apesar de, em 1916, Olavo Bilac ter alertado para o problema do letrismo a-funcional no país, que à época atingia 70% da população, somente a partir da década de 1930 é que começaram os esforços no sentido de criar políticas públicas dirigidas para sua redução, motivadas principalmente pelo início da industrialização e pela necessidade de formação de mão de obra mais qualificada. (LOPES; SOUSA, 2005, p. 75). A Constituição de 1934 incluiu pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, estendendo a isso o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória. As primeiras campanhas de alfabetização de jovens e adultos, desencadeadas nas décadas de 1940 e 1950, não obtiveram os resultados esperados, principalmente em função da inadequação das metodologias utilizadas e dos curtos períodos dedicados a esse tipo de ensino (alfabetização em 3 meses, seguida do ensino primário ministrado em dois períodos de 7 meses) (LOPES SOUSA, 2005, p. 76). Mesmo assim, os movimentos de entidades internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tiveram influência positiva, consolidando a alfabetização de adultos como uma questão nacional.

No início da década de 1960, Paulo Freire introduziu novos paradigmas na EJA, valorizando a cultura local e desenvolvendo um método revolucionário de alfabetização, principalmente voltado para as comunidades rurais. O método de Paulo Freire teve repercussão internacional e deu origem ao Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em 1964, e apoiado por diversas entidades da sociedade civil. Esse plano, entretanto, não chegou a ser colocado efetivamente em prática em virtude do golpe militar, que desarticulou os núcleos que estavam sendo preparados para essa finalidade, sob a suspeita de que poderiam ameaçar a ordem então instalada.

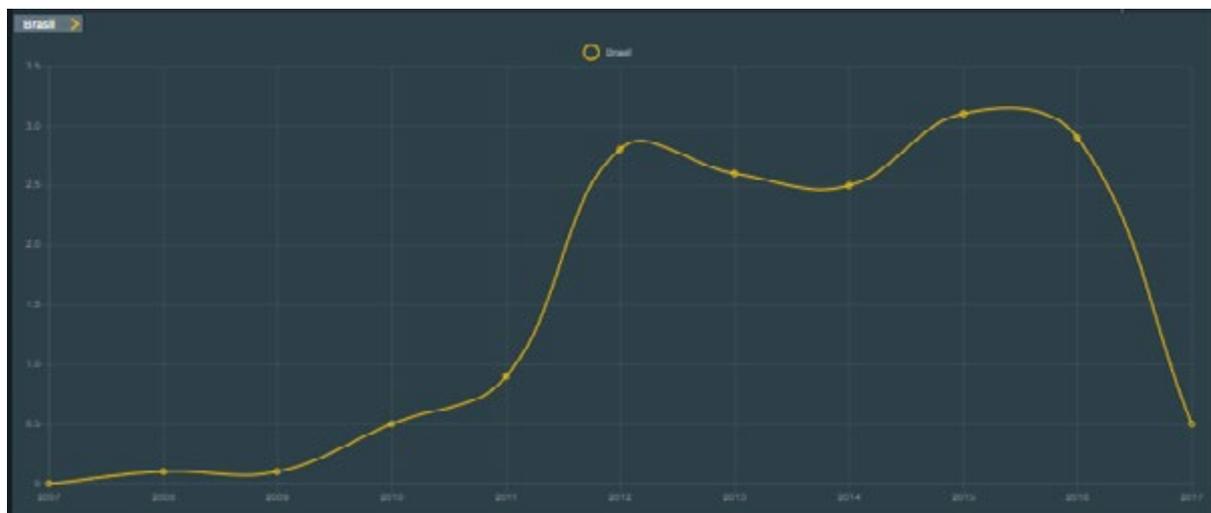
Apesar da repressão, os governos militares criaram o Movimento Nacional de Alfabetização (MOBRAL), cujas bases se assentavam nos princípios de Paulo Freire, sendo logo seguido, segundo Lopes e Sousa (2005, p. 76), pela criação do Ensino Supletivo, através da Lei nº 5.692, de 1971, voltado para a escolarização regular de adolescentes e adultos que não tivessem conseguido concluir os estudos na idade apropriada. Entre 1970 e 1980, os índices de letrismo a-funcional levantados pelos censos, apontaram uma redução de 33,7% para 25,9% da população, abaixo dos objetivos iniciais desses projetos, fenômeno historicamente observado quando se trata de plano de governos para a implementação de políticas educacionais aos que vivem do trabalho. Após o movimento de redemocratização do país, a partir do início da década de 1980, a EJA sofreu diversas alterações. O MOBRAL foi extinto, dando lugar à Fundação EDUCAR. Em 1988, a Constituição Federal garantiu o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para jovens e adultos. No governo Collor, em 1990, com a finalidade de reduzir despesas, a Fundação EDUCAR foi extinta e a EJA foi gradualmente transferida para os estados e municípios.

Somente na segunda metade da década de 1990, a EJA volta a ser alvo de preocupação do Governo Federal. Em 1996, foi promulgada a **Lei nº 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB)** (BRASIL, LDB, 1996), com uma seção específica para a EJA e, em 1997, foi criado o Programa de Alfabetização Solidária, uma organização não governamental, que, em parceria com estados, municípios, empresas privadas e instituições de Ensino Superior oferece a formação de alfabetizadores e já atendeu mais de 5 milhões de alunos em todos o país (HADDAD; DI PIERRO, 2000). A partir de 2000, a responsabilidade pela EJA foi repassada para os municípios, através do Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos, retornando, em 2003, à esfera federal, com a criação do programa Brasil Alfabetizado, que apoia projetos desenvolvidos por Estados, Municípios e ONGs para a alfabetização e formação de alfabetizadores em todo o país. Além das entidades governamentais, diversas empresas e instituições sociais passaram a desenvolver projetos de alfabetização e educação continuada para o público jovem e adultos, como forma de minimizar, via educação formal, as desigualdades sociais e melhorar os indicadores socioeconômicos dessa população.

Além do Alfabetização Solidária, que atualmente trabalha em parceria com 188 instituições de ensino superior (IES) e com 166 empresas privadas, destacam-se, ainda, os trabalhos da Fundação Banco do Brasil (BB Educar), que, desde 1992, já alfabetizou mais de 350 mil pessoas em 17 unidades da Federação, inspirado nos fundamentos de Paulo Freire. Todavia, o Brasil ainda se configura como um país com elevado índice de letrismo

a-funcional. Dos que se encontram nessa situação de letrismo a-funcional, em sua maioria são jovens e adultos pobres e negros. As políticas públicas voltadas para a EJA, até o presente momento, não conseguiram eliminar essa problemática educacional. Ainda mais que nos últimos anos, ocorreu uma redução no número de matrículas nessa modalidade, conforme demonstrado no Gráfico 1, retirado da página do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE).

**Gráfico 1 - Porcentagem de matrículas de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, integradas à Educação Profissional**



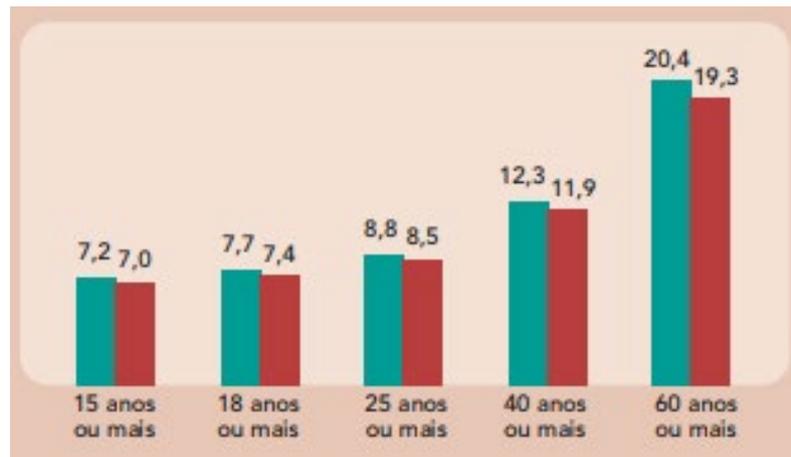
**Fonte: Observatório do PNE, 2018**

Na descrição desse gráfico, é demonstrado, na série histórica, iniciando-se em 2007, que não houve matrícula de EJA de Ensino Fundamental integradas à Educação Profissional, e que houve um crescimento contínuo entre os anos de 2009 e 2012. Nos demais anos, houve oscilação, chegando em 2017, dado mais atual apresentado, com 0,5% das matrículas, quase 12 mil alunos nesse tipo de modalidade. Entretanto, cabe ressaltar que essa quantidade está muito longe do cumprimento da meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), que é de oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (OPNE, 2019). Diante da atual situação, pensar em uma proposta que implemente a EJA de uma maneira célere e que oportunize a formação dos indivíduos nas mais diversas situações e realidades econômicas e sociais é fundamental.

Considerando que, dentre os principais fatores intervenientes nas diversas formas de evasão escolar, ressaltam-se as dificuldades de conciliar trabalho e estudos presenciais, acrescidas da questão logística, ambas impactantes nas dificuldades de manutenção e subsistência dos segmentos sociais que vivem do trabalho – condições apontadas em diversos estudos como capitais para as famílias em que ambos os pais igualmente estudaram pouco e têm que trabalhar, muitas vezes em situações precárias de renda e habitação, deixando os filhos sem o acompanhamento adequado das atividades escolares. Isso leva aos reiterados fracassos escolares e posterior abandono definitivo no período adequado às suas faixas etárias, agravando, assim, o quadro de letrismo a-funcional. Em decorrência dessas questões, surge a necessidade da EJA por meio da Educação a Distância como uma possibilidade a ser construída.

## 4 O Letrismo A-funcional no Brasil

No Brasil, em 2017, a taxa de letrismo a-funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,0% (11,5 milhões de analfabetos), o que significa uma redução de 2%, ou seja, aproximadamente 330 mil pessoas, ao observarmos os dados de 2016 (BRASIL, IBGE, 2018). Apesar desse cenário, as taxas são altas para as idades mais avançadas, como demonstra o Gráfico 2.

**Gráfico 2 - Taxa de letrismo a-funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade**

**Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.**

Diante do perfil do público-alvo e de interesse do presente trabalho, População Economicamente Ativa – PEA, que já está inserido no mundo do trabalho e, com isso, precisa conciliar trabalho e estudo, pensar formas e recursos que facilitem esse processo é primordial. Nessa perspectiva, a Educação a Distância tem surgindo como possibilidade, por dar autonomia ao educando para gerir seu processo de ensino-aprendizagem, por meio da flexibilização do tempo e fornecendo recursos tecnológicos para a comunicação e socialização do conhecimento entre docente e educando, bem como educando e docente. Além disso, conforme já mencionado anteriormente, o tempo gasto no traslado casa-trabalho-casa, com entretenimentos em aparelhos de comunicação móveis, pode ser igualmente utilizado como fonte de informações e conhecimentos, inclusive acadêmico-científicos. Assim, articular a EaD e EJA, surge como uma proposta a ser implementada.

A EJA por meio da modalidade EaD, está sendo utilizada como uma possibilidade, não apenas como uma busca de conhecimentos, mas no sentido de inserção e de intervenção que os jovens e adultos, que são alunos dessa proposta, podem promover na sociedade. Dessa maneira, a EJA – EaD tem como principal desafio democratizar o acesso desses estudantes não só ao ensino e ao conhecimento gerado ao longo do tempo pela humanidade, mas, em especial, o acesso aos novos meios e recursos de aprender e ensinar estruturados pelas novas tecnologias, tais como: realidade aumentada, **microlearning**, comunicação por vídeo, celular e etc. Nessa perspectiva, essa modalidade de ensino tem sido adotada em diferentes contextos educacionais, sendo aceita em proposta governamentais há alguns anos, tais como no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, PNE, 2010) e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN'S (BRASIL, PCN, 1997). Tais ações promovem uma aceitação desse tipo de formação tanto para docentes, quanto para os possíveis educandos. Com isso, impulsiona sua oferta a toda sociedade.

A EJA a distância pode ser vista, então, como uma forma de melhorar o nível de escolaridade desses sujeitos jovens e adultos, promovendo, assim, a melhoria da condição desses trabalhadores, além de produzir um impacto na produtividade e desenvolvimento social quando incluídos nas novas tecnologias da informação e comunicação. Dessa maneira, essa modalidade oportuniza ao indivíduo que realiza esse tipo de formação a inclusão educacional e a inclusão tecnológica, inserindo, com isso, o sujeito de uma forma mais igualitária na sociedade atual. Essa afirmação torna-se verdadeira, porque a EaD mostra-se como um veículo atraente e inovador, ainda mais quando aliado a práticas de acessibilidade a alunos de diversas áreas do saber e contextos sociais, considerando como referência que a democracia digital é uma meta do sistema educacional brasileiro. Nessa proposta,

A Educação de Jovens e Adultos a distância significa, então, a possibilidade de articular no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural dos estudantes, o desenvolvimento e os interesses específicos de cada educando, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, a qual todos têm direito de acesso, de acordo com as políticas fundamentais que democratizam o saber (SOUZA; FERNANDES; BARRETO, 2014, p. 11).

Ressalta-se que não se trata de se ater somente à educação de jovens e adultos, mas à educação como um todo, pois o ciberespaço amplamente divulgado e de acesso facilitado implica o fortalecimento de práticas educacionais, visto que a educação é capaz de libertar, no que se entende como liberdade para aprender. Esse conhecimento não precisa ser necessariamente um conhecimento escolarizado, mas que busque envolver a dimensão da formação do ser autônomo, global, que aprende de forma contextualizada, integrada a seu

tempo, às tecnologias, aos novos modelos de interação educacional, dotado de conhecimentos formalizados e institucionalizados. Por meio desse espectro, entendemos que a EJA – EaD surge como uma ponte que liga aqueles que estão às margens da sociedade atual, a qual valoriza as tecnologias de informação e comunicação e busca promover o avanço tecnológico. Assim, urge promover esse tipo de formação, para a melhoria do Sistema Educacional Brasileiro e da sociedade de uma maneira geral.

## 5 Considerações finais

Apesar da evolução quantitativa apresentada pela Educação no Brasil nos últimos anos, as políticas oficiais ainda são insuficientes para atender à demanda qualitativa e para suprir as lacunas deixadas no passado. Os índices de letrismo a-funcional caíram, mas esses números não correspondem totalmente à realidade, uma vez que não incluem aqueles cidadãos que são analfabetos funcionais, ou seja, ainda não dominam estratégias para utilizar os conhecimentos em seu cotidiano. De maneira geral, o problema da educação é bastante complexo e envolve diversas frentes que precisam ser trabalhadas simultaneamente para que os resultados sejam eficazes. Um aluno que sai da escola sem ter aprendido o conteúdo mínimo esperado é um sinal de alerta para professores de uma maneira geral, especificamente aqueles mal treinados ou sem recursos para executar um trabalho bem feito, material didático desatualizado, instalações inadequadas, currículos defasados ou distantes da realidade dos alunos, falta de motivação, entre outros aspectos.

A Educação de Jovens e Adultos é uma tentativa de resgate dessa parcela da população que não teve oportunidade de estudar no seu devido tempo e que, no presente, ainda apresenta obstáculos adicionais para poder concluir sua formação, como o trabalho, a família, o tempo escasso para se dedicar aos estudos, dentre tantos. Por esse motivo, deve-se oportunizar esse tipo de formação por meio da EaD, já que os perfis desses estudantes são de jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho e trazem consigo uma experiência de vida que ultrapassa as limitações inerentes ao ensino infantil.

## Referências

BATISTA, A. P.; SOUZA FILHO, M.; OLIVEIRA, I. P. B.; SOUZA, H. A. G.; MELO, J. P. Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Holos**, ano 30, vol. 4, 2014.

BIARNÈS, J. **Jeunes et adults en échec, mais encore!** Education, Paris, vol. 24, mar/maio. 1996.

BIARNÈS, J. **Universalité, Diversité, sujet dans l'espace pédagogique.** Paris: L'Harmattan, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CBE n.1 de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 1, p. 18, 19 jul. 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 05 de julho de 2000. Brasília: MEC, 2000b. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** Brasília: MEC/INEP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estudo detalha situação do analfabetismo no País.** 2003. Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais/21206). Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2004 – Resumo Técnico.** (Versão preliminar), Brasília: 2005.

BRASIL. Decreto 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. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 121, p. 4, 27 jun. 2005. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=27/06/2005>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Educação no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **PNAD Contínua: Educação 2017**. 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **IBGE Educa: Educação no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>. Acesso em 18 mar. 2019.

BRENNAND, E. G. G.; BRENNAND, E. G. Inovações Tecnológicas e a Expansão do Ensino Superior no Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, 2012, vol. 21, p. 179-198.

GARCIA, M. *et. al.* **5º Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2005.

HADDAD, S.; DIPIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, 2000, n. 14, p. 108-194. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). **Indicador de Analfabetismo Funcional**: Pesquisa gera conhecimento, o conhecimento transforma. 2018. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/blog/publicacoes/indicador-de-analfabetismo-funcional-inaf-brasil-2018>. Acesso em: 18 mar. 2019.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. **EJA**: Uma Educação Possível ou Mera Utopia? Revista Alfabetização Solidária (Alfasol), vol. 5, p. 75-80, set. 2005.

NATH, M. A. **Alfabetização de Jovens e Adultos em Cascavel**: Uma História em Construção. 2004. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação). Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Cascavel (PR), 2004.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (OPNE) **10. EJA Integrada à Educação Profissional. Movimento Todos pela Educação**. 2019. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/10-eja-integrada-a-educacao-profissional/indicadores>. Acesso em: 20 abr. 2019

RODRIGUES, M. E.; VITORETI, J. M. B. **PROEJA dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do estado de Goiás**: práticas pedagógicas e formação continuada de professores. Educativa, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 253-282, jan./jun. 2014.

SILVA, N. **Da inadequação do termo analfabetismo**: da necessidade de novos conceitos para a compreensão do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. Pátio. Revista Pedagógica (Porto Alegre), Rio Grande do Sul, v. 29, p. 44-46, 2004.

# *Ensina de biologia para a Educação de Jovens e Adultos – desafios para uma formação que proporcione o desenvolvimento humano*

*Teaching biology to Youth and Adult Education – challenges of a training towards human development*

*Enseñanza de biología para la Educación de Jóvenes y Adultos – desafíos para una formación que proporcione el desarrollo humano*

**Rones de Deus Paranhos**

*Doutor em Educação (UnB)  
Universidade Federal de Goiás, Instituto de Ciências Biológicas  
paranhos@ufg.br*

**Maria Helena da Silva Carneiro**

*Doutora em Didática das Disciplinas: Biologia (Paris VII)  
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação  
mhsilcar@unb.br*

## **RESUMO**

Este ensaio objetiva estabelecer um paralelo entre as características da educação escolar na sociedade capitalista com as características do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e projeto formativo em seu atual formato, localizando o ensino de biologia nas contradições levantadas. O formato da educação de adultos na história da educação brasileira não representa uma constante, pois sua organização e modos de oferecimento estiveram ligados a diferentes contextos político-econômicos do Brasil. Quando tomada a educação de adultos na relação com a instituição escola, há de se considerar ainda que a educação escolar na sociedade capitalista se constituiu num campo de disputa, pois ela materializa os interesses de classe, reproduzindo assim, as relações sociais de produção. Contudo, por meio de suas contradições, a escola representa para o público da EJA a possibilidade de desenvolvimento humano via a aprendizagem dos conhecimentos (artísticos, científicos, estéticos e filosóficos) historicamente produzidos. Com essas premissas, defende-se que ensinar biologia na EJA pressupõe compreender que essa atividade se dá numa escola que está alinhada aos interesses do modo

de produção. O ensino de biologia que se processa na escola de jovens e adultos trabalhadores demanda, ter no horizonte, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere essas mediações, pois do contrário, esse ensino continuará corroborando com os processos de marginalização reiterada e institucionalizada pelos quais os educandos da EJA têm sido submetidos.

**Palavras-chave:** Educação Escolar. EJA. Ensino de Biologia.

## ABSTRACT

This essay aims at establishing a parallel between the characteristics of school education in the capitalist society, the Youth and Adult Education (EJA) and the current formative project, positioning the teaching of Biology in the contradictions identified. The format of EJA in the history of Brazilian education is dynamic because its organization and ways of offering it were tied to different political and economic contexts in Brazil. When talking about EJA within schools, it should be considered that school education in the capitalist society has always been constituted as a field of dispute, since it materializes class interests, thus, reproducing the social relations of production. Despite all its contradictions, to EJA students, the school represents the possibility of human development through the learning of historically produced knowledge (artistic, scientific, aesthetic, and philosophical). With these premises in mind, it is argued that the teaching of Biology to EJA students presupposes understanding that this activity takes place in a school that is aligned with the interests of the mode of production. The teaching of Biology that takes place in schools for young and adult workers demands the development of a pedagogical work that considers those mediations. Otherwise, it will corroborate the institutionalized processes of marginalization through which EJA students have been submitted.

**Keywords:** School Education. EJA. Teaching of Biology.

## RESUMEN

Este ensayo pretende establecer un paralelismo entre las características de la educación escolar en la sociedad capitalista con las características del público de la educación juvenil y adulta (EJA) y su diseño formativo en el formato actual, localizando la enseñanza de la biología en las contradicciones identificadas. El formato de la educación de adultos en la historia de la educación brasileña no es constante, porque su organización y modos de oferta siempre estuvieron vinculados a diferentes contextos políticos y económicos en Brasil. Cuando se toma la educación de adultos en relación con la institución escolar, tendrá que considerarse que la educación escolar en la sociedad capitalista se constituyó en un campo de disputa, porque materializa los intereses de clase, reproduciendo así las relaciones de producción social. Sin embargo, a través de sus contradicciones, la escuela representa para el público de la EJA la posibilidad de desarrollo humano a través del aprendizaje del conocimiento (artístico, científico, estético y filosófico) producido históricamente. Con estas hipótesis, se argumenta que la enseñanza de la biología en la EJA presupone entender que esta actividad se produce en una escuela que está alineada con los intereses del modo de producción. La enseñanza de la biología que se procesa en la escuela de trabajadores jóvenes y adultos exige, tener en el horizonte, el desarrollo de un trabajo pedagógico que considere estas mediaciones, porque de lo contrario, esta enseñanza seguirá corroborando con los procesos de marginación reiterada e institucionalizada por los cuales los estudiantes de la EJA han sido sometidos.

**Palavras-chave:** Educación escolar. EJA. Enseñanza de Biología.

## 1 Introdução

Este texto discute o ensino de biologia para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no sentido de problematizar a natureza da especificidade do ensino do conhecimento biológico para os educandos da EJA. Trata-se de um ensaio teórico que explicita em sua discussão a necessidade do desenvolvimento de um compromisso político para guiar o ensino de biologia na modalidade, tendo no horizonte desse compromisso, a concepção de educação como direito. Para tanto, o texto traz como determinações desse ensino três pontos,

a saber: a) educação escolar e seu projeto formativo; b) concepção de EJA e seus sujeitos; c) demarcação das intencionalidades formativas do ensino de biologia.

A partir dessas determinações, o texto defende que ensinar biologia na EJA passa por compreender as contradições presentes entre uma formação que promove o desenvolvimento dos educandos e o projeto formativo da atual escola. Ao passo que se compreende essas contradições, esse ensino não corrobora a marginalização reiterada e institucionalizada dos educandos que retomam ou iniciam o processo de escolarização. A especificidade do ensino de biologia não reside na centralidade dada às adaptações metodológicas de ensino vindas das etapas do Ensino Fundamental e Médio, pois em sua essência, a especificidade é político-pedagógica e requer não dissociar conteúdo-forma. Para a EJA fica salientada a demanda do ensino de biologia estar orientado politicamente à classe trabalhadora com vistas a proporcionar aos educandos a possibilidade de desenvolvimento humano ao se apropriarem dos conceitos científicos historicamente produzidos. Para compreender as determinações que sustentam essa ideia, os tópicos a seguir se ocupam delas.

## 2 A educação escolar na sociedade capitalista

A análise da educação tem que se dar não de modo abstrato, pois por se tratar de uma dimensão da vida dos homens, “se modifica historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo pelo qual os homens produzem a sua existência.” (LOMBARDI, 2011, p.236). Soma-se a esse posicionamento, a leitura de Rossi (1978), que orienta a não realizar análises genéricas sobre a educação como se esta fosse oferecida em condição de igualdade para todos. Este ensaio apresenta aspectos que auxiliam pensar sobre as mediações presentes entre a instituição escolar e o modo de produção, evidenciando assim, características de um projeto formativo escolar com o qual o público da EJA se depara. Para tal, considerou-se as leituras que discutem o modo produtivo capitalista e a educação (ENGUIITA, 1989; FRIGOTTO, 2010a; 2010b; LOMBARDI, 2011; MÉSZÁROS, 2008).

A formação que a escola pode proporcionar às pessoas jovens e adultas não se desvincula das determinações presentes na configuração da atual educação escolar em que se pode destacar as mediações com o modo de produção vigente. Analisar o ensino de biologia na EJA supõe considerar a instituição (escola) em que se processa esse ensino. A escola, por seu turno, está inserida numa realidade concreta, estabelecendo mediações com aspectos dessa realidade, dentre eles, o modo de produção capitalista. Portanto, neste ensaio, a mediação (capitalismo – educação) foi tomada para que se delineasse uma discussão em torno do ensino de biologia na EJA.

A compreensão sobre mediação de que se lança mão neste escrito está alinhada à discussão de Cury (2000). Esse autor define a mediação como um conjunto de relações dialéticas existentes entre as partes e o todo, portanto, a análise do ensino de biologia na EJA não deve se dar fechado nele mesmo. Esse ensino se dá na relação com outros aspectos do fenômeno da educação institucionalizada (escola, conteúdo-forma, projeto formativo, modo de produção) e aqui, buscou-se compreender as mediações entre o ensino do conhecimento biológico praticado na EJA e a escola. Considerar a categoria mediação justifica-se por não dicotomizar os processos que estão presentes na realidade, gerando assim, retalhos que se desprendem da totalidade, minando o seu movimento e sua historicidade. A partir dessa acepção e pelo conjunto de autores empregados neste ensaio é possível compreender que no engendramento e consolidação da sociedade capitalista, a educação foi um dos meios para propagandear o ideário liberal burguês (Hobsbawm, 2015a; 2015b), além de se instituir nela um projeto formativo para a classe trabalhadora bem distinto daquele endereçado à burguesia.

Frigotto (2010a, p.87) diz que há estabelecimento de relações sociais entre os homens para a produção de sua existência e isso configura as relações de produção. Estas por seu turno, em companhia da capacidade de produzir (forças produtivas) constituem o “modo de produção que nos fornece o método para caracterizar as sociedades e analisar suas transformações”. O modo de produção, de acordo com o autor, é uma categoria básica para se compreender a maneira pela qual os homens produziram sua existência e como as relações sociais que se desdobraram desse aspecto ao longo da história. O modo de produção subordina outros aspectos da vida social (MARX, 2012). Os homens ao produzirem a própria existência,

[...] contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual (MARX, 2012, p.270-271).

A partir dessa passagem de Marx, entende-se que a organização da atual escola não se dá de forma independente do modo de produção, configurando-se uma relação mediata. A existência da escola não é imediata e sua materialidade é resultado de múltiplas determinações. A escola atual reproduz as relações sociais de produção

para a manutenção do ideário da classe dominante. Portanto, a categoria mediação é capital em análises que se debruçam sobre a escola da sociedade capitalista, pois por meio dessa categoria, apreende-se as contradições postas no projeto formativo da escola capitalista.

A educação escolar na sociedade capitalista pode ser entendida como a que é geradora de consensos (LOMBARDI, 2011; MÉSZÁROS, 2008). Para dar sustentação a essa afirmação é necessário compreender a presença da escola no período de transição – com suas rupturas e permanências – entre o feudalismo e capitalismo, contextualmente marcado pelo ideário da liberdade, constituição de Estado-Nação, direito à propriedade e estabelecimento de novos mecanismos produtivos que marcaram uma diferença entre os que detinham os meios de produção e os que podiam vender sua força de trabalho.

Em “Educação e ensino na obra de Marx e Engels”, Lombardi (2011) realiza uma análise dos fundamentos da educação presente nos escritos de Marx e Engels, evidenciando uma concepção de educação e ensino em que o fundamento é o trabalho. No conjunto dessa obra o autor vai apresentando elementos circunstanciais à obra marxiana e pondo em relevo a relação entre educação e ordem econômica que se instalou com o capitalismo.

A educação na sociedade capitalista, de acordo com Lombardi (2011), se reveste de contradição porque seu projeto formativo está alicerçado na geração de conformidades, porém, nas atuais condições históricas, é a via de formação política em que a classe trabalhadora pode ter acesso aos conhecimentos científicos. Esse acesso, por sua vez, potencialmente garantiria o controle do “processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo” (p.106). Porém, ao invés de ser uma alavanca de transformação, a educação na sociedade capitalista se tornou um mecanismo do próprio capitalismo para fornecer aparatos ideológicos que apregoam consensos que mascaram a desigualdade, reforçando, a exemplo, a ideia de que “todos são iguais diante da lei” (MÉSZÁROS, 2008, p.16). Nessa direção, conforme Lombardi (2011, p.116), a educação foi se configurando um elemento de internalização do ideário burguês que instrumentalizou a “mudança ideológica e comportamental, pela qual os trabalhadores eram levados à aceitação e naturalização das normas, padrões e valores da sociedade capitalista”.

Lombardi (2011, p.239) sinaliza a necessidade de romper com as pedagogias que estão articuladas com os interesses burgueses com vistas a um vínculo a uma concepção de homem e de mundo, em que o educador possa exprimir isso em suas concepções e práticas. Ainda para o autor, tal vínculo não se restringe à aderência a uma concepção científica de mundo com seu poder de compreender a realidade, “mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo”. A dimensão política se faz presente nas considerações do autor quando diz

[...] em lugar de uma escola onde “professores fingem que ensinam” para “alunos que fingem que aprendem”, centrada na forma e não no conteúdo, é preciso propiciar a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade, dentro de uma perspectiva política de transformação social (LOMBARDI, 2011, p.240).

Em a “Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo”, Mariano Enguita, por meio de uma retomada histórico-analítica, apresenta ao leitor o processo de reconfiguração da instituição escolar na sociedade do capital. Na obra, Enguita (1989, p.130-131) demarca o entendimento que o processo educativo estava posto antes mesmo da consolidação do capitalismo, contudo, na relação com esse sistema, a educação e as instituições escolares se recriaram, onde as necessidades “em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola”.

No engendramento da sociedade capitalista, considerando as duas grandes revoluções (Industrial e Francesa) como determinantes disso, Hobsbawm (2014) afirma que a industrialização demandou do trabalhador um “aprender a trabalhar” em conformidade com a organização da indústria o que incluía regularização de ritmos, responder a incentivos monetários e assujeitamentos à disciplina fabril. Para Enguita (1989, p.221), a industrialização gerou a necessidade histórica de substituir “as atitudes e os valores para a sociedade agrária por outros adequados para sociedade industrial” e, além disso, inculcar nos trabalhadores a aceitação de se trabalhar para o outro em concordância com as condições deste. Esse autor ainda afirma que

Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho (ENGUITA, 1989, p.113).

Portanto, a relação entre burguesia e proletariado ressoou na educação, de modo a proporcionar ajustamentos para que a “harmonia” social fosse garantida frente às diferenças de classes. Na escola que se recriara, tida como lócus da disciplina e formadora de submissões, a preocupação formativa não estava focada nos conhecimentos

a serem ensinados. Enguita (1989) afirma que a pauta primeira era desarraigá-los de determinados hábitos, tido como irregulares, nas suas relações com o trabalho. Esse mesmo autor evidencia a reprodução das relações de produção capitalista no ambiente escolar, na medida em que há determinação de fins por uma vontade alheia, pois o que deve ser aprendido (conteúdo do ensino-aprendizagem) é estranho a quem aprende, ou seja, a alienação é transposta para as relações que se processam na escola. Para o autor, nessa perspectiva

É o professor, livremente ou sob restrições, quem decide se a aprendizagem será baseada na memória ou “ativa”, se as borboletas serão estudadas ao vivo ou na página 53 do livro artificial de ciências naturais, se os alunos podem cooperar na realização de seu trabalho ou devem competir ferozmente entre si, se o importante é saber localizar uma banana na classificação dos vegetais ou conhecer suas qualidades nutritivas, etc. (ENGUITA, 1989, p.173).

Outro aspecto destacado por Enguita (1989, p.194) diz respeito às motivações postas para a escola da sociedade capitalista que se dão mediante a recompensas extrínsecas, reproduzindo assim, a lógica das relações de produção. Na escola, essas motivações se materializam pela “aprovação social, oportunidades de promoção acadêmica, oportunidades ocupacionais e sociais, possibilidades de evitar sanções”. O papel social da escola acaba se revestindo de aspectos ideológicos que atribuem a ela a promessa da mobilidade social aos desprovidos de uma posição social desejável.

Na obra intitulada “A educação para além do capital”, de István Mészáros, o leitor é levado a entender que o projeto formativo da educação, a que ele chama de institucionalizada, não se restringe em apenas fornecer aos trabalhadores conhecimentos necessários para lidar com as máquinas e expandir o sistema capitalista. Na pauta formativa dessa educação está todo um conjunto de valores que ratifica os interesses da classe dominante, ofuscando qualquer alternativa de gestão da sociedade (MÉSZÁROS, 2008). O autor chama de “internalização” os processos que a educação e a escola lançam mão para que os indivíduos tenham como suas, as metas de reprodução dos valores capitalistas. Porém, Mészáros, numa passagem do seu livro, deixa claro que a instituição escolar e a educação que se pratica nela é apenas um dos componentes desses processos de internalização, quando diz:

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

Mészáros (2008, p.45) reitera que a educação formal, veículo de internalização dos valores capitalistas, tem como uma de suas funções principais produzir “tanta conformidade ou “consensos” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. O autor marca a necessidade de se engendrar atividades de “contrainternalização” que não fiquem reduzidos à negação, mas sim se constituir uma alternativa ao que existe, superando-o. Afirma que

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente [...]. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência da autoalienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2008, p.65).

Na relação entre capitalismo e educação, faz-se necessário trazer à baila o conceito de capital humano como mais um elemento que delinea o projeto formativo da escola capitalista. Possivelmente, esse seja o conceito que mais dê conta da contradição que se instala entre as demandas dos educandos da EJA na busca da escola e o projeto de formação que essa oferece a eles. Em a “Produtividade da escola improdutiva” (FRIGOTTO, 2010a) é apresentada uma análise sobre a origem e desenvolvimento do conceito de capital humano, basilar para se compreender a atual escola e sua relação com o modo produtivo. Já em Educação e a crise do capitalismo real (FRIGOTTO, 2010b), o autor retoma a discussão do capital humano em tempos neoliberais.

De acordo com Frigotto (2010a), a teoria do capital humano tem como um de seus representantes pioneiros T. Schultz, que na década de 1970, escreveu o livro chamado O Capital Humano. Frigotto (2010a) discute que os partidários desse conceito o utilizam para explicar o desenvolvimento econômico em países mais desenvolvidos. A discussão em torno do conceito de capital humano diz que os investimentos feitos em indivíduos geram expectativas de retornos econômicos. Em termos macroeconômicos resulta desenvolvimento e produtividade e nos aspectos microeconômicos o capital humano dá conta de explicar as diferenças de renda e inculca nos

sujeitos a mobilidade social via um investimento formativo, já que esse sujeito, em termos produtivos, é resultado da combinação entre trabalho físico e treinamento.

Nessa lógica, a educação, então, é o principal capital humano concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 2010a, p.51).

O conceito de capital humano mascara ideologicamente a tensão existente nas relações de produção. As diferenças de classes, a força de trabalho como mercadoria a ser comprada, sendo o preço determinado por fatores externos ao trabalhador são, na lógica do capital humano, atenuados pela ideologia de que é o trabalhador o responsável pelas suas condições sociais. “A definição de renda, nesse raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico, também” (FRIGOTTO, 2010a, p.61). Instalam-se explicações meritocráticas para a realidade social que perpassa a diferença de classes em que a desigualdade social se explica pela qualificação dos sujeitos que constituem as classes sociais.

A educação sob os ditames do capital humano engendra um projeto formativo para os sujeitos que saneia da prática educativa a perspectiva política, social e filosófica dado que ela se reduz a um elemento do cenário econômico, um elemento da produção (FRIGOTTO, 2010a). O autor ainda destaca que o traço marcadamente político e social do ato educativo se reduz a “uma tecnologia educacional” que se coloca a serviço da vigente organização social.

A sociedade, na lógica do capital humano, é a do conhecimento e cabe ao homem se apropriar dos conhecimentos necessários a garantir o status de competitividade para vender sua força de trabalho em concordância com a agenda econômica. A ordem mercadológica forja o projeto formativo da escola a partir de conceitos/categorias como: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total (FRIGOTTO, 2010b). Para o autor, essas categorias representam a versão do capital humano rejuvenescida pelo neoliberalismo em que os mentores são o Banco Mundial, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), UNESCO e OIT (Organização Internacional do Trabalho). A educação escolar alinhada aos interesses da classe trabalhadora constitui-se num instrumento de organização e consciência (FRIGOTTO, 2010a).

### 3 Educação de Jovens e Adultos: concepções, sujeitos e aspectos políticos

A configuração da modalidade da Educação Básica denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA) se dá na/pela luta do reconhecimento da necessidade histórica de escolarizar pessoas que foram marginalizadas do direito à educação. Aqui entende-se que esse processo de marginalização abarca as pessoas não alfabetizadas e as que não concluíram seus estudos nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Há um quantitativo considerável de brasileiros que potencialmente adentrariam as escolas da EJA.

A começar pelos não alfabetizados, o Brasil ainda contém um índice significativo de pessoas que não apresentam o domínio da leitura e da escrita, o que totaliza 13,2 milhões de pessoas. Os dados do analfabetismo no Brasil indicam que o ano de 1900 apresentava uma taxa equivalente a 65% da população (6.348.000), quando que em 2006 essa taxa ficou na casa dos 10,4% (14.391.000) (SARTORI, 2011), tendo caído o número percentual, mas não o real. Soma-se a esse quantitativo os 64% de brasileiros que não concluíram a Educação Básica. São essas pessoas, não escolarizadas ou com baixa escolarização que constituem uma “multidão de invisíveis” potencialmente público da EJA (ALVES *et al.*, 2014).

A história da educação de jovens e adultos possui mais tensões do que a trajetória histórica da educação básica (ARROYO, 2005). Esse autor sustenta sua afirmação justificando que no processo de engendramento da EJA há mais dissensos do que consensos quando comparada com a educação da infância e da adolescência. O autor vincula essa situação menos consensual às condições do lugar social que o público dessa modalidade ocupa, por serem

[...] trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. [...] A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares (ARROYO, 2005, p.221).

No movimento que envolve o engendramento das concepções de EJA é possível notar elementos de permanência ligados às formas de organização dessa modalidade ainda atrelada aos moldes da suplência que se assenta numa ideia de formação aligeirada e correção da distorção idade/série.

Sartori (2011) aponta que esses elementos de permanência obstaculizam os processos de pensar a EJA para além desse modelo posto ainda nos idos de 1970. O mesmo autor ainda considera que falta desconstruir

algumas ideias que perpassam a EJA, seja no campo legal e/ou pedagógico, dentre elas, a de uma educação compensatória calcada na ideia da suplência, dos alunos como clientela a ser atendida em lugar de sujeitos de direito. O autor salienta que esses são elementos que ainda necessitam ser rompidos com vistas à constituição da EJA enquanto espaço que atenda as especificidades de seu público.

A concepção de EJA entendida como momento de recuperação de um tempo perdido, marca um tempo ideal para aprender (infância e adolescência). De acordo com Souto (2011), Esse aspecto necessita ser ressignificado, pois é tributário da concepção de ensino supletivo e de uma organização curricular que reduz os conteúdos a serem ensinados aos jovens e adultos, tendo como referência os que são ensinados no ensino fundamental e médio.

No campo discursivo, a palavra regular é frequentemente empregada para se referir às etapas fundamental e média que não o da modalidade EJA ou quando se quer marcar as diferenças da educação de jovens e adultos em relação ao ensino dito “regular” (Ensino Fundamental e Médio). Sartori (2011, p.58) salienta que isso se trata de uma herança da Lei 5.692/71 e faz a observação que a EJA “é tão regular como o ensino ministrado às crianças e adolescentes que estão na idade considerada como “correta” na relação idade/série”. Porém, ao definir EJA, esse autor afirma que é uma “modalidade de ensino dentro da Educação Básica” (p.58).

Há necessidade de revisitar essa definição, na medida em que ela pode acarretar reducionismos para a educação de jovens e adultos. A EJA é uma modalidade de **Educação** por apresentar um rol de especificidades que se vinculam essencialmente ao seu público. Na discussão da EJA, na formulação e implementação de políticas públicas para a modalidade há de se considerar as dimensões das concepções de EJA, intersetorialidade, controle social, formação de professores(as), aspectos didático-pedagógicos, gestão pública e dados da EJA (CONAE, 2010, p.150). Isso é, não se trata apenas de aspectos ligados ao ensino dos componentes curriculares na EJA.

Sartori (2011, p.66) destaca que na atualidade a concepção de EJA se assenta na busca por “metodologias que não venham novamente repetir o processo de fracasso, muito menos, formas aligeiradas de reprodução e adequação de conteúdos trabalhados no ensino fundamental ou médio [...]”. Embora essa busca seja necessária, mais urgente ainda é não se restringir a ela, pois a EJA, mais que metodologias específicas, demanda um projeto formativo próprio que por sua vez requer metodologias que venham ao encontro desse projeto. Fixar-se na ideia da busca de metodologias descoladas de um projeto formativo é promover mudanças na aparência sem, contudo, mudar a essência, o que por sua vez, acaba por permitir a transposição das formas de ensinar já postas para o Ensino Fundamental e Médio. Não se trata de pensar em metodologias para um campo pedagógico específico (Educação de Jovens e Adultos), mas sim de pensar esse campo a partir de suas concepções, fundamentos e projeto formativo.

Ainda sobre as concepções de EJA, Arroyo (2005) em seu texto apresenta um alerta sobre os traços de legados que a educação popular marcou na constituição dessa modalidade de educação. Dentre os traços mencionados pelo autor, destacam-se os seguintes: a) a atualidade do legado da EJA – a atual realidade vivenciada pelos jovens e adultos ainda continua calcada na exclusão, sendo esse um princípio explicitado na década 1960, ou seja, se constitui um elemento de permanência frente aos processos reivindicatórios da EJA; b) olhar primeiro para os educandos, para sua condição humana – esse é o traço que materializa a especificidade da EJA e coloca desafios para a formulação de propostas pedagógicas para o público da modalidade.

A literatura indica a necessidade de considerar a EJA a partir da concreticidade do seu público, ou seja, para além das palavras que estão unidas no termo que dá nome à modalidade educativa. Portanto, passa por ponderar as diferentes trajetórias do público, seus pertencimentos, suas motivações pela busca da educação escolarizada, compreendendo, inclusive, as contradições que possam se instalar nessa busca. Portanto, há um cenário diverso de sujeitos que constituem o público da EJA e que, por sua vez, traça um rol de demandas formativas muito heterogêneas, mas que têm como pano de fundo o direito humano de acesso à educação.

A modalidade EJA, ao mesmo tempo, reúne jovens que balizam a “juvenilização”, devido à marcada presença de um público pertencente à faixa etária de 15-29 anos somado aos adultos e idosos que trazem para as escolas da EJA suas trajetórias de trabalho e vida (FURINI; DURAND; SANTOS, 2011, p.173). O processo de escolarização dessas pessoas constantemente irrompe mudanças neste sujeito, na medida que se estabelece a relação entre adultos com os jovens e destes com os adultos. De acordo com os autores, esse contato pode gerar dois tipos de relacionamentos, o aproblemático e o problemático. O primeiro não explicita nenhum conflito no encontro dessas gerações; enquanto o segundo, coloca em destaque o “caráter ameaçador que os jovens podem representar aos adultos”.

É necessário ter cautela com os discursos que desqualificam a presença dos jovens na modalidade, uma vez que a própria EJA é, por natureza, a possibilidade que resgata o gozo do direito à educação escolar. Há relatos que maximizam a presença do jovem na EJA enquanto um obstáculo a ser superado, um entrave para o desenvolvimento de práticas pedagógicas quando considerados sua presença na escola junto a pessoas adultas. Em Carrano (2005) encontra-se um forte argumento para esses posicionamentos repulsivos e contraditórios que perpassam a presença do jovem na EJA, pois o autor afirma que a

[...] dificuldade de lidar com a diversidade parece algo congênito na constituição da ideia de escolarização. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica (CARRANO, 2005, p.160).

Como se vê, a heterogeneidade ligada ao perfil dos educandos dá o tom das especificidades dessa modalidade de educação.

Em relação a esse aspecto, porém, não se trata apenas de especificidades relacionadas à idade, mas sim cultural (OLIVEIRA, 2005b). É possível encontrar pessoas numa faixa etária que varia entre menores de 15 anos a pessoas com mais de 60 anos de idade; quanto às questões étnico-raciais se observa pardos, pretos, brancos, indígenas e amarelos; há a predominância de um público masculino; e pertencem à classe trabalhadora (ALVES *et al.*, 2014). Constituem também esse público os que são privados de liberdade; adolescentes abrigados ou em conflito com a lei, pessoas com deficiência, travestis, transexuais e pessoas em situação de rua (ZORZAL; MIRANDA; RODRIGUES, 2014). Catelli-Jr. e Escoura (2016) expõem o cenário da discriminação à população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) que se instala, inclusive no ambiente escolar, afastando travestis e transexuais da escola, reiterando nesse espaço, a reprodução de intolerâncias e desigualdades. Face a esse quadro, a EJA coloca-se, na perspectiva dos autores, como espaço para o reconhecimento desse público garantindo a ele o direito de acesso e permanência na escola. Como estratégia para essa garantia, sinalizam a possibilidade de aproximação entre o movimento LGBT e EJA para a construção de uma pauta conjunta com vistas à garantia de direitos.

No estudo realizado por Alves *et al.* (2014), em que o processo de escolarização do brasileiro é o foco, eles afirmam a partir de um resgate histórico, que o direito à educação no Brasil ainda se vincula às condições de classe. Essa tese, é ilustrada pela realização de um estudo na cidade de Goiânia em que os autores constatam que o público da EJA é constituído por: a) a predominância de gênero (masculino); b) educandos de origem afrodescendentes; c) sujeitos da classe trabalhadora com uma parcela considerável que estão imersos no trabalho informal. A educação oferecida a essas pessoas demanda ser diferenciada, pois elas materializam o descaso social ligado aos seus direitos. Nessa direção, é incongruente o oferecimento de uma educação nos mesmos moldes da que é oferecida a crianças.

A EJA, pela sua natureza, coloca em xeque essa forma de pensar a organização do trabalho pedagógico no que se refere ao currículo. Os educandos da EJA já trazem consigo uma leitura de mundo que deveria ser considerada no processo da organização curricular, a ser implementada nas escolas da educação de jovens e adultos. No processo de escolarização dos sujeitos a questão que envolve o que estes devem aprender é central na atual organização curricular. Soma-se a isso a organização do tempo escolar, dos conhecimentos em disciplinas e da escolha de metodologias para que o ensino se efetive (OLIVEIRA, 2005a). Essa autora apresenta o desafio de pensar as questões curriculares da EJA sobre outra ótica, em que fosse considerado a “[...] a riqueza dos processos reais de vida social e, portanto, escolar, seria necessário desenvolver novos modos de compreensão revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo.” (p.236), aspecto esse que precisa ser discutido com maior ênfase no espaço educacional.

O fazer docente na sala de aula da EJA requer considerar outra questão que caminha ao lado dos aspectos pedagógico/metodológicos da modalidade educativa. Machado (2010, p.251), ao discutir o direito à educação afirma, que “A alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, precisa ser enfrentada como problema de política pública do ensino fundamental.”. Por mais que a referência da autora seja feita ao processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas, é possível estender essa discussão a outras etapas de escolarização desse público. Portanto, ser professor de biologia/ciências na EJA, demanda compreender que a modalidade na qual esse professor exerce sua profissão passa por enfrentamentos da ordem de políticas públicas educacionais.

Por esse ângulo, a discussão da EJA na relação com a escola, organizada a partir do fortalecimento do Estado liberal e do capitalismo, engendra um projeto formativo em que a formação para mão de obra é capital, por conseguinte, uma concepção utilitarista de educação fora traçada (MACHADO, 2009). Essa autora destaca, em sua discussão, as políticas de implementação da escolarização de pessoas jovens e adultas no contexto brasileiro pós Lei nº 9.394/96, destacando principalmente o contraditório existente entre a formulação de políticas e o financiamento para implementação; demanda permanente de escolarização e programas/ações pontuais.

A formulação de políticas públicas educacionais impacta o cotidiano da sala de aula (MACHADO; RODRIGUES, 2014), portanto, é essencial que se tenha conhecimento de seus condicionantes de formulação e concepções acerca das matérias que tratam (educação, EJA, perspectivas pedagógicas). Com esse posicionamento, as autoras analisam os impactos da Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação 2014 – 2024) na relação com a prática pedagógica dos professores da EJA. A demanda por essa modalidade é real e os dados indicam a urgência da EJA para suprir a escolarização de brasileiros, que na faixa etária de 18 a 29 anos somam 15.268.965 jovens que não estão na escola ou que não concluíram a Educação Básica.

A respeito do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, Machado e Rodrigues (2014) criticam o caráter de atendimento provisório dado à EJA (“programas de correção de fluxo”), materializado na estratégia 8.1 e 8.2 da meta 8, o que se coloca na contramão da consolidação de políticas públicas de Estado pensadas para essa modalidade. A garantia de acesso gratuito à certificação de conclusão do ensino fundamental e médio é a estratégia 8.3. Sobre isso, as mesmas autoras apresentam a preocupação sobre as condições que os estados, municípios e Distrito Federal possuem para “regular e coibir a indústria de vendas dos certificados espalhada pelo País.” (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 386). Percebe-se assim, que o caráter de atendimento provisório e o aligeiramento formativo do público da EJA ainda é um elemento de permanência presente no PNE vigente e se constitui um obstáculo a uma concepção de EJA que considere uma formação de qualidade socialmente referenciada.

Este breve apanhando explicitou as determinações a serem consideradas na organização do trabalho docente ao ensinar os conhecimentos sistematizados na modalidade. Defendemos a ideia que ensinar qualquer componente curricular na EJA pressupõe a tomada de consciência das determinações envolvidas no engendramento da necessidade histórica da educação de jovens e adultos no Brasil.

## 4 A demarcação das intencionalidades formativas para o ensino de Biologia na EJA

O ensino de ciências se dá numa prática educativa institucionalizada (escola) que, por seu turno, é contraditória, pois a escola reproduz as relações sociais de produção e também se configura num espaço em que os conhecimentos científicos podem proporcionar o desenvolvimento humano aos educandos que passam por essa instituição. Por isso, entende-se que essa prática é alvo de interesses antagonísticos em função da organização societal na qual a instituição escolar está inserida.

Faz-se necessário apresentar os aspectos pedagógicos que balizam a discussão do ensino de biologia na EJA para reiterar a concepção de que o ensino não se dá descolado de uma concepção de homem, sociedade, projeto formativo e instituição escolar. A ciência como atividade humana e o ensino de biologia que considere a totalidade no desenvolvimento dos conceitos do conhecimento biológico são aspectos a serem demarcados no ensino de biologia para a Educação de Jovens e Adultos.

Empregando os termos de Pinto (2010), a escola é o lugar para a transmissão dos “conhecimentos compendiados”, havendo nesse processo uma intencionalidade, pois para esse autor, a educação está sempre “dirigida para”. Portanto, o fazer pedagógico é intencional por natureza, sendo essa intencionalidade percebida ou não, mas que está alinhada a um projeto formativo posto. Nesse sentido, faz-se necessário compreender essas determinações para melhor localizar o ensino de biologia na EJA, considerando “o que” ensinar, “para que fins”. Isso diz respeito ao aspecto político que perpassa o fazer pedagógico ao ensinar biologia na EJA.

Para Oliveira (1990b), a dimensão política no fazer pedagógico se faz presente por todo o tempo, mas a questão é que esse fazer sempre é visto em si mesmo e isso, por sua vez, marginaliza a dimensão política desse fazer. O ensino de biologia praticado com esse viés político demanda maior clareza das finalidades desse ensino por parte de quem ensina. Um viés político no ensino do conhecimento biológico, humaniza os indivíduos que estão inseridos na modalidade EJA? Pensando nessa questão, é que se defende, embora ainda num momento de reflexão e construção teórica, um ensino de biologia que considere as especificidades da EJA, considerando a dimensão ontológica da atividade científica e do desenvolvimento humano que os conhecimentos científicos podem proporcionar.

Numa abordagem que consideraria os aspectos ontológicos que perpassam a atividade humana, o desenvolvimento dos conceitos científicos da biologia e o seu ensino consideraria “o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação.” (DUARTE, 2009, p.11). Em abordagem semelhante, para Oliveira (1990a), compreender a ciência como atividade humana amplia a compreensão que a atividade científica se dá face às necessidades humanas, pois estas demandam respostas e geram o desenvolvimento do conhecimento humano. Ainda para essa autora, “a vida é o ponto de partida e de chegada de toda atividade e conhecimento do homem, desde as formas mais simples de criação e reprodução da realidade até as formas mais elaboradas do conhecimento como a ciência e a arte” (p.91).

O conhecimento objetivado torna-se elemento de apropriação. Na escola, a biologia poderia ser ensinada considerando a dinâmica da objetivação-apropriação que possibilitaria por sua vez, compreender a relação do homem com a natureza para além dos aspectos que a imediaticidade proporciona, mas que estabelece uma relação com a natureza para transformá-la, como nas palavras de Duarte (2013), em natureza humanizada. Com o aporte da compreensão sobre objetivação-apropriação envolvida na construção do conhecimento científico, assenta-se a perspectiva ontológica do homem enquanto um ser social. Ao considerar essa compreensão no ensino dos conceitos do conhecimento biológico, a história de sua produção (objetivação humana) e o próprio homem não seriam desconsiderados no ensino da biologia. O trabalho educativo ao se ensinar biologia sob essa ótica é direcionado por um fundamento ontológico, pois considera a dialética objetivação-apropriação presente na construção do conhecimento científico.

A discussão do ensino de biologia na EJA neste ensaio adota como matriz teórica a Pedagogia Histórico-Crítica, pois essa teoria permite compreender a natureza da educação de forma a considerar as “complexas mediações pelas quais se dá a sua inserção contraditória na sociedade capitalista.” (SAVIANI, 2012, p.31). A natureza contraditória da educação já foi destacada no primeiro tópico, porém tratando especificamente o ensino de biologia, o saber escolar que abrange esse conhecimento tem que ser apresentado como instrumento de luta para a prática social. Entende-se que o ensino de biologia na EJA tem que estar socialmente referenciado face à organização societal vigente.

Entende-se que a pertinência de discutir o ensino de biologia na EJA considerando a Pedagogia Histórico-Crítica se dá em função do lugar e papel que o saber elaborado (ciência) possui nessa teoria, quando considerado

a inserção do conhecimento científico na escola pelo viés do par dialético objetivação-apropriação enquanto um elemento de humanização do homem. A humanização se dá pela apropriação dos conhecimentos de distintas naturezas produzidos pelo homem (SAVIANI, 2013). Nas palavras desse autor, ao considerar a educação escolar, o trabalho educativo deve primar pelo saber objetivo historicamente produzido. Mas não se trata de um saber espontâneo, mas sim, o sistematizado. A partir desse apontamento, compreende-se que a ciência é uma atividade humana que objetiva a realidade e resulta um “conhecimento sistematizado, construído, avaliado e validado intersubjetivamente e objetivamente a partir de valores e regras compartilhados em determinados contextos históricos.” (NASCIMENTO-JR; SOUZA; CARNEIRO, 2011, p.226).

O trabalho educativo na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem por finalidade, conforme aponta Saviani (2013, p.6), “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Isso por sua vez, como indica o autor, delinea as tarefas da PHC que se vinculam a três pontos:

Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos nos espaços e tempos escolares.

Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p.8-9)

Essas três tarefas indicam a necessidade de se rever o ensino de biologia. No recorte deste ensaio, a primeira tarefa explicita o desafio para o ensino de biologia em elencar os conceitos elementares dessa ciência a serem trabalhados com os educandos da EJA, pois o ensino que visa o desenvolvimento humano e o pensamento por conceitos não implica esgotar em quantidade a apresentação dos conceitos do conhecimento biológico.

A ciência biológica se organiza em torno de teorias fundantes (Teoria Celular, Teoria da Homeostase, Teoria da Herança, Teoria da Evolução e Teoria do Ecossistema) (NASCIMENTO-JR; SOUZA; CARNEIRO, 2011). Face a isso, o trabalho pedagógico relacionado ao ensino de ciências na EJA deveria voltar-se à escolha de conceitos essenciais das teorias que fundamentam a biologia de maneira a proporcionar aos educandos a compreensão do desenvolvimento histórico dos conceitos trabalhados, bem como os seus fundamentos. A partir desse apontamento, seria possibilitado aos educandos a compreensão do processo pelo qual o homem interfere na natureza para a produção de sua própria existência (SAVIANI, 2013), considerando o recorte do ensino de biologia.

A escolha dos conceitos essenciais da biologia, mencionada no parágrafo anterior, não implica em redução e/ou marginalização dos conceitos da biologia. Nessa perspectiva, entende-se que se instalaria a segunda tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica como um fundamento teórico-pedagógico para o ensino de biologia na EJA, ou seja, converter o saber objetivo em saber escolar. O ensino de biologia na EJA não coincide com a atividade científica dessa ciência, pois o papel da escola está diretamente vinculado à socialização dos instrumentos (conceitos científicos) advindos da biologia que permitem ao homem objetivações e apropriações da realidade sempre em níveis mais complexos. Na perspectiva da educação escolar, o desenvolvimento humano passa pela apropriação desses instrumentos.

A terceira tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica é a que coloca o desafio da ruptura de modelos hegemônicos do processo de ensino que centraliza a apresentação dos conceitos científicos descolados dos processos que possibilitaram a sua construção. Pensar o ensino de biologia sob a perspectiva dessa tarefa remete ao pensamento de Nascimento-Jr, Souza e Carneiro (2011) que apontam a necessidade de se estabelecer uma prática pedagógica dialética que considere um ensino sobre a ciência (processo) e um ensino de ciências (produto) em que não haja a ênfase de um em detrimento do outro.

A atividade científica é uma atividade intencional que envolve as determinantes de uma época. Posto isso, na transposição do conhecimento científico para o saber escolar, o foco não deveria centrar-se apenas nos produtos desse processo, entendidos aqui como os conceitos científicos da biologia. O processo de produção do conhecimento científico na relação com os conceitos produzidos ampliaria a compreensão que a atividade científica é humana, intencional, histórica e, portanto, se transforma. Duarte (2013) afirma que a objetivação e apropriação se dão em condições socialmente determinadas e, portanto, se transformam. É uma acepção a ser considerada no ensino de biologia na EJA de maneira a romper com a centralidade dada à apresentação dos conceitos científicos em que estes se constituem no ponto de partida e de chegada, o que corrobora concepções distorcidas/ingênuas da atividade científica.

O delineamento teórico realizado até o momento, permite estabelecer considerações sobre o ensino do conhecimento biológico praticado na EJA a partir das pesquisas realizadas sobre o ensino de biologia e das práticas de ensino desenvolvidas em escolas de EJA (PARANHOS, 2017). É necessário desenvolver a compreensão que ensinar biologia na EJA demanda recorrer aos aspectos históricos da educação de adultos no Brasil.

Ainda há questões a serem vencidas, principalmente as que atrelam as especificidades da modalidade aos aspectos metodológicos do ensinar. O ensino de ciências na EJA demanda marcar as concepções de educação, homem e sociedade que respaldam o ensino de ciências nessa modalidade de educação, para que não se caia nas transposições das formas de ensinar ciências postas para o Ensino Fundamental e Médio (PARANHOS; FIRMINO, 2013).

## 5 Apontamentos para a educação escolar e o ensino de ciências na EJA

Este ensaio colocou em relevo a necessidade histórica da modalidade EJA enquanto uma demanda real no cenário educacional brasileiro, seja pelos aspectos da alfabetização ou pela conclusão da educação básica por parte de milhares de brasileiros que não dominam a leitura/escrita ou que não concluíram a educação básica. A discussão presente neste ensaio se instala nas questões que perpassam a formação que o conhecimento científico (biológico) pode proporcionar aos educandos, na perspectiva de promover o desenvolvimento humano. Para tanto, é necessário pensar a EJA em sua materialidade, de maneira a ressignificar o discurso assistencialista que ainda tangencia a modalidade e que pode comprometer a sua “especificidade”, desconsiderando a sua essência (público), tornando-a um “jargão pedagógico” esvaziado da intencionalidade político-formativa que o desenvolvimento humano requer.

O ensino na educação de jovens e adultos, seja ele de qualquer componente curricular, demanda considerar a relação entre o público da modalidade (essência da especificidade da EJA) e o projeto formativo posto para a escola no seu atual formato organizacional. Desconsiderar essa relação é alienar-se do processo de pensar as especificidades do ensino de biologia para os educandos da EJA, corroborando, assim, o que está posto para a escola na atual organização social.

Sobre as concepções de EJA está travada uma discussão que resiste à compreensão da modalidade, e permanece ainda atrelada ao entendimento ligado à suplência, o que se desdobra em processos formativos aligeirados e fragiliza a ideia que o público da EJA está constituído por sujeitos de direito e não por um público que necessita de processos de recuperação do “tempo perdido”.

É necessário ainda marcar que a EJA é uma modalidade de Educação que possui desdobramentos para os aspectos do ensino. É um aspecto que da perspectiva conceitual possui uma diferença, pois compreende-se que pensá-la enquanto uma modalidade de educação requer atentar-se para: a) sua inserção no cenário educacional brasileiro; b) sua trajetória de luta no campo das políticas públicas; c) seus enfrentamentos para se fazer oferecida nas diferentes esferas da administração pública (municipal, estadual e federal); d) os processos formativos de maneira ampla em que o desenvolvimento humano esteja no alvo, em detrimento de outras perspectivas formativas mais utilitaristas/funcionalistas. Enquanto modalidade, esses aspectos devem ser considerados nas questões do ensino, porém sem se restringir a eles, pois assim, dicotomizaria-se o conteúdo da forma.

Pelas características da modalidade e, principalmente, às ligadas ao seu público, a EJA explicita a todo momento os limites, seja para os aspectos organizacionais ou didático-pedagógicos do que se encontra na escola e ao que é oferecido para essa modalidade. Não que o que está posto deva ser desconsiderado em sua totalidade, mas justamente pelo fato da EJA se colocar como um modo próprio de ser e de existir, a escola e seus processos devem estar, ao menos, abertos a reorganizações que a modalidade requer. É necessário ter maior clareza sobre a instituição em que a EJA se insere (escola e seu projeto formativo). Echeverría em sua tese, afirma que

A escola é, certamente, uma instituição que deveria mudar, mas é com ela, como ela existe e, a partir do que ela é, que se tem de trabalhar, até porque entre as inúmeras contradições que nela se desenvolvem, se apresentam brechas para um trabalho progressista, questionador e, também, transformador (ECHEVERRÍA, 1993, p.10).

Com isso, a autora convida a pensar sobre as determinações da escola no seio da vigente organização social, para localizar as práticas intencionais que nela se dão com vistas, inclusive, à transformá-la.

A EJA, por sua especificidade, já coloca os limites para a organização da escola e seu projeto formativo. A instituição escolar apresenta uma contradição que lhe é peculiar. Por um lado, a educação que essa instituição oferece está marcada em leis, o que confere a obrigatoriedade da escolarização a uma faixa etária e, por outro, escolarizar-se se dá em meio a mecanismos de exclusão social (TUNES; PEDROZA, 2011). De acordo com essas autoras, na sociedade capitalista o ensino institucionalizado possui marcas da lógica empresarial em que os conhecimentos são comercializados e o educando se torna um objeto a ser consumido. Os processos de exclusão social não se encontram separados da instituição escolar, sendo necessário ter cautela com análises que supervalorizam a exclusão escolar sem estabelecer as devidas relações com a totalidade social. A escola não é uma ilha e não está imune às relações sociais de produção capitalista. Nesse sentido, Tunes e Pedroza (2011,

p.20) dizem que “a vida não pára e perde as suas referências dentro do espaço escolar; muito pelo contrário, a escola é sociedade”.

Tunes e Pedroza (2011) afirmam que o desafio que se coloca à instituição escolar não é o de incluir os excluídos, mas o de considerar a diversidade enquanto uma condição humana a ser incluída na escola. Para a EJA isso possui total pertinência e coloca um desafio para o ensino de biologia nessa modalidade, pois não se trata apenas de pensar na inclusão de sujeitos que tiveram o direito a educação negado em determinado momento histórico de suas vidas. A questão é garantir esse direito e ao mesmo tempo incluir na instituição escolar a diversidade característica desse público e ainda desvelar modos de como o conhecimento biológico poderia fornecer elementos para que esses educandos compreendessem as suas inserções na realidade. Se afastar dessa postura e/ou não considerar esses aspectos, ensinar biologia na EJA se tornará uma atividade que corroborará com o que aponta Tunes e Pedroza (2011, p.26) sobre a perda “[...] de tempo com a inclusão dos “diferentes” dentro da fabricação de iguais”.

Dessa maneira, quando consideradas as propostas pedagógicas postas para a Educação de Jovens Adultos, há a necessidade de desenvolver um olhar mais acurado para a formação veiculada por estas, pois como destaca Lombardi (2011, p.239), estamos num tempo em que é vivenciada uma defesa “apologética do particular, do fragmentário, do microscópico, da ideia, da subjetividade e da irracionalidade, não temos motivo algum para ficarmos na retaguarda”. Para o autor, é necessário nos munir de teorias que possibilitem realizar análises críticas que se pautem na materialidade, na totalidade histórico-social, na objetividade e na racionalidade revolucionária que perpassam o fenômeno educativo.

Rossi (1978) afirma em sua obra que não se reforma a educação com mera introdução de técnicas didáticas, bem como, não se transforma o sentido da escola capitalista com o simples preenchimento de um aparato tecnológico. E aqui reforça-se a ideia de que a EJA está revestida do discurso da especificidade que, nas pesquisas sobre o ensino de biologia, parece se inclinar fortemente para o emprego de metodologias de ensino. Isso é uma mera questão do aparente, pois em que medida, ter como ponto de partida o aspecto metodológico de ensinar biologia marca uma concepção de homem e mundo diferentes dos preceitos capitalistas?

A Educação de Jovens e Adultos é voltada para um público marginalizado do direito ao acesso à educação. O início e/ou a continuação do processo de escolarização pode manter essa condição de marginalizados caso, os projetos formativos das diferentes propostas pedagógicas para a modalidade em questão não marquem qual é concepção de educação posta para o público da EJA e o desdobramento formativo advindo dessa concepção.

Não estabelecer as devidas relações com a totalidade na qual a escola se insere e, sobretudo, promover a ilusão de que a exclusão social é um desdobramento direto da não escolarização, é corroborar também que por ela se processa a ascensão social (TUNES; PEDROZA, 2011). Portanto, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, compreende-se que a escola, via os conhecimentos que nela são socializados, deveria proporcionar uma leitura mais ampla e verticalizada da realidade em que os educandos da EJA estão inseridos, inclusive, para compreender as determinações envolvidas nos processos de marginalização que muitos vivenciam. Caso isso não ocorra, entende-se que ocorrerá a **marginalização reiterada e institucionalizada** [grifo nosso] dos educandos que pela escola passam.

Reiterada porque a marginalização se renova de maneira ressignificada pelo fato do educando não obter uma formação que possibilite uma prática social emancipadora e que se desdobra no impedimento de realizar uma leitura mais ampliada da realidade a partir dos conceitos científicos. Reiterada porque se não houver a ruptura no formato da apresentação dos conceitos científicos (biológicos) enquanto produtos, desconsiderando os processos que permitiram as suas formulações, haverá prejuízos à compreensão que a ciência é uma atividade humana intencional e está inserida nas relações contraditórias de classe presentes na atual organização societal. Essa mesma marginalização se torna institucionalizada pois o projeto formativo da escola, em suas entrelinhas, corrobora a manutenção das diferenças de classes e chancela os aparatos ideológicos que inculcam nos educandos os preceitos do capital humano e a possibilidade de ascensão social.

## Referências

ALVES, T. **et al.** Jovens e adultos não escolarizados - uma multidão de invisíveis. **In:**

OLIVEIRA, E. C.; CEZARINO, K. R. A., et al (Ed.). **Educação de jovens e adultos**: trabalho e formação humana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.167-190.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **In: Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p.221-241.

CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e escola. **In: Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p.153-164.

CATELLI-JR, R.; ESCOURA, M. Sujeitos da diversidade: a agenda LGBT na educação de jovens e adultos. **Olh@res**, São Paulo, v.4, n.1, p.226-245, maio, 2016.

CONAE 2010. Documento final. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2010.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ECHEVERRÍA, A. R. **Dimensão empírico-teórica no processo de ensino-aprendizagem do conceito de soluções no ensino médio**. 1993. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FURINI, D. R. M.; DURAND, O. C. D. S.; SANTOS, P. D. Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de jovens e adultos**: educação na diversidade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p.160-244.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções, 1780 - 1848**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOBBSAWM, E. J. **A era do capital, 1848 - 1875**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

HOBBSAWM, E. J. **A era dos impérios, 1875 - 1914**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p.17-39, 2009.

MACHADO, M. M. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez., 2010.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez., 2014.

MARX, K. Prefácio a Para a crítica da Economia Política. In: NETTO, J. P. (org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2012. p.267-273.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO-JR, A. F.; SOUZA, D. C.; CARNEIRO, M. C. O conhecimento biológico nos documentos curriculares nacionais do ensino médio: uma análise histórico-filosófica a partir dos estatutos da biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 223-243, 2011.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. (org.). **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, 1990b. p.91-104.

OLIVEIRA, B. A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. In: OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. (org.). **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, 1990a. p.11-46.

PARANHOS, R. D. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos**: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira. Brasília – DF, 2017. 229f. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

PARANHOS, R. D.; FIRMINO, S. G. “Professor, onde eu encontro células no meu corpo?”: as necessidades formativas do professor de biologia para atuar na EJA. *In*: GUIMARÃES, S. S. M. **et al** (org.). **Formação de professores de biologia**: os desa(fios) da trama. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.87-106.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SARTORI, A. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. *In*: LAFFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p.12-125.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUTO, R. B. Prática docente e currículo na educação de jovens e adultos. *In*: LAFFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p.280-311.

TUNES, E.; PEDROZA, L. P. O silêncio ou a profanação do outro. *In*: TUNES, E. (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p.15-30.

ZORZAL, E. S.; MIRANDA, G.; RODRIGUES, H. J. A. Formação e diversidade dos sujeitos no campo da EJA: a prática de pensar a prática. *In*: OLIVEIRA, E. C.; CEZARINO, K. R. A., **et al** (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: trabalho e formação humana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.21-44.

# EJA

*em*  
*debate*

---



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Santa Catarina