

## **Educação de jovens e adultos: uma abordagem metodológica para a humanização**

Tiago Zanquêta de Souza<sup>1</sup>, Fátima Garcia Chaves<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo é produto do subprojeto intitulado “Concepções e práticas interdisciplinares na Educação de Jovens e Adultos – EJA”, vinculado ao projeto guarda-chuva “Perspectivas interdisciplinares na educação”. A abordagem é qualitativa, ancorada a um aparato teórico-documental atrelado ao campo pesquisado. Para a leitura e interpretação das leis e textos selecionados, optou-se pela hermenêutica fenomenológica. Esse trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão teórico-metodológica a partir de alguns documentos legais acerca da EJA, no Brasil, e também acerca das propostas pedagógico-curriculares e dos conteúdos que a estruturam, imbricados ao processo ensino-aprendizagem, fundamentado em uma proposta pedagógica libertadora, humanizadora e emancipatória. Espera-se, com esse trabalho, que se possa fortalecer a criação de práticas humanizadoras, por meio dos Círculos de Cultura, centrados na igualdade de participações livres e autônomas com a finalidade de formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos, conscientes e solidariamente dispostos a transformarem a si-mesmos, as relações que estabelecem entre si e o meio em que vivem, e as estruturas da vida social, rompendo com a desumanização em curso e exigindo uma tomada de posição perante a exclusão e a opressão cotidianamente vivenciados.

### **Palavras-chave**

EJA. Educação Popular. Círculos de Cultura. Direito à educação.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; professor da Universidade de Uberaba, Minas Gerais, Brasil; líder do Grupo de Estudos Educação na Diversidade para a Cidadania (GEEDiCi/Uniube); membro do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/Uniube) e do Grupo de Pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE/UFSCar). E-mail: tiago.zanqueta@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba, Minas Gerais, Brasil; professora na Universidade de Uberaba, Minas Gerais, Brasil e técnica do Departamento de Formação Profissional da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: fatima.chaves@uniube.br.

## **Youth and adult education: a methodological approach to humanization**

Tiago Zanquêta de Souza<sup>3</sup>, Fátima Garcia Chaves<sup>4</sup>

### **Abstract**

This article is a product of the subproject entitled “Interdisciplinary Conceptions and Practices in Youth and Adult Education – YEA”, linked to the umbrella project “Interdisciplinary perspectives in education”. The approach is qualitative, anchored to a theoretical-documentary apparatus linked to the field searched. For the reading and interpretation of the selected laws and texts, phenomenological hermeneutics was chosen. This paper aims to present a theoretical-methodological reflection based on some legal documents about the YEA in Brazil, as well as on the pedagogical-curricular proposals and the contents that structure it, embedded in the teaching-learning process, based on a proposal which is pedagogical, liberating, humanizing and emancipatory. Through this work, we hope to strengthen the creation of humanizing practices, through cultural circles, centered on the equality of free and autonomous participation with the aim of forming equally autonomous, critical, creative, conscious, and jointly willing subjects to transform themselves, the relations they establish between themselves and the environment in which they live, and the structures of social life, breaking the ongoing dehumanization and demanding a position in the face of exclusion and oppression experienced every day.

### **Keywords**

Youth and Adult Education. Popular Education. Circles of Culture. Right to education.

---

<sup>3</sup> PhD in Education, Federal University of São Carlos, São Paulo, Brazil; professor at the University of Uberaba, Minas Gerais, Brazil; leader of the Diversity Education for Citizenship Study Group (GEEDiCi/Uniube); member of the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices (FORDAPP/Uniube) and the Research Group on Social Practices and Educational Processes (PSPE/UFSCar). E-mail: tiago.zanqueta@hotmail.com.

<sup>4</sup> Master in Education, University of Uberaba, Minas Gerais, Brazil; professor at the University of Uberaba, Minas Gerais, Brazil; technician of the Department of Vocational Training of the Uberaba Municipal Secretariat of Education, Minas Gerais, Brazil. E-mail: fatima.chaves@uniube.br.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto do subprojeto intitulado “Concepções e práticas interdisciplinares na Educação de Jovens e Adultos – EJA”, que prima pela proposição de uma atitude interdisciplinar que possa contribuir para a criação de um olhar integrador sobre o currículo da EJA, no Brasil. Está vinculado ao projeto guarda-chuva “Perspectivas Interdisciplinares na Educação<sup>5</sup>”, que visa identificar, analisar e discutir matrizes filosóficas e culturais que contribuíram como aportes ao surgimento e desenvolvimento do conceito de interdisciplinaridade.

Para o desenvolvimento da pesquisa que dá origem a este artigo, optou-se por uma abordagem qualitativa e uma pesquisa teórico-documental, tendo como objeto de estudo os documentos legais que orientam e implementam a EJA no Brasil e a produção científica que contempla, essencialmente, o ideário de Hilton Japiassu (1976), Carlos Rodrigues Brandão (2002; 2010) e Paulo Freire (1996; 2005; 2007 e 2008). Para a leitura e interpretação das leis e textos selecionados, optou-se pela hermenêutica fenomenológica (DITTRICH; LEOPARDI, 2015), buscando-se explicitar o que se compreende dos escritos selecionados, construindo as asserções integradas e o sentido que se mostra nos textos lidos e analisados.

Desde o início dos anos 2000, a EJA tem sido incluída nas pautas e agendas de governo, na legislação e no financiamento público. Nesse período, ocorreu aumento significativo de oferta nas redes de ensino, o que aproximou os governos municipais e estaduais ao federal, além dos movimentos sociais e das organizações não governamentais, que apresentam uma extensiva trajetória de práticas nessa área. Entretanto, apesar das conquistas, é possível observar que a EJA ainda transita às margens da educação brasileira, submetida a um lugar de pouco valor que, sem dúvida, guarda estreita relação com o lugar social das pessoas às quais se destina. A ela, estão ligados os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, população do campo, negros, pescadores, mulheres, jovens, idosos, pessoas em privação de liberdade, com necessidades educacionais especiais, povos tradicionais, populações de periferia urbana, trabalhadores com inserção precária no mercado etc., que são incluídos em projetos educacionais que desprezam as especificidades e negam as diferenças entre os diferentes grupos, na medida em que se concebe e pensa políticas públicas e abordagens pedagógicas que “caibam na vida desses

---

<sup>5</sup> Este projeto de pesquisa tem o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com vigência entre 2015-2019.

sujeitos”, ou seja, não se pensa tais políticas com e por esses grupos, mas para eles, numa perspectiva desumanizadora.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão teórico-metodológica a partir de alguns documentos legais acerca dessa modalidade de educação, no Brasil, e também acerca das propostas pedagógico-curriculares e dos conteúdos que a estruturam, entremeados ao processo ensino-aprendizagem. Tal processo deve estar fundamentado em uma proposta pedagógica libertadora, humanizadora e emancipatória, concretizado por meio de práticas assentadas na práxis, com vias à transformação da realidade que hora se apresenta como opressora e excludente.

### **A EJA e o direito à educação**

A escola tem se configurado como um território que possibilita, de maneira intencionada, por meio das diferentes práticas pedagógicas, opressoras ou libertadoras, o delineamento de identidades e subjetividades inerentes ao contexto escolar. A educação opressora, chamada por Freire (2005) de educação “bancária” é aquela que desumaniza, aliena, domina. A libertadora é aquela que promove humanização, pautada em princípios de amorosidade, respeito, solidariedade.

De acordo com Freire (2008), mulheres e homens são incompletos, inacabados, inconclusos, mas, de um modo bastante particular das outras espécies, capazes de compreender sua incompletude, o que os impulsiona para a plenitude, ou seja, para a educação, caminho pelo qual se pode superar o que são, nessa condição de inacabados, para o vir a ser.

Nesse sentido, a educação humanizadora é aquela que concebe o educando e o educador como o mediador do conhecimento, no sentido da transformação do imediato, na certeza de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). Mas, é válido destacar a importância do papel do educador, na medida em que “tampouco, ninguém se educa a si mesmo”, o que permite a compreensão de que existe uma simultaneidade e mutualidade no processo de ensino-aprendizagem.

A educação, nessa perspectiva, apresenta uma dupla dimensão, de acordo com Freire (2005): *gnosiológica*, que é a leitura da palavra, dos conceitos, das teorias e das ciências que

estruturam as elaborações humanas, e; *política*, que é a leitura do mundo, que dá os fundamentos da dimensão do conhecimento, que configura a práxis, ou seja, a profunda interação entre o elaborar-pensar e o fazer-executar. Os pressupostos da educação humanizadora, então, segundo Freire (2005), ressignificam o papel do educador, na medida em que o coloca na condição de quem pode possibilitar aos educandos condições para que ocorra a construção de um conhecimento oriundo da problematização do conteúdo que os mediatiza.

Isso é esperado também do educador na EJA. Mas, para que esta educação possa se fazer realmente como um ato político, como um caminho para novas descobertas e para o alcance da autonomia, da emancipação e da libertação, é necessário o “aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens [e nas mulheres] enquanto agem, enquanto trabalham” (FREIRE, 2005, p.76), de modo que todas e todos possam tomar o destino nas mãos, do seu próprio conhecimento, apesar das condições a que estejam submetidos.

No trabalho educativo com a EJA, a heterogeneidade e as especificidades apresentadas pelos educandos no contexto da sala de aula, condicionam a “força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE, 1996, p. 28), capaz de superar os efeitos da educação “bancária”.

Não se pode esquecer que a realidade da EJA contempla jovens e adultos em constante situação de exclusão – educacional, social, econômica, política e ecológica – o que acarreta o fortalecimento do sentimento de fracasso, de não pertencimento à escola, em detrimento da esperança por ser mais.

De acordo com o documento do MEC que versa sobre a EJA,

nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. (BRASIL, 2013, p. 4).

Com toda essa bagagem, o educando e a educanda da EJA, ao voltarem para a escola, primam por sua libertação. Essa volta ao ambiente escolar, geralmente, é embebecida de esperança.

Esperança de poder construir uma nova história que acreditam ser possível por meio de novos conhecimentos que serão construídos. Esperança de assumirem outra ocupação profissional, que permita uma vida mais digna. Enfim, esperança de poderem sonhar novos sonhos, na perspectiva de Freire (2008) e terem a oportunidade de torná-los realidade.

Entretanto, o retorno à escola não é uma decisão simples, pois envolve aspectos afetivo-familiares, profissionais, de mobilidade e tempo. Muitas vezes, é um processo constituído por começos e desistências, o que descaracteriza o processo contínuo. Para o educando adulto, esse retorno constitui-se em mais que um desafio, trata-se de um projeto de vida.

Durante muito tempo, a fase final do desenvolvimento humano foi vista como sendo o final da adolescência. Na fase adulta, as pessoas se estabilizavam e, na velhice, entravam em decadência. Entretanto, o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e que a idade adulta é rica em transformações. Os adultos possuem mais experiência vivida que os adolescentes e podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos. Talvez sejam menos rápidos, mas podem oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de uma situação e ter boa dose de criatividade (BRASIL, 2013, p. 5).

Vale destacar que a EJA tem por cerne, na obra de Paulo Freire, a proposição de uma educação como prática da liberdade, ou seja, a problematização da formação das pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação humanizadora, emancipatória.

A alfabetização, de acordo com Freire (2007), se dá para além de uma aprendizagem mecânica vinculada à técnica de codificação e decodificação, mas como leitura de mundo, que precede a leitura da palavra, uma vez que todo o processo de educação de jovens e adultos condiciona o desenvolvimento crítico da leitura do mundo, pautado no trabalho político de conscientização, por meio da práxis.

Para Freire (2008), o processo de aprendizagem da escrita e da leitura só tem sentido aos educandos, quando conseguem dominar os diferentes mecanismos da formação vocabular, “quando vai percebendo a solidariedade entre a linguagem – pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão” (FREIRE, 2007, p. 24).

Por isso, Paulo Freire, mesmo não tendo desenvolvido textualmente reflexões sobre os direitos humanos, é uma referência em sua teoria do conhecimento para a concepção de Educação em Direitos Humanos, quando

articula a realidade social, com a cultura dos(as) educandos(as), aborda os conteúdos de forma problematizadora, compreende a educação como ato político e uma forma de intervenção no mundo, e constrói novas relações sociais para a efetivação de espaços de socialização da política. Isso tudo, vinculado à luta por valores democráticos, que recusa o individualismo e constrói relações de respeito, de cooperação e de cidadania ativa, buscando a superação do modo de exploração e opressão. (PINI, 2019, p. 41).

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003, p.10), da Secretaria Especial de Direitos Humanos, “a Educação Básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais”. Dessa forma, os jovens e adultos são contemplados nas ações desse Plano como titulares da Educação Básica à qual têm direito ao longo de toda a vida.

A Constituição de 1988 tornou a educação um princípio e uma exigência tão básica para a vida cidadã e a vida ativa que ela se tornou direito do cidadão e dever do Estado. Tal direito não só é o primeiro dos direitos sociais listados no art. 6º da Constituição como também ela é um direito civil e político. (BRASIL, 2013, p. 325).

Entretanto, é necessário salientar que a inserção desse direito na Constituição brasileira foi decorrente dos movimentos sociais. Foram muitas lutas pela conquista desse direito, como também dos que entendem “sua importância e necessidade no mundo contemporâneo” (BRASIL, 2013, p. 325). Nesse sentido, é relevante mencionar que “

A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente. (BRASIL, 2013, p. 325).

Apesar de o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014/2024, aprovado e sancionado pelo Governo Federal, estabelecer metas para o atendimento ao público jovem, adulto e idoso, o analfabetismo ainda se apresenta como demanda e desafio histórico. É significativo o número de pessoas excluídas dos processos de escolarização e isto se dá pelo demasiado período de descaso e ausência de investimentos na área da educação no país, especialmente na EJA.

O analfabetismo e a baixa escolaridade, como sintomas sociais oriundos de variados processos de exclusão, demandam tanto o atendimento escolar imediato e adequado, quanto à reflexão acerca das políticas educacionais, como também de práticas pedagógicas mais recentes. É preciso consolidar uma política que garanta o acesso, a permanência e, sobretudo, o êxito de parte significativa da população na educação escolar.

Nessa direção, é possível perceber que os princípios que fundamentam os direitos humanos na contemporaneidade, tal como a liberdade, igualdade e fraternidade, orientam a compreensão, de que o ato educativo deve ser aquele que tenha a libertação de mulheres e homens como horizonte e, até mesmo, como razão última da educação (FREIRE, 2005). “Não creio em nenhuma busca, bem como em nenhuma luta em favor da igualdade de direitos, em prol da superação das injustiças que não se funde no respeito à vocação para a humanização” (FREIRE, 1996, p. 193). Os seres humanos, no contexto da diversidade, interagem com a realidade, movimentam o mundo, produzem cultura e criam caminhos para superar, o tempo todo, o preconceito, primando pelo reconhecimento do outro como um ser de direitos, quais sejam eles: sociais, econômicos, civis, políticos, ecológicos/ambientais.

Para a Rede Brasileira, educar em direitos humanos significa assumir o primeiro direito fundamental, o direito de ser pessoa para além dos privilégios e das desigualdades. Educar para os direitos humanos e para a cidadania é, portanto, ter consciência dos próprios direitos, entre eles, o direito à educação como desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Na compreensão de Freire, a educação deve ser primordial para fazer o homem sujeito de sua ação, isto é, torná-lo capaz de assumir com plenitude sua condição de cidadão, de assumir compromissos e ser por ele responsável. (VIOLA, 2010, p. 121).

Assim, é reconhecida a necessidade de uma política educacional e uma proposta pedagógico-curricular para o público da EJA, pois, de fato, existe uma lacuna que dificulta a permanência no curso e a sistematização dos saberes que lhes foram negados ao longo de sua história de vida.

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue à liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (FREIRE, 1996, p. 192).

Por isso, a educação pode ser um caminho que potencialize o ato pedagógico como um exercício constante de diálogo entre educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, em busca de ser mais e de construir uma sociedade que prime, essencialmente, pela democracia.

### **Uma proposta pedagógico-curricular para a EJA: os Círculos de Cultura**

É preciso reconhecer os jovens, adultos e idosos como possuidores de conhecimentos acumulados nos diversificados espaços sociais, conhecimentos advindos da sua própria realidade. Isso pressupõe conceber a educação como um processo. Por isso, é importante

pensar em propostas pedagógico-curriculares que realmente atendam a esse público da EJA com qualidade, segundo suas necessidades, interesses, de forma que possam ser inseridos em melhores condições na sociedade.

Tais propostas devem colocar a educação escolar a favor dos sujeitos para os quais ela se dirige, vinculando iniciativas educativas formais às não formais (ocorridas em outros âmbitos ou setores não institucionalizados), por meio do reconhecimento de saberes, interesses e singularidades desses jovens, com o objetivo de enfrentar determinadas problemáticas e favorecer a continuidade de estudos em outros níveis de ensino e ao longo da vida. (BRASIL, 2011, p. 10).

Ao delinear uma proposta pedagógico-curricular de EJA é preciso manter as características de organização que atendem melhor essa modalidade para: 1) possibilitar caminhos de aprendizagem não padronizados, que respeitem o ritmo próprio de cada educando no processo de construção do conhecimento e; 2) organizar o tempo escolar, a partir da disponibilidade do educando-trabalhador, seja na organização diária das aulas, ou no total de dias previstos na semana.

É importante afirmar que esta organização temporal diferenciada em relação ao currículo da escola de tempo regular não significa trabalhar os conteúdos escolares de forma vaga ou aligeirada, mas sim, abordá-los integralmente, levando em consideração os diversificados saberes dos educandos ao longo de sua história de vida. Logo, a EJA mantém uma estrutura flexível, ou seja, trabalha conteúdos significativos em tempos diferenciados e não em tempo único para todos e todas. Dessa forma, os conteúdos que estruturam a proposta curricular da EJA são os mesmos do ensino regular (no ensino Fundamental e Médio); contudo, com um enfoque e uma metodologia diferenciada, considerando as especificidades dos educandos e das educandas dessa modalidade.

Existem experiências exitosas de educação básica de jovens, adultos e idosos que desenvolvem trabalhos específicos de preparação profissional. É relevante que os educadores exercitem a liberdade de alternativas que essa modalidade educativa permite e exige para adequar seus programas às reais necessidades e interesses dos educandos e das educandas jovens, adultos e idosos.

Segundo a Proposta Curricular do 1º segmento (BRASIL, 2001, p. 34),

Do público que tem ocorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do

sistema regular. Esta situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Na perspectiva da educação ao longo da vida, a EJA requer uma proposta curricular que envolva os estudantes no processo de construção de conhecimentos, que respeite e valorize os saberes e experiências que já trazem da sua própria vida, enfim, que seja adequada às suas demandas específicas.

Para Brandão (2002), a vida é permeada por um processo de ensino-aprendizagem, mesmo que, no dia a dia, não seja possível perceber tal presença. Nem sempre se percebe que se está ensinando e também aprendendo. A cada dia, a cada acontecimento, é possível aprender a fazer, a comportar, a pensar, a ser. Logo, não há uma idade apropriada para aprender, pois em todos os momentos, sejam nos grupos sociais pelos quais as pessoas circulam, nos diferentes espaços onde convivem, realizam aprendizagens diversas.

Campos (2000) define aprendizagem como um processo que ocorre continuamente ao longo da vida e tem uma característica global, já que inclui a personalidade do sujeito, ou seja, tanto seus aspectos cognitivos quanto afetivos. É um processo dinâmico e interdisciplinar, pelo qual um sujeito apreende uma forma ativa de ação e conhecimento.

Se a aprendizagem é um processo pessoal e único para cada pessoa, cada sujeito possui uma maneira particular de aprender. As pessoas podem aprender de diferentes maneiras, como a partir de diversificadas estratégias e metodologias, com a utilização de recursos diversos. Isso porque cada pessoa/educando tem uma história particular e única e isso influencia sua maneira de apreender o mundo. O entrelaçamento do desenvolvimento biológico, psicológico, social e cultural de cada pessoa torna-a única e traça as diretrizes de sua forma de aprender (AITA, 2016, p. 81).

Essa forma tão particular ocorre tanto em termos do aprendizado do dia a dia, quanto da aprendizagem dos conteúdos escolares. Cada educando possui um ritmo, um tempo e uma forma própria de aprendizagem. Remetendo à prática educativa, isso se constitui como um desafio, já que ao educador caberia respeitar e saber atuar com cada uma dessas singularidades, buscando estratégias de ensino e metodologias que se ajustem à realidade da sala de aula (CAMPOS, 2000).

Com relação ao ritmo de aprendizagem, sabe-se que há diferenças, uma vez que todos os educandos possuem capacidades e potencialidades para aprenderem, ou seja, todos são capazes de aprender. Cabe ao educador planejar estratégias de ensino que estejam dentro das possibilidades e das limitações de seus educandos, buscando desenvolver ao máximo as potencialidades que eles apresentam (AITA, 2016). Trata-se, por isso mesmo, de um trabalho assentado na práxis, em que jovens, adultos e idosos têm a oportunidade constante de pensar e repensar os processos educativos inerentes ao contexto escolar partilhado.

É importante destacar que a forma como uma criança apreende a realidade é bem diferente da maneira com que um jovem, um adulto ou um idoso a apreende, e, para que a aprendizagem ocorra, é preciso considerar como elemento fundamental o sujeito que aprende. Assim, o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por diversificados elementos, como por exemplo: a qualidade da interação entre educador/educando e educando/educando; as condições do espaço físico; o acesso aos recursos didático-pedagógicos; o número de educandos por turma, dentre outros. Mas, atenção, alerta Libâneo (2008, p. 6-7):

não existe o aluno em geral, mas um aluno vivendo numa sociedade determinada, que faz parte de um grupo social e cultural determinado, sendo que essas circunstâncias interferem na sua capacidade de aprender, nos seus valores e atitudes, na sua linguagem e suas motivações. Ou seja, as experiências socioculturais concretas dos alunos são o ponto de partida para a orientação da aprendizagem. Professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem essa postura, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionadas com os conteúdos, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa.

Sabe-se que a bagagem cultural construída no decorrer da vida influencia na forma como se aprende e como se utiliza os aprendizados construídos. Dessa forma, conhecer o que os jovens, adultos e idosos já sabem, suas aprendizagens realizadas em outros espaços de convivência social, é fundamental para planejar qualquer situação de aprendizagem. Neste sentido, deve-se considerar a bagagem cultural desses/as educandos/as como princípio educativo que

se concretiza em situações de aprendizagem e no estabelecimento de diálogo e interação entre estudantes e professores. Adotar esse princípio implica reorientar as formas como são selecionados conteúdos e aprendizagens que fazem parte do processo de escolarização e a própria organização de aulas e planos de ensino. Implica também organizar instrumentos que ajudem a identificar o que os jovens já sabem e a revelar o que precisam saber para garantir aprendizagens significativas, nas quais o novo se articule, transforme, reformule ou suplante o velho. Outro elemento envolvido nesse

processo é a disposição para aprender. Trata-se da maneira pela qual a pessoa se vê no processo de aprendizagem, percebe o que vai aprender e como se sente diante desse desafio. A disposição também é construída nas experiências vividas: tanto pode ser consequência de uma necessidade, um interesse ou um desejo pessoal, como de uma motivação ou estímulo vindo de outras pessoas. Se há uma disposição positiva para aprender a ler, esse processo tão complexo que demanda conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades pode ser mais fácil. (BRASIL, 2011, p. 78,79).

Assim, apesar do enfrentamento de inúmeros desafios, é preciso motivar a escola na busca de alternativas pedagógicas capazes de mobilizar a capacidade de aprender dos educandos, possibilitando-lhes uma participação ativa no processo educacional, pois todo ser humano, desde o seu nascimento, tem o seu potencial para aprender e o processo de aprendizagem é contínuo.

Para que a aprendizagem seja significativa, são necessárias situações e vivências em que os/as educandos/as sejam também protagonistas, que levem em conta o contexto em que estão inseridos e que percebam a relevância, a aplicabilidade dos novos conhecimentos em sua vida cotidiana. Essa aprendizagem ocorre quando a pessoa aperfeiçoa instrumentos, desenvolve novas técnicas, inova, aprende com seus erros, se autoconhece e reflete sobre o próprio processo de conhecer, ou seja, sobre o ato de pensar e conhecer a realidade. Logo, uma formação efetiva é aquela que propicia não apenas reproduzir o conhecimento, mas operar com ele e produzir novos saberes (AITA, 2016, p. 86).

Quando o ensino parte de uma necessidade e o educador consegue estabelecer uma relação do conteúdo que será estudado com a realidade vivida, com os assuntos que foram discutidos em aulas anteriores e com os próximos conteúdos que serão abordados, contribuirá para promover uma aprendizagem mais significativa. Disso decorre a necessidade de, segundo Freire (2005), propiciar um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, superando a proposta transmissiva de conteúdos para uma que possibilite aos jovens e adultos serem protagonistas do processo educativo.

Em um país marcado historicamente pela exclusão, como o Brasil, o trabalho no âmbito escolar com os jovens e adultos deve pautar-se na inclusão, na construção democrática, participativa e na superação dessas desigualdades sociais. É preciso inserir, no currículo, temáticas que dialoguem e despertem a criticidade. Ao planejar as atividades, é preciso utilizar cotidianamente estratégias diferenciadas, reorganizar o espaço educativo e as relações

estabelecidas nos diferentes contextos, e, ainda, considerar que os jovens e adultos possuem saberes e experiências de vida diversas, como também necessidades específicas.

E como fazer isto metodologicamente? Os educadores que trabalham com essa modalidade de ensino precisam conhecer e desenvolver com seus/suas educandos/as uma abordagem metodológica alicerçada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para o convívio social. Disso decorre a proposição do trabalho por meio dos Círculos de Cultura.

Vários movimentos de cultura popular retomam procedimentos de dinâmica de grupos. Juntamente com uma crítica ética e, sobretudo, política, daquilo a que Paulo Freire deu o nome de educação bancária, por oposição a uma educação libertadora, surgem e se difundem práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber. Alguns procedimentos grupais são então largamente empregados nas mais diferentes situações de formação de quadros de agentes populares, e de educação popular. O trabalho em equipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes e o círculo de cultura são criações de Paulo Freire, dos movimentos de cultura popular e de outros grupos semelhantes da década dos anos sessenta. Mas foi nesta época e associados a experiências de Cultura Popular que eles difundiram e se tornaram uma nova forma e norma de trabalho coletivo. (BRANDÃO, 2010, p. 69).

Os Círculos de Cultura, sistematizados por Paulo Freire (2005), estão fundamentados em uma proposta pedagógica de cunho democrático e libertador, que objetiva uma aprendizagem integral, rompe com a fragmentação e exige uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em dado contexto. Essa concepção, segundo Paulo Freire (2005), promove a horizontalidade na relação educador-educando.

De acordo com (FREIRE, 2005), o respeito pelo educando, a conquista da autonomia e a dialogicidade são os princípios metodológicos orientadores. Dessa forma, os Círculos de Cultura são estruturados em três etapas: 1) Investigação do universo vocabular: do qual se extraem as palavras geradoras; 2) Tematização: momento da tomada de consciência do mundo, por meio da análise dos significados sociais dos temas e palavras; 3) Problematização: momento em que se busca superar a visão ingênua por uma perspectiva crítica, capaz de transformar o contexto vivido. Conhecer essa proposta e acreditar na potencialidade dos educandos da EJA é fundamental. O educador pode suscitar a esperança um dia perdida neste jovem/adulto e, dessa forma, permitirá que eles se percebam e se reconheçam como sujeitos sócio-históricos.

Assim, desafiar o/a educando/a a construir novos saberes, possibilita-lhe a ampliação do seu olhar sobre a realidade concreta com amparo na ação-reflexão-ação, ou seja, na práxis e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma consciência crítica e sua autonomia (FREIRE, 2005).

Uma maneira muito interessante de fortalecer o protagonismo do educando é possibilitar o desenvolvimento de projetos. Esses potencializam a interdisciplinaridade, pois permitem uma articulação e integração entre as diversas áreas de conhecimento, visando ao aprofundamento das investigações a serem realizadas a partir de uma problematização suscitada pelos autores e atores do processo educativo: educador e educando. Logo, todo o planejamento do projeto deve ser realizado de forma coletiva com os educandos, desde o levantamento da problematização para a investigação, as estratégias, os objetivos, os resultados, as formas avaliativas e conclusivas do projeto, como também as possíveis mudanças que devem ser pensadas e discutidas pelos envolvidos.

Desta forma, o planejamento das práticas pedagógicas vai possibilitar que os/as educandos/as da EJA expressem de forma contínua suas ideias, discutam as ideias apresentadas pelos pares, confrontem posições, emitam e fundamentem juízos críticos, enfim, práticas que produzam conhecimentos significativos a partir das reflexões que experimentarão na situação de ensino-aprendizagem.

O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntos o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende. Era ponto de partida a ideia de que através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social. No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. Desta maneira podem ser sintetizados os fundamentos dos círculos de cultura (BRANDÃO, 2010, p. 69).

Os Círculos de Cultura são, portanto, um convite ao debate, à participação e à reflexão. A proposta de Paulo Freire, então, é um instrumento de mudança da realidade, pois, na prática, todos e todas se tornam sujeitos de libertação. Assim, o acompanhamento sistemático e atento do educador possibilita-lhe identificar as potencialidades de cada educando, como também

fazer as intervenções tanto no sentido de buscar formas de superação das dificuldades/limitações, como também, de promover avanços naquilo que os educandos jovens, adultos e idosos fazem.

A reflexão até aqui construída não propõe o desenvolvimento de uma metodologia a ser aplicada com procedimentos e regras fixas, mas sim, busca estimular o desenvolvimento de projetos integrados a serem construídos com e para os educandos, a partir das experiências de cada unidade escolar, cuja finalidade última é romper com a fragmentação dos conhecimentos e possibilitar metodologias que priorizem a investigação, o trabalho em grupo e o constante diálogo/interação entre os conhecimentos já construídos pelos educandos e os conhecimentos historicamente sistematizados.

Neste sentido, Rojas (2014, p. 174) corrobora com Freire quando destaca:

alunos e professores tornam-se sujeitos de suas ações e comprometem-se num processo de investigação, redescoberta e construção coletiva do conhecimento. Pois ao dividir ideias, ação, reflexões, cada integrante do grupo torna-se ativo no processo.

Por isso, o/a educando/a da EJA precisa ser visto como sujeito de direitos a uma educação que venha ao encontro de sua realidade cultural e social. Para que isso ocorra, necessário se faz compreender as especificidades da EJA e de seus educandos, de modo a pensar o um ensino que seja realmente voltado para esse público e possa de uma forma eficiente, promover a humanização. Pois, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Assim, quando se olha o contexto da EJA, percebe-se a necessidade dessa aliança, que fortaleça ações de reflexão, criticidade e benevolência mútua.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como já colocado anteriormente, o Brasil é um país marcado historicamente pela exclusão, cujo trabalho educativo no âmbito escolar com os jovens e adultos deve pautar-se na inclusão, na construção democrática, participativa e na superação das desigualdades sociais.

É preciso acolher a diversidade na EJA, fazer da instituição escolar um lócus que permita a todos e todas a construção de um conhecimento crítico da realidade vivente, a ponto de buscar

caminhos, pela escola e para além dela, para superar a desumanização e considerar as singularidades e especificidades que essa modalidade de educação requer. As pessoas precisam ficar frente à realidade, de maneira crítica e consciente, para que possam compreendê-la e dela se apropriar-se e interferir. Daí a relevância dos Círculos de Cultura, por estarem fundamentados em uma proposta pedagógica de caráter democrático, libertador e interdisciplinar; contrapondo-se, em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação.

Sendo assim, o educador precisa, em sua prática pedagógica, no âmbito da EJA, estar pronto para redimensionar conceitos, redirecionar concepções, considerando as especificidades já apresentadas em relação aos estudantes dessa modalidade. Precisa ter em mente que o seu objetivo é a dialogicidade, o desenvolvimento da emancipação e da autonomia. O trabalho com EJA requer uma reflexão desse educador para que ele possa propor aos jovens e adultos dessa modalidade uma educação libertadora, com a finalidade de humanização desses sujeitos, uma vez que somente assim mulheres e homens serão capazes de construir sua história, mudar o mundo de forma livre, inserir-se na sociedade, conviver com seus semelhantes, podendo pensar sua existência e transformar sua realidade.

É necessário, então, que a prática pedagógica da EJA proponha caminhos que permitam a efetivação de uma educação para a libertação, oportunizando situações que levem ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, construídos a partir das experiências vividas na convivência, intrínsecas aos mais diversos contextos e oriundas das diferentes relações estabelecidas ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

AITA, E. B. **Psicologia da educação**. Uberaba: Editora da Uniube, 2016.

BRANDÃO, C. R. Círculo de Cultura. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.s; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 69-70.

BRANDÃO, C. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular: 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de reflexões: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental**. Brasília: Via Comunicação, 2011. 198 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DITTRICH, M. G.; LEOPARDI, M. T. Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas. **Discursos fotográficos**, Londrina, v. 11, n. 18, p. 97-117, jan./jun. 2015. Doi: 10.5433/1984-7939.2015v11n18p97.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Magistério, Série Formação do professor).

PINI, F. R. O. Pedagogia do oprimido e sua relação com a educação em direitos humanos. *In: PADILHA, P. R. et al. (org.). 50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

ROJAS, J. *et al.* Interdisciplinaridade na educação: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 170-181, out. 2014.

SEEMG – SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Os desafios da educação de jovens e adultos (1º Bloco). **Programa Roda de Conversa**. 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=vOyWBZuMHBQ&feature=player\\_embedded](https://www.youtube.com/watch?v=vOyWBZuMHBQ&feature=player_embedded). Acesso em: 27 ago. 2018.

VIOLA, S. E. A. Direitos humanos. *In: STRECK, D. R.; REDIN, E.s; ZITKOSKI, J. J. (org.). Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 120-121.

Submetido em 25 de fevereiro de 2019.

Aprovado em 30 de maio de 2019.