

UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS LIBERTADORAS DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS EM JAPERI: REFLEXÕES SOBRE
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

LEOZÂNDREA DA SILVA BICALHO

Sob a Orientação da Professora

Dra. Adriana Alves Fernandes Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B583p BICALHO, LEOZÂNDREA DA SILVA , 1986-
PRÁTICAS EDUCATIVAS LIBERTADORAS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM JAPERI: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE / LEOZÂNDREA DA SILVA
BICALHO. - Seropédica, 2024.
80 f.: il.

Orientadora: Adriana Alves Fernandes Costa.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2024.

1. Políticas Públicas. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. Formação Continuada Docente. I. Costa,
Adriana Alves Fernandes , 1978-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed
in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 5 / 2025 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.002888/2025-12

Seropédica-RJ, 21 de janeiro de 2025.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Leozandrea da Silva Bicalho

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 23/12/2024

**Dra. Adriana Alves Fernandes Costa - UFRRJ
Orientadora**

**Dr. Bruno Cardoso Menezes Bahia - UFRRJ
Membro interno**

**Dr. Renato dos Santos Gomes - UNIG
Membro externo**

(Assinado digitalmente em 21/01/2025 14:54)
 ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA
 PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
 DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
 Matrícula: 1106017

(Assinado digitalmente em 21/01/2025 20:48)
 BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA
 PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
 PPGEA (11.39.49)
 Matrícula: 1528697

(Assinado digitalmente em 21/01/2025 14:59)
 RENATO DOS SANTOS GOMES
 ASSINANTE EXTERNO
 CPF: 014.841.627-65

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **5**, ano: **2025**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **21/01/2025** e o código de verificação: **a3ca84a1e1**

Dedico esta dissertação a todos os meus familiares, minha mamãe Zenaide, meu papai José, minhas filhas Manuella e Ana Clara, minhas irmãs Zanândrea e Luândrea, meu enteado Rafael e meu esposo Ramofly.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que possibilita a nossa existência, quem creio, confio e sustenta a minha fé e, nos torna seres capazes de amar para intervir no mundo e tentar torná-lo melhor.

Aos meus pais, pois sempre acreditaram que é através da educação que conseguiremos transformar o mundo.

Às minhas irmãs que sempre me apoiaram nas decisões que tomei na vida e estiveram disponíveis para ajudar.

Às minhas filhas Manuella Bicalho, Ana Clara e Rafael Bicalho, por serem a razão da minha caminhada.

Ao meu companheiro Ramofly Bicalho por toda sua dedicação e acreditar em mim. Por partilhar momentos de alegrias e satisfação durante todo o período de produção desta pesquisa.

A todos aqueles que direta e/ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), aos seus professores e funcionários, pelas contribuições e receptividade durante todo o período da jornada acadêmica.

Ao Professor Bruno Bahia, pela coordenação do PPGEA e a capacidade de compartilhar seu conhecimento.

Ao Professor Amarildo, muitíssimo obrigado por todo seu apoio. Você foi extraordinário no contato com todos/as colegas de Japeri. Gratidão eterna.

Às gestoras e professores/as da rede municipal de educação de Japeri, especialmente, os colegas das Escolas Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias. Muitíssimo obrigado pelo tempo precioso de vocês.

Aos colegas da turma DS 2023 do PPGEA pelas trocas de experiências.

À minha maravilhosa orientadora Dra. Adriana Alves Fernandes Costa, pela dedicação, carinho e paciência comigo. Adjetivos como carisma e humanidade nos dias atuais são raros, mas quando se trata da Adriana, são frequentes estas qualidades. Obrigada por ter sido a minha orientadora.

RESUMO

BICALHO, Leozândrea da Silva. **Práticas educativas libertadora naeducação de jovens e adultos em Japeri: reflexões sobre a formação continuada docente.** 2024. 80f. (Pesquisa de Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2024.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar as práticas libertadoras constitutivas da/Educação de Jovens e Adultos, na sua estreita relação com a formação continuada docente nas escolas Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias, localizadas no município de Japeri, Rio de Janeiro. O percurso do estudo se concretizou através da análise crítica da documentação existente sobre a modalidade no referido município, da pesquisa bibliográfica, observações e a aplicação de questionários para seis docentes e a equipe de gestão das três escolas envolvidas com a pesquisa. Tais questionários, com perguntas abertas, permitiu aos interlocutores, responder com suas próprias palavras as questões apresentadas. Incluímos ainda, tópicos relacionados ao perfil dos respondentes. A análise interpretativa permitiu construir os resultados da pesquisa, considerando as questões sócio históricas na produção do conhecimento em Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias, contemplando os elementos políticos, sociais e culturais na construção de uma sociedade japeriense mais justa, humana e cidadã.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação de Jovens e Adultos, Formação Continuada Docente.

ABSTRACT

BICALHO, Leozândrea da Silva. **Liberating educational practices in youth and adult education in Japeri: reflections of continuing teacher training.** 2024. 80f. (Master's Research in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2024.

The research had as its general objective to investigate the liberating practices that constitute Youth and Adult Education, in its close relationship with the continuing education of teachers in the Ary Schiavo, Bernardino de Melo and Duque de Caxias schools, located in the municipality of Japeri, Rio de Janeiro. The course of the study was carried out through the critical analysis of the existing documentation on the modality in the aforementioned municipality, bibliographical research, observations and the application of questionnaires to six teachers and the management team of the three schools involved in the research. These questionnaires, with open questions, allowed the interlocutors to answer the questions presented in their own words. We also included topics related to the profile of the respondents. The interpretative analysis allowed us to construct the results of the research, considering the socio-historical issues in the production of knowledge in Youth and Adult Education in the Municipal Schools Ary Schiavo, Bernardino de Melo and Duque de Caxias, contemplating the political, social and cultural elements in the construction of a more just, humane and civic society in Japeri.

Keywords: Public Policies, Youth and Adult Education, Continuing Teacher Training.

RESUMEN

BICALHO, Leozândrea da Silva. **Prácticas educativas liberadoras en la educación de jóvenes y adultos en Japeri: reflexiones sobre la formación continua docente.** 2024. 80y sigs. (Maestría en Investigación en Educación Agrícola). Instituto de Agronomía, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Seropédica – RJ, 2024.

La investigación tuvo como objetivo general investigar las prácticas liberadoras constitutivas de/en la Educación de Jóvenes y Adultos, en su estrecha relación con la formación continua docente en las escuelas Ary Schiavo, Bernardino de Melo y Duque de Caxias, ubicadas en el municipio de Japeri, Río de Janeiro. Enero. El desarrollo del estudio se llevó a cabo a través de un análisis crítico de la documentación existente sobre la modalidad en ese municipio, investigación bibliográfica, observaciones y la aplicación de cuestionarios a seis docentes y al equipo directivo de los tres colegios involucrados con la investigación. Estos cuestionarios, con preguntas abiertas, permitieron a los interlocutores responder a las preguntas presentadas con sus propias palabras. También incluimos temas relacionados con el perfil de los encuestados. El análisis interpretativo permitió la construcción de los resultados de la investigación, considerando las cuestiones sociohistóricas en la producción de conocimiento en la Educación de Jóvenes y Adultos en las Escuelas Municipales Ary Schiavo, Bernardino de Melo y Duque de Caxias, contemplando los elementos políticos, sociales y culturales en la construcción de una sociedad más justa, humana y civil en Japeri.

Palabras-clave: Políticas Públicas, Educación de Jóvenes y Adultos, Formación Continua Docente.

SIGLAS E ABREVIATURAS

CEAA -Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes.

CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

CES - Centros de Estudos Supletivos.

CNAIA - Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

CONFINTEA – Confederação Internacional de Educação de Adultos.

CPC - Centro Popular de Cultura.

EJA- Educação de Jovens e Adultos.

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDBE - índice de desenvolvimento da Educação Básica.

FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário.

FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEB – Movimento de Educação de Base.

MCP – Movimento de Cultura Popular.

MEC- Ministério da Educação e Cultura.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCB - Partido Comunista Brasileiro.

PEI - Programa de Educação Integrada.

PNA - Plano Nacional de Alfabetização.

PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

TELERJ – Telecomunicações do Rio de Janeiro.

UNE - União Nacional dos Estudantes.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNIG – Universidade Iguacu.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Autora com suas filhas.....	1
Figura 2: Campo de GOLF municipal de Japeri.	39
Figura 3: Escola Municipal Duque de Caxias em Japeri/RJ.	45
Figura 4: Fachada da Escola Municipal Bernardino de Melo, Japeri/RJ.....	51
Figura 5: Jornal Educar.	53
Figura 6: Escola Municipal Ary Schiavo, Japeri/RJ.	61

LISTA DE MAPA

Mapa 1: Japeri e seus municípios limítrofes. 39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos principais destaques históricos da EJA.....	8
Quadro 2: Escolas Municipais de Japeri/RJ.....	40
Quadro 3: Escolas Municipais de EJA em Japeri/RJ.....	44

SUMÁRIO

MEMORIAL DE FORMAÇÃO: A NARRATIVA DE UMA PRÁTICA LIBERTADORA DA PROFESSORA PESQUISADORA.....	5
INTRODUÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	5
1 CAPÍTULO I DIMENSÕES HISTÓRICAS E FUNÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	8
Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos.....	8
Funções Sociais da Educação de Jovens e Adultos.....	16
Políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade, como desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	19
2 CAPÍTULO II PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO POPULAR E LIBERTADORA	22
2.1 Introdução	22
2.2 Olhares acerca da formação docente na Educação de Jovens e Adultos	23
2.3 Breve trajetória política de Paulo Freire	27
2.4 O conceito de educação / prática libertadora em Freire	29
2.5 O conceito de emancipação em Freire	32
2.6 O conceito de formação continuada docente	33
3 Capítulo III Práticas educativas libertadoras na Educação de Jovens e Adultos do Município de Japeri	35
3.1 Introdução	35
3.2 Percurso metodológico	36
3.3 Pesquisa de campo.....	37
3.4 O município de Japeri	38
3.5 Descrevendo a Educação de Jovens e Adultos em Japeri.....	40
3.6 Formação e práticas docentes nas escolas do município de Japeri.....	42
3.7 Resultados e discussão	44
3.8 Conhecendo a Escola Municipal Duque de Caxias	44
3.9 Escola Municipal Bernardino de Mello	51
3.10 Escola Municipal Ary Schiavo.....	61
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
6 ANEXOS	75

MEMORIAL DE FORMAÇÃO: A NARRATIVA DE UMA PRÁTICA LIBERTADORA DA PROFESSORA PESQUISADORA

Nasci no município de Nova Iguaçu, município do Rio de Janeiro, no dia 2 de outubro de 1986, na casa de saúde São Marcos, aos quatro anos de idade comecei a estudar numa escola particular: Antonio Huback, onde fiquei até concluir o Ensino Fundamental. Durante esse período pude acompanhar de perto o retorno do meu pai aos estudos. Nessa época, eu não tinha o conhecimento da Educação de Jovens e Adultos, a modalidade era conhecida como supletivo. Sempre achei diferente ver meu pai naquela idade estudando, porém nunca parei para pensar o motivo dele não ter terminado os estudos no período regular. Ele concluiu o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Devido a situação de dificuldade financeira da família, eu e minhas duas irmãs fomos para a escola pública.

Em 2000 e 2001 realizei os dois primeiros anos do Ensino Médio, Modalidade Formação de Professores, na Escola Estadual Arruda Negreiros, no município de Nova Iguaçu. Infelizmente não consegui concluir o Ensino Médio nessa escola, pois precisei trabalhar para ajudar meu pai que foi demitido da TELERJ, no processo de privatização implementado no Governo Fernando Henrique Cardoso. Tais dificuldades falam muito dos aspectos sócio-históricos da minha infância e adolescência. Não tenho dúvidas que as questões históricas e econômicas por mim vividas podem estar diretamente relacionadas com a minha inquietação em torno da temática de EJA.

Somente conclui o Ensino Médio no ano de 2005, na Modalidade Jovens e Adultos, na Escola Albert Einstein, também em Nova Iguaçu. Naquele momento de muita dificuldade financeira passei a trabalhar como recepcionista numa academia e, logo em seguida, como vendedora numa perfumaria no shopping. Visando entrar na faculdade, saí da perfumaria e fui trabalhar numa loja de malas, no ano de 2010, onde fiquei trabalhando até 2020.

No início de 2015 resolvi fazer um preparatório para entrar na Universidade. Tive o prazer e a honra de ter sido estudante do PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes, Núcleo Vila Operária, Nova Iguaçu. Uma experiência profissional e acadêmica de enorme relevância na Baixada Fluminense, principalmente, porque estou inserida nesse contexto até hoje. Várias atividades foram desenvolvidas, não apenas para aprovação no vestibular, mas, especialmente, de conscientização e esclarecimento a respeito dos problemas que afetam o nosso país: analfabetismo, concentração de renda e terra; reforma agrária e movimentos sociais; trabalho e prostituição infantil; agrotóxicos e drogas, entre tantos outros aspectos. Reitero o prazer de ter feito parte desse projeto, dividindo experiências e multiplicando ideias.

No final do ano de 2015 resolvi fazer o vestibular para Pedagogia na UNIG – Universidade Iguaçu, localizada no Município de Nova Iguaçu. No ano de 2016 tive a grata satisfação, depois de um ano maravilhoso no PVNC e o contato estreito com a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos, ser aprovada e iniciar o tão sonhado curso de Pedagogia. Escolhi Pedagogia, pois sempre foi meu sonho ser educadora. Além de que, uma parte do meu Ensino Médio, foi no curso de formação de professores, antigo curso normal.

Na Universidade Iguaçu tive a oportunidade de participar de inúmeros encontros de Educação Popular, Educação Especial, Educação e Movimentos Sociais, além de vários trabalhos de campo que aprofundaram os debates acerca da Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Escolar Indígena, na estreita relação com a Lei 10.639 – Educação das Relações Étnico-Raciais, as atividades de Extensão, Ensino e Pesquisa. Faltando quatro períodos para eu concluir minha faculdade, fui transferida de loja, saí de Nilópolis e fui trabalhar em Guadalupe, num shopping.

Foram dois anos bem difíceis. Onde eu tinha que pegar três conduções para chegar no serviço e mais três para eu chegar até a faculdade. E nos períodos de provas ainda pegava

mais uma, pegava um moto taxi, senão fosse assim eu não conseguia chegar no horário da prova. Pois os engarrafamentos eram bem longos. Com a mudança de local do trabalho, perdi meu desconto na faculdade. Pagava com desconto a mensalidade, pois era sócia do sindicato da baixada fluminense. E como fui transferida para Guadalupe, o sindicato era diferente. A empresa a qual trabalhava me sugeriu trocar de faculdade, mas como estava no último ano, impossível essa opção. Continuei na mesma faculdade sem pagar com desconto. E no meio disso tudo, engravidhei. Minha filha caçula nasceu, no último ano da minha faculdade. Continuei trabalhando, foram dias bem cansativos, minha barriga estava muito grande, e com a quantidade de conduções, chegava na faculdade bem cansada. Não tinha como desistir, era meu sonho que estava em jogo, e também concluindo a faculdade, teria uma condição melhor para minhas filhas.



Figura 1: Autora com suas filhas.

Fonte: Arquivo da autora, 2019.

A fotografia acima foi tirada na Urca, RJ, em novembro de 2019, como ensaio da minha formatura do curso de Pedagogia. Ela mostra com clareza a minha condição de mulher, mãe, companheira, esposa, amiga e filha. Enfim, são diversos os papéis sociais que represento no processo de formação como educadora e pesquisadora na EJA.

Nesse sentido, importante compreender a educação como prática libertadora, em diálogo com Paulo Freire. Compreendo que estar e atuar na EJA, constituiu uma prática libertadora de atuação no mundo, como professora e pesquisadora na EJA. Paulo Freire desenvolveu um belíssimo trabalho pedagógico, defendendo a educação como um ato libertador. É através dela que as pessoas podem transformar o mundo. Freire, denuncia as situações históricas de exploração e opressão das pessoas, impostos por regimes de

dominação. Nesse contexto, a educação é um ato de permanente busca. Homem e mulheres são sujeitos que podem transformar o mundo, através da leitura crítica da realidade.

Minha monografia no curso de Pedagogia aprofundou o seguinte tema: Histórico da Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular no Brasil, com aprofundamento teórico baseado, predominantemente, em Paulo Freire. Escolhi a EJA como possibilidades de aprofundamento no TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, pois, além de ter sido uma estudante da EJA, sempre me deparei, na Baixada Fluminense, com uma quantidade significativa de jovens e adultos que não concluíam o Ensino Fundamental e Médio. Na Universidade, tive todo apoio e compreensão desta instituição e excelente orientação da Professora Doutora Ilda Duarte Baldanza. Importante ainda ressaltar que o aprofundamento desta temática se dá em função da minha história de vida como normalista e estudante de Pré-Vestibular Comunitário, além dos inúmeros documentos sobre a Educação de Jovens e Adultos na Instituição, somada às experiências dos docentes.

Desde 2016, com o ingresso no curso de Pedagogia, venho estudando a EJA – Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular. Já no segundo semestre, visitei com o Professor Doutorando Renato dos Santos Gomes, alguns assentamentos da reforma agrária, vinculados ao MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no município de Barra do Piraí e Territórios Quilombolas, no município de Angra dos Reis, RJ. Esses trabalhos de campo foram organizados pelas disciplinas de EJA e Educação das Relações Étnico-Raciais, cursadas na graduação. Nesses anos de envolvimento com a EJA foi possível participar de inúmeros trabalhos de campo, palestras e atividades intelectuais que contribuíram para o fortalecimento do coletivo e o respeito às diferenças.

Percebemos que as conquistas e os desafios enfrentados por educadores e educadoras de jovens e adultos estão diretamente ligados aos projetos educacionais emancipadores, numa estreita articulação entre teoria e prática. Na Educação de Jovens e Adultos, educadores e educandos lutam por cidadania e trabalho, para que se afastem da exploração e da miséria que presenciamos na atual conjuntura política.

Posso considerar que tenho uma relativa experiência no magistério, por conta de todas as atividades e estágios realizados no Ensino Médio, Modalidade Formação de Professores, além do Curso de Pedagogia. Essas experiências proporcionaram uma visão global das atividades realizadas, através de inúmeras reuniões e debates com educadores e educandos de diversas áreas. Foi possível ainda desenvolver vários projetos, nos quais os docentes e discentes participaram, democraticamente, da estruturação das atividades, consolidando espaços de humildade, produção crítica do saber, respeito às histórias de vida dos sujeitos, individuais e coletivos, com muita ética e responsabilidade.

Em 2020, iniciei a Pós-Graduação / Especialização em Administração, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Pedagógica. Universidade Iguacu, UNIG, Nova Iguaçu, Brasil. Em 2022 iniciei outra especialização, pelo CEDERJ, sobre Educação Especial. As duas especializações foram concluídas com êxito.

No ano de 2022, fui contratada para Coordenar o Setor de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Japeri, realizando visitas diárias as escolas do referido município que oferecem a EJA. Nesta trajetória como trabalhadora que atua na EJA, vivenciei inúmeras dificuldades e dilemas, especialmente àquelas relacionadas à formação docente, materiais didáticos e infraestrutura de funcionamento das escolas. Infelizmente, fui exonerada do Município de Japeri, em função do período eleitoral o município deu preferência a quem residisse na própria localidade.

Atualmente venho contribuindo como Pedagoga na Creche Sobem, elaborando o plano pedagógico da Instituição. A Sobem é uma creche comunitária, localizada no bairro de Campo Alegre, área rural do município de Nova Iguaçu.

No ano de 2022, resolvi concorrer ao Mestrado no PPGEA – Programa de Pós-

Graduação em Educação Agrícola. Pensei na possibilidade de dar continuidade à toda minha trajetória de vivências e estudos na EJA. Visitei o site do PPGEA e percebi várias dissertações sobre essa temática. No entanto, pouquíssimas tratavam da EJA da Baixada Fluminense, foi quando resolvi unir o útil, ao agradável, ou seja, meu trabalho na EJA em Japeri seria o objeto principal da minha pesquisa.

Gostei bastante da metodologia de formação utilizada pelo PPGEA, prevalecendo a pedagogia da alternância: uma formação por módulos, no qual eu conseguia conciliar o meu trabalho, com os estudos, as pesquisas e a elaboração da dissertação, pois as aulas são concentradas, geralmente, em uma semana por mês.

Esta breve tessitura buscou contemplar minha trajetória, pessoal e acadêmica, em diálogo com uma análise crítica acerca das temáticas sobre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, em seus conceitos e inter-relações. Procurei, assim, problematizar a minha relação com EJA, com destaque para um projeto de educação crítica, reflexiva e emancipadora. A formação dos educadores/as de jovens e adultos, visando à escola real a partir da EJA, precisa considerar a dinâmica da sociedade e suas relações, tendo na formação continuada, uma das manifestações possíveis do fazer docente. Para tanto, é importante que as políticas públicas de educação sejam problematizadas e estudadas, a partir de seus efeitos no campo teórico-prático.

INTRODUÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Na minha atuação como educadora da Educação de Jovens e Adultos e moradora na Baixada Fluminense, percebo o descompromisso histórico com a produção crítica e coerente do saber nesta modalidade específica. Nesse sentido, entendo o quanto pode ser relevante envolvermo-nos com pesquisas, ações e reflexões que problematizem as dificuldades apresentadas na formação docente. É nossa responsabilidade, enquanto educadores/as, envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, apontarmos para as possibilidades de transformação das situações de descaso com a diversidade dos sujeitos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos (PAIVA, 1984, 2003; RUMMERT, 2000).

Este trabalho tem a intenção de contribuir com a EJA no município de Japeri. Trabalharemos com as três escolas municipais que ofertam a EJA na cidade: Ary Schiavo e Bernardino de Melo, na oferta do 6º ao 9º ano e Escola Municipal Duque de Caxias, na oferta do 1º ao 5º ano.

Japeri é um município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense, localizado a 70 quilômetros da capital do estado. Possui 31 bairros e uma população estimada, em 101.237 habitantes (IBGE, 2017). É um dos municípios mais novos do Rio de Janeiro, elevado à tal categoria em 02 de dezembro de 1991, através da lei estadual nº 1902. Possui uma área de 82.954km² e tem como municípios limítrofes: Paracambi, Seropédica, Queimados, Miguel Pereira e Nova Iguaçu (MELLO, 2021). Assim, é importante ressaltar que trabalharemos com uma amostra populacional de todas as três escolas que ofertam EJA no município, destacando a expressiva abrangência dessa pesquisa no campo da EJA.

Ressalto ainda que as inquietações que me levam a desenvolver esta pesquisa, além dos motivos já explicitados no memorial de formação, surgem com a presença significativa de educadores, com formação inadequada para lidar com a Educação de Jovens e Adultos, utilização do material didático e metodologias distanciadas da realidade de vida dos estudantes, entre outras dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo com a presença da EJA na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) é possível perceber cursos aligeirados, formação de educadores e educandos preocupados apenas com a lógica do mercado, conteudistas, superficiais, currículos improvisados no ensino fundamental tradicional, entre outras contradições, como por exemplo, acesso e permanência, evasão escolar, espaço físico e estrutura inadequada.

A partir do exposto e com a intenção de conduzirmos a problematização a qual a investigação se propõe entendemos que a escola ainda é vista como meio de ascensão social e, mesmo não sendo o único, se constitui num dos mais importantes espaços de acesso ao conhecimento sistematizado. Por outro lado, a educação básica, mesmo sendo gratuita e assegurada pelo poder público, não tem sido suficiente para garantir a permanência dos estudantes jovens e adultos na escola que, por diversos motivos, são obrigados a abandonar os estudos em prol do trabalho. No retorno à escola, buscam uma formação profissional, visando galgar melhores possibilidades de emprego e salário. Nesse contexto, tal fato atribui às escolas, uma importância ainda maior.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o regresso dos estudantes à EJA ocorre em razão dos desafios do mundo do trabalho e da necessidade de nele permanecerem. Nesse sentido, a EJA pode ser uma alternativa concreta para mudar as condições de vida dos estudantes trabalhadores, apontando caminhos de transformação social. No que tange ao debate do direito, a inserção de milhões de jovens e adultos tem como condição primeira a escolarização básica obrigatória, pública, gratuita e de qualidade, integrada à formação para o trabalho.

As formas de pressão, negociação e resistências na Educação de Jovens e Adultos são muitas. Os mecanismos de decisão adotados pelos gestores e educadores devem ser coerentes e considerar as permanentes tensões nas relações entre as coordenações nas secretarias municipais, projetos políticos pedagógicos conservadores, conjuntura autoritária e excluente das escolas, juvenização e financiamento da EJA. Pensar a EJA, além dos muros da escola tradicional, em diálogo com a consciência crítica (GADOTTI, 2001) implica em apresentarmos o **problema** o qual esta investigação pretende abordar, sendo: o que revelam as verbalizações das práticas educativas libertadoras dos docentes da Educação de Jovens e Adultos sobre a formação continuada docente? A partir dessa problematização, suponho que não dá para separar a história da Educação de Jovens e Adultos da educação popular, pois suas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais estão entrelaçadas e determinam-se reciprocamente.

Em consonância com a problemática exposta apontamos os objetivos, a saber:

Objetivo Geral

- ✓ Investigar as verbalizações das práticas educativas libertadoras constitutivas da Educação de Jovens e Adultos, na sua estreita relação com a formação continuada docente, nas escolas investigadas, localizadas no município de Japeri, Rio de Janeiro.

Objetivos específicos

- ✓ Conhecer e dialogar com os elementos que compõem as verbalizações das práticas educativas libertadoras dos professores e professoras que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, nas seguintes escolas: Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias, localizadas no município de Japeri;
- ✓ Compreender as verbalizações dos educadores, educadoras e da pesquisadora, como fonte de leituras de práticas educativas libertadoras na e com a Educação de Jovens e Adultos, no município de Japeri.

A partir dos objetivos traçados, o percurso metodológico deste projeto de pesquisa se concretizará através das reflexões compartilhadas em diálogo com a pesquisa bibliográfica dos temas abordados. É importante ressaltar que a metodologia de trabalho se apoiará numa perspectiva histórica de investigação e buscará a reflexão dos processos sociais, considerando a participação dos sujeitos enquanto seres históricos e culturais. A partir dos questionários aplicados com os dois educadores/as e a gestão de cada escola, compreenderemos as reflexões acerca das práticas educativas libertadoras na sua relação com a formação docente na EJA. Importante salientar que utilizamos ainda, das rodas de conversas e a análise dos Projetos Político-pedagógicos das três escolas municipais com oferta da Educação de Jovens e Adultos, além de submetermos este projeto ao comitê de ética / plataforma Brasil, de modo a coadunar com os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, inclusive, com a identidade dos entrevistados preservadas.

Assim, a metodologia utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa considerou, a utilização de periódicos e de textos literários que demonstrem a importância e atualidade da EJA na construção de conhecimentos necessários à autonomia política e social dos sujeitos envolvidos neste processo. Como instrumento de análise de dados trabalharemos na busca por sinais e dados interpretativos que nos permitam refletir e construir conhecimentos pertinentes aos objetivos traçados. O instrumento de análise dos dados será, predominantemente, a análise interpretativa.

Quanto aos critérios de seleção das três escolas municipais (Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias) afirmamos que consideramos que eles estão relacionados à minha trajetória formativa e às características socioeducacionais do território: constitui um local onde já atuei profissionalmente, além da minha experiência como coordenadora da EJA no referido município.

Por fim, a presente pesquisa está organizada em III capítulos. O **capítulo I** abordará, brevemente, a dimensão histórica que compõe a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas funções sociais. No **capítulo II** discutiremos a prática educativa libertadora dos educadores e educadoras. O **capítulo III** discutirá a metodologia e analisará o desenvolvimento das práticas educativas libertadoras investigadas, com destaque para caracterização da EJA em Japeri.

1 CAPÍTULO I

DIMENSÕES HISTÓRICAS E FUNÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O capítulo I abordará, brevemente, a dimensão histórica que compõe a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas funções sociais, com destaque para a caracterização da EJA em Japeri.

Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Neste tópico destacaremos alguns aspectos históricos que contribuem para compreensão da EJA, na sua estreita relação com as especificidades do tema pesquisado. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é relativamente recente, embora a educação de adultos já exista desde o Período Colonial com características doutrinárias e de forma assistencialista. As efetivas iniciativas governamentais no sentido de oferecer educação para adultos no Brasil datam da década de 30 do século XX. Neste período a sociedade brasileira passava por grandes transformações associadas ao processo de industrialização e à concentração da população em centros urbanos.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, enquanto herdeira das lutas sociais e populares, as primeiras décadas do século XX (HADDAD, DI PIERRO, 2000) testemunharam algumas pequenas iniciativas por parte do Estado de promover tímidas políticas públicas para Educação de Adultos. O período getulista e o processo de “modernização conservadora” então implementado (CARVALHO, 2002) colocou o trabalhador no centro do palco político, através de uma “troca” desigual entre o Estado autoritário e a sociedade, baseada no confisco dos direitos políticos e civis (ditadura) e pela implementação de direitos sociais (Consolidação das Leis Trabalhistas, salário-mínimo, 13º salário, carteira de trabalho, dentre outros). Estes “benefícios” se constituíram em mecanismos do Estado interferir direta e indiretamente no mercado de trabalho e no custo desses trabalhadores, beneficiando o Capital (OLIVEIRA, 2003; CAMPOS, 2013).

No campo da educação, as Leis Orgânicas Capanema (1942-1946) institucionalizaram, pela primeira vez, com caráter nacional, a regulamentação de um curso primário para adultos (HADDAD, DI PIERRO, 2000). A década de 1950 no Brasil foi permeada por grandes levas de movimentos e organizações sociais, dentre elas, as Ligas Camponesas. A luta pela terra e demais mobilizações sociais vão se desdobrar em movimentos de educação e cultura popular. (BRANDÃO, 1987; CUNHA, DE GÓES, 1987; FÁVERO, 1983; PAIVA, 2003). Apresentaremos um quadro síntese dos principais destaques históricos da EJA.

Quadro 1: Síntese dos principais destaques históricos da EJA.

SIGLA	MOVIMENTO	ANO
CEAA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes	1947
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	1958
MCP	Movimento de Cultura Popular	1960
MEB	Movimento de Educação de Base	1961
	Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler	1961
CPC	Centro Popular de Cultura	1961

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A educação de adultos emerge movida pelas forças dos movimentos sociais e, nessa conjuntura, a participação intensa de Paulo Freire (1987). Segundo SAVIANI (2010), a educação popular ganha um novo conteúdo: A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos 60 assume a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. A educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão educação popular assume o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo.

Na efervescência política da democratização, após o fim da Ditadura Vargas / Estado Novo (1937 – 1945) e o fim da 2ª Guerra Mundial (1945), a ONU – Organização das Nações Unidas, alertava para a integração dos povos, a paz e a democracia. Essas questões contribuíram para o incentivo da educação elementar comum, pois se percebeu a necessidade de aumentar as bases eleitorais, pois até então, analfabetos não tinham direito ao voto. Nesse processo, a educação de adultos ganhou destaque.

Em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes – CEAA, primeira Campanha regulamentada pelo Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP. Nessa época o Brasil possuía mais de 50% de adultos analfabetos. Esta Campanha recebeu forte influência da UNESCO, no entanto, ela não nasceu com exclusiva interferência desta organização. Já existia no cenário brasileiro a necessidade de alfabetização de adolescentes, jovens e adultos, basicamente por conta dos processos de industrialização, urbanização e formação de eleitores, articulada ao movimento em defesa da cidadania política desses sujeitos (SILVA, 2012). A CEAA atuou no meio rural e urbano, usando duas estratégias: os planos de ação extensivas, voltados para a alfabetização de grande parte da população; e os planos de ação em profundidade, voltados para capacitação profissional e atuação junto à comunidade.

Para esta campanha foi utilizado o “Método Laubach” de origem norte-americana. Esse método silábico foi adotado no primeiro guia de leitura distribuído pelo Ministério da Educação para as escolas supletivas. As lições eram organizadas a partir de palavras chaves, agrupadas segundo suas características fonéticas. As sílabas deveriam ser memorizadas e remetidas a outras palavras, para formar pequenas frases. Nas atividades finais, as frases que apareciam nas lições anteriores formavam textos pequenos com orientações de preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo. Pela primeira vez, esse método inspirou a iniciativa do MEC na produção de material específico para o ensino de leitura e escrita para adultos.

Nesse curto período de tempo, inúmeras escolas supletivas foram criadas e houve um aumento significativo de pessoas alfabetizadas. No entanto, esse entusiasmo começa a diminuir na década de 50, já que iniciativas voltadas para a ação comunitária na zona rural, não tiveram muito sucesso, contribuindo para a extinção da CEAA por volta de 1963. Nesse contexto, as poucas escolas supletivas que sobreviveram, passaram a ser de responsabilidade dos Estados e Municípios (SILVA, 2012).

Outra campanha que muito contribuiu com a educação popular foi a CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, criada em janeiro de 1958. Ela trouxe novas discussões sobre a educação de adultos, especialmente, o desejo de eliminar o analfabetismo no Brasil, entre crianças e adultos. Os organizadores dessa campanha defendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente. Seria necessário priorizar a educação de crianças e jovens, pois “o desenvolvimento econômico e a mudança orgânica da sociedade dependiam, principalmente, da formação do homem” (PAIVA, 2003, p. 242). Paiva (2003, p. 243) ainda acrescenta que “a Campanha deveria ser uma tentativa de ensinar métodos e processos de elevação do nível cultural de nossa população e, portanto, de erradicação do analfabetismo...”

Para a expansão da campanha, o Congresso Nacional determinou que fosse escolhido um município de cada região: “na Região Norte, o Município de Santarém no Pará; no Nordeste, o de Timbaúba; no Sul, o de Júlio de Castilhos e, finalmente, no Centro-Oeste, o município de Catalão em Goiás...” (PAIVA, 2003, p. 244). Escolhidos os municípios, as primeiras atividades da campanha tiveram início a partir de julho de 1958, tendo como base as experiências de Leopoldina, Centro Nacional desta campanha.

Nos anos seguintes, as atividades da CNEA foram atingindo outros municípios, chegando, em 1961, a atuar em 34 municípios nas diversas regiões do país. Por conta de conflitos políticos e de dificuldades financeiras enfrentadas a partir de 1961, a CNEA diminuiu suas atividades, vindo a ser extinta em 1963, juntamente com outras campanhas até então existentes. Nesse período as campanhas de educação para adultos no Brasil conquistaram maior espaço de atuação, seja com os estudos no campo teórico-pedagógico ou com os debates acerca das altas taxas de analfabetismo. O analfabetismo passou a ser visto como causa e não como efeito de desenvolvimento social do país (SILVA, 2012).

Nessa conjuntura, Paulo Freire foi o inspirador de vários movimentos e inúmeras propostas de alfabetização de adultos na década de 60. De 1960 a 1964 diversos movimentos que dialogavam com a educação de adultos ganharam visibilidade. Um dos movimentos desse período que se destacou, não só na alfabetização, como também na divulgação da cultura popular foi o MCP – Movimento de Cultura Popular, criado em 1960, durante a primeira gestão do prefeito de Recife, Miguel Arraes. Contou com o apoio de intelectuais da época e instituições políticas de esquerda como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Partido Comunista Brasileiro (PCB), entre outras. Teve início em Recife e espalhou-se também por todo o Estado de Pernambuco com o objetivo de emancipar o povo através da educação e da cultura, promovendo e incentivando a educação de crianças, adolescentes e adultos (PAIVA, 2003).

Em toda a cidade de Recife foram utilizados vários espaços para montar escolas, como clubes, associações, entre outros. O trabalho era realizado através da apresentação de espetáculos em praça pública; organização de escolas radiofônicas, grupos artísticos; oficinas e cursos de arte; exposições; edições de livros e cartilhas. O movimento conseguiu realizar educação popular por vários meios, conseguiu atingir um grande público e, ainda, exerceu um papel fundamental na promoção e divulgação do ensino de arte, sobretudo, tornando-a acessível às massas populares. Por meio da arte, contribuiu para a conscientização política e crítica da população. Este movimento representou um avanço na direção de uma educação conscientizadora. No final do ano de 1962 e durante 1963, forças de direita, tentaram sufocar o movimento, o que provocou uma mobilização nacional em sua defesa. No entanto, com o golpe civil-militar de 1964 o MCP foi extinto (SOARES, 2002; SILVA, 2012).

Outro movimento de grande repercussão, foi o MEB – Movimento de Educação de Base, criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e apoiado pelo Governo Federal. Inicialmente, esse movimento tinha como objetivo desenvolver um programa de educação de base, por meio de milhares de escolas radiofônicas instaladas em emissoras católicas, proporcionando um amplo processo de alfabetização nas diversas regiões do país, principalmente, no Norte e Nordeste do Brasil. Passados dois anos de funcionamento, esses objetivos foram ampliados e o Movimento passou a entender a educação de base como um processo de conscientização das camadas populares, valorização plena do homem e consciência crítica da realidade, visando sua transformação. A respeito deste movimento, (PAIVA, 2003, p. 310) acrescenta:

Definia-se então o movimento como uma entidade católica com propósitos sociais e educacionais, visando colaborar na formação do homem para que

este se torne consciente de sua dignidade de ser humano, feito à imagem de Deus e redimido por Cristo, Salvador da Humanidade.

A partir de 1964, as atividades do MEB começam a diminuir por conta das dificuldades orçamentárias, o que levou, aos poucos, o movimento encerrar sua programação, até culminar com a total extinção em 1966.

A Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* foi implantada em 1961, com origem na proposta popular de erradicação do analfabetismo em Natal, Rio Grande do Norte, no início da administração do Prefeito Djalma Maranhão. Este defendia a campanha como uma reivindicação do povo organizado. Segundo (FÁVERO, 2010, p. 08), “a designação “campanha” nada tem em comum com as experiências anteriores de alfabetização e educação de adolescentes e adultos desenvolvidas anteriormente pelo Ministério da Educação e Saúde”, foi muito mais que uma “campanha”, no sentido tradicional do termo. Ofereceu escolarização às crianças dos bairros populares e instrumentos de cultura para a população, organizou a alfabetização de adultos e cursos de iniciação profissional.

Esse movimento teve início com a implantação do ensino primário em quatro anos. Foi ofertado nas escolas de chão batido e teto coberto de palha, localizada nas comunidades carentes. O objetivo era erradicar o analfabetismo em Natal, despertando a consciência política do aluno e utilizando a filosofia freireana de alfabetização. Segundo (CARVALHO, 2010, p. 95) essa campanha tinha como filosofia “convocar as forças vivas da comunidade a um trabalho do, com e para o povo”. Assim, a intenção era atender as necessidades das camadas mais pobres, ofertando uma educação de qualidade, tendo em vista que no início da década de sessenta a educação em Natal, apresentava resultados desesperadores, enquanto a população crescia e o número de escolas públicas primária regredia.

A cartilha de alfabetização, material didático utilizado em Natal-RN, era uma adaptação do livro de leitura para adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife. Com relação à proposta metodológica adotada, esta era uma síntese da filosofia freireana e das posições adotadas por Norma Porto Carreiro Coelho e Josina Maria Lopes de Godoy.¹ Vale ressaltar que os temas abordados e a linguagem utilizada na cartilha estavam relacionados com a realidade dos educandos. (CARVALHO, 2010, p. 133) acerca da metodologia adotada pela Campanha diria:

Que fizemos uma síntese das duas posições. Em face dos obstáculos para o emprego ortodoxo do Sistema Paulo Freire, terminamos utilizando a escrita de Coelho/Godoy e a oralidade de Paulo Freire. Isto é: partindo da lição da Cartilha, era aberta toda a discussão com a linguagem conscientizadora de Paulo Freire, nas classes de adultos, nos Círculos de Pais e Professores, nas Praças de Cultura, nos teatros, na imprensa, nos textos legais no discurso político - enfim, em todas as manifestações culturais da Campanha, excetuando a escola primária de crianças e adolescentes.

Esta Campanha foi extinta em 1964, quando do golpe civil-militar de 1964. Nessa conjuntura adversa, Djalma Maranhão foi deposto, algumas escolas que haviam sido

¹ Essas duas educadoras constituíam a Equipe Central do Movimento de Cultura Popular e elaboraram o Livro de Leitura para adultos, impresso em 1962, inovando radicalmente o material didático para alfabetizandos e recém-alfabetizados, tendo sido adaptado por vários outros movimentos como De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Centro de Cultura Popular de Goiás e a Campanha de Alfabetização da UNE.

construídas de alvenaria foram abandonadas e as demais utilizadas para outras atividades². Do mesmo modo, os acampamentos³ também foram todos abandonados (SILVA, 2012).

Outro movimento ligado à promoção da cultura popular, criado em 1961, foi o Centro Popular de Cultura – CPC, idealizado por Oduvaldo Viana Filho que reunia grupos formados por artistas, intelectuais e estudantes de esquerda, estimulados pela efervescência política e cultural que o Brasil vivia nos anos 60. O objetivo desse grupo era a transformação por meio da ação cultural, conscientizando os trabalhadores sobre a necessidade da revolução pela transformação do voto consciente, em detrimento da luta armada (PAIVA, 2003).

Seu idealizador, Vianinha como era conhecido, insatisfeito com a atuação do Teatro de Arena, propôs a criação de um elenco teatral que dialogasse com um público popular. Sua iniciativa aproximou a União Nacional dos Estudantes (UNE) e ganha seu apoio, sendo denominado de CPC da UNE. Esse movimento fez florescer os Centros Populares de Cultura por todo o país entre 1962 e 1964. As atividades do CPC não se restringiam apenas ao teatro como afirma (PAIVA, 2003, p. 261):

O próprio CPC da UNE promoveu cursos variados (de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia), realizou o filme “Cinco Vezes Favela” e o documentário “Isto é Brasil”, promoveu exposições gráficas e fotográficas sobre reforma agrária, remessa de lucros, política externa independente, voto do analfabeto e Petrobrás em praças públicas e outros pontos de concentração popular, realizou o Iº Festival de Cultura Popular (quando foram lançados os Cadernos do Povo) e a Iª Noite de Música Popular Brasileira, patrocinou a gravação dos discos “O Povo canta” e “Cantigas de eleição”.

Estas atividades eram divulgadas em todo o país por meio dos Centros Populares de Cultura. Geralmente havia algumas divergências entre os CPCs, principalmente, em relação ao papel da alfabetização e à própria orientação a respeito da cultura popular. No final de 1963, o CPC da UNE começou a pensar na organização de uma Universidade de Cultura Popular com aulas por correspondência e material didático vendido em bancas de jornal. Outros Centros chegaram até a elaborar material didático próprio. Embora tenha sido de existência efêmera, a trajetória dos CPCs foi importante para a compreensão dos debates ideológico-culturais de sua época (SILVA, 2012).

Em janeiro de 1964, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização – PNA pelo Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964, com o objetivo de implementar no Brasil programas de alfabetização com a utilização da filosofia freireana. O PNA teve apoio do governo federal com recursos financeiros e “assistência técnica, ficando sua implementação a cargo dos sindicatos e entidades estudantis” (PAIVA, 2003: 283). Quando o programa já estava em fase preliminar de implementação, foram montados dois planos pilotos: um na região nordeste e outro na região sul. A intenção era posteriormente estender o programa para o restante do país e alfabetizar cinco mil jovens e adultos, em um prazo de dois anos, utilizando-se da larga experiência do educador Paulo Freire.

Na região nordeste, o projeto foi implantado em Sergipe e por receber verbas escassas, não iniciou de imediato. Na região sul, o programa foi localizado no Rio de Janeiro, com coordenação no próprio ministério, onde seus responsáveis ocuparam várias salas. Os alfabetizadores do programa passaram por um processo de seleção e depois por treinamento com as equipes de Paulo Freire de Pernambuco e São Paulo. Tudo estava sendo preparado

² Associações espíritas, núcleos de escoteiros e até mesmo a Associação Norte-rio-grandense de Imprensa, que foi erguida onde antes funcionava uma das Escolas.

³ Grandes galpões com cerca de 240 metros quadrados cada, cobertos de palha de coqueiro e chão batido, no mesmo estilo das casas dos moradores do bairro. Esses acampamentos funcionavam como salas de aula.

para a inauguração oficial do programa, prevista para o dia 13 de maio de 1964, num grande comício na praça principal de Caxias, com a presença, inclusive, do Presidente da República. Com o golpe civil-militar, as atividades foram suspensas no dia 2 de abril, sendo extinto o PNA pelo Decreto nº 53.886 de 14 de abril de 1964 (PAIVA, 2003).

Nesse momento histórico, houve uma nova prática de alfabetização, baseada em outros paradigmas, como por exemplo, o fortalecimento da relação entre o problema educacional e o problema social. A alfabetização e a educação de adultos teriam de partir do seguinte princípio: uma análise crítica da estrutura social que produziu esse analfabetismo, de sua realidade existencial e da origem de seus problemas, podendo assim chegar a uma proposta para a sua superação. Segundo (FREIRE, 1985, p. 59)

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

Em outras palavras, uma educação que "tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização" (MEDEIROS, 2005, p. 66). Uma das principais preocupações era ter sempre em vista o educando como sujeito de sua aprendizagem, não negando o seu meio cultural. Segundo (PAIVA, 2003), após o Golpe de 64 um grande número de programas de Educação de Jovens e Adultos desapareceram, alguns poucos sobreviveram. Neste mesmo contexto, deu-se o exílio de Paulo Freire.

Durante os dois primeiros anos do novo governo, o problema da Educação de Jovens e Adultos foi deixado de lado. Após este espaço de tempo e sendo alertado pela UNESCO, o governo passou a comandar e controlar as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei 5379 em 1967, com a proposta de acabar com o analfabetismo no país em apenas dez anos. O MOBRAL atuava com a população analfabeta entre 15 e 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Esse programa constituía-se como uma organização que tinha autonomia em relação ao Ministério da Educação, contava com diversos recursos e objetivava a valorização do homem e sua integração social, através do reajuste à família, à comunidade local e à sua pátria. Entretanto, era vazio de sentido crítico e de problematização, limitando-se a alfabetizar de maneira funcional, não oferecendo uma formação mais abrangente aos jovens e adultos (SILVA, 2012).

A metodologia utilizada neste programa considerava as experiências dos educandos e, embora divergisse do método de Paulo Freire, partia sempre de um tema gerador, ainda que esvaziado de sentimento crítico. Para (RIBEIRO, 1997, p. 26), a alfabetização partia,

de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa.

Não considerava as diferenças de linguagem e necessidades dos educandos, já que o material utilizado era uniformizado para todas as regiões do país, fato que o diferenciava da filosofia freireana. Segundo (COLETI, 2010, p. 05):

quem elaborava os objetivos e selecionava os conteúdos dos materiais pedagógicos era o MOBRAL / CENTRAL, os professores e alunos só

seguiam as “ordens”. O que se discutia em aula era somente o processo de realização das atividades propostas.

Percebe-se que a atividade educativa naquele movimento estava muito mais voltada para a manutenção da ordem e desenvolvimento da sociedade brasileira do que com o desenvolvimento intelectual dos educandos, visto como uma ameaça à ordem instalada. Segundo (FREIRE, 2005, p. 67):

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

A expansão do MOBRAL por todo o território nacional ocorreu na década de 70. A iniciativa mais significativa dessa política foi o Programa de Educação Integrada (PEI), correspondente às primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, que dava oportunidade aos recém-alfabetizados, chamados de analfabetos funcionais e pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita, a continuarem seus estudos.

Ainda na década de 70 temos um marco importante para a História da Educação de Adultos, a Lei 5.692/71, Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, aprovada em 11 de agosto de 1971, que dedicou, pela primeira vez na história da educação, um capítulo ao ensino supletivo. Trata-se da organização da oferta de cursos e exames supletivos para adolescentes e adultos que não concluíram, na idade própria, a escolarização regular. Com afirma (VIEIRA, 2004, p. 40):

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

O passo seguinte foi dado pelo MEC quando instituiu um grupo de trabalho para definir a política do Ensino Supletivo. Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio: tempo, custo e efetividade. Esta modalidade de ensino foi vista como o maior desafio aos educadores brasileiros e também como uma solução para ajustar a realidade escolar às mudanças que se operavam em ritmo crescente no país e no mundo. O Parecer 699/71 apresentava a fundamentação ao que seria a doutrina do ensino supletivo, regulamentando sua execução (SOARES, 2002).

A LDB 5.692/71 ainda concedeu flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação no sentido de normatizarem a oferta do ensino supletivo em seus respectivos estados, fato que gerou uma grande heterogeneidade nas metodologias de trabalho implantadas nas diferentes unidades da federação. Devido à época vivida pelo país, os cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas: modular e semestral (FÁVERO, 2001).

A metodologia adotada trouxe alguns problemas, como por exemplo: a ausência de exigência da frequência gerou um número elevado de evasão; o atendimento individualizado impedia a socialização do aluno com os demais; a busca por uma formação rápida que lhe possibilitasse ingressar no mercado de trabalho restringia a atuação do aluno: sem consciência da necessidade de formação e produção crítica do conhecimento, este aluno lutava apenas

para ter acesso ao certificado. Segundo (HADDAD, 1991), os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois não receberam o apoio político, nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

Na década de 80, alguns grupos dedicados à educação popular continuaram realizando experiências pequenas e isoladas de alfabetização com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire. Tais experiências eram ligadas a movimentos populares de oposição à ditadura militar, a entidades religiosas de base, oposições sindicais e associações de moradores. Estas pequenas experiências foram se ampliando e propiciaram a abertura de canais para a troca de conhecimentos e reflexões sobre a alfabetização de adultos na qual houve um avanço significativo nos estudos com a língua escrita, além de avanços nas operações matemáticas básicas. Isso contribuiu para que a administração de alguns estados e municípios maiores ganhasse autonomia com relação ao Mobral, acolhendo educadores que apresentavam novas orientações para programas de educação básica de adultos (PAIVA, 2003).

Nesse contexto histórico surgiram várias críticas à alfabetização, pois era feita como um trabalho de transcrição, decifração de letras e sons que eram estudados. Começou-se a dar sentido ao aprendizado, levando-se para a sala de aula, textos articulados com a realidade do aluno, excluindo as frases soltas e utilizando uma diversidade maior de fontes.

Em função das críticas e pressões recebidas de todos os lados, em 1985 o governo extinguiu o Mobral e criou, em seu lugar, a Fundação Educar, que diferentemente do Mobral, passou a fazer parte do Ministério da Educação. Apresentava como objetivo promover a execução de programas de alfabetização básica não-formais, destinadas aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. A extinção do Mobral foi motivada por sua precária efetividade, origem e percurso autoritário, levando-o a perder força e legitimidade ao longo dos anos. Segundo (PAIVA, 2003, p. 406):

O processo de extinção de uma instituição com uma longa história e fortemente enraizada em todo o país é necessariamente complexo. O país se livrou do imenso desperdício que significava a manutenção daquela estrutura, dentro da qual muitos interesses estavam fortemente sedimentados. Perdeu, por outro lado, um veículo de ímpar capilaridade. Muitos trabalhos valiosos eram realizados no plano micro e tiveram que ser igualmente extintos. Muitas pessoas perderam seus empregos.

A Fundação Educar abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas do governo, entidades civis e empresas que se vincularam a essa fundação. Ela exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam recursos para a execução de seus programas. Essa política teve curta duração, pois em 1989 quando se comemorava o Ano Internacional de Alfabetização e se esperava que essa modalidade fosse tomada como prioridade, o governo Fernando Collor de Mello, extinguiu a Fundação Educar, sem criar outra instituição que assumisse suas funções. Embora tenha sido um movimento de curta duração, a Fundação Educar subsidiou experiências inovadoras de educação básica de jovens e adultos, conduzida por secretarias municipais e instituições da sociedade civil, que apresentavam como princípios filosóficos os postulados freireanos (SOARES, 2002).

No ano de 1989, o MEC convocou uma comissão composta por especialistas envolvidos com trabalhos / pesquisas no campo da educação de adultos, para organizarem os eventos em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, definido pela UNESCO para o ano de 1990. A Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização –

CNAIA, como foi denominada, acaba sendo desarticulada com a extinção da Fundação Educar. Nesse período, o Governo Federal ausenta-se desse cenário educacional, havendo um esvaziamento constatado pela inexistência de um órgão ou setor específico do Ministério da Educação voltado para essa modalidade de ensino.

A partir da extinção da Fundação Educar, tem-se claramente, a ausência do governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Alguns Estados e Municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas nessa área, porém, perdia-se assim o objetivo principal, o foco, pois a ausência de políticas públicas para este setor acarretava dificuldades em adquirir materiais didáticos e outros recursos para os avanços necessários no panorama educacional da EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto da história educacional brasileira, a Educação de Jovens e Adultos prima por reformulação pedagógica, o que se nota necessário, inclusive, para toda a educação básica. Constatase que os alunos oriundos da EJA convivem com passagens fracassadas pela escola e, por alguma razão, não concluíram seus estudos. Isso representa um grande desafio para os educadores em garantir que esses alunos excluídos da sociedade tenham a sua permanência assegurada na escola e acesso à educação de qualidade. Para (HADDAD, 2010, p. 01):

Garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Os jovens e adultos que não sabem ler, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado, perdendo uma importante ferramenta para pensar, pesquisar e ter acesso ao saber que é produzido pela humanidade.

Incluem-se como entraves na Educação de Jovens e Adultos a questão metodológica, a formação adequada dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino e a falta de materiais didático-pedagógicos adequados. Segundo (HADDAD, 2010, p. 01): “*Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos tem sido tratada pelo poder público como política compensatória, de caráter assistencialista, e não como um direito humano*”. Sabe-se que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, porém constata-se que a grande maioria da população, principalmente os menos favorecidos, não tem acesso à educação.

É fato que a perspectiva emancipadora seria calada pela força das armas, da perseguição, da tortura e do extermínio promovidos pelos órgãos do Estado contra os segmentos organizados e politizados da sociedade, durante a ditadura civil-militar. A transição do regime autoritário e a redemocratização do país na década de 1980 foi marcada por muitas mobilizações e esperança por parte da sociedade em diversos movimentos e organizações (SADER, 2001). Nos anos 1990, assistimos à disseminação das políticas neoliberais e a consequente desobrigação, por parte do Estado, de vários itens de suas políticas públicas. A partir do governo Fernando Henrique Cardoso, as políticas neoliberais (BORON, SADER, GENTILI, 1999) se aprofundaram (CAMPOS, 2013).

Funções Sociais da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos engloba conceitos de diferentes práticas formativas. A EJA é delimitada principalmente pelas condições socioeconômicas desfavoráveis às quais se associam a idade, o analfabetismo e a baixa escolaridade. A formação busca concentrar nas pessoas adultas e idosas cujo o direito à educação foi interrompido na infância ou adolescência, por motivos de distâncias de escolas, trabalho precoce, má qualidade de ensino onde não obtiveram êxito nos estudos. Inclui também aqueles que por motivos de reprovação

na infância e adolescência não tiveram sucesso na aprendizagem sendo assim abandonando a escola. Esses jovens procuram se reintegrar hoje no sistema educativo de ensino. Compreende ainda que os jovens e adultos que detiveram seus estudos na escolaridade nos níveis obrigatórios da sua época, o antigo primário, buscam se nivelar no atual mercado de trabalho garantido pela atual legislação o novo ensino médio. Ao longo do tempo a Educação de Jovens e Adultos vem sendo vista como o novo ensino de escolarização alfabetização (DI PIERRO, 2017).

A Educação de Jovens e Adultos abrange não somente os direitos educativos pausado na infância e adolescência, ela abrange diferentes gerações e públicos. Entre eles, encontramos os agricultores, pescadores, sem terras, trabalhadores rurais. As práticas mais comuns da Educação de Jovens e Adultos é a alfabetização, elevando a escolaridade e certificação do estudo básico. Deveria ser responsabilidade pública e prioritária a garantia da Educação de Jovens e Adultos, a alfabetização e educação básica.

A primeira infância e a juventude seriam as idades “próprias” para aprender os conteúdos esperados nas respectivas fases da vida, de acordo com as normativas educacionais que regulam os sistemas de ensino. A educação no começo da primeira infância é favorável ao desenvolvimento intelectual posterior das pessoas. Porém não existe comprovação científica que sustente que os demais ciclos de vida são inapropriados para aprendizagem. Quando buscamos pela Educação de Jovens e Adultos e sua identidade pedagógica, na maioria das vezes, nos deparamos com o antigo Ensino Supletivo. Cursos voltados à reposição dos conteúdos escolares veiculados no ensino infanto-juvenil. Em sua grande maioria, o currículo não atende às necessidades de aprendizagens da Educação de Jovens e Adultos, ignorando a riqueza de saberes, experiências, conhecimentos e habilidades desses sujeitos (DI PIERRO, 2017).

No campo da Educação de Jovens e Adultos, o Brasil é mundialmente conhecido pela existência de Paulo Freire, com experiências inovadoras na educação, no início da década de 1960. Sua filosofia da educação é emancipadora e muitas de suas experiências pedagógicas foram na Educação de Jovens e Adultos, em diálogo com a autonomia desses sujeitos e a educação como prática libertadora. Freire, não era a favor dos processos pedagógicos antidemocráticos e os métodos diretivos que classificou como “educação bancária”, defendendo um processo de ensino-aprendizagem que alcance as culturas letradas e científicas, além de enaltecer a leitura crítica da realidade histórica, em que os sujeitos estão imersos. A educação é utilizada como ferramenta de conscientização e mudança das estruturas sociais injustas que oprimem e desumanizam. O intuito da educação emancipadora é a construção da autonomia, contribuindo no desenvolvimento, individual e coletivo, das próprias ações. Segundo o Artigo 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:

A educação de adultos engloba todos os processos de aprendizagem, formais ou informais, pelos quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais ou as redirecionam para satisfazer suas necessidades e as da sociedade. A aprendizagem dos adultos inclui a educação formal e continuada, a educação não formal e todo espectro de aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, em que são reconhecidos os conhecimentos teóricos e práticos.

Com base nesse estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos, temos a esperança de que na sociedade contemporânea é possível aprender em qualquer ciclo de desenvolvimento da vida, seja na infância, juventude, idade adulta ou velhice. O mais recomendado seria que os sistemas de aprendizagens articulassem, ao longo da vida, os processos formais e informais da

educação em geral. Nesse sentido, devemos conhecer e reavaliar as concepções existentes acerca das políticas e práticas atuais de Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Freire acreditava que homens e mulheres são seres inconclusos em busca de realizações e aperfeiçoamento cultural, social e humano.

O trabalho de Paulo Freire desconstruiu o preconceito em relação as pessoas jovens e adultas analfabetas ou com baixa escolaridade. Ele valorizava os saberes e as experiências vividas dos sujeitos, através da cultura popular e dos temas geradores no processo de ensino-aprendizagem desde a alfabetização. A educação popular influenciou nas últimas décadas as práticas de alfabetização e as ações comunitárias com jovens e adultos. Importante sinalizar que no campo religioso, contribuiu para emergência e difusão da teologia da libertação (DI PIERRO, 2017).

A educação popular, na segunda metade do século XX, onde vários países da América do Sul, conviveu com a ditadura militar, enfrentou inúmeros conflitos armados e assumiu os temas emergentes, como por exemplo, direitos humanos, paz, equidade de gênero, respeito aos povos originários e proteção ao meio ambiente. A educação popular dialoga com as correntes libertárias do pensamento social moderno. Ela não aceita a exploração e a alienação, além de defender a utopia de uma sociedade com igualdade, em todos os sentidos. Essas práticas são norteadas pelos valores da liberdade, justiça e respeito à diversidade cultural. A educação popular defende a cultura de direitos e a pedagogia da participativa.

Em diálogo com a filosofia freireana, a educação popular comprehende a prática que envolve a estreita relação entre educador/a e educando, valorizando e reconhecendo a riqueza da cultura popular. Na vocação ontológica, não se estabelece a hierarquia dos saberes construídos sobre os métodos científicos. Mantem-se os princípios anteriores, ou seja, a educação popular adota metodologias ativas, dialógicas, participativas e interculturais. O campo da Educação de Jovens e Adultos se reconstrói no paradigma da aprendizagem continuada no decorrer da vida. Segundo (FAURE, 1974, p. 225):

A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência.

Nos anos de 1990, utilizava-se a nomenclatura educação permanente ou educação continuada. Recentemente, passou a ser utilizado o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Esse conceito, embora permita várias interpretações diferentes, sua originalidade se mantém nas raízes pedagógicas humanísticas e críticas. Em alguns países da Europa, da América do Norte e do Sudeste Asiático, as políticas públicas se configuram com o sistema dual. Um dos lados desse sistema favorece as oportunidades de ensino-aprendizagem da educação básica, voltada para integração cultural dos imigrantes e a nivelação dos estudos das pessoas situadas na base da pirâmide social, com baixos níveis de instrução (DI PIERRO, 2017).

O outro lado dialoga com o sistema de formação continuada, buscando profissionalismo, empreendedorismo e certificação de competências, adquiridas em processos escolares ou extraescolares de qualificação. As estratégias, em boa parte desses países, comportam uma educação permanente, em uma terceira vertente de formação e atualização cultural. Essas modalidades buscam as necessidades da aprendizagem, numa diversidade de grupos, incluindo um grande número de idosos, numa sociedade onde a expectativa de vida é, geralmente, alta.

Políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade, como desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDB nº 9394/96 é um importante marco na história dos direitos sociais no Brasil, como Estado Democrático. Esse documento apresenta as ações e as políticas voltadas para o acesso e a permanência, de jovens e adultos, entre tantos outros sujeitos, nos processos de escolarização. A compreensão da divulgação da LDB e os desdobramentos que se fez a partir dela, veio para consolidar o estabelecido na Constituição Federal do Brasil, de 1988, no Artigo 205. Tal artigo, assume a educação como direito social e subjetivo de todos, independentemente da condição de cada um. Defende o papel da educação na vida dos sujeitos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Sendo assim, a Constituição Federal entende a relação dialética existente entre a educação e o exercício da cidadania, compreendendo-a como condição plena para a vida na sociedade (JULIÃO, BEIRAL &, FERRARI, 2017).

Na LDB, a EJA é compreendida como uma modalidade da educação básica. Ela se refere a uma dimensão oposta das legislações anteriores, possibilitando a superação da concepção de oferta aligeirada. A aprovação da nova LDB, segundo (MACHADO, 2009, p. 20):

É um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo, pois lhe é conferido um lugar de destaque que pressupõe e reafirma o direito de jovens e adultos à escolaridade, responsabilizando o Estado pela sua oferta. Por consequência, o Estado assume a responsabilidade pela garantia de que a negação do direito à Educação de Jovens e Adultos não se perpetue.

Construir um texto que faça o leitor viajar pela história contemporânea da EJA no Brasil, sugere revisitar legislações e decretos que nortearam e norteiam as políticas públicas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais. Segundo (JULIÃO, BEIRAL &, FERRARI, 2017, p. 42):

Apesar deste artigo inserir-se no contexto dos 20 anos após a aprovação da LDB, é fundamental retomarmos o previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), em especial o artigo 205, como ponto de partida para a compreensão da EJA como modalidade da Educação Básica na sociedade contemporânea.

Temos como pontos para o debate os três princípios destacados no artigo 205: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tecendo articulações com a LDB e as Diretrizes Nacionais Curriculares (Resolução CNE/CEB nº 01/2000 – BRASIL, 2000a) e Operacionais (Resolução CNE/CEB nº 03/2010, BRASIL, 2010), aprovadas em 2000 e em 2010, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Reconhecer o desenvolvimento do sujeito é fazê-lo entender que o pertencimento sociocultural se estabelece em conjunto com as hipóteses escolares, articulando com seus anseios e vivencias. A LDB pode ser direcionada para os sujeitos da EJA. Nesse sentido, é possível compreender que para interagir no ambiente escolar não significa se apossar desse espaço/tempo para chegar ao pleno desenvolvimento como pessoa. Entretanto, estar envolvido numa sociedade e conhecer sua cultura, não quer dizer pertencer a esses dois lugares.

A interação social das pessoas e sua participação no campo econômico, social e cultural, pode contribuir na argumentação crítica e de forma articulada, caracterizando as

posições, individuais e coletivas, dos sujeitos, representando seu pleno desenvolvimento. A identidade da EJA deve permitir reflexões e sonhos de criação de uma escola que possa atender a realidade de acordo com as particularidades de cada sujeito.

No artigo 4º da LDB fica comprovado a reconfiguração do campo da EJA através de sua diferenciação, como modalidade da Educação Básica, gratuita, no Ensino fundamental e Médio, respeitando as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos. A LDB assume a Educação Básica como política pública no ensino básico nacional. No entanto, a EJA passa a não ser mais considerada como um projeto de governo, nem como, ações pontuais de alfabetização e elevação de escolaridade, especialmente, no ensino fundamental, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, postulado na Constituição Brasileira.

Depois de anos da publicação das Diretrizes Curriculares, foram instituídas, em 2010 as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 03/2010 – BRASIL, 2010), regularizando os principais aspectos dessa modalidade, duração e a idade mínima, além dos conteúdos de avaliação de desempenho dos estudantes, a certificação dos exames e a Educação de Jovens e Adultos realizada por meio da Educação à Distância. O Artigo 2º defende que:

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010).

Depois de alguns debates e questões sobre a idade mínima para atender os estudantes da EJA, a resolução, considerando o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da LDB de 1996, defende a regra para a prioridade ao atendimento da escolarização obrigatória, normalizando obrigatoriamente a faixa etária para os 15 anos completos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio.

Os resultados negativos do insucesso escolar com um grande número de crianças e jovens, na maioria das vezes das classes populares, que não concluíram o ensino fundamental aos 14 anos, e nem o ensino médio aos 17 anos, acaba comprometendo o índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos estados. Nessa conjuntura, o ensino tem sido reconhecido pelos governos como estratégia de corrigir o fluxo e os indicadores negativos de avaliação. Sendo assim, acaba transferindo, automaticamente, os jovens de 15 e 18 anos para a EJA ou realizando projetos específicos de correção de fluxo.

Alguns marcos políticos se evidenciaram no espaço ocupado pela EJA na agenda dos governos. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) pode-se dizer que o esforço para o estabelecimento da EJA como política pública de Estado pode se dizer tímido, sendo uma oferta descontinua e diversificada. Esse período ficou caracterizado como marca da contradição, pois eleva a posição da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica e, no mesmo ano (1996), exige o veto que proíbe as contagens das matrículas da EJA no repasse dos recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – Lei nº. 9424/96 (BRASIL, 1996) (JULIÃO, BEIRAL &, FERRARI, 2017).

Por fim, esta reflexão nos remete às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação que, em todos os níveis e modalidades de ensino, dão ênfase à mudança de concepção e posturas pedagógicas, certamente para superar o caráter conteudista, academicista e propedêutico que marcam historicamente a educação brasileira. Na Educação de Jovens e

Adultos, essa ênfase ganha força devido ao imperativo da sobrevivência e o consequente conjunto de experiências, conhecimentos e vivências trazidas pelos educandos que podem ser aprofundadas no contexto escolar, na organização curricular e, sobretudo, nas práticas pedagógicas dos educadores. Essas ações devem ser diferenciadas do ensino regular e suas estruturas convencionais, conservadoras e tradicionais.

Outro fator determinante para construir uma proposta comprometida com a permanência, aprendizagem e sucesso escolar dos jovens e adultos é considerar o imperativo das novas tecnologias a serviço da informação e do conhecimento, permitindo uma melhor aprendizagem crítica por parte dos educandos e aquisição de um maior número de informações em menor tempo. Elas fazem parte do cotidiano das pessoas, independentemente da especificidade sócio-cultural que caracteriza os sujeitos. Elas estão sendo dinamicamente apropriadas pelo processo de trabalho e pela educação profissional, trazendo para o âmbito do contexto das instituições, a necessidade de formar um profissional consciente, autônomo, criativo e crítico para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, em especial, do mercado de trabalho extremamente excludente.

No capítulo II, Paulo Freire, Educação Popular e Libertadora, realizaremos uma breve trajetória política de Paulo Freire e apresentaremos os conceitos de prática / educação libertadora, formação continuada docente e emancipação em Freire.

2 CAPÍTULO II

PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO POPULAR E LIBERTADORA

2.1 Introdução

O processo de construção das atividades de pesquisas em EJA deve considerar as recentes transformações societárias e educacionais, fomentando debates em torno das orientações pedagógicas e éticas no processo de ensino-aprendizagem e na relação dialógica entre educadores e educandos (ARROYO, 1995). Este estudo estabelece vinculações entre a formação do educador de jovens e adultos, saber escolar / acadêmico, histórias de vida e memórias (BEISIEGEL, 1974; 1984; 1996; FREIRE, 1997; 1982).

Neste capítulo, aprofundaremos breve trajetória política de Paulo Freire. O conceito de prática libertadora, de emancipação e a formação continuada docente em Freire; a análise crítica e emancipadora do conhecimento na EJA e a busca constante na formação dos educadores (BRANDÃO, 1985; FÁVERO, 2001; SOARES, 2002). Essa produção teórica tem por finalidade estimular o envolvimento com leituras, textos e reflexões que contemplem, além da formação dos educadores na modalidade EJA, o respeito às diferenças, a valorização da identidade cultural e ética dos sujeitos (GADOTTI & ROMÃO, 2001; GENTILI, 1995). Assim, nossa reflexão valoriza a diversidade dos saberes, a educação questionadora e democrática (HADDAD, 1991).

Freire (1970), afirma que nenhuma pedagogia verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela redenção. Os processos educativos emancipadores devem permitir que os oprimidos recuperem sua humanidade e superem a condição de explorados. O indivíduo oprimido desempenha papel estratégico na sua libertação. Da mesma forma, os opressores devem estar dispostos a repensarem seu modo de vida e examinarem sua atuação perante a sociedade. Para (FREIRE, 1970), aqueles que autenticamente se comprometem com o povo, devem reexaminar-se constantemente. A educação é um ato político que não pode ser divorciado da pedagogia crítica e emancipadora. Educadores e educandos devem estar cientes dos aspectos políticos que cercam a educação.

Transformar os estudantes em objetos receptores é uma tentativa de controlar o pensamento e a ação, leva homens e mulheres a ajustarem-se ao mundo e inibe o seu poder criativo. Freire (2001) ataca o que chamou de conceito “bancário” da educação, no qual o estudante é visto como uma tábula rasa a ser preenchida pelo professor. O sistema de relações sociais dominantes cria uma “cultura do silêncio”, uma autoimagem negativa, silenciada e suprimida aos oprimidos. Os sujeitos, individuais e coletivos, devem romper com a educação bancária e alienante, desenvolvendo a consciência crítica e o reconhecimento de que a cultura do silêncio estimula a opressão (FREIRE, 2001).

No desenvolvimento das atividades político-pedagógicas, Freire (1970) defende a relação prática, teoria e prática, e as condições necessárias de implantação da pedagogia crítica, valorizando a diversidade de comportamentos, a realidade histórica dos sujeitos e seus princípios emancipadores. Segundo Freire (1970, p. 30):

Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, não se sentem idealisticamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores.

Nessa conjuntura, as contribuições de Paulo Freire na luta por uma sociedade mais justa são essenciais para superação das diferenças entre opressores e oprimidos, e nela, a valorização da Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire enfatiza que o educador é um “sonhador político” e que “ninguém opta pela miséria e pela tristeza; ninguém é analfabeto por opção”. Defende um modelo de sociedade que valorize as relações entre teoria e prática, superando as diferenças entre opressor e oprimido. Nessa conjuntura, os atores envolvidos com os princípios libertadores da educação, possuem clareza política e coerência pedagógica, necessárias ao projeto de construção de uma sociedade atenta às práticas sociais.

Importante considerar, nos anos 1980, aspectos essenciais para o debate: a grande influência das pedagogias críticas, em especial, dos professores Demerval Saviani (1988), com a pedagogia histórico-crítica, e Paulo Freire, com a pedagogia libertadora, em diversos estados do Brasil e América Latina. Paulo Freire inspirou movimentos sociais e educadores progressistas no processo de construção de currículos alternativos e projetos pedagógicos emancipadores nas escolas públicas. A Pedagogia Libertadora transformou as práticas educativas e, portanto, está articulada as visões éticas e de preocupação com a produção de conhecimentos, valores e relações sociais atreladas à cidadania (BICALHO, 2020).

2.2 Olhares acerca da formação docente na Educação de Jovens e Adultos

Neste tópico faremos um breve levantamento acerca da formação docente na Educação de Jovens e Adultos. (PEREIRA & SOARES, 2019) faz uma breve análise sobre a racionalidade crítica na formação de educadores como alternativa às chamadas visões técnica e prática na formação docente, defendendo a expressão: “formação de educadoras/es por meio da transformação social”. A racionalidade prática procura superar as barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação de professores.

Com novas formas de pensar a formação docente rompe com as concepções tradicionais e dominantes. Sinaliza que instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação docente, especialmente em países em desenvolvimento. O Banco Mundial tem sido um dos veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e, mais especificamente, em reformas de programas de formação docente no mundo. Tais organizações internacionais conservadoras, se apropriam do discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação docente.

Existem hoje dois projetos históricos em disputa: o projeto do capital ou “das coisas” e o projeto dos vínculos. O projeto do capital, promovido pela pedagogia da crueldade, impulsiona uma relação vazia entre as pessoas que acaba se transformando numa relação entre funções, utilidades e interesses. O projeto dos vínculos, defende o enraizamento, a construção social e comunitária, necessária para sustentar as relações humanas (VACCAREZZA & SOARES, 2021).

(PEREIRA & SOARES, 2019) rompem com a perspectiva teleológica e propedêutica das expressões: “formação de professores para a justiça social” e “formação de professores para a transformação social”. Eles adotam a expressão: “formação de educadoras/es por meio da transformação social”, tomando por base a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Afirram que é impossível desenvolver um programa de formação de educadoras/es por meio da transformação social se não tivermos um grupo de formadores de professores que realmente acreditam que “*um outro mundo é possível*”. Ou seja, sinalizam que um programa de formação docente comprometido com a promoção de profundas transformações sociais, necessariamente defende a justiça social e a inclusão social.

Para Cunha Júnior, Soares e Collado, (2020), a formação docente na EJA possui uma relação estreita com a concepção que o Estado tem em relação ao segmento. As universidades, na grande maioria das vezes, são encarregadas de formar os professores que atuam na EJA. No entanto, tal formação se encontra num campo secundário dentro das instituições, em função do desprestígio da EJA na educação básica, falta de financiamento, ausência de políticas públicas e campo de atuação reduzido, negando uma formação docente específica na atuação dos sujeitos da EJA.

Verificamos que a formação docente na EJA aparece de maneira pontual nas licenciaturas. Muitas vezes, os conteúdos aparecem apenas em disciplinas optativas, gerando desprofissionalização docente e o não reconhecimento de um campo pedagógico próprio, com adequado preparo profissional para atuação. As disciplinas voltadas para formação docente em EJA, quando existentes, figuram como obrigatórias para o cumprimento do currículo mínimo dos cursos de pedagogia e como optativa nas demais licenciaturas.

Nos cursos de licenciatura, a formação docente se reduz às orientações da legislação educacional e, portanto, a cargo das instituições formadoras. Tal compreensão deixa de reconhecer a constituição histórica da EJA, enquanto modalidade da educação básica, com raízes históricas nos movimentos de educação popular e uma larga trajetória formativa no campo da educação não-formal (CUNHA JÚNIOR, SOARES E COLLADO, 2020).

No âmbito das instituições de ensino superior a preocupação é pequena com a formação de professores da EJA. A pouca institucionalidade do processo formativo, destinado aos futuros professores da EJA, relaciona-se diretamente com o lugar periférico que ocupam as disciplinas nos currículos dos cursos de pedagogia e as demais licenciaturas. Por outro lado, esse tipo de formação em EJA se justifica pela pouca relevância que a área ocupa e pela resistência que ela encontra nas instituições formadoras.

Nesse sentido, defendemos que a educação popular e a cultura popular podem ser caminhos fecundos na formação dos estudantes, como partes importantes de um currículo emancipador que valorize a Educação de Jovens e Adultos. Entendemos que a criação de políticas de formação de professores deve garantir espaços formativos concretos, reconhecimento das especificidades da EJA e a efetivação desse direito (CUNHA JÚNIOR, SOARES E COLLADO, 2020).

A formação docente na EJA pode contemplar processos formativos profundos que favoreçam a reflexão sobre a prática educativa, apoiada no diálogo e na troca de experiências, valorizando as histórias de vida dos sujeitos e suas aprendizagens. Essa formação deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, envolvendo as relações afetivas e cognitivas existentes no conhecimento social, político e cultural.

O trabalho pedagógico e curricular na EJA deve ser orientado, considerando a diversidade dos estudantes e as questões culturais, a linguagem e os saberes populares. Tal formação, historicamente consolidada no pensamento de Paulo Freire (2000), defende a conscientização política e problematizadora como fundamental na compreensão dos interesses sociais, políticos e econômicos da sociedade.

A natureza política da formação docente em EJA, vincula-se ao exercício de reflexão diante do trabalho pedagógico, as questões didáticas e metodológicas que promovam maior aproximação entre as expectativas e a aprendizagens dos docentes e discentes. Por outro lado, aspectos inerentes à organização do trabalho pedagógico tais como currículo, avaliação, materiais didáticos e formação de professores, têm sido concebidos na perspectiva do ensino regular, fazendo com que as práticas docentes sejam apenas uma transposição de uma modalidade para outra. O forte viés escolar da EJA, limitado ao conhecimento curricular e centrado no cumprimento de atividades escolarizantes, atende apenas a função compensatória desse segmento, deixando em segundo plano a função dialógica, que objetiva a valorização dos sujeitos (CUNHA JÚNIOR, SOARES E COLLADO, 2020).

O grande desafio na Educação de Jovens e Adultos é a necessidade de educadores com formação e o compromisso social, que valorize e respeite a diversidade dos sujeitos. Nessa conjuntura, são essenciais as políticas estratégicas de formação docente que alterem o quadro das representações cristalizadas dos processos formativos, possibilitando a construção de outras culturas formativas, além de garantir que a formação docente em EJA seja construída com base num sólido repertório de conhecimentos, alicerçado nas instituições universitárias e nas dimensões formativas da própria prática profissional. Todo esse panorama indica que a ausência de uma formação sistematizada, teoricamente sólida e articulada com a prática, além de não permitir o reconhecimento das especificidades da EJA, deixa de cumprir as expectativas dos docentes, sobretudo no que diz respeito às suas concepções, condições salariais e de trabalho.

As discussões em torno da formação de professores vêm ocupando cada vez mais centralidade na agenda política dos governos e em seus desdobramentos no interior dos sistemas de ensino. Por um lado, a demanda por essa formação docente em EJA tem sido compreendida como estratégia importante de melhoramento da qualidade dos sistemas educativos. Por outro, continua se constituindo como espaço permanente de redefinição, contraditório e tensionado, propício para promoção de inúmeras experiências de práticas exitosas e a reprodução de propostas pedagógicas que reafirmam esse segmento de ensino como um campo de trabalho secundário (CUNHA JÚNIOR & SOARES, 2020).

Estudos apontam que os docentes da EJA têm, em sua grande maioria, uma formação inicial voltada para o Ensino Fundamental e Médio, fazendo com que o campo de trabalho com adultos seja descaracterizado dos fundamentos teóricos e filosóficos que o sustentam.

Segundo (CUNHA JÚNIOR & SOARES, 2020), a formação docente em EJA, na maior parte das vezes, se dá por meio de cursos oferecidos dentro dos sistemas de ensino, com pequena carga horária, pontuais e direcionados aos próprios programas desenvolvidos na modalidade. São verticalizados, restritos à execução do trabalho desenvolvido em determinados projetos. Uma formação docente aligeirada, descontínua e com pouco referencial teórico que subsidie o desenvolvimento de práticas voltadas para compreensão emancipadora da EJA. O amadorismo em questão e a ausência de conhecimentos sólidos sobre o campo de atuação, tem sido evidenciado na formação inicial e continuada dos docentes, ocupando um lugar marginal nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos.

Na formação acadêmica e profissional dos professores que atuam na EJA, é importante compreender esta modalidade como um campo político, emancipador e historicamente marcado em sua construção identitária, pela forte influência dos movimentos de educação popular, desenvolvendo a consciência crítica e a interpretação das realidades que reproduzem as desigualdades nas relações sociais e na própria EJA. Segundo Di Pierro (2006, p. 281-282):

A EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar. Esse caráter emancipador esteve presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de educação popular desde os anos 1960, e deve ser tomado como referência, ainda que se considere que, no momento atual, nem todos os sujeitos que buscam a EJA tenham as mesmas motivações ou estejam engajados em projetos coletivos.

O ideário pedagógico construído por Paulo Freire em torno da educação popular e da educação de adultos, a partir de sua pedagogia crítico-libertadora, baseada na problematização

e no diálogo, constitui o pensamento educacional que melhor fundamenta a dimensão política da EJA e o seu compromisso com as características dos sujeitos, como importante elemento da formação docente em EJA. A centralidade do pensamento freireano rompe com a neutralidade. As dimensões das ações e reflexões da pedagogia emancipadora freireana, pressupõe a atuação dos sujeitos, individuais e coletivos, sobre a realidade. Tal pensamento concebe a educação como problematizadora, mediada pelo diálogo e transformação social, através do pensamento crítico (CUNHA JÚNIOR & SOARES, 2020).

Segundo Ribeiro (1999): um pilar importante na formação do educador de jovens e adultos é a consciência crítica sobre as estruturas sociais que geram a desigualdade e o papel da educação na manutenção ou transformação dessas estruturas. Nessa conjuntura, é essencial a valorização do diálogo como princípio educativo e a reciprocidade na relação professor / aluno. Compreender a natureza da EJA como um campo político, implica no reconhecimento de sua constituição histórico-sociológica, estratégica na formação docente.

É fundamental que o professor da EJA tenha em sua formação uma compreensão clara sobre as situações de aprendizagens desenvolvidas na vida adulta. Como se apropriar e selecionar tais aprendizagens, considerando esses elementos em suas práticas pedagógicas? Nesse sentido, segundo (RIBEIRO, 1999, p. 195): “estariam mais aptos, assim, a fazer escolhas pedagógicas mais acertadas diante da premência que caracteriza as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, mediante suas condições reais de dedicação aos estudos”.

Para Di Pierro (2006), o professor da EJA precisa ter assegurado em sua formação que a recuperação do direito à educação nunca vem descolada da luta pela conquista dos demais direitos, sendo necessário um aprofundamento sobre a história da construção dos direitos humanos, sociais e culturais. A formação docente deve fomentar o desenvolvimento de experiências que articulem os conhecimentos socialmente valorizados, com aqueles produzidos na diversidade de contextos em que os sujeitos da EJA estão inseridos.

Segundo Dantas; Oliveira & Paiva (2020), as atuais pesquisas acerca da formação docente em EJA, investigam as políticas públicas, programas, projetos, direito à educação, evasão, permanência, fracasso escolar, práticas pedagógicas e curriculares, formação continuada, histórias de vida escolar dos sujeitos afastados da escola, mas não os sujeitos que estão agora na escola, em sua cotidianidade de viver a condição de não alfabetizados, pouco escolarizados e não usuários da leitura e escrita. As pesquisas não aprofundam os debates acerca da dor individual e o sofrimento ético-político causados pela injustiças e desigualdades sociais que os vitimam.

Importante sinalizar que a prioridade nas políticas públicas, desde que a Constituição de 1988 reconheceu a educação para todos como direito, independentemente da idade, exige cuidar desse contingente de jovens e adultos que o Estado deve a oferta da educação básica, pela via da escolarização. Especialmente no Brasil, em que o número de não alfabetizados ou que não atingiram a formação da educação básica alcançam cifras da ordem de 100 milhões, não se pode desprezar a vertente da escolarização, um direito interditado à maioria da população no longo processo histórico que manteve as oligarquias e seus privilégios indiferentes e em situação de poder sobre as classes populares. Com essas reflexões aprofundamos os debates acerca das experiências de escolarização concretas em seus cotidianos, em sua capacidade de promoção da emancipação social e de contribuição à formação de uma sociedade mais justa, humana, democrática, igualitária e solidária (DANTAS; OLIVEIRA & PAIVA, 2020).

Segundo Paiva, Haddad & Soares (2019), a luta contra todo tipo de discriminação e preconceito produziu movimentos de reafirmação de identidades de gênero, raça, orientação sexual e tantos outros que condenavam o racismo, o machismo, o patriarcado, a xenofobia, a homofobia entre muitas outras formas de exclusão social. No bojo dessas experiências, a demanda por escolarização sempre foi reafirmada nos momentos em que surgiam

necessidades pela melhor formação dos militantes dos movimentos sociais, profissionais da educação e educandos. No mundo acadêmico, as associações de pesquisadores em educação contemplam a educação de adultos em amplo espectro, da educação vocacional, de orientação mais liberal, voltada à formação e preparação de mão de obra, até o trabalho com grupos marginalizados, como imigrantes, minorias religiosas, grupos de mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, entre outras, normalmente orientados por pedagogias críticas.

Para Vaccarezza & Soares (2021), é extremamente necessário refletir sobre as particularidades de ser professor/a de pessoas jovens, adultas e idosas. As especificidades desse público têm sido reconhecidas, em diferentes documentos legais, com a necessidade de uma formação adequada às histórias de vida e a realidade dos estudantes. Os docentes devem reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA, construindo com os educandos, um conjunto de ações com a finalidade de garantir o direito à educação dos jovens e adultos, apontando para uma forma particular de conceber o processo educativo desses sujeitos. Tal processo não é unilateral e se desenvolve sob posições éticas e políticas de cooperação e centralidade da vida. Isto permite reposicionar o lugar dos educandos nos seus processos de formação, colocando-se como sujeitos que produzem, participam e colaboram nas condições de permanência na EJA.

Por fim, compreendemos que a formação docente em EJA se desenvolve a partir de determinadas posições, éticas e políticas, reconhecendo as especificidades dos educandos e a promoção de práticas que garantam o direito à educação desses sujeitos. Os vínculos gerados entre docentes e educandos, podem contribuir com a capacidade de mobilização na EJA, ampliando as possibilidades de criação de outros modos de estar no mundo e no próprio fazer educativo menos cruéis e, portanto, mais empáticos e comunitários (VACCAREZZA & SOARES, 2021).

2.3 Breve trajetória política de Paulo Freire

Paulo Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Freire entrou para Universidade do Recife em 1943, para cursar direito, mas nunca exerceu a profissão. Em 1946, foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco, experiência que o levaria a se preocupar com os mais pobres e o ajudaria a construir seu revolucionário método de alfabetização. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular e a formação da consciência política, tornando-se uma inspiração para gerações de professores, especialmente na América Latina e na África, conquistando um amplo público de pedagogos, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos e sociais (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2017).

Em 1961, realizou junto com sua equipe, as primeiras experiências de alfabetização popular que levariam à constituição de um método inovador. Em 1963, seu grupo foi responsável por alfabetizar trezentos cortadores de cana no Rio Grande do Norte em apenas 45 dias. Em resposta aos eficazes resultados, o governo brasileiro, sob presidência de João Goulart, aprovou a multiplicação dessas primeiras experiências em um Plano Nacional de Alfabetização. Tais experiências previam a formação de educadores em massa e a rápida implantação dos círculos de cultura pelo país (MACIEL, 2011.). Meses depois de iniciada a implantação do plano, o golpe militar extinguiu-o. A carreira de Freire no Brasil foi interrompida em 31 de março de 1964. Em seguida, parte para o exílio no Chile e, por cinco

anos, atua no Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (BICALHO, 2020).

Em 1966, concluiu a redação de seu mais famoso livro, *Pedagogia do oprimido*. Em 1967, durante o exílio chileno, publicou no Brasil seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade*. Na década de 1970, teve uma participação mais significativa na educação de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Com a anistia em 1979, retorna ao Brasil e filia-se ao Partido dos Trabalhadores. Em 1980, escreve dois livros fundamentais: *Pedagogia da esperança* (1992) e *À sombra desta mangueira* (1995). Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2017). Na gestão de Luiza Erundina (1989–1992), Freire foi nomeado Secretário de Educação da cidade de São Paulo. Sua principal marca foi a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), até hoje adotado por inúmeras prefeituras (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2017).

Paulo Freire coordenou inúmeros projetos, círculos, secretarias e movimentos de cultura popular, vinculados a grupos de alfabetizandos e estudantes universitários. Sua participação na luta contra o analfabetismo, através das campanhas de educação popular, somou-se ao sonho de construção de uma universidade popular, no início dos anos 60. Os debates acerca da educação popular e as propostas de educação de adultos defendidas por Paulo Freire, são reconhecidas em diversos países da América Latina. Em 1970, com a publicação da primeira edição do livro *Pedagogia do Oprimido*, percebe-se claramente a incorporação da teologia da libertação, além dos referenciais marxistas. A educação popular assumiu a organização e sistematização dos saberes emancipadores, tanto nos processos de alfabetização de adultos, quanto na produção do conhecimento crítico, defendido nos ambientes universitários (MUNIZ & BICALHO, 2022).

Freire apresentou uma síntese inovadora das mais importantes correntes do pensamento filosófico de sua época, como o existencialismo cristão, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. Segundo Severino (2000), é sob marcante influência do existencialismo que se pode compreender a filosofia da educação de Paulo Freire, para quem a educação é prática da liberdade e a pedagogia, processo de conscientização. Freire se diferencia do “vanguardismo” dos intelectuais de esquerda tradicionais, defendendo o diálogo com as pessoas simples, não apenas como método, mas um modo de ser realmente democrático.

Não existe educação neutra. Educação ou funciona como instrumento utilizado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade a ele, ou ela se torna a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo. Segundo Freire (2001, p. 78).

O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio.

Os princípios emancipadores da educação, têm como eixo central a ressignificação das histórias de vida dos educandos, educadores, comunidades e movimentos sociais. Além de valorizarem as identidades e memórias, retratam as conquistas e dificuldades vivenciadas nos espaços de lutas pela educação. Na busca por práticas emancipadoras, as marcas dos sujeitos,

individuais e coletivos, envolvidos com leituras, escritas e oralidades ficam em evidência. Segundo Freire (2001, p. 29): “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”.

Nessa conjuntura, que práticas de leituras e escritas circulam nas escolas? Que usos e funções elas possuem? Quais as relações políticas, sociais e pedagógicas possíveis, a despeito das negações e adversidades, historicamente acumuladas, acerca da educação popular? Como ir além dos espaços tradicionais da sala de aula? É possível enfrentar o conservadorismo da escola regular? Nesse sentido, a escola é apenas mais um espaço de produção do conhecimento, dentre tantos outros (BICALHO, 2020).

A metodologia utilizada por Paulo Freire popularizou-se, a partir das necessidades concretas dos sujeitos, individuais e coletivos. Sua amplitude no atual contexto, ao contrário do que muitos pensam, contempla a alfabetização de jovens e adultos, a educação infantil, o ensino fundamental e médio, além das universidades. Ela é essencial no sistema educacional brasileiro, nos processos históricos de conscientização e permanente interação com educadores, educandos e a comunidade no entorno das escolas.

Os elementos do pensamento reflexivo e as ações de aprendizagem, foram construídos a partir de gestos, símbolos e significados, além de práticas educativas geradas com a classe trabalhadora, numa relação dialógica e democrática, cujo resultado é a transformação dos sujeitos e sua cultura popular. A proposta educativa de Paulo Freire foi situada como parte de um conjunto maior da educação popular, especialmente, com a participação coletiva dos sujeitos nas famílias, comunidades, escolas, universidades e movimentos sociais. Tais espaços foram, criados e recriados no decurso da história e no processo de libertação, como ele mesmo insistia em afirmar. (MUNIZ & BICALHO, 2022).

2.4 O conceito de educação / prática libertadora em Freire

O conhecimento emancipador não se baseia, apenas, em mera exposição de conteúdos, lições e exercícios de fixação. Conhecer implica ir além das demandas da escola tradicional e conservadora. Conhecer implica movimentos recíprocos entre educadores, educandos e os demais sujeitos envolvidos com o ato de educar. Em vídeo para o MST, FREIRE, 1996 *apud* CALDART (2008, p. 172), afirma:

Eu nunca me esqueço de uma frase linda de um educador, alfabetizador, um camponês sem-terra, de um assentamento enorme do Rio Grande do Sul aonde eu fui: “Um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele. Mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo.

Os princípios libertadores da educação privilegiam as decisões coletivamente construídas. Enfatizam a criticidade e autonomia dos sujeitos, na seleção dos conteúdos didáticos-pedagógicos das escolas. Consideram as insatisfações, dúvidas e posicionamentos políticos de educadores e educandos. Compreendem que a participação dos sujeitos, individuais e coletivos, podem colaborar com os espaços de lutas e conquistas de políticas públicas. Segundo Freire (1997, p. 74–5):

O [...] respeito do professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

A questão norteadora do debate é: que educador queremos formar nas escolas? Como se estabelece a preocupação com os princípios da pedagogia libertadora, a relação entre teoria e prática, o respeito às diferenças e à realidade dos diversos atores envolvidos com a educação? Percebemos ainda o diálogo com a comunidade escolar e a valorização dos educadores comprometidos com os princípios da humildade, criticidade e curiosidade. Nessa conjuntura, a capacidade de pesquisa, criatividade e trabalho coletivo contribuem na formação de educadores que reconhecem as diferentes linguagens, princípios, culturas, posicionamentos e estratégias.

Os sujeitos, individuais e coletivos, da educação estão cientes das cobranças, atribuições e responsabilidades com as trajetórias de lutas e conquistas nas escolas. Tais conquistas exigem a presença de educadores, educandos, pais e comunidade escolar na consolidação dos espaços democráticos e construção de novos valores culturais: teatro do oprimido, canções populares, poesias, literatura de cordel, entre outros dispositivos pedagógicos que enaltecem a educação popular no envolvimento prático com a formação política e o respeito às histórias de luta (BICALHO, 2020).

Os princípios libertadores da educação privilegiam os processos educativos, políticos, econômicos e culturais nas escolas e demais espaços coletivos. Os fios que aproximam escola, sociedade e formação política, entrelaçam-se aos movimentos históricos e estão recheados de contradições. Obviamente, tais contradições, inerentes à sociedade que vivemos, estão presentes nas práticas desenvolvidas pelos inúmeros atores da sociedade civil organizada. Nessa conjuntura, o conflito de ideias contribui para reconhecer os diferentes espaços de aprendizagens, permitindo ensinar, organizar e consolidar a pedagogia libertadora nas escolas. Freire (1997, p. 70), afirma:

[...] esta prática pedagógica, voltada para a realidade do educando é necessária, pois quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais serem desafiados [...] Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-los, mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Reiteramos a necessidade de problematização das práticas político-pedagógicas, vinculadas às realidades de educadores e educandos, considerando os diversos contextos culturais e sociais nas escolas. Tal postura pode desafiar os sujeitos, individuais e coletivos, na construção crítica e consciente dos espaços de formação defendidos pela pedagogia libertadora. Atitudes como essas contribuem para diminuição das injustiças. Nessa relação diária, educadores e educandos crescem com o convívio, conversas, festas e debates. Reescrevem suas histórias de vida a partir dos saberes, dificuldades e possibilidades.

Trabalha-se para romper com o isolamento, a baixa estima e o silêncio, incentivando relações de reciprocidade, organização coletiva e respeito às diferenças.

A leitura do mundo é um elemento importantíssimo no pensamento freireano, pois contribui para humanização das relações. Para Freire (1989) a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. O ser humano, muito antes de escrever e desenhar a palavra, leu o mundo e a realidade dele. O trabalhador formal e informal, a dona de casa, os jovens e as crianças, antes de entrarem nas escolas, já sabem parte da dinâmica do mundo (ARROYO, 2007). O ideal seria que a vivência dos estudantes fosse valorizada no processo de escolarização. Nesse sentido, alfabetizar é um ato político e de conhecimento, criador de aproximações e, especialmente, novas relações de leitura do mundo. Sempre que a opressão atua, há divisão de classes entre opressores e oprimidos. As elites dominadoras conformam as massas populares a seus objetivos, mantendo o povo domesticado e passivo, privando-o de decisões e responsabilidade em fazer sua história. Uma verdadeira estrutura dominadora que os oprimidos acabam aderindo. Nessa conjuntura, suas mãos, historicamente, não foram utilizadas para leitura e escrita (MUNIZ & BICALHO, 2022).

A libertação das relações opressoras, implica ação e reflexão sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo para além da conscientização e inserção crítica na realidade. A conscientização é um elemento pedagógico essencial no pensamento freireano. Ela pode contribuir para modificar situações de discriminação, preconceitos, assistencialismos e exploração da classe trabalhadora. Nesse sentido, a escola emancipadora pode contribuir na elaboração, teórico e prática, de pedagogias críticas, reflexivas e humanas. (FREIRE, 2014) aponta a necessidade de superação da contradição entre opressores e oprimidos, enaltecedo a consciência crítica e política da realidade vivida pelos sujeitos.

Freire (2014) nos ensina superar o senso comum das tradições, do fatalismo e acomodações, por meio de processos educativos e políticos. A partir dos círculos de cultura e posicionamento crítico diante dos problemas do mundo, desenvolveu ambientes culturais que privilegiaram debates, diálogos e desafios entre os sujeitos. A preocupação com a conscientização e autonomia diante das demandas sociais presentes na sociedade, foi sempre estratégica. Paulo Freire (2014), no livro Pedagogia do Oprimido, sinaliza que a cultura do silêncio, enquanto mecanismo de dependência e alienação, repercute no interior das relações estabelecidas na sociedade. É extremamente necessário romper com a opressão dos sujeitos que controlam e determinam, com suas vozes autoritárias, as relações humanas e sociais. A cultura do silêncio e da passividade não é a incapacidade de se expressar, mas sim, o silêncio político de aceitação da realidade que inibe a transformação.

A educação emancipadora colabora na compreensão e transformação do mundo através das experiências, por meio dos movimentos de democratização, vivenciados pelas camadas populares, nas ruas, praças públicas e bibliotecas, além das produções sociais, artísticas e políticas. Parte-se da prerrogativa que os aspectos culturais, em diálogo com a educação popular, são modos de compreensão crítica e emancipadora do mundo, com vistas a sua renovação e transformação. A educação libertadora pode ser utilizada na desconstrução das estruturas do sistema, sustentada pela desigualdade social e a educação bancária. Sua prática pedagógica é um ato de resistência, desde que dialogue e reflita com a realidade dos sujeitos coletivos. Segundo Freire (1987), na concepção bancária, privilegia-se a repetição insistente. O educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos. Por outro lado, na prática problematizadora, os educandos desenvolvem o seu poder de captação e compreensão do mundo, em suas relações com ele, não mais uma realidade estática, mas em transformação.

A educação libertadora, como proposta pedagógica, é um ato de reivindicação. Ela nos desafia e rompe com a aquisição de conhecimentos, como mera reprodução de conteúdos isolados das histórias de vida, memórias, identidades e vivências dos estudantes. Ou seja,

processos educativos que não ocorra separação entre a vida cotidiana e a vida escolar. (NETO; OLIVEIRA & BICALHO, 2023)

2.5 O conceito de emancipação em Freire

O trabalho de Freire, atualiza o conceito de emancipação e coloca-o em contexto com as teorias e práticas atuais da educação, estabelecendo as bases para a chamada pedagogia crítica, no desenvolvimento das atividades político-pedagógicas. Assumir a lógica da educação diferenciada, em diálogo com a pedagogia libertadora, deve ser uma das preocupações de educadores e educandos. As pedagogias críticas e emancipadoras podem contribuir na organicidade da educação, fortalecendo a autoestima e colaborando com a autoformação dos sujeitos, individuais e coletivos, nas diversas lutas. Essas lutas englobam cidadania, trabalho, saúde e educação, essenciais na emancipação dos trabalhadores. Elas podem, inclusive, romper com a miséria e os altos índices de analfabetismo.

A pedagogia crítica (libertadora) de Freire, embora nem sempre autocrítica, fundida com as práticas educativas construídas por lideranças, educadores e educandos, ampliou as possibilidades teórico-práticas, especialmente, com respeito à cultura popular. As atividades desenvolvidas por tais sujeitos, valorizam o diálogo, a ética e a construção crítica. Embora educadores e educandos estejam profundamente envolvidos na defesa da pedagogia libertadora e nos ideais de emancipação, numa sociedade como a nossa, onde a presença do autoritarismo é sempre uma constante, percebemos, em algumas ocasiões, atitudes conservadoras e individualistas por parte dos sujeitos, individuais e coletivos, nesse processo de formação. As afirmações sobre a pedagogia libertadora devem incentivar a construção crítica do saber e o conflito permanente de ideias. Nesse sentido, educadores e educandos devem estar preparados para lidar com as adversidades da prática pedagógica e a produção crítica do conhecimento no contexto que vivemos (BICALHO, 2020).

Por outro lado, a pedagogia libertadora contribui para formação política e emancipadora de educadores e educandos, com diferentes perspectivas. Rompe-se com currículos contraditórios, fragmentados e autoritários. Os argumentos desenvolvidos por Paulo Freire ajudam na compreensão da relação entre opressor e oprimido, sobretudo, a condição de oprimido interiorizada, desde muito cedo, nas atitudes e mentes dos trabalhadores e trabalhadoras. Paulo Freire, com sua pedagogia libertadora, contribui para emancipação política de educadores e educandos, assumindo o compromisso com a vida, a justiça social e a liberação. Ele é o grande guardião da utopia, da luta contra a prepotência e arrogância humana. É um dos brasileiros mais homenageados da História. Ganhou inúmeros títulos de doutor *honoris causa* de Universidades da Europa e América. Inclusiva, nada mais justo do que declará-lo patrono da educação brasileira. Com o conceito de emancipação, é possível reagir contra as injustiças, acreditar na transformação social e nas mudanças do mundo, em favor de uma sociedade mais coletiva, justa e humana. A lição fundamental desse conceito, é compreender e estimular o olhar direcionado, permanentemente, para o sonho, sem perder o horizonte à nossa frente. Parafraseando Paulo Freire, precisamos romper com o discurso pronto, ler o mundo, viver a vida e compreender nossos defeitos, amores e desamores.

A conscientização prepara homens e mulheres, no plano da ação, para lutar contra os obstáculos à sua humanização. As ações libertadoras exigem uma profunda capacidade de amar. Nesse sentido, é possível olhar com esperança, os processos de mudanças no mundo, através do diálogo, numa perspectiva teórico e prática. A educação como prática da liberdade, pode contribuir para aumentar a responsabilidade ética e a convivência humana. O desenvolvimento da capacidade crítica em Freire permeia todo o processo de ensino e

aprendizagem, numa estreita relação com as possibilidades de inquietação e curiosidade indagadora. O diálogo contribui na organização do trabalho, através dos movimentos populares, num esforço contínuo e coletivo de libertação e conscientização. Os movimentos de lutas e as experiências com a pedagogia crítica e libertadora, em processo de permanente emancipação, exigem reflexões sobre a própria prática, a partir da conscientização dos sujeitos, individuais e coletivos (MUNIZ & BICALHO, 2022).

O processo de ensino-aprendizagem que emancipa os sujeitos e a produção crítica do conhecimento, enaltece as possibilidades de diálogo, problematização e questionamentos. O pensamento pedagógico de Paulo Freire, centrado na realidade de vida dos sujeitos, respeita as etapas de aprendizagens dos estudantes, possibilitando-os processos de conscientização que solucionem os problemas do seu contexto social. Nessa conjuntura, Paulo Freire propõe processos educativos que contribuam, ideológica e politicamente, com a emancipação da classe trabalhadora. Para (FREIRE, 2015), onde haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar e há sempre o que aprender.

2.6 O conceito de formação continuada docente

A formação continuada do educador pode contribuir para avançarmos com propostas alternativas de produção do saber, aproveitando com mais lucidez e coerência os encontros propostos, as produções textuais, os trabalhos de campo, entre outras atividades que envolvam a educação popular (FREIRE, 1997, 2002).

A formação continuada dos educadores constitui parte de um processo nacional de disputa pela hegemonia da classe trabalhadora e inscreve-se como um dos componentes indispensáveis na luta pela democracia na sociedade brasileira. Nesta estratégia, a crescente participação dos educadores/as e da sociedade civil na vida política reflete o grau de tamanha conscientização inerente aos Fóruns de EJA, ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos; CONFINTEA – Confederação Internacional de Educação de Adultos, entre outros movimentos.

Segundo Haddad (2002), é fato que o processo de formação deve estar atrelado à aprendizagem cotidiana, o aprender por toda a vida em diferentes espaços de conflitos e produção do saber. A formação continuada de educadores é uma questão a ser enfrentada, inclusive, por grupos sociais que não penetram nas decisões que dizem respeito às suas condições básicas de existência, histórias de vida, sonhos, utopias e projetos.

Na formação continuada dos educadores e educadoras, os princípios emancipadores da educação privilegiam o rompimento com o ensino dogmático e descontextualizado. Defendem as forças sociais, os mecanismos democráticos e a educação popular. As pedagogias críticas, compreendidas como práticas educativas e sociais, podem favorecer comportamentos éticos e proporcionar a formação política e emancipadora dos sujeitos, individuais e coletivos. A preocupação com a produção do conhecimento articulada às relações sociais, histórias de vida, memórias e identidades, além das noções de cidadania e valorização da vida pública, são prioridades da pedagogia emancipadora e da formação continuada dos sujeitos. Essa organicidade colabora com a criação de espaços e atividades coletivas que privilegiam os valores da sensibilidade, humildade, ética e liberdade de expressão (BICALHO, 2020).

Tal formação continuada exige a prática da solidariedade, humildade, sensibilidade, cooperação e envolvimento com as causas coletivas, além dos sonhos e utopias de uma vida mais digna. As escolas, nessa conjuntura, devem valorizar, nos seus espaços de formação político-pedagógica, as identidades de educadores, educandos e comunidade escolar. Com forte caráter humanístico, a organização curricular nas escolas deve privilegiar o trabalho coletivo e a valorização das histórias de vida de educadores, educandos e demais sujeitos,

individuais e coletivos. Deve ainda promover a integração e horizontalidade, valorizando a diversidade cultural e as oralidades. Seguindo as propostas e princípios freireanos, rompe com aprendizagens mecânicas e a concepção utilitária do ato educativo (BICALHO, 2020).

A formação humana, segundo Freire () não é exclusividade da escola. Educadores e educandos aprendem com leituras, debates, organização de encontros, seminários, congressos, reuniões e marchas, gerando práticas educativas que fortalecem a atuação desses sujeitos. Tal formação está vinculada, entre outros aspectos, à estreita relação entre trabalho intelectual e material, presente nas propostas de Freire. Importante, ainda, é a valorização da realidade de homens e mulheres, de suas relações pessoais e organização coletiva.

No capítulo III, apresentaremos o problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, critérios de seleção dos participantes da pesquisa. Os instrumentos / metodologia utilizada: questionário e rodas de conversas. Por fim, apresentaremos os dados da pesquisa realizada nas escolas municipais Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias, no município de Japeri, Rio de Janeiro, explorando, especialmente, os projetos político pedagógicos das escolas.

3 CAPÍTULO III

PRÁTICAS EDUCATIVAS LIBERTADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE JAPERI

3.1 Introdução

No Capítulo III, apresentaremos o problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e os participantes da pesquisa. A análise dos dados da pesquisa considerou a aplicação dos questionários, as rodas de conversas com os docentes da EJA – Educação de Jovens e Adultos e o PPP – Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias, em Japeri, Rio de Janeiro. O problema e objetivos da pesquisa são: o que revelam as reflexões e práticas educativas libertadoras dos docentes da Educação de Jovens e Adultos sobre a formação continuada docente?

O presente capítulo é produto de várias experiências coletivas e, enquanto tal, fruto de memórias e de práticas. Gostaria de dedicá-lo a todos/as que lutaram e lutam pela implementação da Educação de Jovens e Adultos nos diversos territórios de nosso país. Aos gestores, docentes e estudantes da Rede Municipal de Educação de Japeri, com os quais debati muitas ideias presentes neste texto, nas visitas às escolas. Agradecimento especial ao professor Amarildo Paes Leme de Mello, com quem compartilhei boa parte dessa discussão em nossos encontros.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica, articulada às lutas dos movimentos sociais e populares. As políticas públicas recentes (governo Lula em diante) institucionalizou pautas históricas da EJA, incorporando no âmbito do Estado demandas e experiências estratégicas dos movimentos. Importante notar que a EJA expressa iniciativas das políticas públicas estatais (internacionais e nacionais) no sentido da inclusão de segmentos da população historicamente excluídos, marginalizados e fragilizados. A EJA é uma modalidade que expressa tipicamente dívida social (CAMPOS, 2013).

Ao caracterizar a modalidade EJA da Educação Básica nos deparamos com uma pluralidade de sujeitos que dela fazem parte. Cada um com uma história de vida e marcas de identidades, constituídas por memórias ímpares. Essas experiências singulares se somam às do grupo, criando espaços de saberes e não saberes, na busca de reconhecimento na sociedade. Estes sujeitos de classes populares, em sua grande maioria, vivem em situação socioeconômica desfavorável e a necessidade de trabalhar os afasta muito cedo dos seus estados e cidades de origem. Provenientes, principalmente, do norte e nordeste do país, trazem em sua bagagem histórias de desesperança e esperança que os encoraja tentar “mudar de vida”, procurando melhores condições. Nessa trajetória até a “cidade grande” carregam o desejo de um futuro diferente daquele deixado para trás.

A heterogeneidade presente na EJA se configura a partir de aprendizagens e experiências que os estudantes adquirem ao longo da vida, em diferentes contextos sociais, crenças, valores, atitudes e práticas na constituição de processos particulares de aprendizagem e diferentes formas de acesso ao conhecimento. Será a partir do reconhecimento de suas experiências de vida e visões de mundo que cada estudante, jovem ou adulto, se apropriará das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão, meios de ação e interação no mundo.

Os jovens e adultos não voltam à escola apenas para recuperar o tempo perdido, mas em busca de experiências de aprendizagem que lhe possibilite dar resposta as suas necessidades presentes. Nesse sentido, essa modalidade deve ser pensada e planejada,

considerando as suas especificidades. Esperam encontrar na escola, espaços para falar de suas vidas, desejos, dores e alegrias, daquilo que os aflige no cotidiano, além das dificuldades de conciliar família, escola e trabalho. Precisam se sentir acolhidos, ouvidos e incluídos para compartilhar esses sentimentos. São guiados pelos seus sonhos há muito esquecidos, pelo desejo de “melhorar de vida”, pelo esforço de compreender melhor o mundo que os rodeia, pela vontade de ser reconhecidos como sujeitos e olhar para os outros, como eles afirmam, “de cabeça erguida” (BERENBLUM & FORTUNA, 2013).

3.2 **Percorso metodológico⁴**

O percorso metodológico desta pesquisa se concretizou através das reflexões compartilhadas, em diálogo com a pesquisa documental e bibliográfica dos temas abordados. Importante ressaltar que a metodologia de trabalho se apoiou numa perspectiva histórica de investigação e buscou a reflexão dos processos sociais, considerando a participação dos sujeitos enquanto seres históricos e culturais. A partir das rodas de conversas, aplicação de questionários realizadas com os educadores/as e o PPP – Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais Duque de Caxias, Bernardino de Melo e Ary Schiavo, compreendemos as reflexões e práticas educativas libertadoras na sua relação com a formação docente na EJA. Importante salientar que submetermos esta pesquisa ao comitê de ética / plataforma Brasil, de modo a coadunar com os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, inclusive, com a identidade dos entrevistados preservadas.

Assim, a metodologia utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa considerou, a utilização de artigos em periódicos científicos, livros, dissertação de mestrado e teses de doutorado, além da análise documental, especialmente, o PPP – Projeto Político Pedagógico das escolas e demais documentos oficiais, relatórios e fotografias, que demonstrem a importância e atualidade da EJA na construção dos conhecimentos necessários à autonomia política e social dos sujeitos envolvidos neste processo. Identificamos continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças em relação aos fenômenos sociais vinculados à Educação de Jovens e Adultos.

Como instrumento de análise, trabalhamos com aplicação de questionários para as gestoras e dois docentes de cada escola, além de rodas de conversas com os membros das escolas, na busca por dados interpretativos que nos permitiram compreender as práticas educativas libertadoras na Educação de Jovens e Adultos do Município de Japeri. As informações obtidas nas escolas pelos sujeitos que participaram desta pesquisa, foram adquiridas entre os meses de abril e outubro de 2024. Os instrumentos utilizados na pesquisa com os gestores e docentes das escolas serão apresentados ao final da dissertação, conforme os apêndices.

Quanto aos critérios de seleção das três escolas municipais (Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias) consideramos que elas estão relacionadas à minha trajetória formativa e às características socioeducacionais do território, pois constitui espaços onde atuei profissionalmente, além da minha experiência como coordenadora da EJA no município de Japeri. As escolas foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e deram anuência para participação. Os entrevistados/as assinaram o termo de livre consentimento. As rodas de conversas e aplicação dos questionários foram realizadas de forma presencial. Após o levantamento e coleta de dados, foi realizada uma análise reflexiva em relação às práticas educativas libertadoras na Educação de Jovens e Adultos do Município de Japeri.

⁴ O percorso metodológico desta pesquisa foi aprovado. O número do Parecer Consustanciado do CEP, da referida aprovação é: 7.155.894.

Para melhor compreensão da pesquisa, a identificação dos participantes foi definida da seguinte forma: as gestoras e professores foram identificadas com a abreviação das suas respectivas escolas: Gestora A. S.; Gestora B. M.; Gestora D. C. Prof.1 A. S.; Prof.2 A. S.; Prof.1 B. M.; Prof.2 B. M.; Prof.1 D. C.; Prof.2 D. C.

Nesta investigação utilizamos a pesquisa qualitativa, considerando o universo das motivações e histórias dos sujeitos individuais e coletivos. Ela permitiu uma inserção social mais profunda na realidade, explorando as questões históricas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Japeri. No trabalho de campo conhecemos melhor os sujeitos estudados, a partir da interação com as escolas pesquisadas nos encontros, reuniões, festas e demais eventos.

No roteiro de questões, solicitamos na parte I, os dados pessoais, como por exemplo, idade, estado civil, naturalidade, religião e cor da pele. Bairro e município onde reside, se sua moradia é alugada ou própria e filhos. Na parte II, ocupação e renda familiar. Na Parte III, escolaridade, grau de escolarização dos pais.

Apresentamos ainda, um roteiro de questões para os docentes e gestão da escola, com identificação, escola em que está atuando, nível de escolaridade, série que atua, qual a situação funcional, o tempo que atua na escola.

- 1) Seu processo de formação no Ensino Médio / Universidade, contemplou a Educação de Jovens e Adultos?
- 2) Qual a importância das práticas libertadoras para emancipação humana e formação docente?
- 3) Como a formação continuada dos professores na EJA se articula com as práticas libertadoras no Município de Japeri?
- 4) Aponte a relevância das práticas libertadoras para os professores que atuam na EJA e o respeito à autonomia dos estudantes.
- 5) Descreva as principais contribuições da EJA, no processo de ensino-aprendizagem dos docentes e discentes.
- 6) Você considera necessária a articulação entre formação continuada dos professores da EJA, práticas libertadoras e respeito aos saberes e histórias de vida dos estudantes?
- 7) A formação crítica na EJA, contribui com a emancipação humana de docentes e discentes? Quais contribuições?

3.3 Pesquisa de campo

O primeiro momento dessa pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos, investe na análise histórica, crítica e reflexiva, presente nas contradições políticas e sociais da sociedade brasileira, compreendendo o papel exercido pelos movimentos populares na segunda metade do século XX.

A pesquisa de campo teve como objetivo dialogar com as gestoras e professores/as acerca das práticas educativas libertadoras presente na Educação de Jovens e Adultos, nas escolas Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias, localizadas no município de Japeri. A pesquisa compreendeu as experiências dos educadores, educadoras e da pesquisadora, como fonte de leituras de práticas educativas libertadoras na e com a Educação de Jovens e Adultos, no município de Japeri.

Entendemos que existem desafios para pensar a Educação de Jovens e Adultos no município de Japeri, especialmente nos elementos que investigamos. Foi no terreno material e subjetivo das relações sociais, determinado pelo processo histórico, que identificamos os debates acerca da Educação de Jovens e Adultos, compreendendo, em que medida, a EJA contribuiu para elevar a consciência crítica dos sujeitos, especialmente pelas ações coletivas, além das manifestações políticas, educativas, culturais e artísticas nas escolas estudadas.

Esta sistematização, sempre em curso, apresenta possibilidades de análise da EJA, buscando responder às questões e objetivos levantados nessa pesquisa. Reforça experiências a partir da realidade concreta e busca apresentar questões fundamentais no processo de emancipação humana, em diálogo com a tarefa histórica da EJA.

No diálogo com as gestores e professoras/es das escolas, visando colaborar com a EJA na Secretaria Municipal de Educação de Japeri-RJ, ressalto a minha participação, em intervenções conjuntas, auxiliando nas demandas das três escolas, como prática constante na relação com a EJA. Trata-se de uma realidade social repleta de tensões, conflitos e interesses diversos. A EJA foi analisada como expressão dos interesses comunitários e coletivos, em articulação com as demandas locais, superando um modelo de educação que, historicamente, se coloca marginalizada na sociedade brasileira.

Nesse sentido, nossa preocupação foi com as experiências individuais e coletivas que emergem nas escolas de EJA. Que consciências estão sendo formadas e que realidade elas buscam construir? Qual o significado político e histórico da EJA nas três escolas? Que Educação de Jovens e Adultos está sendo construída e quais as reflexões advindas deste processo?

Os questionários e as rodas de conversas complementaram a análise documental, especialmente, o PPP – Projeto Político Pedagógico das três escolas, permitindo o aprofundamento das fontes primárias e conhecimento acerca da organização das escolas (número de professores, estudantes e gestão), atas ou relatórios das reuniões, documentos relativos às ações políticas, sociais ou culturais da EJA nas escolas. Também buscamos no município de Japeri, leis, resoluções, normas, pareceres, referentes à EJA (número de professores, funcionários, alunos, organização curricular e projeto pedagógico). Buscamos aqui, as diferentes perspectivas sobre a realidade, analisando as possíveis contradições ou consensos em torno da temática (GORETTI, 2023).

3.4 O município de Japeri

Japeri é um município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, Brasil e faz parte da Baixada Fluminense, localiza-se a 70 quilômetros da capital do estado e a uma latitude sul 22°38'35" e uma longitude oeste 43°39'12", estando a uma altitude de 30 metros (Figura 1). Possui 31 bairros e a sua população estimada em 2021, pelo IBGE, é de 106.296 habitantes. Japeri é um dos mais novos municípios do Rio de Janeiro, pois, somente foi elevado à categoria de município em 02 de dezembro de 1991, através da lei estadual nº1902.

O município de Japeri possui aproximadamente 80% da sua extensão determinada como área rural. Japeri possui uma área de 82.954 km² e tem como municípios limítrofes Paracambi, Seropédica, Queimados, Miguel Pereira e Nova Iguaçu (Figura 02). O município de Japeri possui uma área de 82.954km² e tem como municípios limítrofes Paracambi, Seropédica, Queimados, Miguel Pereira e Nova Iguaçu (MELLO, 2021).



Mapa 1: Japeri e seus municípios limítrofes.

Fonte: Prefeitura Municipal de Japeri / CEEJA (Adaptado) (2022).

Este município tem alguns fatos contrastantes, por um lado é considerado muito pobre, por outro, possui o único campo municipal de golf do Brasil, o Japeri GOLF Rio de Janeiro, considerado um esporte praticado pelas elites. A maioria dos praticantes deste esporte não reside no município, exceto as crianças que participam da escolinha de golfe oferecida no espaço. Dessa forma, este local tornou-se um espaço de atração esportiva para turistas, ao mesmo tempo em que fomenta o comércio local e estimula a prática esportiva nas crianças. Criado em 2001 através da Lei 941/2001, A Associação de Golf Público de Japeri, tem a concessão do terreno de 70 hectares de terra reconhecida como área de preservação ambiental.



Figura 2: Campo de GOLF municipal de Japeri.

Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Japeri, 2023.

As condições impostas pela AGPJ para que as crianças participem da escolinha de GOLF é estarem regularmente matriculadas em uma escola e terem um bom rendimento escolar⁵, o que torna esse esporte um aliado da educação.

⁵ Veja também em <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/japeri-golfe-clube>.

Outro fato é a existência de três rampas de salto de voo livre, criadas com a intenção de fomentar o turismo local, onde muitos praticantes do esporte, em períodos que o tempo está propício para o esporte, viajam até Japeri para a prática do esporte. Essas contradições mostram que mesmo o município sendo considerado pobre pode ser capaz de oferecer serviços que atendam o público da classe média/alta e, com isso, melhorar a capacidade de desenvolvimento econômico e social do mesmo.

3.5 Descrevendo a Educação de Jovens e Adultos em Japeri

Segundo o site oficial da Secretaria Municipal de Educação de Japeri – SEMED⁶, responsável pela Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) no Sistema Municipal de Ensino tem sob a sua gestão um total de trinta e quatro escolas, sendo que quatro delas oferece apenas Educação Infantil, oito oferecem apenas o Ensino fundamental e vinte e duas oferecem as duas modalidades de ensino. Em relação à localização geográfica, oito delas estão localizadas nos territórios rurais, enquanto vinte e seis nos territórios urbanos.

Embora o município de Japeri possua uma quantidade razoável de unidades escolares, somente três delas contemplam a Educação de Jovens e Adultos – EJA, mesmo existindo um número significativo da população de Japeri, acima dos 15 anos de idade, que se encontra ainda em condições de analfabetismo ou com o ensino fundamental incompleto. De acordo com o censo de 2010, feito pelo DATASUS junto ao IBGE, eram 5.047 analfabetos, totalizando 7,37% da população na data da pesquisa. Vale destacar que não há oferta de Educação de Jovens e Adultos em nenhuma das Escolas do Campo do município de Japeri. De acordo com a SEMED, o município de Japeri contempla, no ano de 2022, um total de 14.288 alunos, sendo que deste total, 646 são alunos da EJA. A estrutura organizacional da Secretaria permite a visualização das coordenações distintas, havendo coordenação específica para Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 2: Escolas Municipais de Japeri/RJ.

ESCOLA	RURAL/URBANA	EDUC. INF.	EDUC. FUND.	EJA	ALUNOS
E.M. AMARALINA	URBANA	X	X		176
E.M. ANTÔNIO GROPO	URBANA		X		224
E.M. ARY SCHIAVO	URBANA		X	X	965
E.M. BERNARDINO DE MELLO	URBANA		X	X	1566
E.M. CARLOS ALBERTO P. DOS SANTOS	RURAL	X	X		18
E.M. CIEP 401 LUCIMAR DE S. SANTOS	URBANA		X		879
E.M. DARCÍLIO AYRES RAUNHEITI	URBANA	X	X		431
E.M.CRECHE JANDERSON A. CORREA	RURAL	X			68
E.M.EDU-INF. SÃO JORGE	URBANA	X			120
E.M.DOM ADRIANO HIPÓLITO DE OLIVEIRA	URBANA	X	X		93
E.M. DUQUE DE CAXIAS	URBANA		X	X	1076
E.M. ANTÔNIO JORGE F. DE	URBANA	X			202

⁶ SEMED – antes denominada SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura)

ARUANTE					
E.M. FREI MAURÍCIO VIANN	URBANA	X	X		401
E.M. GOV. LEONEL DE M. BRIZOLA	URBANA	X	X		372
E.M. JARDIM BELO HORIZONTE	URBANA		X		165
E.M. JOÃO XXIII	URBANA		X		424
E.M. MANOEL JULIO DE AMORIM	URBANA	X			181
E.M. PASTOR ARISTIDES ARRUDA	URBANA	X	X		750
E.M. PASTOR IDALECIO	URBANA	X	X		122
E.M.PASTOR TASSO A. DE OLIVEIRA	URBANA	X	X		361
E.M. PEDRA LISA	RURAL	X	X		165
E.M. PROF. CÉLIA SOBREIRA	URBANA	X	X		920
E.M.PROF. CELITA R. ANDRADE	URBANA	X	X		529
E.M.PROF. ETIENE DE S. OLIVEIRA	URBANA	X	X		914
E.M. RIO D'OURO	RURAL		X		95
E.M. SANTA INÉS	URBANA	X	X		89
E.M SANTA TEREZINHA	URBANA	X	X		546
E.M. SANTO ANTÔNIO	RURAL	X	X		98
E.M. SANTOS DUMONT	URBANA	X	X		1154
E.M. TÂNIA MARA DA S. C. BASÍLIO	RURAL	X	X		333
E.M. TEÓFILO CUNHA	RURAL	X	X		101
E.M.VER. DÁRIO OLIVEIRA LINS	URBANA	X	X		409
E.M.VER. PAULO FÉLIX SAUDADE	RURAL	X	X		145
E.M. VILA CONCEIÇÃO	URBANA	X	X		377

Fonte: SEMED/Japeri (2020)

De acordo com a SEMED, o município de Japeri tem colocado à disposição vagas suficientes para atender a demanda da Educação de Jovens e Adultos do município. “Todos que procuram uma das unidades para se matricular conseguem a vaga, logo, todos são atendidos”. A Secretaria de Municipal de Educação exerce um papel de destaque no cumprimento das políticas públicas educacionais do governo federal procurando realizar as ações em conformidade com a lei 9394/96. A sua proposta pedagógica está pautada nas teorias interacionistas de Vygotsky e Piaget, bem como nas concepções de Paulo Freire.

A rede de municipal de ensino de Japeri já ofertou a Educação de Jovens e Adultos em oito Unidades Escolares: E.M. Ary Schiavo, E.M. Bernardino de Melo, E.M. Duque de Caxias, E.M. Pedra Lisa, E.M. Carlos Alberto Pereira dos Santos, E.M.Prof. Etiene de S. Oliveira, E.M. Darcílio Ayres Raunhetti e E.M. Prof. Célia Sobreira. Porém, atualmente, somente as escolas, fruto dessa pesquisa, E.M. Ary Schiavo, E.M. Bernardino de Melo, E.M. Duque de Caxias, ofertam essa modalidade de ensino. Importante ressaltar que cinco escolas deixaram de ofertar a modalidade. Inclusive, duas dessas escolas que deixaram de ofertar a Educação de Jovens e Adultos estão localizadas nos territórios rurais de Japeri: E. M. Pedra Lisa e E. M. Carlos Alberto Pereira dos Santos. Elas continuam funcionando, oferecendo vagas, apenas, para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil regular (MELLO, 2021).

Com o término da oferta da EJA, os territórios do campo e da cidade teve a sua condição de melhoria reduzida, à medida que a oferta de acesso à educação para adultos, que não tiveram essa oportunidade, deixou de contemplar esta população, tornando a capacidade

de mobilização social comprometida, pois essa ação impacta diretamente no âmbito econômico, político, social e educacional. Freire (1997, p.87) afirma que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Nesse contexto, as comunidades tiveram perdas significativas com o fechamento da oferta da EJA, pois o conhecimento muda as pessoas trazendo melhores condições de vida e as ajudam a conquistar sonhos.

Segundo MELLO (2021, p. 23), “*atualmente há uma tentativa de transformar a Escola Carlos Alberto em uma escola de tempo integral, porém há também murmúrios que querem fechar esta escola alegando que o número de alunos atendidos por ela não valeria a pena mantê-la em funcionamento*”. Um fato que corrobora com esta afirmativa é que em 2023, a Secretaria Municipal de Educação solicitou que fossem transferidos todos os estudantes do 5º ano da Escola Carlos Alberto para a Escola Municipal Frei Maurício Viann.

As três escolas que atualmente ofertam a Educação de Jovens e Adultos em Japeri estão localizadas nos centros do município, isto porque, Japeri é um município dividido em dois centros administrativos, Japeri e Engenheiro Pedreira. A Escola Municipal Ary Schiavo está localizada no centro de Japeri e as Escolas Municipais Bernardino de Melo, no centro de Engenheiro Pedreira, e a Duque de Caxias no bairro Jardim Willians em Engenheiro Pedreira e as duas últimas se equidistam em aproximadamente 1 Km. Atualmente o cenário se mostra mais favorável e com possibilidades reais de demandas, uma vez que melhorou o sistema de transporte e as condições estruturais favorecendo a reimplantação da mesma.

A questão da violência era um dos fatores mais relevantes para que os alunos deixassem de procurar a escola inclusive, é sinalizado no Plano Municipal de Educação: “Atualmente, a maior dificuldade que o município de Japeri enfrenta na oferta da Educação de Jovens e Adultos é o alto índice de evasão, bem como questões relacionados a criminalidade e o consumo de drogas”.

Sendo assim, cria-se uma expectativa de que o governo possa reavaliar as condições e voltar a ofertar a Educação de Jovens e Adultos nas Escolas de Japeri. A atual gestora da E.M. Rio D'ouro, por exemplo, tem o desejo de implantar a EJA na Unidade Escolar, “*há um grande grupo de alunos e alunas que deixaram de estudar aqui, por diversas razões, e que hoje tem vergonha de retornar junto aos alunos menores e que, com a EJA no período vespertino, possibilitaria a inclusão destes no sistema de ensino*” (MELLO, 2021, p. 24).

Importante salientar que, sob a responsabilidade da coordenação da educação do campo, existem oito escolas, são elas: E. M. Santo Antônio, E. M. Rio D'ouro, E. M. Tânia da S. Carnaval Basílio, E. M. Carlos Alberto Pereira dos Santos, E. M. Vereador Paulo Félix Saudade, E. M. Creche Janderson A. Correa, E. M. Teófilo Cunha e Pedra Lisa e em nenhuma delas possui Educação de Jovens e Adultos e somente em uma delas há creche.

3.6 Formação e práticas docentes nas escolas do município de Japeri

Em 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação – PME, pela Câmara Municipal dos Vereadores, através da lei nº 1.301 de 23 de junho de 2015, sancionado e promulgado pelo, então Prefeito Municipal, Ivaldo dos Santos Barbosa. Este Plano, com duração de 10 anos, 2015 – 2025, está em cumprimento com a lei federal nº13.005, de 25 de junho de 2014, que pretende manter o Ensino Fundamental universalizado, sob responsabilidade do poder público, considerando a relação entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar, enaltecendo o ensino de qualidade, que não se refere apenas à matrícula, mas o ensino de qualidade até sua conclusão (MELLO, 2021).

O Plano Municipal de Educação de Japeri prevê ainda a infraestrutura física das escolas, inclusive, com as condições para utilização das tecnologias educacionais em

multimídia, desde a construção física, com adaptações adequadas às pessoas com necessidades educacionais especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e adequação de equipamentos. A oferta dos programas de formação e qualificação de professores é uma das metas desse plano, bem como, o incentivo na busca constante de novos saberes e ascensão intelectual. O Plano conta com a elaboração de 20 (vinte) metas para sua realização até o final do ano de 2025, no qual a EJA é citada, explicitamente, na meta 3, item 3.8:

Articular com a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), a promoção de programas de Educação de Jovens e Adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de 15 a 17 anos, com qualificação social e profissional para jovens que estejam fora da escola e com defasagem idade-anjo (PME, p. 51).

Nesta meta a SEMED se compromete a ofertar a Educação de Jovens e Adultos também nas escolas do campo, pois não há oferta desta modalidade de ensino nessas escolas. Na meta 8, o objetivo é:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (PME, p. 57).

O docente que atua na Educação de Jovens e Adultos precisa entender a enorme importância das políticas públicas dessa modalidade, em diálogo com as metas do Plano Municipal de Educação de Japeri. A EJA traz elementos culturais, vivências e, juntamente com a dinâmica das comunidades, saberes necessários para o bom desempenho do docente e uma nova forma de olhar a escola. Nesse sentido, o docente da EJA domina os aspectos teóricos da sua disciplina, em diálogo com os saberes da prática e as experiências vividas no cotidiano com os estudantes.

A necessidade de valorização dos docentes, suas práticas pedagógicas e os espaços menos privilegiados que estes docentes ocupam vem sendo reforçada em vários estudos sobre a EJA. O difícil acesso às escolas, condições de trabalho, salários inferiores, escassez de qualificação profissional, infraestrutura precária, são alguns fatores que contribuem para essa pouca valorização (INEP, 2007; RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004).

Embora a exigência mínima seja o ensino Médio na Modalidade Normal, grande parte dos professores que atuam no município de Japeri, possui nível superior e pós-graduação lato sensu. A formação docente é um dos fatores importantes nas práticas pedagógicas. É através dela que o professor adquire ferramentas e recursos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, reforçando a necessidade de enaltecer os diálogos entre os diversos saberes produzidos na EJA, com as particularidades que a escola está inserida. Nesse contexto, a formação continuada tem grande relevância no desempenho das práticas docentes, conforme destaca Freire (2001, p. 75):

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida ou já percebida, mas pouco assumida.

Rever as práticas docentes aplicadas, pode se configurar num modelo de formação continuada, enquanto política pública direcionada ao desenvolvimento e capacitação docente na EJA. Essa é uma possibilidade de contribuir com as reflexões dos professores acerca do desenvolvimento de sua prática pedagógica. A seguir, descreveremos a realidade das escolas pesquisadas

3.7 Resultados e discussão

3.7.1 Descrevendo a realidade das escolas pesquisadas

Iniciaremos este tópico, apresentando o número de estudantes nas escolas com EJA no município de Japeri-RJ. Importante novamente ressaltar que as escolas mencionadas abaixo, são aquelas que realizamos a pesquisa de campo. Todo o material apresentado no tópico a seguir, foi produzido a partir do PPP – Projeto Político Pedagógico de cada escola, além das rodas de conversas e questionários aplicados aos professores e gestão das escolas.

O texto a seguir, em diálogo com os Projetos Político Pedagógicos das escolas, tem por finalidade apresentar alguns trabalhos e atividades desenvolvidas nos últimos três anos, bem como, as ações que nortearam o processo ensino-aprendizagem das escolas.

Toda escola tem objetivos que devem ser alcançados e realizados. O conjunto dessas aspirações, bem como, os meios para concretizá-las, dá forma ao Projeto Político Pedagógico. Os conceitos que compõem o PPP, dizem muito sobre ele. 1) É projeto porque reúne propostas e ações concretas que devem ser executadas durante determinado período de tempo. 2) É político por considerar a escola como espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, atuando, individual e coletivamente, na sociedade. 3) É pedagógico porque define e organiza as atividades e projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao juntar as três dimensões: projeto, político e pedagógico, o PPP ganha força e apresenta possibilidades de direção para gestores, professores, funcionários, estudantes e familiares. Ele precisa ser flexível o suficiente para mostrar os possíveis caminhos a serem traçados, adaptando-se às necessidades de aprendizagens dos estudantes.

Quadro 3: Escolas Municipais de EJA em Japeri/RJ.

ESCOLA	ALUNO REGULAR	ALUNO EJA	TOTAL
E. M. DUQUE DE CAXIAS	620	262	882
E. M. BERNARDINO DE MELLO	1.043	232	1.275
E. M. ARY SCHIAVO	658	152	810
TOTAL	2.321	646	2.967

Fonte: SEMED/Japeri (2023).

3.8 Conhecendo a Escola Municipal Duque de Caxias

Projeto Político Pedagógico, 2023 Educação: Construindo e Ressignificando Saberes

A Escola Municipal Duque de Caxias está localizada na Estrada Santo Antônio, S/Nº, no Bairro Jardim Willians, no Município de Japeri, Estado do Rio de Janeiro. Ela recebeu este

nome, em homenagem ao patrono do Exército Brasileiro Luís Alves de Lima e Silva – Duque de Caxias.



Figura 3: Escola Municipal Duque de Caxias em Japeri/RJ.

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Japeri, 2023.

A escola foi fundada há, aproximadamente, 51 anos. Até o ano de 1985, funcionava num prédio alugado, que se localizava na Estrada Santo Antônio. A partir de 1986, com a falência de uma pequena escola da rede privada de ensino, a Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, e que Japeri pertencia como distrito, determinou a ocupação do prédio onde a escola atualmente funciona. Ao longo desses anos, a escola passou por diversas reformas a fim de ampliar suas dependências para maior comodidade dos estudantes.

A unidade escolar é composta por equipe administrativa, técnica pedagógica e educacional, corpo docente e funcionários, num total de 91 servidores. A estrutura física da escola é composta por salas: 1 Direção, 1 Orientação Pedagógica / Educacional, 1 Secretaria Escolar, 12 salas de aula, 1 Informática, 1 Multicultural, 1 Professores. Banheiros: 1 direção, 1 secretaria, 1 professores, 4 estudantes (02 meninos / 02 meninas). Cozinha / Refeitório: 1 cozinha, 1 dispensa, 1 refeitório. 1 Pequeno pátio, sem quadra e 1 quarto de depósito.

Ela possui dois pavimentos e funciona em três turnos. No turno matutino, de 07h:30m às 11h:30m, Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano de escolaridade. O turno vespertino, de 13h às 17h, Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano de escolaridade. No terceiro turno, de 18h às 21h, é oferecida a modalidade Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental I e II, fases de I até IX.

Os estudantes atendidos pela instituição, em sua grande maioria carente, encontram-se em estado de vulnerabilidade social e educacional, cujos pais trabalham e, em alguns casos, o filho mais velho toma conta dos irmãos menores. Muitos deles/as se deslocam para escola em busca de alimentação, pois não possuem com regularidade em sua residência. A escola, nessa conjuntura, adquire uma importância ainda maior no contexto da comunidade.

O presente Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Duque de Caxias surgiu a partir da necessidade de proporcionar aprendizagem significativa à comunidade no entorno. Segundo Gadotti (2000): o PPP é a célula que norteará todas as ações planejadas de forma interdisciplinar e relacionadas às atividades educacionais da unidade de ensino.

A visão adotada pela Escola Municipal Duque de Caxias, baseia-se na Pedagogia Libertária, exercendo seu papel de cidadão no contexto histórico social em que vive. Considera que a escola deve criar ambiente próprio para a diversidade de aprendizagens realizadas. O PPP estimula a participação efetiva dos estudantes, visando o seu crescimento como pessoa. O conhecimento produzido na escola serve de intercâmbio com as histórias de vida e memórias dos estudantes, construído a partir dos quatro pilares da educação: aprender a crescer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

Utilizaremos como critério, uma breve apresentação dos professores, quando citados pela primeira vez. O Prof.1 D. C., tem 46 anos, casado, natural do Rio de Janeiro, nascido em Marechal Hermes, evangélico e cor da pele negra. Reside no Bairro de Bento Ribeiro, Rio de Janeiro. Nível de escolaridade: Pós-graduação. Atua há 12 anos na Escola Municipal Duque de Caxias e 8 anos na Educação de Jovens e Adultos. Ele afirma que “*seu processo de formação no Ensino Médio e na Universidade, contemplou a Educação de Jovens e Adultos*”.

Os objetivos que permeiam o processo educativo são: 1) Tornar o aluno independente; 2) Sensibilizar para a sensibilidade e levar a ter confiança em si e nos seus semelhantes; 3) Desenvolver a criatividade; 4) Levar a apreciar os conhecimentos nas estruturas sociais como possivelmente provisórios; 5) Desenvolver a capacidade de espaço e persistência; 6) Possibilitar melhor crescimento da sociedade e da natureza, a fim de melhor relacionar-se e melhor participar da vida comunitária.

A prática pedagógica é entendida como prática cotidiana no contexto escolar, vivenciando os valores, sentidos e significados que norteiam o ato educativo. A escola busca uma identidade onde as ações, educativa e social, sejam conduzidas a partir de reflexões que valorizem as histórias de vida e realidade dos estudantes no seu contexto escolar, praticando a democracia e extinguindo todos os tipos de preconceitos. Nesse contexto, a escola, em todas as suas relações de poder, busca as satisfações, individuais e coletivas. Para o Prof.1 D. C: “*a relevância das práticas libertadoras para os professores que atuam na EJA, considera o respeito à autonomia dos estudantes e o processo de ensino-aprendizagem*”.

Os docentes procuram desenvolver atividades em parceria com a comunidade. O alicerce de tal prática é vivenciada na escola por meio da produção crítica do conhecimento e a interação entre os diversos sujeitos, individuais e coletivos. Nesse contexto, apoia-se em Freire, pois os homens se educam entre si mediados pelo mundo, formando cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de interagir com seu meio social. Segundo o Prof.1 D. C: “*a formação continuada dos professores na EJA se articula com as práticas libertadoras no Município de Japeri, especialmente, quando no plano de curso adequamo-los para politizar e conscientizar*”

Com base no pensamento de Paulo Freire, dificilmente o educando estabelecerá reflexões críticas e autônomas, desestimulado no processo de aprendizagem. O estímulo ocorre, em função da curiosidade espontânea dos docentes e discentes, mas também por conta de ambientes criativos e emancipadores. Tal condição marca a superação do modelo tradicional do ensino, baseado na mecanização da aprendizagem, por uma educação progressiva, partindo do pressuposto que os estudantes são sujeitos de sua própria aprendizagem. De acordo com o Prof.1 D. C:

As principais contribuições da EJA, no processo de ensino-aprendizagem dos docentes é a sua autonomia e para os discentes, a rapidez na informação, considerando a necessária articulação entre formação continuada dos professores da EJA, práticas libertadoras e respeito aos saberes e histórias de vida dos estudantes.

Nesse contexto, educadores e educandos interagem com os conteúdos apresentados, rompendo com a passividade, além de sinalizar com pressupostos progressistas de que a escola não existe isolada da sociedade e do mundo. O estudante é um ser ativo, dentro e fora do ambiente escolar. A escola não está isenta da sua responsabilidade de formar cidadãos autônomos e críticos, capazes de interagir nas relações sociais e familiares de forma produtiva e satisfatória. A escola é o lugar do fazer coletivo e construção contínua.

No PPP da escola, os fundamentos didático-pedagógicos servem de respaldo para organização de uma educação dinâmica, constituindo elos entre escola, comunidade e aprendizagens, como instrumentos de compreensão e problematização da realidade. Tal compreensão pode conduzir o trabalho docente numa perspectiva de educação crítica e participativa. Instaura-se um processo pedagógico baseado na construção de valores que conduzam a aprendizagem e formação cidadã, estabelecendo vínculos entre docentes, discentes, familiares, comunidade e escola. Para o Prof.1 D. C: “*a formação crítica na EJA, contribui com a emancipação humana de docentes e discentes, gerando uma maior visão de mundo*”.

Em relação às ações administrativas, realiza-se trabalhos integrados com todos os segmentos da escola, objetivando a melhoria na qualidade do ensino, através de novos paradigmas educacionais contextualizados à realidade da comunidade. Os objetivos são: 1) Oportunizar a troca de experiências entre os diversos segmentos da escola, a fim de melhor atender as necessidades da comunidade; 2) Avaliar periodicamente o trabalho desenvolvido pelas equipes, buscando o cumprimento das finalidades preestabelecidas. A estratégia utilizada para alcançar tais objetivos foram, o planejamento participativo e criação de equipes diversificadas, para analisar as sugestões dos coletivos organizados.

Em relação às ações pedagógicas, 1) Desenvolve a recuperação paralela de forma consciente e diferenciada; 2) Resgata valores (éticos, familiares e afetivos) dos estudantes; 3) Incentiva a leitura num ambiente alfabetizador. Os objetivos são: 1) Conscientizar os educandos a respeito dos seus direitos e deveres; 2) Estimular a permanência e participação dos estudantes na U.E.; 3) Identificar os estudantes com dificuldades de aprendizagens; 4) Favorecer a integração dos estudantes, a fim de que assumam compromissos na melhoria do aprendizado; 5) Criar oportunidades de reflexão para o desenvolvimento da prática pedagógica. A estratégia utilizada para alcançar tais objetivos foram: 1) Promover palestras com diversos profissionais e especialistas sobre direitos e deveres; 2) Integrar os estudantes no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, dialogando com sua realidade e interesse.

Em relação aos critérios de avaliação, a escola possui, no mínimo, 03 instrumentos e estratégias de avaliação para cada disciplina, valendo de 0 a 100 pontos. I – Prova – 60 pontos. II – Trabalho ou Projeto – 30 pontos. III – Assiduidade/Participação – 10 pontos. A avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos, orientando a tomada de decisões em relação às atividades didáticas.

A avaliação possibilita ganhos enormes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, o estudante e a instituição escolar envolvida, tem a possibilidade de corrigir os seus rumos, melhorando a eficiência do ensino. A avaliação na Escola Municipal Duque de Caxias, avalia o discente ao longo dos bimestres, em todas as atividades planejadas pelos docentes.

Quanto à recuperação paralela, tem o objetivo de acompanhar os discentes com maiores dificuldades, criando ambientes agradáveis, de confiança e incentivo para os educandos, considerando suas diferenças individuais relacionadas às experiências anteriores. A recuperação paralela é vista como uma nova oportunidade para os estudantes da EJA. Todos os discentes que apresentarem dificuldades no início do ano terão reforço e deverão ser acompanhados pelos docentes e orientadores.

Na recuperação paralela são utilizados os instrumentos já trabalhos em grupo e individualmente, exercícios em sala de aula, casa e correção dos cadernos. Chegando ao final de cada bimestre, com a utilização dos instrumentos apresentados, os estudantes demonstram crescimento da capacidade intelectual, na escrita, linguagem oral e raciocínio lógico.

Importante salientar que, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases, lei 9394/96 o processo avaliativo é contemplado no Art. 24 inciso V, a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Projetos pedagógicos desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos

O professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem

O objetivo deste projeto: O professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, é proporcionar aos educandos uma compreensão do mundo que o cerca, levando-os a posicionamentos isentos de preconceitos e posturas adequadas à sua participação como indivíduo na sociedade que vive e o ambiente que ocupa. O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Duque de Caxias, faz um extenso levantamento histórico acerca da Educação de Jovens e Adultos. Reitera que a EJA:

Na constituição Federal, no seu art. 208: a Educação de Jovens e Adultos tem a primeira referência à garantia de ensino público fundamental obrigatório, inclusive “para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

A partir do desenvolvimento do conceito (direito público subjetivo), passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de atuar. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) em relação à Educação de Jovens e Adultos, nos artigos 37 e 38 estão elencados: “oportunidades educacionais apropriadas”, segundo as características dos estudantes.

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão abasse nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

O Projeto Político Pedagógico da Escola trabalha ainda com as Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos, como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da LDBEN 9394/96. Nesse sentido, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos, considerará entre outras: situações, perfis e faixas etárias dos estudantes. Além disso, aprofunda os debates acerca dos seguintes princípios:

1. Princípio da Equidade: distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um modelo igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e oportunidades face ao direito à educação;
2. Princípio da Diferença: identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e o desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
3. Princípio da Proporcionalidade: disposição e adequação dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas garantam aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica;
4. Proposição de Modelo Pedagógico Próprio: apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais.

Considerando toda essa fundamentação teórica apresentada no Projeto Político Pedagógico da escola, compreendemos eu a interação professor - estudantes vem se tornando muito mais dinâmica nos últimos anos. O professor tem deixado de ser um mero transmissor de conhecimentos para ser orientador e estimulador dos processos que colaboram com os estudantes na construção de conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, cidadãos e futuros trabalhadores.

O professor, nessa conjuntura, exerce um novo papel, de acordo com os princípios emancipadores de ensino-aprendizagem adotados, sabe lidar com os erros, estimula a aprendizagem, colabora na auto-organização dos estudantes da EJA, valorizando suas histórias de vida. O professor, no seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, favorece posturas reflexiva e investigativa dos estudantes, colaborando na construção da autonomia dos pensamentos e ações, além de ampliar a possibilidade de participação social e desenvolvimento social dos estudantes.

É importantíssimo que o professor tenha sensibilidade para valorizar e estimular os estudantes no processo ensino-aprendizagem. A motivação é imprescindível no desenvolvimento dos estudantes da EJA. Entendemos que bons resultados de aprendizagens somente serão possíveis, à medida que o professor e a escola contribuírem na construção de ambientes de trabalho que estimulem os estudantes da EJA a criar, comparar, discutir, rever, perguntar e ampliar ideias.

Portanto é imprescindível posturas que considerem a cooperação, respeito mútuo, tomada de consciência, persistência e empenho para superar os inúmeros desafios apresentados na Educação de Jovens e Adultos. Nesse projeto foi desenvolvida as seguintes temáticas: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Nesse contexto, os estudantes da EJA adquirem habilidades, como por exemplo, realizar consultas em livros, entender o que se ler, tomar notas, fazer sínteses, redigir

conclusões, interpretar gráficos e dados, realizar experiências e discutir os resultados obtidos.

O processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

Para que haja a mobilização do processo de aprendizagem de modo a colaborar no desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura, escrita, memórias, identidades e histórias de vida, foi necessário desenvolver proposta de atividades e estratégias metodológicas contextualizadas. Os estudantes participaram de um conjunto de atividades caracterizados por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem, as chamadas situações de aprendizagens.

A avaliação diagnóstica foi um procedimento de ensino adotado, com o objetivo de estabelecer relações entre a proposta de ensino, o perfil pedagógico da turma e as necessidades de aprendizagem específicas dos estudantes. O planejamento pedagógico, por sua vez, como projeto de trabalho do professor, se torna efetivo a partir da articulação entre a proposta de ensino e os sujeitos da aprendizagem. Desta forma, as atividades relacionadas a este PPP foram pautadas, partindo das seguintes premissas:

1) Os conceitos de alfabetização e letramento ressaltam duas dimensões importantes da aprendizagem da escrita. De um lado, as capacidades de ler e escrever propriamente ditas e, de outro, a apropriação efetiva da língua escrita.

2) A sondagem das hipóteses de escrita é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as ideias que os estudantes ainda não alfabetizados já construíram sobre o sistema de escrita e então, planejar as atividades didáticas.

3) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire). O jovem e adulto antes ser alfabetizado e aprender a decodificar os símbolos, ele sabe ler a vida.

Cultura afro-brasileira

O Projeto Político Pedagógico da Escola trabalha intensamente com a inclusão da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Japeri. Os docentes da Escola Municipal Duque de Caxias buscam valorizar a história e a cultura dos povos afrodescendentes e indígenas, através da promulgação das Leis: 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008:

Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Lei nº 11.645, de 10 março de 2008: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

É no contexto de implementação dessas leis, que são desenvolvidas inúmeras atividades relacionadas aos aspectos afro-brasileiros, baseados na: oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, cooperatividade, reconhecimento identitário, histórias de vida e memórias.

Educação inclusiva e educação especial na Educação de Jovens e Adultos

Por fim, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Duque de Caxias, desenvolveu inúmeros projetos que contemplou a educação inclusiva, enquanto ação

educacional humanística, democrática e amorosa. As atividades valorizaram os estudantes com necessidade educativas especiais, em sua singularidade, tendo como objetivos: o crescimento humano, a satisfação pessoal e a inserção social dos sujeitos envolvidos.

3.9 Escola Municipal Bernardino de Mello



Figura 4: Fachada da Escola Municipal Bernardino de Melo, Japeri/RJ.

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Japeri, 2023.

A Escola Municipal Bernardino de Melo está situada na Estrada Santo Antônio, nº 2, Engenheiro Pedreira, Japeri/RJ. Ela foi inaugurada no dia 20 de outubro de 1943 e recebeu este nome em homenagem a Bernardino José de Souza e Mello Junior, nascido na Vila Iguaçu, em 20 de outubro de 1867. O Bairro de Engenheiro Pedreira está localizado numa das duas estações de trens metropolitanos do município de Japeri. Esse ramal ferroviário liga o centro do município à Central do Brasil, sendo indispensável para os moradores de Engenheiro Pedreira e bairros vizinhos.

O Bairro de Engenheiro Pedreira possui uma população considerável e comércio abundante. Possui transportes para os bairros, municípios limítrofes e a capital do Rio de Janeiro. A renda da população vem da atuação no comércio de bairro, bem como, do comércio existente no município de Japeri. Além do comércio local, Engenheiro Pedreira tem a Câmara dos Vereadores, Bancos, Casas Lotéricas e Campo de Golfe. Apesar da existência das linhas de ônibus, alguns estudantes, por residirem longe da escola, tem dificuldades de acesso ao transporte, prejudicando seu processo de ensino e aprendizado.

A Escola funciona em três turnos, com prédio próprio de dois pavimentos e um anexo, mantido pela Prefeitura Municipal de Japeri, com estudantes de todas as camadas sociais. A comunidade é muito participativa e está integrada às atividades que a escola promove.

No biênio 2010/2011 a escola foi totalmente remodelada, sendo reinaugurada em 09/02/2011. Quanto ao espaço físico onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas, a escola conta com dezesseis salas de aula nas dependências da unidade escolar, refeitório, cozinha, dispensa, almoxarifado, banheiro dos estudantes, banheiro dos professores, sala de orientação, sala dos professores, gabinete da direção, secretaria, biblioteca, laboratório de informática, sala multimídia (com telão, data show e caixa de som), auditório, quadra poliesportiva coberta e pátio.

A Escola oferece o segundo segmento do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano de escolaridade no ensino regular e da VI a IX fase do ensino na Educação de Jovens e Adultos. Horário de funcionamento: 1º turno, 7:00 às 12:20h. 2º turno, 13:00h às 18:00h. 3º turno, 18:15h às 21:15h. Quantitativo de estudantes: 1º turno, 489. 2º turno, 479. 3º turno, 304. Total de ano / escolaridade: 1º turno, 8º ano (7 turmas) e 9º (7 turmas). 2º turno, 7º ano (7 turmas) e 6º (7 turmas). 3º turno, VI fase (1 turma), VII (2 turmas), VIII (3 turmas) e IX fase (3 turmas).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Bernardino de Melo está voltado, predominantemente, para o Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (Anos Finais), tendo como ênfase, uma proposta curricular voltada para o pleno desenvolvimento do discente, preparando-o para o exercício da cidadania e a qualificação no mercado de trabalho. A escola procurou neste PPP, explicitar os princípios que norteiam suas ações pedagógicas, indicando o tipo de sociedade e o perfil de ser humano que pretende formar. Nesta perspectiva, os objetivos gerais e específicos expressos neste instrumento estabelecem os resultados de aprendizagens que deseja alcançar.

A Prof.1 B. M. tem 50 anos, solteira, natural do Rio de Janeiro, nascida em Nova Iguaçu, evangélica e cor da pele branca. Reside no Bairro Nova Belém, Japeri. Nível de escolaridade: Pós-graduação. Atua há 24 anos na Escola e na Educação de Jovens e Adultos. Seu processo de formação no Ensino Médio e Universidade, “*não contemplou a Educação de Jovens e Adultos*”.

O Prof.2 B. M. tem 55 anos, divorciado, natural do Rio de Janeiro, católico, cor da pele branca. Reside no Bairro Nova Belém, Japeri. Nível de escolaridade: Mestrado. Atua há 20 anos na Escola e na Educação de Jovens e Adultos. O seu processo de formação no Ensino Médio e Universidade, “*foi contemplado com a Educação de Jovens e Adultos*”.

A Escola Municipal Bernardino de Melo está mobilizada para o exercício de práticas mais consistente, com reflexão coletiva, consciência profissional, estudo e fundamentação teórica, que amplie a visão do grupo acerca das relações entre a produção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos e o território no entorno da escola. Perguntado sobre a importância das práticas libertadoras para emancipação humana e formação docente, a Prof.1 B. M., afirmou que: “*a principal importância é levar o aluno a pensar e desenvolver suas próprias opiniões*”. O Prof.2 B. M., sinalizou que: “*quando se trabalha as práticas libertadoras para formação humana, o docente entende que o seu trabalho é capaz de dar condições aos estudantes de transformar a vida e também o mundo*”.

O papel da escola e do educador mudou muito. A escola era o lugar onde se transmitiam os conhecimentos. Hoje, ela tem um papel social, político e emancipador na formação dos sujeitos, com o objetivo de realizar reflexões e transformar a sociedade atual. O Projeto Político Pedagógico vai auxiliar, exatamente, nisto. Ele será o norteador das ações. Segundo Freire (1996), não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de decisão. Romper com a neutralidade na produção do conhecimento que emancipa os jovens e adultos.

Sobre a formação continuada dos professores na EJA e sua articulação com as práticas libertadoras no Município de Japeri, a Prof.1 B. M., afirmou que: “*a EJA é um público diferenciado e que as práticas desenvolvidas são de acordo com as demandas de cada turma em ano / fase de escolaridade*”. Já o Prof.2 B. M., informou que: “*durante a minha trajetória profissional no município de Japeri, apenas uma única vez houve formação continuada direcionada aos docentes da EJA e nos fez refletir e atuar de forma consciente na prática em sala de aula*”. A formação continuada que o Prof.2 B. M. participou está registrada na reportagem abaixo:



Figura 5: Jornal Educar.

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Japeri, 2023.

Os projetos desenvolvidos e as ações pedagógicas têm como preocupação aprimorar cada vez mais o processo do ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, tendo como principal agente, os estudantes. Os projetos são pautados com base no calendário escolar da Secretaria Municipal de Educação e projetos interno da Unidade Escolar. Vejamos alguns projetos com a participação dos estudantes da EJA.

Projetos desenvolvidos na escola

Grêmio estudantil

O grêmio estudantil estimula os estudantes na luta por uma escola pública mais democrática. É a entidade representativa dos estudantes na escola. Ele é formado apenas por estudantes, de forma independente, desenvolvendo atividades culturais e esportivas, produção de jornais e organização de debates com temáticas relacionas ao interesse dos estudantes. Entendemos que ele deve ser estimulado pelos gestores da escola, considerando que ele pode apoiar a direção, numa gestão colegiada. O grêmio estudantil é uma das mais duradouras tradições da nossa juventude. As atividades do grêmio representam, muitas vezes, para os jovens e adultos, os primeiros passos na vida social, cultural e política. O grêmio estudantil pode contribuir, decisivamente, para formação e enriquecimento educacional de grande parcela da nossa juventude.

O grêmio foi criado para que os estudantes atuem na escola e na comunidade, desenvolvendo sua capacidade de liderança ao aprender, na prática, a fazer política. O grêmio estudantil não tem caráter político-partidário, religioso, racial e sem fins lucrativos.

Diagnóstico de indicadores educacionais (indicadores de fluxo e aprendizagem)

Neste ano, a Secretaria de Educação de Japeri, com a equipe de docentes, discutiu a organização da proposta curricular. No início do ano foi realizado um diagnóstico dos estudantes da U.E, a fim de verificar o seu nível de aprendizagem. Os objetivos gerais desse projeto foram: 1) Intensificar o processo de participação entre a escola e a comunidade; 2) Conscientizar a comunidade da sua importância para aprendizagem do estudante e o bom desenvolvimento da escola no contexto social, político, cultural e econômico; Identificar os estudantes alunos com baixo rendimento e viabilizar estudos de reforço e recuperação.

Em relação aos objetivos específicos, eles serão apresentados, considerando as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física.

Língua Portuguesa: 1) Desenvolver com os estudantes a capacidade de ler, escrever e pensar de modo consciente, expressando sentimentos, ideias e opiniões; 2) Valorizar a leitura como importante fonte de informação, possibilitando a fluidez, coerência e coesão, tanto na leitura, quanto na escrita; 3) Usar o conhecimento literário e gramatical adquiridos para aprimorar o uso da linguagem, capacidade de análise crítica e produção textual; 4) Desenvolver a competência da expressão oral e escrita.

Matemática: 1) Compreender a matemática como um relevante instrumento para resolução de múltiplas situações no dia a dia dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. 2) Comunicar-se matematicamente, descrever, representar e apresentar resultados, fazendo uso da linguagem oral. 3) Construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções. 4) Interpretar situações-problema, validando estratégias, resultados e formas de raciocínio lógico. 5) Interagir com seus pares de forma cooperativa e coletiva, respeitando a diversidade dos modos de pensar dos estudantes da EJA.

História: 1) Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na realidade local e em outras comunidades. 2) Conhecer e respeitar o modo de vida dos diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles. 3) Utilizar métodos de pesquisa e produção textual, considerando os conteúdos históricos e a leitura dos diferentes registros escritos, iconográficos e sonoros. 4) Conhecer e respeitar a cultura afro-brasileira e toda sua diversidade.

Geografia: 1) Compreender as relações socioculturais, a evolução tecnológica, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais na estruturação da vida em sociedade. 2) Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel da sociedade no território. 3) Identificar as ações do homem e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referências que possibilitem uma participação propositiva nas questões socioambientais locais. 4) Perceber na paisagem local as diferentes manifestações da natureza e sua transformação pela ação da coletividade.

Ciências: 1) Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformação do mundo em que vive. 2) Adotar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, alimentação e higiene pessoal, desenvolvendo a responsabilidade no cuidado com o próprio corpo e os espaços que habita. 2) Utilizar conceitos científicos básicos, associados à energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida, tendo consciência de sua preservação.

Artes: 1) Desenvolver com os estudantes a capacidade criadora. 2) Comunicar-se em artes, mantendo uma atitude de busca pessoal e coletiva, articulando a percepção, imaginação, emoção, sensibilidade e reflexão nas produções artísticas. 3) Incentivar o desenvolvimento das capacidades artísticas dos estudantes de EJA, através do canto, dança, desenho, música e poesia. 4) Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, utilizando-os nos trabalhos pessoais e no respeito às diferentes etnias. 5) Apresentar aos estudantes de EJA, as variedades de obras em diferentes épocas e culturas.

Educação Física: 1) Mostrar a importância da Educação Física no desenvolvimento e funcionamento dos órgãos vitais dos estudantes. 2) Resgatar a prática dos jogos populares como opção recreativa. 3) Incentivar as práticas esportivas mediante regras de respeito e convivência. 4) Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas, respeito às características físicas, sem discriminação das características pessoais, físicas, sexuais e sociais.

Visão, valores e missão da escola

Segundo a Diretora, a Escola possui inúmeros aspectos que facilitam o trabalho coletivo, como por exemplo, localização e espaço físico. A comunidade que respeita e acredita no trabalho da equipe docente. Tal crédito acontece, em função da unidade e integração entre docentes, estudantes e comunidade escolar, no qual os problemas educacionais são vistos como desafios.

Quando perguntados sobre a relevância das práticas libertadoras para os professores que atuam na EJA e o respeito à autonomia dos estudantes, a Prof.1 B. M., afirmou que: “*as práticas docentes na EJA levam em consideração o público alvo que está sendo atendido, já que muitos estão inseridos no mundo do trabalho, mesmo que informal*”. Segundo o Prof.2 B. M.: “*para os estudantes as práticas libertadoras os tornam pessoas mais críticas e conscientes, capazes de usufruir de sua plena cidadania*”.

A realidade socioeconômica, política e cultural no entorno da Escola Municipal Bernardino de Melo é bastante precária. Uma sociedade onde a classe dominante detém o saber e o poder, enquanto a classe trabalhadora é marginalizada. Os valores se perderam com a busca pelo poder e, consequentemente, a degradação da família, miséria, violência, ganância, descaso das autoridades, desigualdades sociais e desemprego, são alguns dos problemas que aterrorizam a sociedade. O respeito e a solidariedade são valores fora de moda, pois deram lugar ao individualismo que leva o ser humano à solidão e ao egoísmo sem igual.

O Projeto Político Pedagógico da Escola, busca uma sociedade em que os direitos humanos sejam preservados e a justiça seja feita para todos. Que se preserve a natureza como

forma de sobrevivência humana. Uma sociedade igualitária, que propicie o acesso à cultura, educação emancipadora e formação crítica. Nesse debate solicitamos aos professores que descrevessem as principais contribuições da EJA, no processo de ensino-aprendizagem dos docentes e discentes. A Prof.1 B. M., afirmou que:

As principais contribuições são mostrar aos alunos que precisam estudar e alcançar novos objetivos, não só em relação à escolaridade, mas também na vida pessoal. E que a aprendizagem acontece nas diversas situações cotidianas e que há a necessidade de sempre buscar novos conhecimentos.

Já o Prof.2 B. M., defende a necessidade de: “*tornar os discentes capazes de transformar a sua condição de aprendiz. Entender que a sua condição social de vida está interligada com o processo de ensino e aprendizagem*”.

Sabemos que estamos em constante transformação e aprimoramento. Nessa busca, devemos colaborar para formação de uma sociedade onde os estudantes da EJA atuem de maneira cooperativa, criativa, responsável e solidária. O ser humano precisa ser motivado a tornar-se agente consciente de transformação, com seus direitos garantidos.

O PPP almeja uma escola democrática e, principalmente, participativa. Uma escola que receba as crianças, jovens e adultos, oferecendo a elas, possibilidades de construção e crescimento de si mesmo, como cidadão do mundo. A escola deve criar condições para o acesso à informação, promovendo o debate crítico e ações emancipadoras para se relacionar positivamente com o processo transformador da sociedade.

A intenção é que o planejamento seja organizado com a participação dos sujeitos, individuais e coletivos, da escola. Que seja um processo consciente, coerente e realista. Prático e pouco burocrático, com discussões teóricas interligadas às questões problemáticas da escola. Rico em troca de ideias, experiências e informações, com revisão constante e avaliação em todos os cenários.

Importante sinalizar que o currículo da escola foi recentemente reformulado. As reuniões foram realizadas com o objetivo de repensar o currículo, com base na BNCC. Uma escola possível é aquela que considera, inclusive, as peculiaridades e carências dos estudantes e consiga adaptar as metodologias, conteúdos e organização do processo pedagógico.

Avaliação

Segundo o PPP, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da EJA, deve ser realizada, em conformidade, com a LDBEN 9394/96 e as orientações do planejamento curricular do Departamento Geral Pedagógico (SEMED). A avaliação será contínua e cumulativa durante todo o ano letivo, de acordo com o desempenho dos estudantes, não se limitando a momentos isolados de aplicação de provas e testes. A avaliação deve ser baseada nos objetivos previamente estabelecidos a serem alcançados pelos estudantes, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Quando perguntados se considera necessária a articulação entre formação continuada dos professores da EJA, práticas libertadoras e respeito aos saberes e histórias de vida dos estudantes, a Prof.1 B. M., afirmou que: “*considera importante. É fundamental conhecer a história de vida do público que está sendo atendido para que as atividades atendam às necessidades do mesmo*”. O Prof.2 B. M., comprehende que: “*Não há condições de ser um profissional da área de educação sem formação continuada, sem respeitar os saberes, histórias e culturas dos estudantes*”.

Os instrumentos de avaliação devem dar atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes e da turma, como um todo. A avaliação não ficará centrada

apenas no produto e servir, somente, como meio de promoção ou retenção dos estudantes. Mas ser reveladora de todo processo formativo, oferecendo aos docentes um diagnóstico do seu trabalho. É necessário registrar os avanços dos estudantes de forma global, compreendendo que o processo de aprendizagem deve ultrapassar os aspectos cognitivos isolados, estendendo-se à construção de valores e noções sociais, afetivas e cognitivas.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes deve ser representada através de notas / conceitos conferidos a cada bimestre, de acordo com o calendário de atividades estabelecido. Critérios de avaliação: prova, 60 pontos; teste/trabalho, 30 pontos; assiduidade, 10 pontos.

A cada bimestre e ao final do ano letivo, as notas expressam a avaliação do estudante considerando os diferentes componentes curriculares. Os docentes da EJA avaliam o processo de aprendizagem dos estudantes, reforçando seus estímulos, experiências, memórias e histórias de vida. A avaliação pode ser um instrumento transformador e abrangente que implica reflexões sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, o insucesso escolar é repensado e as situações de ensino-aprendizagem levam ao crescimento dos sujeitos envolvidos.

O professor deve ser parceiro dos estudantes da EJA em suas dificuldades. Ficar atento na maneira como aprendem e produzem o conhecimento, preocupando-se com a maneira lidar com os erros. A recuperação deve ser feita quando a dificuldade surgir. Recuperação paralela e, concomitantemente, no decorrer dos conteúdos trabalhados, com o objetivo de evitar o acúmulo de problemas e dificuldades de aprendizagem.

A recuperação paralela deve ser compreendida por docentes e discentes como oportunidades de estudo, atendendo democraticamente às diferenças individuais e às necessidades dos estudantes. Recuperar significa uma nova oportunidade de adquirir conhecimentos não assimilados ou ampliar a aprendizagem nos casos de pouca assiduidade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, a recuperação paralela constituiu-se num instrumento obrigatório de ajuste do estudante aos conteúdos básicos, respeitando o ritmo de aprendizagem. É um trabalho que acontece diariamente na sala de aula e se desenvolve ao longo do ano letivo, sempre que se fizer necessário.

Em relação aos procedimentos, cabe ao professor planejar e estimular a realização das atividades de forma integrada, com autonomia e independência entre os estudantes, enaltecedo a realidade dos estudantes da EJA. Importante ainda considerar no processo de avaliação, não somente os aspectos cognitivos, mas também, as questões sociais e culturais, utilizando a auto avaliação para replanejar e reorganizar o trabalho docente.

Técnicas utilizadas: 1) No trabalho diversificado o professor dá atendimento a um grupo de estudantes que tenha as mesmas dificuldades, enquanto o outro trabalha independentemente, orientado por um roteiro de leituras, pesquisas e exercícios. 2) A monitoria é uma forma de trabalho diversificado onde são utilizados estudantes que alcançaram certa independência de estudo e capacidade de liderança, na orientação de grupos de estudantes que necessitam de recuperação. 3) A classe de apoio é uma forma de recuperação que agrupa, numa mesma classe, estudantes com as mesmas dificuldades. Cabe aos estudantes conscientizarem-se de seu papel e função na escola. Conhecer seus direitos e deveres, suas potencialidades e limitações, através da auto avaliação.

Educação especial e inclusiva: incluir para não excluir

A educação especial garante os serviços de apoio especializado, eliminando barreiras que obstruem o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. (Art. 2º - decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011, Presidência da República)

Sabemos que somente a discussão teórica não efetiva o exercício pleno do direito dos estudantes, independentemente de sua condição. Com o advento das reflexões acerca da educação especial inclusiva no cenário educacional brasileiro, as práticas educativas podem possibilitar que crianças, jovens e adultos tenham garantidos o direito de frequentar e aprender numa escola.

A Escola Municipal Bernardino de Melo realizou inúmeras ações, projetos e eventos com a inclusão da sala de recursos nas turmas da EJA, como por exemplo: 1) Reflexões sobre educação especial inclusiva; 2) Mapeamento dos estudantes e familiares por comunidade; 3) Construção da ficha de identificação e perfil dos estudantes de EJA; 4) Construção de diagnósticos pedagógicos, psicopedagógicos e parecer social; 5) Encaminhamento de estudantes para outros profissionais (Psicólogo, Neurologista, Fonoaudiólogo, Pediatra, Psiquiatra, Assistente Social e Terapeuta); 6) Construção de planos de trabalho individuais para os estudantes da EJA nas salas de recursos multifuncionais.

Em relação aos princípios norteadores / objetivos, a escola tem a intenção de garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, com as salas de recursos multifuncionais da rede pública municipal, além de possibilitar a compreensão do sentido da inclusão e estimular a reflexão e a discussão social, envolvendo, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, pessoal de apoio à equipe escolar e as famílias, bem como, os servidores da secretaria municipal de educação.

Centro de estudos

Os encontros são marcados por momentos de reflexão, avaliação e estudo das práticas pedagógicas empregadas na Escola, além do planejamento e implantação de novas técnicas. Os professores, orientadores, funcionários e direção encontram-se para discutir atualidades, como por exemplo, recuperação paralela, LDB, direitos e deveres dos estudantes de EJA.

Cada encontro tem uma abordagem principal, que busca o aprofundamento de um tema cuidadosamente trabalhado de acordo com as situações observadas no cotidiano escolar da EJA. A organização se dá através da elaboração de apostilas, roteiros, dinâmicas, reflexões musicais que tornam estes momentos mais prazerosos para o grupo. Conta ainda com palestras, dinâmicas de grupo, textos reflexivos, orientação pedagógica e educacional. A unidade escolar dialoga com uma comunidade bastante ativa e, na maioria das vezes, consciente do seu papel cooperativo na formação dos estudantes.

Projeto Somos Todos Bernardino. Aprendizagens, saberes e comprometimento: novos tempos para uma educação resiliente

A fim de proporcionar uma valorização e resgate da história da Escola Municipal Bernardino de Melo, docentes e discentes decidiram trabalhar este projeto com a função de mostrar a todos os estudantes que devem amar e respeitar essa escola e seus espaços, pois é nele que os estudantes se tornam cidadãos e vivenciam inúmeras experiências de vida.

O objetivo principal desse projeto é identificar, valorizar e preservar a cultura local, levando informações aos educandos sobre esse patrimônio, além de socializar e despertar a curiosidade dos estudantes, em conhecer mais a história da Escola Municipal Bernardino de Melo.

O desenvolvimento desse projeto ocorreu com atividades diversificadas, dirigidas e específicas que estimularam a curiosidade e criatividade dos estudantes da EJA, como por exemplo: 1) filmagens, fotografias (antes e depois), viabilizando a construção de um documentário sobre a escola. 2) conhecer a história da escola, por meios de jornais, revistas e/ou internet. 3) Produção de textos sobre a escola: o que você mais gosta da escola? 4)

Confecção de murais ou painéis com os estudantes da EJA. 5) Organização das turmas de EJA, estimulando debates e rodas de conversas sobre como a Escola Municipal Bernardino de Melo pode ser um lugar melhor.

Nesse contexto, perguntamos se a formação crítica na EJA, contribui com a emancipação humana de docentes e discentes e quais as suas contribuições. A Prof.1 B. M., afirmou que: “*contribui para que os alunos entendam que é importante buscar conhecimento sempre e para os professores a prática precisa sempre ser repensada*”. O Prof.2 B. M., também concorda e afirma:

Primeiro que os docentes e discentes estão em constante troca de experiências, o que contribui diretamente para formação de ambos. Como Freire apresenta, uma formação humana é feita de diálogos e não uma formação bancária. Tardif também apresenta uma condição muito interessante ao falar dos diversos saberes e como eles se relacionam. O professor traz a sua bagagem de saberes da mesma forma que o aluno traz a sua e, ao encontrarem esses saberes, nessa relação, novos saberes e olhares são construídos.

Clube do livro: Sala de Leitura

A intenção deste projeto foi aguçar o potencial cognitivo dos estudantes da EJA e despertar o prazer pela leitura, promovendo o desenvolvimento do vocabulário e a valorização das normas ortográficas, aumentando o interesse dos estudantes pelo estudo e diminuindo a evasão e repetência.

Os objetivos desse projeto são: 1) Despertar o prazer pela leitura e valorizar o potencial cognitivo e criativo dos estudantes da EJA; 2) Promover o desenvolvimento do vocabulário; 3) Enaltecer as produções orais e escritas.

As atividades desenvolvidas neste projeto foram as rodas de leituras, gincanas literárias, chá literário e soletrando, tendo como público-alvo, docentes, discentes e a comunidade no entorno da escola.

Projeto teatro na escola

A presença da arte como disciplina escolar, ao longo da história da educação, tem sido demonstrada como um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas, as artes são entendidas, apenas, como meros passatempos, com atividades destituídas de significados. Este projeto compreende a arte, como manifestação espontânea e auto expressiva. Valoriza a livre expressão, a sensibilidade do experimento artístico e o desenvolvimento criativo dos estudantes. O uso do teatro na educação traz a possibilidade de desenvolver e aprimorar as diversas linguagens usadas na comunicação oral, escrita e plástica, enaltecendo o cunho social dos estudantes da EJA, contando e encenando suas histórias para seus pares no interior da escola.

Os objetivos desse projeto são: 1) ampliar a ação formadora, social e intelectual, dos educandos; 2) melhorar a interação social com a vida e com o mundo ao redor; 3) favorecer as relações harmônicas entre indivíduos na sociedade brasileira, enaltecendo a realidade política, social, artística e cultural; 4) ampliar o leque da cultura escolar, rompendo com a estagnação cultural que se perpetua em nossa sociedade; 5) compreender o teatro como mecanismo de condução para expressar a liberdade dos estudantes da EJA.

Consciência negra: educação sem preconceitos

Após mais de um século da abolição da escravatura no Brasil, ainda existe muito preconceito racial sofrido pelos negros. O Dia da Consciência Negra é utilizado pela sociedade brasileira para o reconhecimento e valorização da cultura africana no país. Trabalhar a consciência negra requer um tempo maior, muito mais que apenas o dia 20 de novembro. Neste projeto, o mês inteiro de novembro foi dedicado para debates e reflexões sobre as diferenças étnicas e importância do movimento negro. Foram aplicadas atividades relevantes que minimizaram o preconceito racial na escola, com a criação de espaços para manifestações artísticas que proporcionem reflexões críticas acerca da realidade e empoderamento dos valores culturais negros pertencentes em nossa sociedade. Com este projeto foi possível desenvolver a conscientização dos valores da humanidade, ultrapassando as fronteiras da violência e do preconceito racial.

Em relação aos objetivos deste projeto, trabalhou-se para reconhecer a importância e a contribuição da cultura africana como fonte de conhecimento e aprendizagem na formação da cultura brasileira. Além disso, valorizar a cultura negra, os afrodescendentes e afro-brasileiros, na sociedade e no interior das escolas públicas e privadas desse país.

Inúmeras foram as ações desenvolvidas com este projeto: 1) Confecção de mapas do continente africano; 2) Maquete mostrando a fauna e a flora do continente africano; 3) Apresentação de plantas medicinais africanas incorporadas na cultura brasileira, como por exemplo: Arruda (*Ruta graveolens*); 4) Apresentação de gráficos com dados estatísticos (porcentagem) relacionados à população, emprego, educação e religiosidade dos negros no Brasil; 5) Criação de mural valorizando os aspectos culturais; 6) Biografia de algumas personalidades negras que se destacam na música, futebol, literatura e política; 7) Apresentações artísticas envolvendo a cultura africana incorporada a brasileira; 8) Acrósticos envolvendo palavras como: negro, africano, afrodescendentes e cultura; 9) Apresentação da culinária e alimentos africanos introduzidos no Brasil (azeite-de-dendê, quiabo e vatapá); 10) Desenhos, vídeos ou contação de histórias relacionados à temática da Consciência Negra e Educação sem Preconceito; 11) Músicas ou paródias que abordem o preconceito racial (O preto em movimento, olhos coloridos, etnia e racismo é burrice); 12) Construção de instrumentos musicais que fazem parte da cultura africana usado no Brasil (agogô, atabaque, berimbau, tamborim e cuíca); 13) Leitura de contos e poemas com temas e autores afro-brasileiros; 14) Exposição de textos de autores negros da literatura brasileira e africana (Castro Alves e Solano Trindade); 15) Apresentações de pesquisas sobre os vocábulos trazidos pelos africanos e utilizados pelos brasileiros (tanga, abada, samba, tamanco e mocotó); 16) Palestra com afrodescendentes sobre a consciência negra e o preconceito; 17) Apresentação de documentários sobre a identidade, religiosidade, arte e beleza africana; 18) Desfile enaltecendo a beleza da mulher e do homem negro; 19) Apresentação de DVDs com histórias infantis: Menina bonita do laço de fita, bichos da África, Doce Princesa Negra, Ifá e o Advinho; 20) Apresentação de danças: coco, capoeira, maracatu e axé; 21) Apresentação teatral com os estudantes da EJA e a equipe de teatro da ONG Todos Nós.

Com essas dezenas de projetos pensados para todo o mês de novembro, foi possível com os estudantes da EJA conhecer mais profundamente a realidade social, histórica e cultural dos povos africanos, desmitificando informações errôneas e preconceituosas sobre a cultura africana. Todo esse processo de ensino e a aprendizagem ocorreu durante as apresentações artísticas, explanações realizadas pelos estudantes da EJA nas exposições dos trabalhos, rodas de conversas, leitura, interpretação e produção textual.

Projeto “um olhar par o futuro”

Quantas vezes nos deparamos sem saber que caminho seguir? Imagina os estudantes da IX fase da Educação de Jovens e Adultos da E. M. Bernardino de Melo? Desde o retorno

das aulas presenciais, após a pandemia de COVID, a fragilidade, em todos os aspectos, salta aos olhos. Jovens e adultos bastante inseguros e ansiosos. A dificuldade de escolher um novo caminho no ensino médio pode ser muito conflituoso. Essas escolhas são difíceis. Muitos fatores estão envolvidos, desde a expectativa familiar até às questões sociais.

Esta ação de conscientização contará com rodas de conversas com estudantes da EJA, familiares, psicólogos e profissionais da educação que darão suporte aos jovens e adultos em relação às suas escolhas. O projeto contou ainda com a presença de ex-alunos da unidade escolar já inseridos no mercado de trabalho. Esse ex-alunos contaram suas trajetórias e histórias de vida, além de apresentar como as suas escolhas pessoais e profissionais interferiram no atual momento da sua vida.

3.10 Escola Municipal Ary Schiavo



Figura 6: Escola Municipal Ary Schiavo, Japeri/RJ.

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Japeri, 2023.

A Escola Municipal Ary Schiavo, é uma unidade de ensino situada na Praça Manoel Marques, nº 53, Centro do município de Japeri/RJ. Teve seu início como uma instituição de ensino privado, com o nome de Centro Educacional de Japeri, oferecia Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio Técnico funcionando em três turnos.

O Município de Japeri, ainda Distrito de Nova Iguaçu durante o governo de Paulo Antônio Leone Neto, comprou a instituição que passou a se chamar Escola Municipal Agostinho Valério de Souza, acolhendo os alunos que estudavam em um orfanato situado no mesmo bairro com o nome Orfanato Agostinho Valério de Souza. Logo em seguida, a Prefeitura Municipal de Japeri adquiriu a escola passando a oferecer o Ensino Fundamental

regular, do primeiro ao nono ano de escolaridade e a modalidade de Ensino EJA da fase I a Fase VIII, através do sistema público de ensino.

A Escola Municipal Ary Schiavo funciona em um prédio com três pavimentos. Ela oferece toda a estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus alunos, contendo: Alimentação, Auditório, Laboratório de informática, Pátio Coberto, Quadra Esportiva Coberta, Sala de leitura, Refeitório, Sala de professores, Banda larga, Internet, entre outras estruturas.

A escola oferece vagas para o segundo segmento do ensino fundamental regular, ou seja, do sexto ao nono ano de escolaridade. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, a escola oferece, além do segundo segmento, também vagas para os anos iniciais, do primeiro ao quinto ano de escolaridade, com 810 estudantes matriculados.

A Escola Municipal Ary Schiavo é bem avaliada por pais, estudantes, funcionários e a comunidade no entorno, refletindo o preparo e a qualidade de ensino da instituição, estrutura física, desenvolvimento sócio emocional e motivação dos estudantes.

O Prof. 1 A. S., tem 36 anos, solteiro, natural do Rio de Janeiro, nascido em São João de Meriti, católico, cor da pele parda. Reside no bairro Nova Belém, Japeri. Nível de escolaridade: Doutor em Letras. Atua há 10 anos na Escola e 8 anos na Educação de Jovens e Adultos.

A Profa. 2 A. S., tem 46 anos, solteira, natural do Rio de Janeiro, nascida em Realengo, evangélica, cor da pele negra. Reside no Bairro Nossa Senhora de Fátima, Japeri. Nível de escolaridade: Pós-graduação. Atua há 21 anos na Escola e na Educação de Jovens e Adultos.

A Gestora A. S., tem 32 anos, solteira, natural do Rio de Janeiro, nascida em Vila Valqueire, católica, cor da pele branca. Reside no Cabuís, Nilópolis. Nível de escolaridade: Mestrado. Atua há 3 anos na Escola e na Educação de Jovens e Adultos.

Nos questionários aplicados aos docentes e a gestão da Escola Municipal Ary Schiavo, perguntamos, qual a importância das práticas libertadoras para emancipação humana e formação docente. A Profa. 2 A. S., afirma que: “*são importantes para aprendizagem significativa*. A Gestora A. S., sinaliza que: “*nesse contexto os alunos e os professores potencializam o ensino e a aprendizagem, pois as aulas ganham o sentido máximo da educação crítica*”.

Vejamos alguns projetos / temas geradores e seus respectivos objetivos, desenvolvidos e ressignificados nos anos de 2023 e 2024, nas escolas públicas do município de Japeri, com adesão da Escola Municipal Ary Schiavo: 1) Combate à violência contra mulher. Estimular as ações de combate à violência contra as mulheres. 2) Dia internacional da mulher. Mostrar a importância da mulher na sociedade brasileira. 3) Combate ao bullying. Prevenir e combater o bullying nas escolas. 4) Meio Ambiente. Conscientizar sobre a importância de preservar o meio em que vivemos. 5) Concurso de redação: Japeri, lendo, aprendendo e escrevendo. Estimular a aprendizagem, através da criatividade, leitura e escrita dos estudantes de EJA. 6) Cultura afro-brasileira e indígena. Vivenciar a cultura afro-brasileira e indígena através de atividades relacionadas à linguagem e gastronomia, com novos olhares acerca da desigualdade social, reconhecimento identitário e o protagonismo dos estudantes.

Nessa conjuntura, a implementação desses projetos é essencial, pois os jovens e adultos analfabetos ou possuidores de uma trajetória escolar minimalista (séries iniciais) são o produto da ausência de implementação de políticas de escolarização ao longo do nosso percurso histórico (CAMPOS, 2013). Perguntado sobre a formação continuada dos professores na EJA e como ela se articula com as práticas libertadoras no Município de Japeri, tanto a Profa. 2 A. S., quanto a Gestora A. S., informam que o município não oferece formação continuada específica para EJA.

Os jovens e adultos, em sua grande maioria, se caracterizam como um grupo heterogêneo quanto às suas atividades: são pedreiros, donas de casa, porteiros, faxineiras, cozinheiros. São homens e mulheres, trabalhadores, empregados, desempregados, em busca de emprego. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas na região onde moravam. Alguns dos que retornam à escola, permanecem nela por períodos de tempo muito curtos: dias, semanas ou, no máximo, alguns meses. São sujeitos marginalizados, expulsos da escola ou privados do acesso à escolarização, que carregam a marca da exclusão social. Nessa conjuntura, é fundamental compreender a Educação de Jovens e Adultos como direito e, não apenas, compensação para o resgate do “tempo perdido” (BERENBLUM & FORTUNA, 2013).

Esta pesquisa respondeu questões muito peculiares acerca da Educação de Jovens e Adultos. Exploramos um universo de significações, conhecimentos, identidades, memórias, experiências, atitudes e crenças bem diversificadas, aprofundando a compreensão da realidade, respeitando as experiências pessoais, sociais e comunitárias dos indivíduos. A Profa. 2 A. S., quando perguntada sobre a relevância das práticas libertadoras para os professores que atuam na EJA e o respeito à autonomia dos estudantes, responde que: “*tais práticas são importantes para motivação da aprendizagem e auto estima dos estudantes*”. A Gestora A. S., sinaliza que: “*na EJA o aluno precisa estar ainda mais no centro do diálogo. As aulas precisam de um contexto bem amarrado com a vivência dos mesmos*”.

Reitero a realização de um amplo levantamento de materiais bibliográficos e leituras interpretativas dos documentos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos. Importante ressaltar que a observação foi uma das técnicas utilizadas, em especial, por se tratar de uma pesquisa de campo na área das Ciências Humanas e Sociais. Embora seja uma técnica relativamente espontânea, a observação exigiu considerável sistematização de método, que a potencializa.

A partir dos referenciais teóricos e metodológicos, buscamos evidências no processo de formação e as experiências educativas significativas para os sujeitos, individuais e coletivos, da EJA, possibilitando-lhes diferentes maneiras de olhar e refletir sobre a realidade, de pensar a si mesmos enquanto protagonistas de suas próprias histórias. Para (MOTTA, 1998, 80): na produção oral é bom estarmos atentos para a seguinte questão:

O processo de construção de memórias implica escolhas entre os fatos do passado, que – por uma razão ou outra – determinado grupo considera que devam ser lembrados / rememorados. Ao fazer escolhas, o grupo também esquece e faz esquecer outros acontecimentos.

Em geral, a EJA é composta por indivíduos trabalhadores, que desde muito cedo tiveram a necessidade de ajudar na renda familiar e que por este ou outro motivo acabaram abandonando a escola. Comumente, encontram-se na EJA pessoas analfabetas, que possuem idade mais avançada, e que nunca foram matriculadas numa escola, mas, ao se inserirem nessa modalidade de ensino, dão os seus primeiros passos escolares, aprendendo a ler, escrever e contar, ou seja, participando da vida em sociedade (DAMASCENO, JORDÃO, ANDRADE, 2013).

É muito comum nas classes da EJA a presença de um público bastante diverso de estudantes das classes ditas regulares. A Educação de Jovens e Adultos oferece para os estudantes, possibilidades de aceleração nos estudos. Este é um dos motivos que faz muitos optarem por esta modalidade. É incontestável o valor que a educação escolar tem na vida dos estudantes da EJA, seja nas questões pessoais ou na vida em sociedade. Portanto, a

continuidade dos estudos é de suma importância, pois, desta forma o indivíduo torna-se cada vez mais autônomo.

Solicitamos que os entrevistados descrevessem as principais contribuições da EJA, no processo de ensino-aprendizagem dos docentes e discentes. O Prof.1 A. S., apontou para os seguintes aspectos: “*1) Recuperação do tempo em atraso, 2) Resgate da autoestima, 3) Exercício da mente (alunos mais velhos)*”. A Profa. 2 A. S., afirmou que: “*esta modalidade resgata a autoestima dos estudantes e a humanidade dos docentes*”. A Gestora A. S., sinaliza para: “*o desenvolvimento da consciência crítica, a troca de experiências e as aprendizagens significativas*”.

Para que a inclusão escolar possa ocorrer com sucesso, é indispensável que a instituição escolar dialogue e respeite as necessidades dos estudantes, com: profissionais especializados, currículos e estrutura escolar adaptada, tudo que garanta e efetive o acesso e a permanência dos estudantes, evitando assim a evasão escolar, um dos principais problemas na Educação de Jovens e Adultos.

Essencial perceber a escola, não apenas, como lugar de estudo, mas de formação humana, desenvolvendo ações pedagógicas para que a formação docente e discente, atenda a pluralidade do espaço escolar. A perspectiva interdisciplinar é de extrema importância na realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela pode alcançar os diferentes sujeitos, em busca de inúmeras respostas e encaminhamentos. Nesse contexto, perguntamos para o Prof.1 A. S., se ele considera necessária a articulação entre formação continuada dos professores da EJA, práticas libertadoras e respeito aos saberes e histórias de vida dos estudantes. O professor, “*considera frutífera toda formação continuada que agregue valores ao trabalho docente*”.

Uma das lições mais importantes apresentadas pela trajetória de institucionalização da EJA foi defender a permanente mobilização e organização social dos sujeitos, individuais e coletivos. Tal organização se constituiu na mais importante ferramenta para EJA acontecer como política pública. Nesse sentido, é essencial compreender a atualidade da EJA na estreita relação com a construção dos conhecimentos necessários à autonomia política, econômica e social dos sujeitos envolvidos neste processo (CAMPOS, 2013).

Para concluir a análise das respostas apresentadas nos questionários, perguntamos sobre a formação crítica na EJA e se ela contribui com a emancipação humana de docentes e discentes. A Profa. 2 A. S., informa que tal formação, “*contribui para aprendizagem significativa dos conteúdos propostos pela secretaria municipal de educação*”. A Gestora A. S., “*enxergar que a condição social de tal formação, possibilita dialogar sobre o mundo e transformá-lo*”.

Nas rodas de conversa com os professores, escutamos diversas vezes que os estudantes valorizam muito a escola e o trabalho dos docentes. Os estudantes esperam que seu conhecimento prévio seja valorizado e quando isso não acontece se sentem frustrados. Esses sujeitos querem ser escutados. O desejo de serem ouvidos, fica expresso no rosto de cada um deles. A oportunidade de opinar e expor suas ideias, cria um ambiente propício para o grupo refletir sobre suas experiências de vida. Segundo (BERENBLUM & FORTUNA, 2013), para os estudantes, o professor é visto como aquele que vai fiscalizar o conhecimento adquirido. Essa ideia de controle atrapalha a autonomia dos estudantes, deixando-os cada vez mais inseguros ao realizarem as atividades propostas.

Por fim, é importante reiterar que a formação dos professores deve observar os inúmeros e diversos elementos do cotidiano escolar e seu entorno, além do respeito às diferenças, pois somos todos sujeitos de cultura e produtores de conhecimentos formais e informais. As rodas de conversas, proporcionaram a realização de diversas atividades, palestras, grupos de trabalhos, momento de organização de reivindicações e melhorias relacionadas às demandas atuais da EJA. Esse compartilhar de realidades ajudou na

compreensão de como tem sido o dilema dessa modalidade em todo o Brasil, possibilitando a tomada de atitudes de forma coletiva, no enfrentamento aos desafios do poder público (NETO; OLIVEIRA & BICALHO, 2023).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos nesta pesquisa que há muito que avançar, em dimensão nacional, na esfera das políticas públicas, uma vez que a descontinuidade de programas importantes relacionados à Educação de Jovens e Adultos, ainda é uma constante e tem contribuído severamente com o sucateamento dessa modalidade. É nossa responsabilidade, enquanto educadores/as envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, apontarmos para as possibilidades de transformações dessa situação de descaso com os estudantes da EJA envolvidos nessas trajetórias, pois uma grande parte desses sujeitos – educadores e educandos – dispõe de pouco tempo para as produções textuais, congressos e seminários, acumulando elevada carga de trabalho no fazer pedagógico (PAIVA, 1984, 1987; RHUMMERT, 2000). Entendemos que este texto e as ideias aqui apresentadas, contribuiu para enfrentarmos os problemas históricos que atingem a realidade da EJA em nosso país.

Compreendemos que a escola, além de espaço onde se aprendem conteúdos, deve ser pensada como ambiente de construção das inúmeras possibilidades de vida. Nesse sentido, a educação libertadora é, sem dúvida, uma perspectiva que colaborou com os sujeitos, individuais e coletivos, na leitura crítica do mundo e na luta pelos direitos sociais, políticos, econômicos e históricos, com possibilidade de transformação da realidade de vida.

Com a educação libertadora, foi possível derrubar crenças limitantes, impostas pela cultura bancária e todo seu processo mecânico de educação. Com ações dialógicas foi possível estabelecer rodas de conversas e debates na busca de compreender as diversas realidades das Escolas Municipais Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias, em Japeri, Rio de Janeiro, valorizando os saberes do cotidiano, em articulação com os conteúdos curriculares (NETO; OLIVEIRA & BICALHO, 2023).

Ficou evidente que a maioria dos docentes das Escolas Municipais Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias possuem formação superior. No entanto, boa parte deles não possuem formação continuada que contemple a Educação de Jovens e Adultos, embora apresentem sensibilidade pedagógica para o desenvolvimento de estratégias que considerem os elementos desta modalidade.

Importante salientar que as limitações de espaços físicos nas escolas, geraram as condições necessárias para forjar laços de solidariedade, organização, participação e movimentos reivindicatórios em busca de soluções para tais necessidades. Essa movimentação política atraiu indivíduos e grupos externos, representados pela sociedade civil, num processo de organização, com novas conquistas demandadas por educadores, educandos e demais sujeitos preocupados com a implementação da Educação de Jovens e Adultos, em diálogo com a produção do saber crítico e libertador na perspectiva freireana.

As contribuições de Paulo Freire nessa Dissertação, contribuiu para percebermos que o educador é um *sonhador político* e que, como tal, acredita num modelo de sociedade onde as diferenças entre opressores e oprimidos serão superadas. Essa prática pedagógica, baseada no diálogo, na troca de conhecimentos e reflexão crítica sobre a realidade, possibilita o engajamento dos educadores, educandos e comunidade na luta pelos seus direitos. Com tantas experiências de opressão, é essencial reler Paulo Freire e mobilizar os sujeitos, individuais e coletivos, acerca da necessidade de valorização da educação popular libertadora.

Neste trabalho com as Escolas Municipais Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias, foi possível oportunizar uma formação que valorizou a auto reflexão e o diálogo com os pares. Entendemos que a formação continuada do educador/a pode contribuir para avançarmos com propostas alternativas de produção do saber, aproveitando com mais lucidez e coerência os encontros propostos, rodas de conversas, produções dos sujeitos, trabalhos de campo e as parcerias firmadas que envolvam a educação popular.

Foi possível perceber que a formação continuada na EJA defendida nos projetos político pedagógicos das escolas pesquisadas, contribui na gestação de embriões de democratização e socialização do poder, superando desafios encontrados, afirmando identidades de classe, além de formar seres humanos preocupados com o desenvolvimento de ambientes coletivos. A preocupação principal dos PPPs em relação à EJA, é permitir aos educadores/as e educandos, a valorização de sua cultura, histórias de vida, memória e a análise crítica dos seus saberes.

Devido a importância desta temática, é extremamente necessário o desenvolvimento de estudos e pesquisas com foco na formação continuada dos docentes da EJA, estimulando o desenvolvimento da educação libertadora, a diversidade da EJA no município de Japeri e suas contribuições no desenvolvimento de práticas docentes.

Vale reafirmar que a formação continuada dos professores de EJA deve ser promovida pela secretaria municipal de educação, cumprindo com suas responsabilidades, para além da infraestrutura das escolas. A formação continuada dos professores da EJA deve se fazer acompanhar da oferta de condições dignas de trabalho, materiais pedagógicos, salários justos, entre outras necessidades, que viabilizam a garantia do direito à educação de qualidade (MELLO, 2021).

Como contribuição deste estudo para Educação de Jovens e Adultos no município de Japeri, sugiro: 1) Melhoria das condições de infraestrutura das escolas, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas, o acesso e a permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos nas escolas; 2) Estimular a participação docente na formação continuada em EJA, melhorando a qualidade da formação docente; 3) Manter os docentes com formação continua em EJA nas escolas que oferecem tal modalidade; 4) Distinção nos planejamentos das escolas com EJA, contemplando as especificidades dessa modalidade e a cultura local, além de utilizar a realidade dos discentes com as atividades propostas; 5) Ampliar a implantação da EJA nas escolas localizadas nos territórios urbanos e rurais (MELLO, 2021).

As escolas brasileiras ainda têm o desafio de implementar projetos político pedagógicos que considerem a dimensão freireana. Tais atitudes devem ultrapassar o chão da sala de aula, num intenso envolvimento com o cotidiano e as histórias de vida de educadores, educandos e comunidade. Segundo (FREIRE, 1987, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo”. Um mundo de conhecimentos teóricos e práticos, com rigor metodológico e organizado, contribuindo com as intervenções integradoras e coletivas na sociedade. Podemos coletivamente, conectar pessoas, inspirar corações, movimentar mentes, abraçar necessidades e caminharmos juntos, na construção de um mundo melhor, como ato de esperança (FREIRE, 2014).

Entendemos que o processo avaliativo perpassou toda a organização desta pesquisa e, dessa forma, constantemente refletimos acerca do nosso trabalho e envolvimento com os educadores, através das rodas de conversas a aplicação dos questionários, zelando pela flexibilidade e possibilidades de revisão das atividades propostas, num projeto coerente com a realidade de vida dos educadores da EJA.

Por outro lado, sabemos que na implementação da EJA, há muito que se lutar. Conforme nos ensinou Freire (1987), o oprimido é hospedeiro das ideias e dos valores do opressor. Percebemos que entre avanços e retrocessos, a Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais Ary Schiavo, Bernardino de Melo e Duque de Caxias, no município de Japeri, segue o seu caminho, contemplando os elementos políticos, sociais e culturais na construção de uma sociedade japeriense mais justa e cidadã.

Por fim, quero salientar que a produção do conhecimento pautada nos dados coletados, nos documentos analisados e nas observações efetuadas, não foi isenta de valores, pois, a construção crítica e coerente do saber não é neutra. Assim, minha história pessoal permeou todo o desenvolvimento desse trabalho. Nesse sentido, o que foi apresentado nesta pesquisa pode, com o decorrer do tempo, sofrer alterações.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, nº 0, p.1-108, agosto, 2007.

ARROYO, Miguel. *Educação e Exclusão da Cidadania*. In: Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez. 1995.

ARROYO, Miguel. *A Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão*. Alfabetização e cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo: n.11, p. 9-20, abr. 2001. Disponível em: www.inep.gov.br

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Líber Livro. 2004.

_____. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Líber Livro Ed, 2008.

_____. *Considerações sobre a política da União para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos*. ANPED, XIX Reunião Anual. 1996.

BERENBLUM, Andrea; FORTUNA, Patrícia Wanderley. Identidades e práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos. In: Formação de Professores e EJA: experiências em ação e diálogos em construção. Organizadores: Fernando Gouvêa, Liliane Sanchez e Ramofly Bicalho. Seropédica, RJ: Editora da UFRRJ, 2013.

BICALHO, Ramofly. Interfaces entre os princípios libertadores da educação do campo e Paulo Freire. Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXX Nº 66. 2020

BORON, Atílio; SADER, Eder; GENTILLI, Pablo (org). Pós-neoliberalismo II: que Estado para que Democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de velhos*. SP: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). A questão política da Educação Popular. 7ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos R. *Repensando a pesquisa participante*. SP: Brasiliense. 1985.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB Nº: 6/2020. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília. 2020.

CAMPOS, Marília. Lições recentes acerca da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do Campo – conquistas emancipatórias dos movimentos ou integração sistêmica ao Estado? In: Formação de Professores e EJA: experiências em ação e diálogos em construção. Organizadores: Fernando Gouvêa, Liliane Sanchez e Ramofly Bicalho. Seropédica, RJ: Editora da UFRRJ, 2013.

CARVALHO. Maria Elizete Guimarães. *O livro de leitura de Pé no Chão: 1963 (Uma Cartilha Democrática)*. Campinas, SP. 2010.

CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COLETI, Laura Maria Baron. *Do Moberal (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos Programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) Atuais: Evolução ou Manutenção das Práticas Pedagógicas*. SP, 2010.

CUNHA, Luiz Antonio; DE GÓES, Moacyr (org). O golpe na Educação. 4^a ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; SOARES, L. J. G e COLLADO, V. R. A. Enunciações de professores sobre a formação para atuar na educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: confluências de um estudo comparado. Revista Educação Unisinos – v.24, 2020.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; SOARES, L. J. G. Formar professores para a educação de pessoas jovens e adultas na América Latina: um campo em definição. Dossiê Temático: Educação, currículo e juventudes: dilemas e desafios atuais. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 42, p. 95-114, out./dez. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 116. 2002.

DAMASCENO, Allan Rocha; JORDÃO, Eric Henrique Ferreira; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Diálogos sobre/para a formação de professores: interfaces entre a Educação Especial e a EJA. In: Formação de Professores e EJA: experiências em ação e diálogos em construção. Organizadores: Fernando Gouvêa, Liliane Sanchez e Ramofly Bicalho. Seropédica, RJ: Editora da UFRRJ, 2013.

DANTAS, A. C. L.; OLIVEIRA, I. B. & PAIVA, J. Pensar o direito humano à educação. Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Volume 28. Número 110, 27 de julho de 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. *O conceito e as funções sociais da Educação de Jovens e Adultos*. SP: Ação Educativa. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, nº 112. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Situação educacional de jovens e adultos assentados. ANPED. 2004.

DI PIERRO, Maria C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônio (org.) Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

DI PIERRO, Maria C.; GRACIANO, Mariângela. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo, Brasil - Junho de 2003.

FAURE, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Europeia do Livro, 1974.

FÁVERO, Osmar. *Os movimentos de cultura e educação popular dos anos 60*. SP, 2010

FÁVERO, Osmar (org.) *A Educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988*. 2^a ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2001.

FÁVERO, Osmar (org.). Cultura Popular, Educação Popular – memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

_____. *Educação como prática de liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1985.

_____. *A Pedagogia da Esperança*. SP: Paz e Terra, 2009.

_____. *À sombra desta mangueira*. 2^a ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (orgs.). (2001) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e propostas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.), Autonomia da Escola: princípios e propostas. 3^a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes. 1995.

GRACIANI, M. S. S. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO. 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 14. 2000.

HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação de Adultos*. Tese de Doutorado. FEUSP, SP. 1991.

_____. *A Educação de Jovens e Adultos é um direito humano*. Disponível em:<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/imagens/stories/geral/10/educacaodejovens>. 2010.

_____. *A educação continuada e as políticas públicas no Brasil*. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. SP: Mercado de Letras. 2002.

INSTITUTO PAULO FREIRE, São Paulo. 2017

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. P O I É S I S – REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 2017.

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. n.82. 2009.

MACIEL, Karen de Fátima. “O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular”. *Educação em Perspectiva*, n. 2. 2011.

MAYO, P. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Maria das Neves de. *A Educação de Jovens e Adultos como expressão da Educação Popular: A Contribuição do Pensamento de Paulo Freire*. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2005.

MELLO, Amarildo Paes Leme. *O Programa Escola Ativa e seu legado no Município de Japeri – RJ*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, UFRRJ: 2021.

MUNIZ, Diogo Dias de Paula & BICALHO, Ramofly. Paulo Freire e educação popular no contexto de pandemia. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. 7, nº 12. 2022

NETO, Pedro Júlio Almeida; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; BICALHO, Ramofly. In: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA. Rev. ComCiência. vol. 8, no. 11, p. 110-127. 2023.

PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal. 1984.

_____. *História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. (1987) *Educação Popular e educação de adultos*. 4. ed. São Paulo: Loyola.

PAIVA, J.; HADDAD, S. & SOARES, L. J. G. Dossiê: Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 24, 2019.

PEREIRA, J. E. D.; SOARES, L. J. G. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. *EDUR – Educação em Revista*. 2019.

RHUMMERT, S. *Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. SP: Xamã; Niterói: Intertexto. 2000.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 184 - 201, dez. 1999.

SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. 4^a ed, São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3^a ed, Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. Rio de Janeiro Editora Cortez, 2000.

SILVA, Francisca Vieira da. A PRÁTICA DOCENTE E A PESQUISA NO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA – PROEJA NO IFMA – CAMPUS CODÓ. Dissertação de Mestrado, defendida no PPGEA – P Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de 2012

SOARES, Leônicio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos*. RJ: DP&A. 2002.

VACCAREZZA, T. SOARES, L. J. G. Reflexões em torno das relações entre docentes e educandos/as na educação de pessoas jovens e adultas: caminhos que se encontram na busca pela garantia de um direito. *Revista Educação e Emancipação*. São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021

VENTURA, Jaqueline. Direito à EJA em risco: uma análise da situação da Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro. In: RUMMERT, Sonia Maria

(Org.) Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. P. 93-122.

VIEIRA, Maria Cláisse. *Fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos* – Volume I: aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

6 ANEXOS

ROTEIRO DE QUESTOES PARA OS DOCENTES E GESTAO DA ESCOLA

Prezada/o,

Através deste questionário busco obter dados para elaborar meu trabalho de Dissertação de Mestrado, cujo o tema é: Práticas educativas libertadoras na Educação de Jovens e Adultos em Japeri: reflexões sobre a formação continuada docente, onde solicito sua contribuição respondendo algumas questões que se referem à Educação de Jovens e Adultos em Japeri.

Parte I – Dados Pessoais

1- Idade: _____ anos

2- Estado Civil: solteira casada divorciada viúva

3- Sua naturalidade:

Rio de Janeiro

Outro estado: _____

3.a) No caso de ter nascido no Rio de Janeiro destaque o bairro ou cidade:

4- Qual é a sua religião:

católica candomblecista/umbandista evangélico budista kardecista

5- Você se autodeclara:

branca indígena amarela parda negra

Por que você se autodeclara dessa cor?

Quem do seu núcleo familiar se autodeclara da mesma forma que você:

pai mãe irmãos.

Comentar se desejar: _____

6- Em que bairro você reside?

6.a) Em que município você reside?

7- Sua moradia é: alugada própria

8- Você tem filhos? sim não

8.a) Se sim, quantos? 1 filho 2 filhos 3 ou mais filhos.

8.b) Caso tenha filho(s): Idade: _____ Estudam: sim não

Parte II – Ocupação e renda

9- Você trabalha: não sim. Em que atividade: _____

10- Sua renda familiar: menos de 1 salário mínimo 1 salário mínimo 2 salários mínimos

mais de 3 salários mínimos.

Parte III – Escolaridade

11- Grau de escolarização dos seus pais: _____

Escolaridade: não alfabetizado ensino fundamental incompleto

ensino fundamental completo ensino médio incompleto

ensino superior incompleto ensino superior completo pós-graduação.

Pai, caso necessário: _____

Escolaridade: não alfabetizado ensino fundamental incompleto

ensino fundamental completo ensino médio incompleto

ensino superior incompleto ensino superior completo pós-graduação.

12- Seu ensino fundamental foi em: escola pública escola particular

Indique a profissão da sua mãe: _____

Indique a profissão do seu pai: _____

13- Em sua trajetória escolar você já foi reprovado alguma vez? não sim

Quantas vezes _____

Motivo(s): _____

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Escola em que está atuando:

Nível de escolaridade:

Série que atua:

Qual a sua situação funcional:

Há quanto tempo você ATUA nessa escola?

Há quanto tempo você atua na EJA, nessa escola?

1) Seu processo de formação no Ensino Médio / Universidade, contemplou a Educação de Jovens e Adultos?

2) Qual a importância das práticas libertadoras para emancipação humana e formação docente?

3) Como a formação continuada dos professores na EJA se articula com as práticas libertadoras no Município de Japeri?

4) Aponte a relevância das práticas libertadoras para os professores que atuam na EJA e o respeito à autonomia dos estudantes.

5) Descreva as principais contribuições da EJA, no processo de ensino-aprendizagem dos docentes e discentes.

6) Você considera necessária a articulação entre formação continuada dos professores da EJA, práticas libertadoras e respeito aos saberes e histórias de vida dos estudantes?

7) A formação crítica na EJA, contribui com a emancipação humana de docentes e discentes? Quais contribuições?



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada **PRÁTICAS EDUCATIVAS LIBERTADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM JAPERI: reflexões sobre a formação continuada docente** que se refere a um Projeto de Mestrado de Leozândrea da Silva Bicalho, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob orientação da Profa. Dra. Adriana Alves Fernandes Costa.

Este documento, intitulado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Contato:

Se você tiver dúvidas com relação à pesquisa, direitos do participante ou riscos relacionados ao estudo, pode contatar a responsável pela pesquisa, **Leozândrea da Silva Bicalho**, no telefone (21)97403-8775 e e-mail: leozandreasilva@gmail.com, onde a mesma estará disponível para esclarecimentos.

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa, exclusivamente, para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora, a orientadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

E-mail (opcional): _____

Assinatura do Participante

Data: ____ / ____ / ____

Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Assinatura da Pesquisadora

_____, ____ de _____ de 2024.



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA
TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Eu, _____, nacionalidade: _____, estado civil: _____, portador da cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº. _____, residente à Av./Rua: _____, município de _____ / Rio de Janeiro, Gestor na ESCOLA _____, **AUTORIZO** a realização da pesquisa intitulada: PRÁTICAS EDUCATIVAS LIBERTADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM JAPERI: reflexões sobre a formação continuada docente, que se refere ao Projeto de Mestrado de Leozândrea da Silva Bicalho, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e áudio, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, ____ de _____ de 2024.

(Assinatura)