



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular

ZILMA FRANCO MORAIS ARAUJO

**O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
EDUCANDOS E EDUCADORES NO CEJA CESÁRIO NETO**

CUIABÁ, 2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular

ZILMA FRANCO MORAIS ARAUJO

**O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
EDUCANDOS E EDUCADORES NO CEJA CESÁRIO NETO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Anunciação Pinheiro Barros Neta

CUIABÁ, 2013

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A663s Araujo, Zilma Franco Moraes.
O Significado da Educação de Jovens e Adultos para educandos e educadores no CEJA Cesário Neto. / Zilma Franco Moraes Araujo. -- 2013
152 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Fenomenologia. 2. Educação Freiriana. 3. EJA/CEJA. 4. Narrativas.
5. Significados. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABA/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "O significado da Educação de Jovens e Adultos para educandos e educadores do CEJA Cesário Neto"

AUTOR : Mestranda Zilma Franco Morais Araujo

Dissertação defendida e aprovada em 28/06/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora Doutora Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor Luiz Augusto Passos
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor Erlando da Silva Rêses
Instituição : UNB

Examinadora Suplente Doutora Tânia Maria Lima Beraldo
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com Ele (FREIRE, 1996, 127-128).

Tributo a “EMANUEL” que traduzido é: “Deus conosco” (Evangelho de Mateus, 1. 23). Sem Ele, teria emergido no grande turbilhão de dor, perdas, insegurança e medo que tentaram naufragar-me durante esse percurso. És Grandioso!

Agradecimentos

À professora filósofa Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta, primor de orientadora. Sua participação na minha trajetória significa uma emoção indizível. Com sua postura ética e humana soube entender a minha hora de aprender e meu instante singular de produzir. Com suas contribuições e apontamentos literários de Paulo Freire me fiz e me refaço educadora, e estou sendo pesquisadora. Você possui um significado único e plural na minha vida. Sou-lhe imensamente grata.

À Banca examinadora na pessoa do professor filósofo Dr. Luiz Augusto Passos, pelos intensos momentos de aprendizagens prazerosas nas interlocuções filosóficas do GPMSE, recheadas de contribuições teóricas e práticas, em especial a respeito de filósofos como Husserl e Merleau-Ponty, dos quais me fiz saber por seu intermédio. Sua senil aparência transfere para nós uma grande confiança e serenidade, mas por detrás desses brancos cabelos esconde uma alma juvenil, paciente, prudente, amorosa, discipuladora e provocadora. Mostrou-me a relevância de compreender que algumas coisas só acontecem no “kairós”.

Aos Doutores e Doutoradas, docentes do PPGE, professores e professoras das mais variadas linhas e correntes, que nos transmitiram importantes conhecimentos científicos e filosóficos, necessários a nossa construção educativa.

À Coordenação do Curso, na pessoa da Prof^a. Dra. Marcia dos Santos Ferreira, pela diligente e sucedida condução do PPGE.

Às profissionais da Secretaria do PPGE, em especial, Marisa, Luísa e Delma, pela cordial e respeitosa convivência durante o curso.

Aos educandos/as e educadores/as que vivenciaram e narraram as experiências pedagógicas do CEJA Cesário Neto, vocês representaram a consolidação dessa trajetória de investigação, significando essa pesquisa. Também à equipe composta por técnicos e gestores do CEJA Cesário Neto, que aproximaram-me de documentos e conhecimentos necessários à essa compreensão, na pessoa do diretor Maurílio, deixo meus agradecimentos.

Aos companheiros e companheiras do mestrado, uns próximos outros distantes, nossa convivência contribuiu muito para meu crescimento.

Profª Dra. Raquel, às Ms. Sonia, Ms. Janaína, e a profª Sara, amigas e carinhosas..... irmãs, pela presença e intercessões indispensáveis, grata.

Um obrigada de base aqui aos meus. Nada seria eu, sem minha adorável família, meus amorosos filhos e meu diligente esposo. Obrigada por aturar, os tiques, luzes acesas durante noites, e da falta de companhia por causa das reclusões dos estudos entre outros incômodos e abstinências, amo vocês. Meu pai, que me dá uma lição de vida a cada encontro, seu olhar me acalenta, seu sorriso me encoraja, sua bênção me fortalece, sua lição de vida me constrange a ser melhor a cada dia, te amo pai. Minhas irmãs paternas, Marta, Silvânia e em especial, minha irmã Madalena, hoje saudosa figura materna na minha vida. Vocês também fazem parte da minha história e memórias.

Pausa de honra para você “Mãe Francisca”, minha avó de criação. Pela presença, amorosas conversas, pelas respostas sábias e o marcante olhar azulado tão profundo que revelava experiências e sofrimentos da alma... Da habilidade de manusear às tabocas no preparo das peneiras, às cestas de pururucas nas manhãs de verão... eu e você, sempre juntas, saudade gostosa...

Minhas tias Eny, Helena, Luzia e especialmente minha já saudosa tia Maria, mãezinha de coração, sou-lhes eternamente grata. Com dignidade, as reconheço.

À inesquecível e exemplar professora do Magistério, Lurdes Dantas quem me abriu às vistas à docência. Da Pedagogia, desde as tão queridas Nina Dolzan, Rosemary Glowaski, Lamir Carvalho, às saudosas Olga Haider e Leoci Fortes. Um obrigada especial também à professora Marta Maria, que me apresentou as obras de Paulo Freire na graduação, vocês são célebres.

À escola pública na qual me constituí educadora, na pessoa dos pais, alunos/as, coordenadores/as, secretárias/os, merendeiras, vigias, serventes, gestores/as por onde lecionei. A todos e todas, educadores/as ou não, ausentes ou presentes, que de alguma forma direta ou indireta ajudaram-me a chegar e permanecer na educação. Na humanidade da professora Divina Wanderley, reconheço e agradeço suas contribuições.

Esse foi um tempo de escolhas e decisões que demandaram coragem para arcar com as atitudes e consequências destas. Ganhos e percas se misturaram, mas o sabor da vitória certamente reforçará e sem dúvida recompensará os sofrimentos. Como se n'uma relação diversa, emoções se entrecruzam, sobressaindo acima de tudo a gratidão. Esta, vem “desvelada” por meio da renovação dos sonhos em forma de esperanças, tornando-me eternamente devedora de carinhos, amizades, reconhecimentos e considerações.

RESUMO

A pesquisa investigou a respeito do significado que tem a Educação de Jovens e Adultos para educandos e educadores do I Segmento- Ensino Fundamental, a partir da implantação dos Centros de EJA (CEJA) em Mato Grosso, como resultado de questionamentos e reflexões sobre o modelo de educação que se escreve e que se inscreve lá. O método de abordagem foi o fenomenológico. A fenomenologia é uma certa maneira de olhar para os fenômenos desvelando significações que em diálogo com as suas dimensões nos provocam a uma aproximação do falar com o fazer. Sabemos que o ensinar não existe sem o aprender e esta é, portanto, uma relação complementar. Nela, a valorização do significado será representativo da modalidade. Esses significados demonstraram que quando linguagens embebidas pela aura do compromisso e da ousadia de “ser mais” se entrecruzam, novas faces da realidade surgem em oposição às dicotomias educativas, confrontando-as, e estas, ao adentrar o mundo que invisibiliza os sujeitos, visibiliza-os. Em Paulo Freire, educar é um “que fazer” exigente, e nesse momento o entrecruzamento dos significados possibilitam uma interligação do mundo do sujeitos- que apenas ouvem, ao mundo da escola- que somente fala. Mundo em trânsito de um corpo analfabeto pronunciado, para um mundo desse mesmo corpo agora, alfabetizado, disposto a um novo pronunciar. E, dessa forma, ao mesmo tempo em que os protagonistas se desvelam, desvendam também o fazer pedagógico no espaço escolar.

Palavras-chave: Fenomenologia. Educação freiriana. EJA/CEJA. Narrativas. Significados.

ABSTRACT

The research investigated the meaning of the Teens and Adults Education has for learners and educators from the I Segment-Fundamental School, from the implantation of the EJA Centers (CEJA) in Mato Grosso, as a result of questions and reflections about the education model that is written and inscribed there. The method of approach used was the phenomenological. Phenomenology is a specific way to look at phenomena unveiling meanings that in dialog with its dimensions causes us an oncoming of speaking and doing. We know that teaching does not exist without learning and this is, therefore, a complementary relationship. In it, the valorization of the meaning will be representative of the modality. These meanings show that when languages soaked by the aura of knowledge and boldness of "being more" intersect, new faces of reality emerge in opposition to the educational dichotomies, confronting it, and these, when in a world that makes the subjects invisibles, makes them visible. In Paulo Freire, educating is a demanding "doing", and in this moment, the intersection of meanings allows for a connection of the world of the subjects- that only listen, to the school world- that only speaks. World in transit of a body, illiterate, to a world of this same body, now literate, willing to a new pronounce. And, in that way, at the same time that the protagonists are unveiled, they also unveil the pedagogical function in the school environment.

Key words: Phenomenology. Freire Education. EJA/CEJA. Narratives. Meanings

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURA 1 - ORGANOGRAMA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	36
FIGURA 2 - GRÁFICO 1 - TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE NO BRASIL – 1940/2010.....	45
FIGURA 3 - GRÁFICO 2 - PORCENTAGEM DE ANALFABETOS DISTRIBUÍDOS NAS REGIÕES BRASILEIRAS	46
FIGURA 4 - GRÁFICO 3 – PESSOAS ANALFABETAS EM MATO GROSSO POR GRUPOS DE IDADE .	47
FIGURA 5 - MAPEAMENTO DAS UNIDADES ONDE CONTEMPLAM CEJAS NO ESTADO DE MATO GROSSO- ANO 2012.....	53
FIGURA 6 - GRÁFICO 4 - VALOR ANUAL POR ALUNO ESTIMADO, NO ÂMBITO DO DISTRITO FEDERAL E DOS ESTADOS, E ESTIMATIVA DE RECEITA DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - 2012.....	55
FIGURA 7 - FOTO 1 - O CEJA DE EJA CESÁRIO NETO	57
FIGURA 8 - ORGANOGRAMA REPRESENTANDO A ORGANIZAÇÃO DO PPP - CEJA CESÁRIO NETO	59
FIGURA 9 - FOTO 2- VISTA FRONTAL DO CEJA ANTONIO CESÁRIO DE FIGUEIREDO.....	60
FIGURA 10 - FOTO 3 - PRESENÇA DE ESTUDANTES UNIFORMIZADOS ADENTRANDO AO RECINTO ESCOLAR.....	60
FIGURA 11 - FOTO 4 - ESTACIONAMENTO EXTERNO DO CEJA CESÁRIO NETO	61
FIGURA 12 - FOTO 5 - O CORETO. LOCAL UTILIZADO PARA APRESENTAÇÕES CULTURAIS EM EVENTOS FESTIVOS	61
FIGURA 13 - FOTO 6 - ESTUDANTES VESTIDOS COM UNIFORME ESCOLAR	62
FIGURA 14 - FOTO 7 - AGUARDANDO PARA O COMEÇO DA AULA.....	63
FIGURA 15 - FOTO 8 - HORA DA MERENDA ESCOLAR	68
FIGURA 16 - FOTO 9 - A SALA DE AULA.....	75
FIGURA 17 - FOTO 10 - MODELO DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA.	76
FIGURA 18 - FOTO 11 E 12 – EDUCANDOS EXPONDO SEUS CADERNOS DE ATIVIDADES	77
FIGURA 19 - FOTO 13 - AULA CULTURAL DIA DAS MÃES	78
FIGURA 20 - FOTO 14 - AULA CULTURAL DIA DAS MÃES	79
FIGURA 21 - FOTO 15 - AULA CULTURAL DIA DAS MÃES	79
FIGURA 22 - FOTO 16 - OFICINA PEDAGÓGICA DOCINHO DE LEITE NINHO.....	80
FIGURA 23 - FOTO 17 - CONFECÇÃO DE ENFEITES (JARROS)	81
FIGURA 24 - DIAGRAMA DAS FUNÇÕES DA EJA	84

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TOTAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DISTRIBUÍDA POR REGIÕES DO CENSO 2000/2010	44
TABELA 2- TAXA DE ANalfabetismo NO ESTADO DE MATO GROSSO: PERCENTUAL POR GRUPOS DE IDADE.....	46
TABELA 3 - AS UNIDADES DOS CEJAS NO MATO GROSSO	51
TABELA 4 - REPRESENTAÇÃO DA TAXA DE ANalfabetismo DA POPULAÇÃO DE EJA POR GRUPOS DE IDADE EM TODOS OS MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO ONDE FUNCIONAM OS CEJAS-- 2000/ 2010.....	52
TABELA 5 - PERFIL DE MATRÍCULA E SITUAÇÃO FINAL DO 1º SEGMENTO EJA- ENSINO FUNDAMENTAL - 2011.....	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – BREVE RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	21
1.1 - Acerca da concepção freiriana na educação de jovens e adultos.....	33
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO NOS CENTROS DE EJA E AS PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES QUE A REGEM	42
2.1 - O CEJA Cesário Neto e os elementos da sua proposta.....	57
2.2 - A dimensão educativa do CEJA Cesário Neto no Ensino Fundamental.....	85
CAPÍTULO 3 – CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA FENOMENOLÓGICA	89
3.1 - Refletindo a fenomenologia na educação a partir da dimensão do CEJA	96
CAPÍTULO 4 – CAMINHOS DOS SABERES E PRAZERES DE APRENDER E ENSINAR: O SIGNIFICADO DAS NARRATIVAS DE EDUCADORES E EDUCANDOS DO CEJA “CESÁRIO NETO”	102
4.1 - O prazer de aprender na EJA: uma relação de carnalidade re-significada.....	132
CONSIDERAÇÕES.....	140
REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu à custa de investigar concepções de educandos e educadores na Educação de Jovens e Adultos, sobre a inquietante procura por significados teórico-metodológicos evocados em direção a uma educação como prática da liberdade, que a considerar, seja estruturante na concepção das relações homens-mundo-EJA.

Mediante o desejo de descrever e dialogar com os significados dessas concepções pelas categorias freirianas, prezou-se aqui a valorização da escuta, corporificada pela horizontalidade do diálogo, sob orientação dialógica e fenomenológica de Paulo Freire¹ Merleau-Ponty², aprendendo com eles, de suas falas e de seus jeitos de ler e ver o mundo, o desafio de conceber a EJA, ultrapassando-a para outras categorizações.

Partindo do pressuposto de que a escola é espaço no qual são vivenciadas experiências no processo de hominização, torna-se importante pensar em uma relação educando-educador mais ampla, que leve em consideração a humanização do ser na sua totalidade, nas suas múltiplas dimensões. Assim, indagar sobre outras possibilidades inquietantes como outredade³, eticidade⁴ e carnalidade⁵ do corpo próprio “na proporção que o corpo humano vira

¹ Paulo Freire (1921-1997), progressista, intelectual e patrono da educação brasileira, lutou por um ensino-aprendizagem voltados para o educar pedagógico do oprimido e com o oprimido fez da opressão e suas causas e objetivo, o que resultou do no engajamento do homem na luta por sua libertação e inserção social.

² Na tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura, da obra Fenomenologia da Percepção (2011), Maurice Merleau-Ponty, escritor e filósofo, líder do pensamento fenomenológico na França, nasceu em 14 de março de 1908, em Rochefort, e faleceu em 14 de maio de 1961, em Paris. Estudou na École Normale Supérieure em Paris, graduando-se em filosofia em 1931. Em 1945 foi nomeado professor de filosofia na Universidade de Lyon e em 1949 foi chamado para lecionar na Sorbonne, em Paris. De acordo com Joel Martins,(1997), obteve a cátedra de Psicologia da Criança e Pedagogia na Sorbonne (1949-1952). Identificando-se com o movimento existencialista, editou o jornal Les Temps Modernes com Jean-Paul Sartre, Merleau-Ponty conseguiu fazer uma carreira acadêmica brilhante na vida intelectual de Paris.

³ Conceito de outredade, o mesmo que alteridade, na obra de Freire não é uma abstração, um conceito genérico ou neutro, mas se refere sempre ao rosto, ao corpo dos oprimidos/excluídos e ao seu clamor por dignidade. A alteridade tem face, é o pobre, o estrangeiro, a mulher, os excluídos que reclamam justiça. Para Freire, o outro, a alteridade, tem, acima de tudo, uma conotação positiva, pois o eu se constitui a partir do outro. Eu apenas existo a partir do outro. Ao contrário de Sartre que afirma que “os outros são meu inferno”, para Freire, o outro é lugar desde onde é possível começar, pela via do diálogo amoroso, um processo de humanização, de libertação e reconhecimento de alteridade em sua dignidade. O outro é meu irmão, mestre e companheiro com quem posso aprender sempre mais. (TROMBETA, in REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 34).

⁴ Não há pedagogia libertadora sem respeito ao outro e a suas experiências de vida e às muitas histórias que tecem nossa existência. A educação é, em sua essência, um processo ético antes de ser consciência crítica, engajamento político e ação transformadora. Ou a educação é ética e respeitosa com a alteridade do outro em sua

corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser enchido”, (FREIRE, 1996, p. 57), levou o estudo a um ethos condutor de grande significação.

O acesso à EJA é uma realidade objetiva, possível de ser alcançada, porém, nessa compreensão há uma contrapartida, exige-se certa relação com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo e não apenas um simples contato unilateral. Pois é por meio dessa relação que se fundirão as aprendizagens, que em sua maioria apresentam sob fortes antagonismos. Esses antagonismos, obviamente seriam fundamentais para se pensar a intenção pedagógica e educativa do sistema e da instituição. Para Rezende, (1990, p. 14) “a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando”. E, estes, dialogando com as realidades, as tornam em experiências transformadoras do existir, tecidas com saberes, que transcendem, dialogam, discernem e participam com os outros “existires”, construindo os significados que retratarão o universo escolar.

O afeto por este tema, tem a ver com meu trabalho desenvolvido no espaço escolar público, como profissional da Educação da Rede Municipal de Barra do Garças e Aragarças, cidades em fronteira administrativa de Mato Grosso com Goiás, em várias etapas do I Segmento na EJA. Durante esse percurso pudemos perceber que a proposta que se constrói na EJA para os jovens e adultos educandos do I Segmento, não é capaz de comportar o quanto de vontades, de descobertas e o quanto de dúvidas ainda permeiam os horizontes desses sujeitos que vêm estigmatizados pelas exclusões sociais, econômicas e culturais, marcadas ao longo da história pela chaga do analfabetismo, acompanhado da pobreza que ultraja; colocando-os na condição de excluídos das fileiras educativas sociais e escolares, os quais se impregnam de um sentido consequente na medida, em que se veem socialmente condicionados de forma unidimensional, sem discernir suas relações com o mundo.

Marx, em 1845⁶, já escrevera na sexta tese que “A essência humana é o conjunto das relações sociais”. Embora reducionista, sem deixar de ser verdadeira, a máxima se volta para todas as direções. Fora das relações educativas, não se pode pensar em essência humana. Daí, a importância desse estudo, que mesmo construído no contexto do intersubjetivo, conclama os

singularidade, ou não é educação. [...] Toda a eticidade da existência humana se dá no reconhecimento da alteridade. (Ibid, p. 35)

⁵ A noção merleau-pontyana de carne nomeia própria e fundamentalmente a unidade do ser como “vidente-visível”, pensados como inseparáveis, nascendo um do outro, um para o outro, de uma “deiscência”[...] ela é a indivisão do sensível que sou e de todo o resto que se sente em mim. É o sensível no duplo sentido do que se sente e do que sente. (DUPOND, 2010, p.9). Portanto, pode-se dizer que a carne seja essa aquisição da maturidade pela tomada de consciência relacional de si e o mundo, enquanto sujeito inseparável.

⁶ Em 1845, Karl Marx escreveu 11 teses sobre Feurbach publicadas em 1888 por Engels.

leitores a uma humanização pedagógica, solidária e compartilhada, a fim de efetivar o nó das relações na modalidade.

Considerada como integrante da Educação Básica escolar brasileira, a Educação de Jovens e Adultos- EJA surge, como modalidade, pela LDB 9394/96, (Art. 37º, § 1º), destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, assegurada pelos sistemas de ensino como uma educação gratuita com oportunidades educacionais apropriadas, “consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”.

O estudo na modalidade focou apenas o I Segmento do Ensino Fundamental, que corresponde do 1º ao 5º ano, por estar situado em um determinado tempo educativo do domínio da Pedagogia e possuir suas especificidades educativas próprias à licenciatura; e, também, por entender que o processo de alfabetização seja o elo que inaugura a passagem obrigatória dos que vivendo na periferia escolar do processo educacional a atravessam para o mundo das convenções letradas.

O termo “educação” nessa pesquisa, sempre que mencionado, será compreendido ao processo educativo amplo, relacionado à vocação para a humanização de sujeitos que Freire sempre pronunciou. Os sujeitos nessa relação serão pronunciados pelos termos de educadores e educandos, pelo próprio sentido da modalidade. Outro termo que tomará abrangência será o termo jovem e adulto. Este, abrangerá todas as faixas etárias, não reduzindo-os a categorias etárias generalizantes. Entendendo que há juventudes, por assim ser, valorizamos sem distinção esse público que em suas muitas formas de esforçar rejeitam a razão instrumental ou técnica e se sustentam na construção de um protagonismo educativo em dizer a sua palavra. O estudo permitiu numa ação comunicativa, valorizar a pronúncia de educandos jovens e adultos como portadores potenciais de necessidades notadas e acompanhadas, que mesmo em desacordo com suas faixas etárias se sustentam no enfoque freiriano.

A elaboração do objeto da pesquisa, que doravante passa a se chamar (fenômeno), foi construída sob o intenso cuidado e perspicácia da minha orientadora, redirecionando meus pensamentos com vistas à sua constituição, e por certo, acatei sua sábia sugestão quando me propus a lidar com o objetivo de compreender o significado do fenômeno, na evidência de como essa educação se mostrou.

A pesquisa apresenta a fenomenologia como abordagem metodológica. Além de possuidora de uma profunda dimensão pedagógica, ela é também um método de aprendizagem, que está diretamente relacionado com a experiência cultural e em essência atenta ao problema do sentido da existência, trata apenas de descrever e compreender, não de

explicar nem de analisar o fenômeno. Nesse sentido, o método fenomenológico provocou-nos, precisamente, a fazermos a experiência de um discurso assumido, humanizado, significado, corporificado, onde todos nós somos aprendizes e estamos sendo constantemente desafiados e tornar-nos mais plenamente sujeitos de nosso próprio discurso, assim como a teoria freiriana. Nesse fazer não há interferência do pesquisador, constatações nem conclusões finais racionalizada de forma fechada, pronta e acabada, tal como há em outras escolas do pensamento ou em outras correntes científicas e filosóficas. Dentro dele as coisas se desvelam deixando-se à mostra no decorrer do estudo.

Com base em Rezende (1990, p. 29) “O desvelamento (*a-letheia*) consiste em (descobrir) que a verdade nunca se revela totalmente” e por isso, para pronunciar sua essência, buscamos pelos diferentes modos de voltar à “coisa mesma”, sem perder as relevâncias que as narrativas encarnadas numa série de símbolos, compreensões, percepções e significados, tecidos durante o tempo, proporcionaram.

Como análise das representações, apresentamos narrativas. Narrativas, de acordo com Albuquerque, (2010, pp. 192-193), “são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos”. O simples fato de narrar são maneiras que as pessoas encontram de se expressar pela fala constituinte das suas realidades e também a forma como elas encontram de dar sentido as suas experiências e vivências. A importância das narrativas está na ênfase dada ao seu conteúdo, e conforme foram narrando, percebemos que tiveram muito pouco a falar, mas, na proporção que iam se externando, evidenciava um misto de cargas valorativas e simbólicas as quais nos permitiam mergulhar em busca de significados e sentidos que se mostraram aqui.

Cada significado não se mostrou inseparável dos outros, de forma que os aspectos polissemicamente se significaram pela capacidade de se estabelecer aproximações. Em Merleau-Ponty, (2011, p. 436) “para que percebamos as coisas é preciso que as vivamos”, e a cada dia vivendo esse contexto, estamos aprendemos como significados se constroem e, sem cismas de desviar o olhar para o simples e o comum, passamos a costurar diálogos com eles.

Poucos na história da educação valorizam tanto o “saber de experiências”, quanto Freire. Sua prática educativa de opção progressista se tornou uma aventura desveladora das realidades de mundo e sociedade. Nessa tarefa, Brandão (2002, p. 106), nos respalda, ao dizer: “nossos alunos não querem só ouvir, querem falar, querem ser ouvidos”, desta mesma forma, os educadores.

No dizer de Freire (2005), o homem está no mundo e é relativamente desse estar no mundo que o homem “conhece” o mundo e dele se torna conhecido. Um mundo percebido

seu, constituído pelas afirmações e negações de si e do mundo, que se dão ao mesmo tempo, pela incompletude de sujeitos que somos. Percebemos que esse conceito de mundo se reinventa no espaço da EJA constituindo-se enquanto emancipação e consciência ao mesmo tempo, a qual se intenciona no movimento de busca do ser mais. Dentro do contexto de educação que estabelece entre Paulo Freire e Merleau-Ponty, o que caracterizam seus estilos, antes de tudo, é a humanidade dos seus propósitos. Seus livros são conversas, eles escrevem com a fala e suas palavras são marcadas pela oralidade do diálogo com quem lê, tornando-se inspirações para quem os admiram. Ao acreditar que as pessoas foram feitas para o diálogo, suas reflexões são inseparáveis da condição humana e assinala o surgimento do critério chamado “*ontológico*”⁷, como protagonização do humano. Por essa razão, trazer Merleau-Ponty para discutir novos horizontes dimensionais no CEJA, delimitado enquanto espaço de formação escolar de EJA em espaço de relações carnavais, de trocas humanas e experienciais que se abre para ser re-significado enquanto sermos pertencentes, constituidores dele e constituídos nele.

Além da base constitutiva que Paulo Freire e Merleau-Ponty dão ao estudo, o texto é secundado por um flanco de autores nacionais contemporâneos de grande representatividade e aceitação acadêmica, como: Brandão, Libâneo, Pinto, Paiva, Gadotti, Arroyo, Barreto, Saviani, Romão, Streck, Zitkosky, Rezende, Bicudo, Passos, Martins, Machado, Petrelli, Gallo, dentre outros tão importantes.

Estruturada em 4 (quatro) capítulos, a pesquisa inicia-se pelo por um breve resgate histórico da EJA no Brasil no capítulo 1. Começando pela gênese do estudo que trata do conceito de educação e sobre a educação de Jovens e Adultos, ao descrever as transformações históricas percebe-se que as sociedades foram marcadas pelo conflito de classes que perduram até hoje silenciando os supostamente subalternizados. Do contexto da América Latina então, surge a tradição de luta popular e a EJA desabrocha dessa tradição. No Brasil, autogerida sob perspectivas pedagógicas que evidenciaram a realidade social num contexto geral, a criação da Educação de Adultos, hoje modalidade de Educação de Jovens e Adultos, se deu no momento em que o Nordeste do país estava sob o caos da miséria educacional e humana. Esse cenário inspira Paulo Freire a construir pedagogias sob um ideário de construção de um ser e de um fazer, humanizado e culturalmente preparado para resistir aos reducionismos sociais

⁷ Segundo Marilena Chauí (2012, p. 213), a palavra *ontologia* derivada do particípio presente do verbo *einai* (ser), isto é, de *on* (“ente”) e *tà onta* (“as coisas”, “os entes”), dos quais vem o substantivo *to on*: “o Ser”. Segundo Mattheus (2011, p. 22) *ontologia* é o termo filosófico tradicional para o estudo do Ser enquanto Ser, do que significa ser qualquer coisa. Dizia Heidegger, seguido por Merleau-Ponty, nosso próprio Ser é Ser-no-mundo.

das propostas políticas e econômicas implantadas nos governos populistas. Dado o momento político revolucionário, à beira de uma ditadura, logo vindo o golpe militar, sua trajetória com o setor popular se interrompe, ressurgindo logo que abre uma democracia no País. Por isso as origens dessa história tornam-se dignas de ser lembrada.

Ao retornar ao Brasil, Paulo Freire no sentido de re-aprende-lo, ensina-nos a re-aprender a Educação de Jovens e Adultos e esta se vê ressignificada a cada nova ação político-pedagógica na escola, em forma de políticas e propostas.

Vinculada à essa história, a EJA em Mato Grosso também se processa no atendimento público à modalidade ao criar os CEJAS-Centros de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2008, motivo da temática que gerou a investigação. O loco da pesquisa foi escolhido pelo fato do CEJA Cesário Neto ter um referencial propagado de educação freiriana em sua proposta. Mas, ao iniciar a pesquisa, o CEJA Cesário Neto sofre intervenção da SEDUC que perdura durante todo o processo da observação e coleta de dados. Com isso, vivenciamos uma situação de repressão silenciada sob sindicância administrativa, onde pudemos presenciar gestores, equipe técnica e pedagógica serem afastados sob a acusação de irregularidades administrativa.

No capítulo 2, trataremos da EJA representada pelos Centros de EJA (CEJAS), tendo como modelo o CEJA Cesário Neto, evidenciado pelos elementos da sua proposta que estrutura a educação básica, recortado pelo Ensino Fundamental I segmento, nessa pesquisa. Atualmente Mato Grosso possui 141 municípios, mas os CEJAS foram implantados em apenas 20 municípios. O critério utilizado para a implantação na pauta foi a densidade demográfica populacional de cada município. Em processo de funcionamento de Centros de EJA, Matogrosso atualmente conta com 24 CEJAS dispostos em polos nos municípios, cuja oferta se fará gratuita e pública. Com a finalidade de apontar para a constituição de uma identidade própria para a modalidade pauta, que o CEJA se difere das escolas de EJA, por oferecer um atendimento flexibilizado a Jovens e Adultos e por buscar re-significar e redimensionar a EJA. Conquanto ao fixar normas para a oferta no Sistema Estadual de Ensino, essa ação passa a exigir de fato dos ofertantes uma política educacional integrada na demanda do contexto sócio, político e econômico do Estado de Mato Grosso que atenda a população tida como jovens e adultos e eventuais demandantes.

Organizado de forma qualitativa, o capítulo 3, traz as concepções teórico-metodológicas da pesquisa fenomenológica, refletindo a fenomenologia na educação a partir da dimensão homem-mundo-EJA em Paulo Freire e Merleau-Ponty, que inspiraram a investigação. Diante do esforço do projeto filosófico existencial de Merleau-Ponty que

consiste em reencontrar nosso contato ingênuo com o mundo da existência para lhe dar um regulamento filosófico, interpretamos os dados utilizando da fenomenologia como método e narrativas como técnicas. O diferencial da pesquisa está no estilo fenomenológico adotado. A Fenomenologia por ser o movimento filosófico onde os pensadores que compõem o movimento preconizam um estilo filosófico e metodológico, sua práxis é antes de tudo, um determinado estilo. No dizer merleau-pontyano, a práxis fenomenológica é um dos pressupostos da fenomenologia em estar aberta ao diálogo com outros pontos de vista e estilos filosóficos, nesta realizou-se pelas narrativas. Enquanto diálogo existencial, cada objeto dialogando com o outro, garantindo a existência do outro.

No capítulo 4, sobre saberes e prazeres de aprender e de ensinar, fomos significando a EJA; pelo contexto exposto e pelo valor das expressividades narradas em sua pluralidade de conceitos proferidos nas singularidades das falas. A narrativa vem romper com as restrições que delimitam o domínio da objetividade, tornando os sujeitos capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, e dignificantes subjetivações. Contribuições que somaram nos fazendo cada vez mais entender que para os sujeitos, jovens e adultos, há modos próprios de fazer educação.

De tudo o que se discute hoje sobre educação de jovens e adultos, resume-se que não há uma forma única nem um modelo único de fazê-la, mas independentemente do processo, ela tem força e contribuição na formação dos seus indivíduos e nas relações sociais em que travam. Também ajuda a pensar nos tipos de homens que se pretendem formar e os criam através dos seus modelos e constituições, construindo sociedades que os inserem ou não no processo.

Enfim, sem a pretensão de esgotar o estudo, deixando o espaço para aprofundamentos e interlocuções sobre os possíveis significados e possibilidades que se abrirão para outras significações, num caminho tangenciado por esse processo de escolarização de jovens e adultos que ainda há muito por re-descobrir e re-significar, finalizamos, sabendo que para o governo, o CEJA foi uma máquina de guerra contra a EJA e, teoricamente força a desconstrução de uma política de ter documentos para enfeitar discursos de um governo que reagiu diferentemente disso. Diante de tudo, também se sabe que o sequestro que fora feito às pessoas que não tiveram alfabetização e escolarização no tempo próprio faz do conhecimento uma dignidade para essas pessoas. Todavia, mesmo na contramão do processo político, a EJA deverá caminhar, buscando romper com a desigualdade e a exclusão, exigindo que o foco do seu curso se mire em processos educativos que começam na alfabetização, e estenda por toda a vida, não se dobrando a homogeneização, não parando no ensino fundamental, aonde o

direito remete, mas que ela seja por si só a condição de se falar de universalidade do aprender por toda a vida, que faz do jovem e o adulto “ser mais”. A EJA existe porque ainda existem pessoas adultas e jovens que precisam recuperar sua escolaridade. Nesse sentido, a EJA não poderá vir só dentro de um processo curto para resolver situações, alavancar e potencializar a modalidade é pois ainda, o grande desafio.

Podemos então dizer, sob aspectos do significado pesquisado, que as narrativas condensam as compreensões pelo fato delas se mostrarem como sendo um inédito-viável” da modalidade, valorizando cada concepção como um significado singular que se pluraliza na medida em que socializado com os demais. E dessa forma, articulada à dimensão de corpo próprio, a EJA deve romper, potencializadora da condição desse sujeito pensante, que interfere e transforma com seu agir, a si próprio e o mundo em seu entorno, rompendo com distrato da diferença, da anulação do outro, sem tirar o humano dessa relação institucional.

CAPÍTULO 1 – BREVE RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Começamos então por determinar esse estudo pela sua gênese, tratando do conceito de educação e sobre a educação:

A palavra “educação” (do latim *educare*, no grego *paidagogein*) tem sentido humano e social. É um fato que se verifica desde as origens da sociedade humana. Caracteriza-se como um processo por obra do qual as gerações jovens vão adquirindo os usos e costumes, as práticas e hábitos, as ideias e crenças, numa palavra, a forma de vida das gerações adultas. Nos povos mais primitivos, a educação se manifestava como influência inconsciente do adulto sobre a criança e o adolescente. Com o tempo, o homem observou a importância desse fato (LARROYO, 1979, p. 15).

De tudo o que se discute hoje sobre educação, resume-se que não há uma forma única nem um modelo único de fazê-la. Sistemática ou assistemática, independentemente do processo, ela tem força e contribuição na formação dos seus indivíduos e nas relações sociais em que travam. Também ajuda a pensar nos tipos de homens que se pretendem formar e os criam através dos seus modelos e constituições, construindo sociedades que os inserem no processo de produção de bens e poderes simbólicos ou materiais.

[...] A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.
[...] A educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através do passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 1995, pp. 9-10).

Da ênfase à formação moral e física, do ideal de deveres, ao ideário do direito, a educação vem existindo, diferentemente, em mundos diversos, podendo até se tornar em um instrumento de manutenção, libertação ou também de dominação social.

Em mundos diversos a educação existe diferentemente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele

consolidado entre as pessoas. Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância (BRANDÃO, 1995, p. 9).

Conforme leremos, o pedagogo alemão Kowarzik (1983), mesmo considerando que a educação tem função parcial na produção e da reprodução das relações sociais, reconhece que ela é regeneradora dos sujeitos, atribuindo-a ao crescimento de indivíduos que em suas capacidades espirituais e corporais se desenvolvem num contorno subjetivo e intersubjetivo da existência humana. Também reconhece na sua fala que sem os sujeitos humanos que se deixam educar não existiria ação e reflexão social.

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo, cunhada socialmente da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.44 apud FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 66).

Para Libâneo (1994), a educação é um conceito amplo que se refere ao desenvolvimento onilateral da personalidade, que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática, um determinado contexto e relações. É instituição social, é um produto e é processo.

Nesse sentido, educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um *produto* significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo* por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no desenvolvimento da personalidade. (LIBÂNEO, 1994, p. 23)

Parcialmente ou integralmente, analisada sob óticas diferenciadas percebemos que a educação diz respeito à existência humana em todos os seus aspectos e a sua finalidade está implícita no conteúdo e na forma de como ela é executada:

Em sentido amplo (e autêntico) diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Desta maneira deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema da educação de adultos. Daqui deriva a verdadeira definição de educação. *A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses* (PINTO, 2010, p. 31).

A saber, Jamil Cury (PARECER CNE/CEB, 2000, p. 12) ao relatar que “toda legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social”, contribui expressivamente para entender o que queremos dizer aqui. A partir da segunda metade do século XVIII, com o desenvolvimento da Revolução Industrial, o capitalismo alcançou sua expansão e consolidação no mundo e em consequência, o aumento da competitividade. Os efeitos dessa revolução que iniciou na Inglaterra, atingiram as populações de outras nações na medida das etapas de desenvolvimento do próprio processo. Com o legado deixado por Marx e Engels (2005), na primeira metade do século XIX, o socialismo passou a se configurar numa forma de enxergar a história do homem e sua condição humana. Estudando as transformações históricas, os mesmos percebem uma relação dialética entre os homens e inauguraram um conceito de que ao longo da história as sociedades foram marcadas pelo conflito de classes que perduram até hoje silenciando os supostamente subalternizados.

Do contexto da América Latina, surge a tradição de luta popular e a EJA desabrochou dessa tradição. Como se sabe, o crescimento da educação na América Latina nas décadas de 50 e 60, se deu perante o apoio dos governos desenvolvimentistas que trataram de expandir o Estado, onde investimentos para o desenvolvimento impulsionavam a formação de recursos humanos. Desde o tempo da conquista por espanhóis e portugueses - a chamada colonização “cultura do silêncio”, de acordo com Freire (1979), tomou forma nas “sociedades fechadas” latino-americanas. Fundada nas desigualdades sociais do povo desprezado, na luta pela sobrevivência, pela preservação das suas características e capacidades culturais, através dessas lutas, afirma Brandão, (2006, p. 253) foi que “novos sujeitos socioculturais que, sobretudo, após se constituírem como movimentos particulares de defesa de direitos humanos, descobrem em si mesmos a evidência de serem também sujeitos de culturas originais”.

No Brasil, autogerida sob perspectivas pedagógicas que evidenciaram a realidade social num contexto geral, a criação da Educação de Adultos se deu com a revolução burguesa, no momento em que o Nordeste do país estava sob o caos da miséria educacional e humana por volta de 1930. Esse cenário inspira Paulo Freire a construir pedagogias sob um ideário de construção de um ser humano, humanizado e culturalmente preparado para resistir aos reducionismos sociais das propostas políticas e econômicas implantadas nos governos populistas. Marcada pelas influências pedagógicas de líderes socialistas e de revolucionários latino-americanos, esta foi uma época que mais se ouviu falar em mudanças, tanto na educação como na política e na economia brasileira. Dado o momento político revolucionário, à beira de uma ditadura, logo veio o golpe militar. Por isso as origens dessa história torna-se digna de ser lembrada.

Partindo de uma análise crítica das realidades sociais nesse contexto que sustentam as finalidades sociopolíticas e educativas, Freire destina-se a educar. As experiências de toda a Pedagogia do Oprimido desenvolvia-se fora do Estado. Geralmente, confrontando com suas políticas hegemônicas, enquanto a estruturação completa de um sistema público não se constituísse, o que veio a acontecer somente com a revolução burguesa. Lá estava Freire, onde se concentrava as camadas populares. Assim a Educação de Adultos passa a existir em Freire. Por isso, sua aproximação dessa de uma educação popular⁸. Conforme elucidado nos escritos de Paiva (1973):

De início, a educação dos adultos está tratada em conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticadas no país. Mais tarde, quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base (ou educação continuada, como querem hoje alguns) (PAIVA, 1973, p. 47).

Adquirindo várias designações ao longo dos tempos, a EJA apareceu nos registros lidos, identificada como escola noturna, alfabetização de adultos, ensino primário supletivo, ensino profissional, Ensino de Adultos, instrução primária das praças, educação de adolescentes e adultos analfabetos, educação de base e por fim educação de adultos, essa, até constituir-se atualmente em Educação de Jovens e Adultos, foi assim entendida:

Até os anos 40 a educação de adultos era entendida principalmente como educação de base, como desenvolvimento comunitário. No final dos anos 50, a educação de adultos era entendida principalmente como educação de base, como desenvolvimento comunitário. No final dos anos 1950, duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como **educação libertadora**, como “conscientização” (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como **educação funcional** (profissional), isto é, treinamento de mão de obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (GADOTTI, 2011, p. 42).

Por fugir das características formais de organização, e configurada fora dos moldes tradicionais da escola noturna, principalmente pelo aspecto político de se organizar sistematicamente (nas escolas, programas e projetos de alfabetização e, atualmente nos CEJAS), levada ao interesse de muitos jovens e trabalhadores, a Educação de Jovens e adultos se revela, desde a adoção de pedagogias próprias, até a tarefa de educar para a conscientização da condição opressora das massas que se encontram submetidas pelo jugo de uma cobrança

⁸ Na Educação Popular a proposta pedagógica de Paulo Freire age no sentido de mudanças sociais e se revela como ferramenta potente de transformação da forma de se pensar e ver o mundo e das relações entre os homens com o mundo, através de uma consciência crítica adquirida no decorrer do processo educativo.

cultural, implantada pelo sistema político, econômico e social desde a colonização do nosso país.

A partir de 1930 a 1947 com o avanço das indústrias no Brasil, a educação de jovens e adultos vai se processando. Ghiraldelli Júnior (1990) declara que as Constituições de 1934 e 1937 impostas ao país como ordenamento legal do Estado Novo, foram feitas para conter o avanço para a democratização das oportunidades de educação, e ao se constituir por diferentes interesses, “condiciona as classes menos favorecidas a se destinar ao ensino pré-vocacional e profissional, reconhecendo e cristalizando assim divisão de classes” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 81).

Governantes brasileiros, afirmados pela Constituição de 46, recebendo a influência da esquerda cristã, foram levados a organizar movimentos de alfabetização de adultos, dirigidos à população urbana e rural, que originaram em campanhas de Educação do povo, dedicadas à conscientização, alfabetização e elevação cultural das massas. Elas enfatizaram a necessidade de programas que atendessem em especial os adultos, sabendo que o direito ao voto estava condicionado à alfabetização.

Uma frente ampla em favor da educação e da conscientização da população adulta analfabeta ou semi-analfabeta encontra respaldo no governo da União. Os ideais de recomposição do poder político e de substituição do modo de produção coexistem com esperanças de manipulação do eleitorado potencial por setores ligados à máquina governamental (PAIVA, 1973, p. 164).

Mas, como quase todas as propostas de alfabetização de jovens e adultos providas pelo Estado ao longo da história do nosso Brasil são ligadas à lógica do capital e do mercado com intuito de formar mão-de-obra qualificada visando atender ao mercado trabalhista, para prestar atendimento ao processo de industrialização, trabalhadores e trabalhadoras nele inseridos precisam buscar aprender a ler, escrever com uma certa urgência, para que escolarizados, pudessem preencher os requisitos da demanda do mercado. Vede então na visão da autora que escolarizar, possibilitaria garantir espaço nesse mercado, e então a EJA passa distorcidamente a ser valorizada pelo sistema:

Na verdade, a educação para o povo só começou a ser valorizada como processo sistemático quando a revolução industrial da Europa passou a exigir domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas, embora sua difusão se fizesse também com base em motivos religiosos; tornou-se ainda mais importante quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu percebê-la como um importante instrumento de ascensão social (PAIVA, 1973, p. 26).

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, Freire empenhado em difundir o movimento de Educação de Adultos, rompe com a cultura do silêncio e começa a

criticar a metodologia aplicada no ensino das classes de adultos, sugerindo a partir daí uma abertura pelo diálogo entre educando/a e educador/a para que estreitassem suas distâncias, afim de que houvesse um interesse maior desses sujeitos de vencer o medo de se alfabetizar, pois desde 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos já defendia o princípio da educação como direito humano fundamental.

Esse rompimento se deu dimanado do direito de pronunciar do seu público, sob o qual o analfabeto sob o servil silenciamento, se via reduzido a uma completa insignificância existencial, sem confiança em si mesmo e no seu potencial cognitivo. Em verdade, diz ele, “o que caracterizou desde o início, a nossa formação foi, sem dúvida, o poder exacerbado... poder exacerbado a que foi se associando sempre submissão” (FREIRE, 2011, p. 99). Submissão que sem dúvida provocava uma certa angústia no educador pernambucano, de ver o povo sufocado pelo analfabetismo e pela alienação, subalternizados também pelo silenciamento e exclusão da ação pedagógica para essa classe, mas não o impediu de enfrentá-las.

De acordo, com Vera Barreto (1998) demarcados pelo alcance dos grupos subalternizados, integrados ao processo de alfabetização escolarizada, a partir de 1960, Movimentos de alfabetização começaram a surgir e dar vez e voz a grande massa de analfabetos existentes no Brasil. Começando por Pernambuco e estendendo por todo País, inaugurou-se assim um novo tempo na educação brasileira. Tempo que durou o suficiente para provocar uma grande transformação na consciência social dos brasileiros vindo a se transformar num importante fato histórico na História da contemporaneidade brasileira. Logo após, veio o golpe militar e a notável experiência foi vetada pelos militares que assumiram o governo em 1964.

Com o golpe vieram a pressão política que silenciosamente sufocou toda a boniteza dessa história. Prenderam e expulsaram Paulo Freire e junto com ele, a concepção libertadora da teoria progressista, ao introduzir as normas tecnicistas ao ensino brasileiro na Lei 5692/71. Dessa ação desponta o MOBREAL, e junto com ele o ensino supletivo, cujo objetivo era de tão somente em fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e escrever funcionalmente, sem sequer levá-los a uma maior preocupação com a formação para a realidade.

Os anos setenta na política brasileira foram considerados por alguns historiadores como “anos de chumbo brasileiro”, década em que o governo militar no Brasil força um período de silenciamento, principalmente no tocante a educação libertadora de adultos. Vera Barreto (1998) em sua obra Paulo Freire para educadores, registra a fala do próprio Freire que diz:

O golpe de Estado de 1964 não somente deteve o esforço que fazia no campo da educação de adultos e da cultura popular, como me levou a prisão por cerca de 70 dias. Fui submetido, durante quatro dias, a interrogatórios que continuaram depois do IPM – Inquérito Policial Militar – do Rio de Janeiro. Livrei-me procurando refúgio na Embaixada da Bolívia, em setembro. Na maioria dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar – além da minha ‘ignorância absoluta’ era o perigo que eu representava. Fui considerado como ‘subversivo internacional’ como um ‘traidor de Cristo e do povo brasileiro’. Um dos juizes perguntou-me: ‘Você nega que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Você nega que com seu pretense método você quer mesmo é bolchevizar o país?’ ... O que ficava muito claro em toda esta experiência da qual saí sem ódio e sem desespero, era que uma onda ameaçadora de irracionalismo estendia-se sobre nós: era uma forma ou distorção patológica da consciência ingênua, extremamente perigosa por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima (BARRETO 1998, p. 30).

Exilado por 16 anos desde 1964, retornando ao Brasil apenas em 1980, Paulo Freire não deixou de pensar na sua condição de educador das massas populares e volta para reaprender o Brasil. Durante o tempo que ficou fora do país, atuou em frentes de programas de alfabetização de adultos e de Universidades no Chile, Suíça, Estados Unidos, Inglaterra, em países africanos de colonização portuguesa como Guiné-Bissau e Cabo Verde, entre outros que talvez não constem nesses anais. Por esses e talvez outros feitos tão relevantes ainda não contados, Paulo Freire pôde ser considerado a figura de maior destaque na Educação brasileira da contemporaneidade, não apenas sobre o que ele construiu, mas também pelo jeito novo de olhar que ele debruçava sobre o processo educativo, possibilitando ajudar muitos educadores e educadoras a pensar e repensar sobre sua prática pedagógica, e pela forma com que verticalmente o ensino tem se processado nas salas de aula atualmente sob a procedência de uma educação depositária de conhecimentos e negadora das possibilidades de pronunciamentos.

A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2005, p. 97).

Em Paulo Freire, a educação é uma tarefa de contribuir para a transformação da realidade, feita numa relação com homens livres e em comunhão, concebida como “corpo consciente” educante e educado, discutindo e debatendo, não impondo. Nesse sentido ele pontua: “A educação é um ato de amor, e por isso, um ato de coragem. Não pode temer ao debate. [...] Não pode fugir à discussão criadora [...] (FREIRE, 2011, p. 127). Recentemente, com a Lei 12. 612/2012, de 13 de abril de 2012, O educador, conhecido pelo seu método que inaugurou uma pedagogia da libertação é declarado Patrono da Educação Brasileira.

Segundo Clermont Gauthier e Maurice Tardif (2010) a influência do pensamento educativo de Paulo Freire bebe em duas fontes ideológicas maiores, a saber: “o pensamento crítico da tradição marxista e comunista, e o pensamento social cristão de inspiração igualitarista e humanista que se encontra na base da teologia da libertação” (CLERMONT;TARDIF 2010, p. 311), marcando profundamente a Igreja latino-americana no período de 1960 a 1980.

Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 52), em sua plena significação de EJA, afirma que se o País é considerado atrasado deve-se ao modo de vida de suas massas, e se são as massas e não as elites as responsáveis por esse modo de vida, então a educação a origem da transformação atem que partir da camada popular e de acordo com ele, essa aproximação pode ser feita na medida em que houver possibilidades de igualdade para todos. Por isso a educação para as massas não pode cessar apenas na alfabetização partir da hora que eles alfabetizam, ela é aí que deveria começar o processo.

O país é atrasado em virtude do modo de vida de suas massas (não de suas elites). Por isso, a transformação da existência do povo é o que constitui a substância da mudança na realidade da nação. Por ser popular, a educação tem que ser uma possibilidade igual para todos em qualidade e quantidade, por isso a alfabetização é apenas o *início* de um processo educacional que de direito deve sempre visar os graus mais altos do saber (PINTO, 2010, p. 52).

Ao considerar que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2011, p. 51), Freire quer dizer que por vivemos em sociedades e sermos seres comunicativos, não subsistimos sem nos comunicar e a palavra é o elo que faz esse contorno contextual e intencional. Dessa forma, entende-se que “A educação por querer construir pessoas, que são palavras, será o espaço e o lugar privilegiado da palavra, do discurso aberto, compartilhado, para trocas e para a construção do entendimento e da democracia” (PASSOS, 2011, p. 64), por isso a metodologia aplicada deve ocorrer através do diálogo.

Recordando do “Ciço”⁹, educando adulto, camponês, em diálogo com o professor Brandão, encontramos muitas razões presentes que justificam a nossa preocupação em fazer essa pesquisa. Suponhamos que a educação por querer construir tipos de sociedades, também acaba por constituir tipos de sujeitos com consciências encarnadas, ou seja, dotadas de compreensões e entendimentos que o ser inconscientemente, não pode perceber e nem imaginar.

⁹ Diálogo do alfabetizando camponês do sul de Minas Gerais, chamado Antonio Cícero de Sousa, ou apenas Ciço, com o professor e antropólogo Carlos Brandão, apresentado no livro *A questão política da educação popular*, 4ª Ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

Agora o senhor chega e pergunta: Ciço, o que é educação? Tá certo. Tá bom, o que que eu penso, eu digo. Então, veja, o senhor fala: “educação; daí eu falo: “educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia eu quero dizer. É uma só: “educação”. Mas então eu pergunto pro senhor: É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra? Aí eu digo: Não. Eu digo pro senhor desse jeito: Não, não é. Eu penso que não. Educação... Quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo. O mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo.[...] (FREIRE, 1982, pp. 69-70).

Mediante a ousadia e capacidade de se expressar, verificamos a intenção de “Ciço” em dar sentido à palavra educação, que, antes de ser transformada em conceito, ela sofre espantamento dele, a admiração e até mesmo um estranhamento ao ser pronunciada, na busca do como lhe parece ser ou o que não lhe parece ser. Dessa forma, ao lhe ser perguntado o que compreendia sobre educação, Ciço foi logo dando a sua própria significação, e essa, vem do seu mundo, do seu entendimento, da sua forma de ver e de perceber a educação. Com isso ele quer dizer que ela está bem distante da realidade do aluno trabalhador, pois para esse aluno vive um fazer concreto e a educação é um fazer ideológico.

Entendendo que a Educação de Jovens e adultos, deve se esse pronunciar em direção ao encontro dos seus sujeitos, percebe-se então que se enquanto diálogo ela historiciza a subjetividade humana, enquanto práxis ela se faz, se re-faz e fenomeniza, através de um processo que ressignifica de modo contínuo e progressivo as aprendizagens, acabando por permitir-lhes ao adquiri-las, melhorias de condições de inserção social, econômica, política, cultural e trabalhista possa fazer parte do universo desses jovens e adultos. Chega-se a compreender então que para além da formação escolarizada, a EJA é a troca de saberes que enriquecem os sujeitos e os instrumentaliza a um posicionamento clareado das realidades. Inda que ela lhes causem estranhamento no começo, depois vai se tornando instigante e desafiadora.

Por isso a EJA ao adentrar o mundo desses sujeitos invisíveis, os visibiliza no tempo em que esses em confronto com as faces das realidades se revelam sentindo na liberdade de se pronunciar,-inda que seja de forma prolixa, mas corajosa e verdadeira- a liberdade de debater, posicionar, opinar e expressar. Nessa momento, mundos se entrecruzam interligando mundo do sujeito e o mundo da escola. Mundo de um corpo analfabeto e mundo desse mesmo corpo alfabetizado. Esse outro lugar, de um outro mundo do qual Ciço se refere, pode ser compreendido em Freire, pelas faces das relações pessoais, intrapessoais, corpóreas e ideológicas daqueles que não tiveram condições ou não fizeram uso do direito que cada um/uma tem de estudar e de aprender, com o outro mundo do saber e com as dificuldades e facilidades que possibilitam ou impossibilitam seu percurso. Os quais diante da própria singularidade das aprendizagens existem, se organizam e temporalizam no saber pedagógico

da EJA “discernindo, transcendendo, lança-se num domínio que lhe é exclusivo- o da história e o da cultura” (FREIRE, 2011, p. 58).

Amparada pela Constituição Federal de 1988 que estendeu o *direito* ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, na seção V, do Capítulo II, da LDB nacional, a EJA fica sendo definida como modalidade de ensino da educação básica, passando a ser de direito pública, oferecida nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a responder identificada pelo caráter da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Levando em conta que a EJA é uma modalidade educacional específica, para um público popular, a mesma contempla um lugar social, cultural e político diferenciado para atender esse público que consequentemente vem excluído do trato dado para as camadas sociais de elites. Assim, ela acaba por se tornar num imperativo de ampliar as ofertas educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular, e pelo direito de abertura de ser cursada por quem se interessar, embora resistido sob a ideia de ‘oportunidade’, se sobressai através dos anos por meio de contribuições e inovações tanto oferta quanto para a permanência.

Em meio a grande diversidade de compreensões e conhecimentos sobre a funcionalidade da sua oferta, a EJA, deve ser vista como direito justo e merecido, embebido de desejo de libertação e emancipação, reparando desde a comodidade presente no *ensino supletivo, aligeirado*, apenas *conceitual* para adultos e jovens até a superação da mera ação compensatória que garanta o sucesso do aprendizado e a continuidade do ensino conforme lhes é de direito no (Art. 208 CF).

Temos evidenciada também na realidade das salas de aula do Ensino Fundamental, que muitas vezes os jovens e adultos trazem em suas cargas emocionais as limitações que a falta de alfabetização lhes impuseram, e por meio dessa construção social de que o analfabetismo é como um mal social a ser extirpado como se a culpa fosse somente dos educandos/as, castram-lhes da liberdade de se inserir com propriedade no mundo do saber, do conhecer, do aprender e do viver com autonomia cultural.

Após esse contorno, nota-se que a teoria de Paulo Freire é inseparável na EJA, pois ele além de proporcionar uma reflexão sobre a condição humana dos jovens e adultos, ainda os incide sobre a realidade do mundo vivido por cada um deles.

Elaborado na esteira dos movimentos populares e socialistas Latino-americanos e de suas diferentes expressões e opiniões, o pensamento de Paulo Freire continua atual. “Seus primeiros escritos surgem assim em um período de conflitos intensos por toda a parte onde, na América Latina, os movimentos populares foram capazes de organizar politicamente o povo

oposto à hegemonia do Estado capitalista” (GAUTHIER E TARDIF, 2010, p. 311). Vê-se que ele é um autor que está em constante diálogo com o mundo contemporâneo e seu lastro epistemológico ainda continua a ser um desafio metodológico para os sistemas educacionais que trabalham com a modalidade.

No final dos anos 80, através da Constituição Federal Brasileira, com o fim dos governos militares, muitas das formulações sobre transformação social e ação político pedagógica foram sendo repensadas e reformuladas no país. A garantia do princípio da educação de jovens e adultos como direito humano fundamental, conquistados desde 1948, passa a ser assegurado pela Constituição Federal, e organizados na LDB como modalidade de ensino. Desde a promulgação da Lei nº 9394/96, a EJA pode então se processar por meios formais, e proporcionar alcances educacionais, reconhecidos em suas específicas teorias e práticas. O desafio, porém, é conscientizá-los acerca desse direito.

Em 2000, o Parecer CEB 11/2000, adquirindo força de lei, lembra que nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e reconhece que as raízes desse débito são de ordem histórico-social e que devem ser reparadas.

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica.[...] Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (CURY, Parecer CNE/CEB/11/2000, p. 6).

Realizada no Brasil, em Belém do Pará, a VI CONFITEA,¹⁰ no ano de (2009) foi encerrada com o apelo por mudanças efetivas na Educação de Adultos, tendo a alfabetização como competência básica para a aprendizagem ao longo da vida. Em todo o território nacional e internacional desde 1949, tem se realizado Seminários, Simpósios, congressos, fóruns e Conferências a fim de promover meios de discutir e pensar a Educação de Jovens e Adultos na sua íntegra. A exemplo, a realização da CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, que se configura como uma importante plataforma para o diálogo sobre políticas e promoções de aprendizagem de adultos. A Conferência envolve os países-membros

¹⁰ Site da UNESCO. <http://www.unesco.org/>. “CONFITEA VI é encerrada com apelo por mudanças efetivas na educação de adultos” - Belém, 4 de dezembro. acesso em 12/07/2012, às 19h.

da UNESCO, agências das Nações Unidas, agências multilaterais e bilaterais de cooperação, a sociedade civil organizada, o setor privado, pesquisadores e pesquisadoras, educadores e educadoras e simpatizantes de todas as regiões do mundo. Os eventos dessas Conferências já se realizaram na Dinamarca (1949), em Montreal (1960), Japão (1972), Paris (1985) Alemanha (1997), e a última foi em Belém do Pará, no Brasil (2009), que instituiu a “Década Paulo Freire da Alfabetização”, que perdurará até o ano de 2019.

Atualmente em Mato Grosso, conquistas em EJA vem sendo gradualmente conclamadas, dentre elas, evidenciamos a criação de um sistema próprio de conceber a Educação de Jovens e Adultos, chamados CEJAS- Centros de Educação de Jovens e Adultos. Os Centros de Educação de Jovens e Adultos, representados pela atual Resolução normativa nº 005/2011- do CEE/MT, foram implantados nesse Estado no ano de 2008 e 2009. O diferencial da proposta do CEJA estaria na função de flexibilizar o atendimento às peculiaridades das demandas de tempo e qualificação nas exigências do trabalho que as instituições impõe ao trabalhador.

Por ser uma iniciativa pública matogrossense, o CEJA se assume como política pública de Estado, elaboradas em propostas de ações da UNDIME, SEDUC, Conselho de Educação, Universidades e Fórum, buscando apresentar novas perspectivas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o estado de Mato Grosso, com o foco, inicialmente, nos fundamentos, sentidos e significados da EJA como política pública e nas construções históricas desse campo, fazendo orientação para um redimensionamento flexibilizado na tentativa de representar as vertentes sociais que precisam de escolarização em detrimento da recuperação do tempo perdido.

De acordo com texto preliminar das orientações, lemos:

Espera-se por meio dela enraizar no sistema educativo de Mato Grosso a Educação de Jovens e Adultos como política pública com permanência, independentemente do gestor e das forças sociais de pressão para que ela aconteça. Espera-se contudo que essa iniciativa que expresse, radicalmente, a conformação de uma política de Estado, para além dos tempos/espacos mais ou menos favoráveis aos sujeitos jovens e adultos cujo direito à educação, entre outros, vem sendo negado historicamente, mudando o percurso da exclusão que ainda avassala a sociedade brasileira. (SEDUC, 2009).

Quando chegamos no Cesário Neto, para iniciar a pesquisa, o Centro se encontrava sob interdição governista. A alavanca que havia sido levantada baixou-se. E novamente, caía em estado de engessamento, agora, pelas amarras de um sistema de governo anti-democrático, em nome desta. Com isso, vivenciamos um processo de repressão silenciado sob sindicância administrativa, onde pudemos presenciar gestores, equipe técnica e pedagógica serem

afastados sob a acusação de irregularidades administrativa. O exposto incidiu sob o fato de não haver registros disponibilizados que comprovassem a incoerência dessas denúncias e, mediante a inexistência de comprovações contrárias, abre-se um inquérito administrativo, alegando falta de transparência atrelada a falta de seriedade da gestão democrática empossada. O motivo maior alegado foram por causa de documentações, históricos, certificações, organização, que registraram o fluxo excessivo de alunos matriculados, envolvendo grandes montantes de verbas públicas. Do qual falaremos no capítulo seguinte.

Dessa forma, não fica difícil entender que nessa contrapartida sempre haverá um jogo político de interesse, mas que eventualmente haverá nela beneficiados, se levar em conta a intencionalidade pedagógica. Contudo, não se pode fazer vistas de que o jogo político existe e que o status quo oportunamente tencionará as escolhas democráticas e as envolverão por princípios governistas, necessitando em todo tempo ser conscientemente redirecionadas.

1.1 - Acerca da concepção freiriana na educação de jovens e adultos

Para não ficar apenas na escrita desfocada e melhor compreender o nosso estudo, ter uma visão clareada da pedagogia freiriana¹¹ será fundamental. Como as nossas falas se guiam por esse princípio de educação popular freiriana, o compromisso com o que estamos escrevendo e descrevendo buscará sem discriminação ou preconceito dialogar com as exigências das realidades que se impõe, nessa nova perspectiva de EJA, defendendo que ela seja uma excelente ferramenta de conscientização para alcançar o patamar de educar jovens e adultos.

A escolha pelo contexto formativo da EJA evidencia a opção pela educação da classe popular e destaca em sua especificidade a busca constante pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A concepção freiriana dá tranquilamente suporte teórico e metodológico a EJA nesse segmento, principalmente porque ela tem origem com o método de alfabetização Paulo Freire, assim chamado de método de aprendizagem, tal como ele gostava de se pronunciar. Essa proposição vem aliviar a carga do peso da palavra método que a concepção tradicional conseguia impor sobre o ensino.

¹¹ Como sabemos os radicais e os afixos são base de significação e por isso não podem se alterar. Quando o sufixo 'iano' é apostado a nomes próprios que terminam com vogal 'e', por uma questão de eufonia na Língua Portuguesa, uma delas deve desaparecer. De acordo com a justificativa de Marília Claret Geraes Duran, para o termo 'freiriano'.

Paulo Freire foi um dos poucos intelectuais que se dedicou a Educação dos Adultos, chegando a desenvolver uma concepção pedagógica que traz na sua proposta pedagogias que respondem satisfatoriamente a essa demanda com relação principalmente a alfabetização dos educandos/as jovens e adultos. Pelas concepções emergidas da pedagogia Nova, Freire elaborou estudos que atrelam teoria e prática numa tendência educacional progressista de libertação que superou as correntes Tradicionais da educação.

Conhecer e descrever sobre a concepção pedagógica de matriz freiriana que orienta o ensino-aprendizagem e suas significações no processo educativo da EJA, contribuirá para melhor compreender a educação libertadora e o papel que ela assume nas dimensões da importante relação entre educando/a e educadores/as no ato educacional, ao passo que também fornecerá diretrizes a ação docente pedagógica, a considerar pela elaboração individual que cada professor fará dela. Tal como escreve Manacorda apud Pimenta (2006, p. 132): “decidir o que e como ensinar significa decidir que homem se pretende formar, que modelo de homem se tem em mente”.

Paulo Freire ao desenvolver uma pedagogia em direção a natureza política do seu pensamento pressupõe uma educação para Jovens e Adultos contra todas as práticas que neguem uma ação cultural para a liberdade ou que venham romper com o rigor da valorização dialógica, da afetividade, e da amorosidade. Uma liberdade que dá ao povo o direito de pronunciar pelo que se pretende, pelo que se anseia, pelo que se sonha, pelo que se espera.

É através dos pronunciamentos que se confronta com maior tenacidade o antagonismo de classes, evocando a consciência do valor que cada um tem, e é através dessa explosão de consciência que acontecem as rupturas necessárias no processo estratégico de transformação social.

É nesse contexto que podemos identificar que a EJA pode se tornar esse instrumento de liberdade e libertação que valoriza muito o singular, a pessoa, os ideais, os sonhos, abraçando um certo tipo de compreensão de mundo, de compreensão de luta para o seu público, entendendo o papel da identidade pedagógica que de forma apaixonada, revolucionariamente nos convida a buscar. Buscamos afirmação dessa fala na confissão de Freire para Gadotti (1989):

Eu te confesso. Não acredito em revolução que negue o amor. Que coloque a questão do amor entre parênteses [...] acho um ato absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo, mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo. [...] então eu acho, Gadotti, que a amorosidade, a afetividade, não enfraquecem em nada, primeiro, a seriedade de estudar e de produzir; segundo, não obstaculizam em nada a responsabilidade política e social (GADOTTI, 1989, p. 140).

A concepção pedagógica que Freire traz na sua proposta teórica é composta por pedagogias de libertação. ‘Pedagogias’ aqui, pode ser entendida por meio da contribuição de Saviani (2005, p. 31), assim como sendo modo ou jeito de fazer a educação. “A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo”. Também é o estudo que atrela teoria e prática pedagógica numa concepção pedagógica própria.

A tendência libertadora que defendemos nesse estudo visa superar as correntes Tradicionais que dominaram o cenário educacional nacional até as primeiras décadas do século passado e que até hoje rondam as práticas de alguns educadores na EJA. Ainda nos esclarecimentos de Saviani: “a teoria se empenha em sistematizar, os métodos, processos, e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia, a prática é o modo como é organizado o ato educativo” (idem). Por concepção pedagógica, Saviani nos ajuda a entender que:

A expressão “concepções pedagógicas” é correlata de “idéias pedagógicas”... Assim, as idéias pedagógicas são as idéias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa... Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada (SAVIANI, 2005, p. 31).

Na história da Educação brasileira, diversas concepções pedagógicas foram produzidas. Do ponto de vista da pedagogia, essas concepções podem ser agrupadas em duas principais tendências pedagógicas existentes no Brasil: A tendência conservadora e a tendência progressista, classificadas em liberais e progressistas, das quais tentaremos panoramicamente aqui falar.

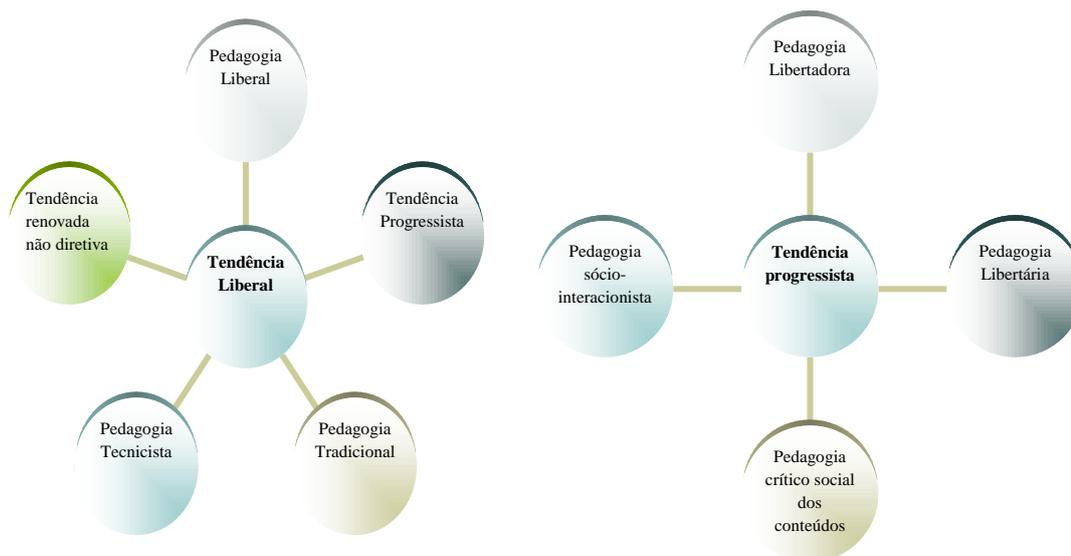


Figura 1 - Organograma das tendências pedagógicas

Pelas tendências pedagógicas e suas implicações práticas, a formação humana se constitui numa trama de relações sociais ao longo da história. Dentre as práticas sociais e históricas encontramos a educação, que se emoldura influenciada pelos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. Essas tendências podem ser divididas em dois períodos, o primeiro período durou mais de 200 anos, deu-se desde os jesuítas entre o século XV e início do século XVII e foi considerado o período do monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional. Nesse contexto, a visão européia e cristã de mundo e de homem eram expressas em ideias educacionais que, por sua vez, se converteram em idéias pedagógicas destinadas a impulsionar a referida prática de aculturação imposta pelos colonizadores. O segundo período, entre 1759 e 1932, sob o ápice das reformas ao ensino brasileiro, as ideias leigas se impõe sobre as ideias religiosas e assumem a partir da década de 1930, a forma do ideário renovador que perduram até aqui.

Ao considerar a intencionalidade de toda ação, entendemos que há grande relevância pedagógica em discutir aqui o conhecimento dessas concepções para a prática educativa, pois elas permitirão que cada educador/a possa refletir alternativamente, diante da possibilidade de organizar ou redefinir sua escolha teórica mediante análise de cada influência. Na tentativa de conseguir elementos para análise e melhor compreensão do processo educativo na EJA, consubstanciado no comportamento do professor em suas situações de ensino que se pensou esse texto. O que significa dizer que:

O ser humano emerge no seu modo de ser dentro de um conjunto de relações sociais: as ações, as reações, as condutas normatizadas, ou não, as censuras, as

relações de trabalho, de consumo, dentre outras que constituem a prática social e constitui o homem como ser histórico (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 1).

A Pedagogia, se entendida como forma de ação cultural, por sua vez ao respeitar os sujeitos que a constroem, pode atribuir grande significados ao transcender os limites estritamente pedagógicos do processo educacional. Esse Processo ocorre sob condições de ensino e aprendizagem determinadas, umas já existentes e outras que tanto o educador/a ou o educando/a, podem trazer existência, nas suas formas de sentir, de perceber, de ver, e de conviver, transformando, criando ou decompondo o seu mundo com o mundo do outro. De acordo com Mizukami:

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana, quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de justaposição das referidas dimensões, mas, sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Como mediação dessas múltiplas implicações e relações, faremos a exposição das pedagogias em seus paralelos períodos, de forma que o fenômeno educacional seja privilegiado por meio da descrição dialogada das concepções expostas através das pedagogias liberais e progressistas.

Pedagogia liberal- Essa pedagogia idealiza a escola como sendo aquela que prepara os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, adaptando-o às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. Nessa escola se difunde a ideia de igualdade de oportunidades sem se preocupar com a desigualdade de condições. Essa educação iniciou-se com a pedagogia tradicional.

Aulas de memorização de conteúdos (retirados dos livros), em que os alunos eram considerados como um papel em branco, nos quais era impresso o conhecimento, cabendo a eles concordar com tudo sem questionar. Eram formados para ser sujeitos a-críticos e passivos. Nessa concepção de ensino o processo de avaliação carregava em seu bojo o caráter de punição, muitas vezes, de redução de notas em função do comportamento do aluno em sala de aula. Essa tendência pedagógica foi/é muito forte em nosso modelo de educação (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 3).

Pedagogia tradicional- Na concepção Tradicional, autoritária, conservadora, a escola é uma agência centrada no professor e sua tarefa é de transmitir conhecimentos acumulados segundo uma gradação lógica (conteúdos), cabendo aos alunos assimilar os conteúdos transmitidos e reproduzi-los conceitualmente.

Novos ventos mudaram o mundo, no que diz respeito às concepções filosóficas e sociológicas da educação. Por volta dos anos 20 e 30, o pensamento liberal democrático chega ao Brasil e à Escola Nova, chega defendendo a escola pública

para todas as camadas da sociedade. Para Saviani, apud Gasparin (2005), a Escola Nova acaba por aprimorar o ensino das elites, rebaixando o das classes populares. Mas, mesmo recebendo esse tipo de crítica, podemos considerá-la como o mais forte movimento “renovador” da educação brasileira (IBIDEN, 2007, p. 6).

Nas concepções renovadoras há uma relação fundamental entre teoria e prática. Retira o professor do centro e coloca o aluno. Essa tendência torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova. O enfoque que antes era no ‘como ensinar’ agora passa a ser no ‘como aprender’ e por isto chamamos essas correntes renovadoras como teorias da aprendizagem, paradoxal as teorias do ensino na concepção tradicional.

Pedagogia Renovada progressista – Ao surgir no contexto do Movimento escolanovista, no auge das reformas do ensino público brasileiro, cunhavam o lema “é dever do Estado tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga”. Nessa concepção, cabe à escola adequar as necessidades do indivíduo ao meio social em que está inserido, tornando esse convívio mais próximo da vida de cada um. O aprendizado é baseado na construção e reconstrução do objeto. Voltada para a existência é uma proposta dinâmica e se trata do “aprender a aprender”. A aquisição do saber transforma-se numa auto-aprendizagem do aprender onde as descobertas assumem mais importância do que o próprio saber.

Na Pedagogia Renovada não diretiva, concepção onde o centro não é o professor nem os conteúdos, e sim o aluno ativo e curioso. Na escola os conteúdos são indispensáveis. Ela se preocupa mais com os aspectos psicológicos do que com os aspectos sociais e pedagógicos. Assumindo o papel de formar atitudes, baseia-se na crença de que a relação das pessoas podem ser mais justas e sem divisão de classes.

Pedagogia tecnicista, esta concepção nasceu no bojo dos organismos oficiais militares durante os anos 60 e até hoje perduram em alguns cursos. Trabalha com a presença de manuais didáticos com caráter instrumental e técnico. Tal como as demais ela não se posiciona por transformações sociais, na prática procura apenas legitimar a ordem econômica do sistema capitalista ao focar na formação de mão-de-obra para o mercado.

Ao contrário da do ideário das tendências liberais, as tendências progressistas tem em comum a análise do sistema capitalista. **As ideias da Pedagogia libertária**, surgem como fruto da abertura democrática e se consolidam a partir dos anos 80 com o retorno dos exilados políticos ao Brasil, que paulatinamente conquistam a liberdade de expressão. Num sentido libertário e autogestionário, por meio dos veículos de comunicação de massa, dos meios acadêmicos, políticos e culturais do país, professores e estudantes se manifestam pela descoberta de respostas relacionadas às exigências de vida. Mas constitui-se ao lado de outras práticas sociais, em mais um instrumento de luta. Pois ela defende, estimula e apoia a

participação em grupos e movimentos sociais: sindicatos, ONGs, associações, grupos independentes e comunitários. Essa educação não tem como institucionalizar-se na sociedade capitalista, pois ela vai para além dos muros escolares, numa preeminente necessidade de concretizar a democracia organizada através de eleições para conselhos, gestão democrática escolar, grêmios estudantis, sindicatos e outras formas de gestões participativas.

A **Pedagogia crítico-social dos conteúdos** é considerada oposta da pedagogia libertadora por dar mais ênfase ao saber científico do que as vivências, defende que a função social e política da escola deve se assegurar através do trabalho com conhecimentos sistematizado das classes populares. O professor a princípio busca verificar com o aluno sobre o que ele já sabe e entende que não basta repassar conteúdo escolar que aborde às questões sociais, complementa Queiroz e Moita (2007, p. 15) “se faz necessário, que os alunos tenham o domínio dos conhecimentos, das habilidades e capacidades para interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe”, para através do que ele já traz na sua bagagem fazer uma aprendizagem significativa.

Já para na **Pedagogia sócio-interacionista** ao longo da sua história social estão as interações do indivíduo com a cultura e a história da sociedade da qual fazem parte. Para que o indivíduo se constitua como pessoa nessa concepção, é fundamental que ele se insira num determinado ambiente cultural. Por isso de acordo com os conceitos desenvolvidos por Vigotsky, o aprendizado nessa concepção envolve sempre direta ou indiretamente a interação do sujeito com o objeto.

No final da década de 50 e início dos anos 60, Paulo Freire, embora autônomo, introduz uma **Pedagogia libertadora**, intensificando o processo de mobilização popular, daí, frisa Saviani (2011, p. 335), “acabou por surgir também uma espécie de Escola Nova Popular”, continua ele, porque, “ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na educação brasileira”.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente (FREIRE, 2005, p. 78).

A concepção pedagógica libertadora, de opção democrática, inspirada por Paulo Freire, envolve um processo de educar alunos/as jovens e adultos. Nela a educação é considerada como o principal meio de transformação social para a grande massa popular que não obteve o acesso ao ensino em período regular. Sua metodologia é participativa e se estabelece pelo diálogo entre professor e aluno, mediatizados pelas situações do mundo de

onde extraía os temas geradores, conteúdos da realidade vivida pelo educando. Nessa relação, educando e educador se posicionam como sujeitos do conhecimento e travam uma relação horizontalizada. Não existe autoritarismo. Seu objetivo é construir um aluno cidadão, crítico, autônomo, capaz de entender o contexto o qual está inserido, capaz de refletir sobre a opressão e suas causas, resultando daí seu engajamento na luta por libertação. Daí advém o princípio do respeito, da ética, do reconhecimento do inacabamento, da liberdade, da tomada consciente de decisões, exigindo humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos, alegria, esperança, querer bem aos educandos. De caráter problematizadora, essa educação se dá a partir da codificação e decodificação da situação problema, na medida em que integra nas condições de seu contexto, o educando cria a cultura e reflete sobre ela, dando respostas aos desafios que encontra.

Veamos o que Saviani (2005, p. 36) diz a respeito:

Convencionou-se a denominar de “pedagogia libertadora” a concepção pedagógica cuja matriz remete às idéias de Paulo Freire. Sua inspiração filosófica se encontra no Personalismo Cristão e na fenomenologia existencial. Como se trata de correntes que, como o pragmatismo, se inserem na Concepção humanista moderna da filosofia da educação, a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. Também ela valoriza o interesse e a iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos.

Justamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que Freire critica a concepção tradicional quando ela apenas deposita o conhecimento sistematizado na consciência do educando, vendo-o como algo vazio que precisa ser enchido, mecanicamente manuseado. Tal como afirma, Freire não aceita a compreensão de homens como seres vazios, inócuos, a quem o mundo e a escola os “encha” apenas como prática de dominação, mas ele acredita numa educação que conceba consciência como consciência intencionada ao mundo e a homens como corpos conscientes.

Implantada pela pedagogia do Oprimido, persegue o processo de libertação da dominação e da formação humana pela educação, e nela a Educação de Jovens e Adultos se corporifica, inaugurando um novo processo de educar. “Educação das massas se faz assim, educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2011, p. 52). Isto significa dizer que a EJA pode num fazer pedagógico, realizar uma concepção que revele em sua especificidade uma nova apropriação do que a educação pode produzir de fundamental como elemento de libertação. Nesse sentido, vale

ressaltar que essa proposição metodológica explicitada nos moldes da educação libertadora, só se emergirá definitivamente quando a proposta institucional da EJA for pensada no, para e com o contexto educacional em que ela está sendo inserida e vivida. No longo prefácio da obra de Freire, *Educação como prática da liberdade* (2011, p. 15), Francisco C. Weffort, profundamente descreve:

A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isso significa que os milhões de oprimidos do Brasil - semelhantes em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo - poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida. Desse modo, parece-nos conveniente apresentar algumas observações sobre a experiência do movimento brasileiro de educação popular. O golpe de Estado teve entre seus resultados (e também entre seus objetivos) a desestruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil. Não obstante, a experiência foi plenamente vitoriosa como um teste: dezenas de milhares de trabalhadores alfabetizados em alguns poucos meses e a preparação de alguns milhares de jovens e estudantes para a tarefa de coordenação. Ficou a semente.

Reviver a pedagogia de Paulo Freire é perpetuar seus ideais de humanização. Um importante elemento do conceito de educação a ser destacado como preocupação de Paulo Freire era em realizar essa educação voltada para os jovens e adultos como uma educação como prática social, uma educação que buscasse realizar nos seus sujeitos uma humanização plena também como prática da liberdade. O vínculo que ele estabeleceu entre alfabetização e libertação revolucionou nossa concepção de educação, distinguida pela aproximação de teoria e prática. Todavia, pois esse processo de humanização plena implica a transformação dessas relações entre grupos sociais antagônicos em si, e devido aos diferentes interesses hegemônicos desses grupos, entendeu-se que só se processada de forma crítica ela surtiria efeitos. A pedagogia freiriana, serve para qualquer lugar do mundo onde exista a classe opressora e a classe oprimida, desafiando a massa popular a se pronunciar, descolonizando a educação e a forma como ela tem se processado.

Explicitada nos episódios reais da prática educativa dos que se comprometem em redescobrir e reinventar a EJA, a teoria de Paulo Freire se apresentam como pedagogia capaz de comungar com o povo, descoisificando-os. É também uma pedagogia que se faz com intencionalidade, na reflexão e na ação em comum, desvelada criticamente, concebida de forma horizontal onde se faz e refaz os saberes da realidade, é como um parto. Um parto doloroso, diz Freire. “E o homem que nasce desse parto é um homem novo” (FREIRE, 2005, p. 38).

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO NOS CENTROS DE EJA E AS PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES QUE A REGEM

O Estado de Mato Grosso, composto de 141 municípios, situa-se na Região Centro-Oeste do Brasil e localiza-se na porção central do continente sul americano. Sua superfície é de 903.357,91 km². Limita-se ao Norte com os estados do Pará e do Amazonas, ao Sul com Mato Grosso do Sul, a Leste com Goiás e Tocantins e a Oeste com Rondônia e Bolívia. De acordo com dados do IBGE¹², em 2010, Mato Grosso já possuía aproximadamente 3.033.991 habitantes, e atualmente, o que aponta a perspectiva do IBGE em 2012 é de 3.115.336 habitantes.

Possuidor do 14º PIB do Brasil, Mato Grosso¹³ é um Estado em pleno desenvolvimento agrícola, pecuário e de extração de recursos naturais, vegetais e minerais. Ao longo dos anos, o Estado vem experimentando um movimento acelerado de crescimento econômico e modernização na agricultura, ambos acompanhados por um rápido crescimento demográfico. Fontes contidas no PPA¹⁴ 2012-2015, dão conta de que ao longo de décadas de crescimento econômico e forte migração, o estado de Mato Grosso convive com problemas sociais, por isso, pensa-se que o investimento na qualificação e formação profissional para a elevação da escolaridade da população mato-grossense, pode ativar a força de trabalho e redundar em novas formas de processar tanto a matéria-prima como o capital.

O apelo por efetivas mudanças na educação de jovens e adultos vem aos poucos sendo preenchido em Mato Grosso, por meio de Diretrizes, Políticas públicas, Produções acadêmicas, Projetos e Programas que a embasam, procurando tornar em avanços a educação pública desse Estado na modalidade de EJA, pela demanda da implantação das propostas.

¹² Fonte: SEI/ SEPLAN, 2012-2015, p. 38.

¹³ Dados relativos a 2009, o PIB de Mato Grosso é de 57.294.000. IBGE. Contas Regionais do Brasil - 2005-2009: Tabela 8 - Produto Interno Bruto, população residente e Produto Interno Bruto per capita, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação - 2009 (página 27). (site - http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunic2005_2009.pdf. Acessado em 23 de novembro de 2011).

¹⁴ Plano Plurianual do Governo de Mato grosso, elaborado pela Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral.

Mediante a Lei maior nº 9.394/96, através da Resolução Nº 180/00-CEE/MT O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso ao fixar normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino, resolve aprovar, por meio da Resolução nº 177/02-CEE/MT, o Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, contendo as diretrizes e critérios de oferta da modalidade de EJA, através de cursos e exames de ensino fundamental e médio, para as escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

Ao se constituir em direito público subjetivo, a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Mato grosso se estrutura, e, por deliberação da plenária, a atual Resolução Normativa nº 005/2011-CEE/MT, se estabelece em vigor, ao fixar normas para a oferta de toda a Educação Básica na modalidade EJA no Sistema Estadual de Ensino, exigindo dos ofertantes (Estado, Município e Instituições privadas), uma política educacional integrada na demanda do contexto sócio, político e econômico do Estado de Mato Grosso que atendam a população tida como jovens e adultos, eventuais demandantes. Tais demandantes, segundo Resolução nº4, de 13 de Julho de 2010, art. 28: “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”.

Até a data da criação dos CEJAS, em 2008, considerando os dados oficiais do Censo Escolar da Educação da Educação Básica em 2008- MEC/INEP (Censo Escolar 2007-D.O.U 14-01-2008), a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC, contabilizou o total de 2.762 escolas ativas nos municípios do estado. Evidenciaremos aqui só as escolas que prestavam atendimento na modalidade de EJA presencial. No momento também era ofertado a EJA semi-presencial, mas essa, não evidenciaremos na pesquisa. Na rede municipal dos 1.765 Estabelecimentos de Ensino constavam 246 escolas de EJA. Na rede estadual dos 661 estabelecimentos mantidos de Ensino, 308 atendiam a demanda na modalidade. A rede privada correspondia com 333 estabelecimentos de Ensino, e desses, 15 Estabelecimentos ofereciam EJA. Totalizando, no Estado de Mato Grosso até o ano de 2007, 569 Unidades Escolares atendiam 86.191 alunos na modalidade EJA presencial e 71 escolas atendiam 5.030 alunos na EJA Semi Presencial.¹⁵.

Indicadores sociodemográficos apontam as desigualdades sociais e regionais brasileiras, tendo o Brasil como sua marca básica essas desigualdades não poderiam ser diferente em relação à baixa escolarização e ao analfabetismo. Com destaque para os

¹⁵ Fonte site: <http://www.seduc.mt.gov.br> (acesso em 19 de junho de 2012, 19h).

indicadores relativos à distribuição da população brasileira, notamos um crescimento da população da região Centro-Oeste do ano de 2000 a 2010 em mais de 2 milhões de habitantes. Isso significa que houve um acréscimo populacional e eventualmente na demanda escolar. Os temas relativos à inserção do Brasil no mundo, à divisão político-administrativa, às características demográficas, à distribuição espacial da população, aos fluxos da população no território e à urbanização, além daqueles relativos às condições de habitação, ao perfil social e econômico da população e à diversidade cultural, revelam questões fundamentais da população e do território brasileiros.

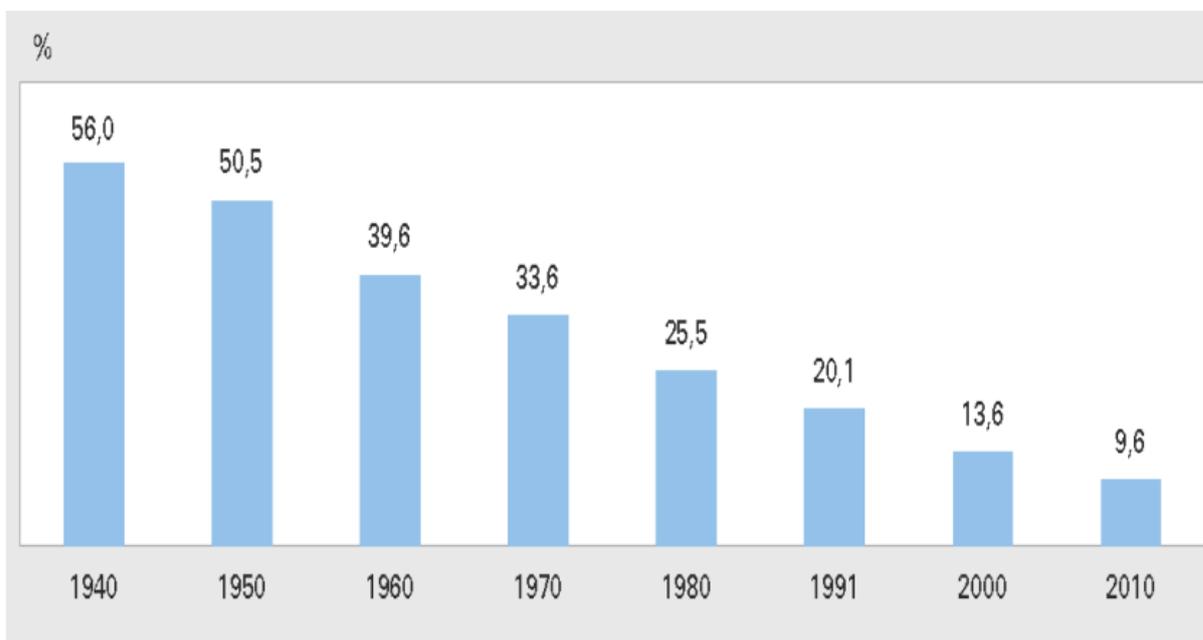
Tabela 1 - Total da população brasileira distribuída por regiões do censo 2000/2010

Brasil e Grandes Regiões	População	
	2000	2010
Brasil	169.799.170	190.755.799
Norte	12.900.704	15.864.454
Nordeste	47.741.711	53.081.950
Sudeste	72.412.411	80.364.410
Sul	25.107.616	27.386.891
Centro-Oeste	11.636.728	14.058.094

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

De acordo com Instituto brasileiro, as regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores indicadores. Nesse sentido fez necessário buscar uma visão geopolítica da Região Centro-Oeste e a partir de numerosos estudos, leituras apontam para indicadores que alertam para os riscos presentes de valorizar diferenças e reconhecendo apenas heterogeneidades intra-regionais, sem levar em conta o posicionamento geográfico, economia urbanoregional, a biodiversidade e a intervenção estatal dentre outros. Estudos atestam que o caráter da identidade regional do Centro-Oeste ainda está sendo definido e constatam que três fatores foram decisivos para o desenvolvimento, sendo eles, a expansão da fronteira agrícola, a extração de madeiras no norte do Estado e a mineração de ouro e diamantes que levaram muitos brasileiros a migrarem para o estado e aqui permanecerem.

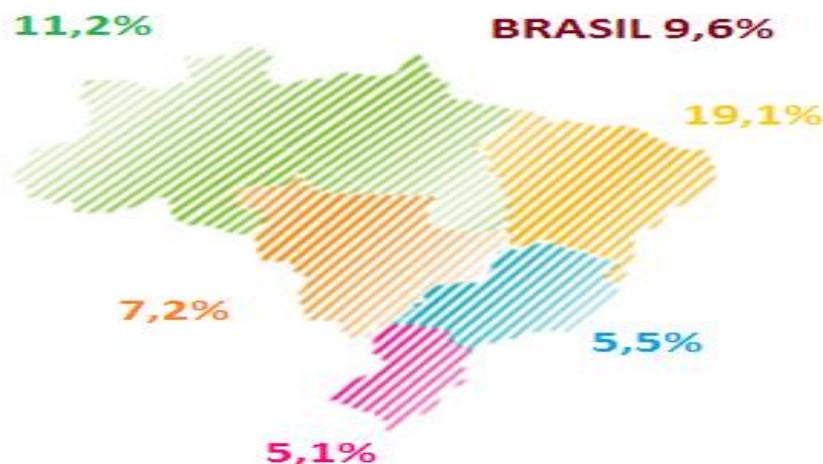
De acordo com o gráfico 1 a taxa de analfabetismo no Brasil gradativamente foi achatando. A quem se deve essa ação? As experiências exitosas mostram que, de todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, o professor é, sem dúvida, o mais importante, porém, não o único.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Figura 2 - Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil – 1940/2010

Embora se note que a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade tenha caído, segundo dados da PNAD/IBGE 2011, o Brasil ainda tem uma população de 56,2 milhões de pessoas distribuídas nas suas regiões, com mais de 18 anos que ainda não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Esse contingente é uma clientela exponencial a ser atendida pela EJA. Na análise dos dados feita pelo instituto, a queda da taxa de analfabetismo ocorreu em todas as faixas etárias, refletindo, principalmente, o aumento da escolarização das crianças ao longo do tempo, e, também, o acesso a programas de alfabetização de jovens e adultos por uma ampla parcela daquelas pessoas que não puderam alcançá-la nas idades apropriadas. Com a mesma fonte, calculamos a porcentagem de pessoas analfabetas e distribuímos esse número por cada região brasileira e o resultado que se mostrou foi que a Região Centro-Oeste está no meio de um divisor que marca o descompasso entre o alto índice de analfabetismo no Norte/Nordeste e a acentuada diminuição das regiões Sul/Sudeste. Vejamos pela representação, os índices estimados:



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010

Figura 3 - Gráfico 2 - Porcentagem de analfabetos distribuídos nas regiões brasileiras

Diante da totalidade da região Centro-Oeste, apresentaremos os números relativos a taxa de analfabetismo no estado de Mato Grosso no ano de 2010, onde também observamos quedas e perguntamos, se estas quedas já se devem à implantação dos Centros de EJA?

Notem:

Tabela 2– Taxa de analfabetismo no Estado de Mato Grosso: Percentual por grupos de idade

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo no Estado de Mato Grosso: Percentual por grupos de idade – ANO 2010								
Unidade da Federação	Percentual por grupos de Idade (%)							
	15 anos		15 a 24 anos		25 a 59 anos		60 anos ou mais	
Mato Grosso	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
		12,4%	8,50%	3,4%	1,6%	12,7%	7,3%	42,%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

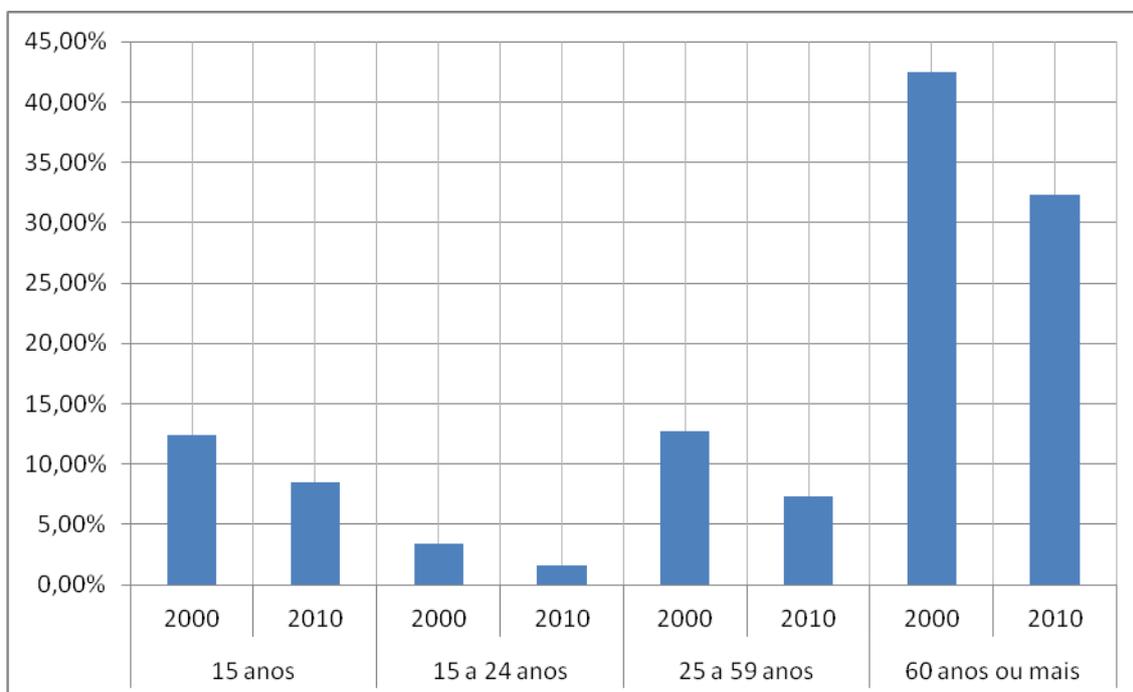
É possível, responderemos. Analogamente, não se pode analisar uma região a partir dos estados que a compõem, porque em geral eles se comportam como unidades, Contudo pode ser levado em conta nesse processo fatores que supostamente respondem a questão. Em Mato Grosso, a persistência da presença desse índice de analfabetos pode ser que se deva a

permanência de trabalhadores que migraram para o estado e aqui se estabeleceram. E o modelo de crescimento adotado, não fosse capaz de consolidar um processo escolar homogêneo que fosse significativo para responder a demanda educacional desse fluxo, e por conseguinte o CEJA permitisse suas aproximações ou interesse ao saber escolarizado, e assim, mesmo cumprindo sua jornada efetiva, adultos e jovens se viram beneficiados por esse modelo .

A erradicação do analfabetismo no estado, tomando por base a faixa etária de 15anos ou mais, evoluiu inda que de forma muito lenta. Em 2000, eram 12,4% dos mato-grossenses que não sabiam ler nem escrever; em 2009, foram 10,2% e em 2010 foram 8,5%., seguida pelos de 25 anos ou mais em 7,3% e pelos que possuem 60 anos ou mais, 32,3%, esses últimos encontrados em grande parte nas salas do I segmento.

A queda de apenas 3,9 pontos percentuais em 11 anos revela o ritmo lento que exclui ainda 191.616 cidadãos de Mato Grosso com mais de 15 anos, que não sabem ler nem escrever e que, portanto, estão privadas de quase todas as oportunidades de renda, emprego e cidadania.

Figura 4 - Gráfico 3 – Pessoas analfabetas em Mato Grosso por grupos de idade



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Diante desse quadro que demonstram quedas no decênio, ainda avançado, pressupomos então, que a capacidade demonstrada pelo estado em dar continuidade às políticas de escolarização devam ser bem aceitas, principalmente no que diz respeito ao I segmento, responsável pelo ensino fundamental, do qual a alfabetização faz parte. É importante lembrar que quando nos referendarmos à alfabetização ou à população de 15 anos ou mais composta por jovens e adultos analfabetos, estaremos nos referindo à etapa inicial do processo do ensino fundamental na EJA, portanto assim, sempre associar essas falas.

Conforme o exposto pôde-se notar que no Estado de Mato Grosso a taxa de analfabetos ainda estabelece, mesmo em diminuição de índices, como uma necessidade supostamente a ser enfrentada. E esses índices remetem à responsabilidade de se pensar políticas para a EJA que sustentem em suas bases a representatividade do público que a estabelece, divididos entre os que nunca frequentaram a escola ou já frequentaram mas não aprenderam. O que quer dizer que mais de 30% dos matogrossenses acima de 60 anos ainda estão analfabetos, contra os quase 10% dos dessa meia idade. Assegurado pelo Plano Estadual de Educação (2006-2016), junto à SEDUC, a organização de um sistema próprio de conceber a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso onde a oferta da Educação Básica na modalidade EJA pudesse ser conceituada e caracterizada, lançou a proposta dos CEJAS por meio da participação da população e da política mato-grossense, estabelecidos no Estado de Mato Grosso em centros. Supondo essa grande demanda pela oferta de EJA no Estado de Mato Grosso, os dados por si só já justificariam a urgência da criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos- CEJA no Estado que surgiram em 2008-2009.

No início dos anos de 2000 o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso aprovou a Resolução 180/2000. A Secretaria de Estado de Educação lançou em 2004 o Programa Letração e em 2006 o Projeto Beija-Flor. De forma que a última política voltada para a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, foi a implantação dos CEJAs nos anos de 2008 e 2009. Segundo a equipe de redimensionamento, responsável pelo mapeamento das unidades, criação e implantação dos Centros, as razões desta implantação foram o reconhecimento e a avocação da EJA como uma modalidade de ensino para que pudesse garantir ao seu público potencial o ingresso, a permanência e a terminalidade da Educação Básica (MELLO, 2011, p. 215).

Projetados em alguns pólos do grande estado de Mato Grosso, Os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAS, regulamentados pelo Ato de Criação, decreto nº 1.123 28/01/2008, vem regulamentados para atender uma camada popular da população que se encontrava excluída das escolas de EJA e do processo escolarização. Sua criação se deu de uma necessidade da SEDUC em implantar a política pública de Educação de Jovens e Adultos

em Mato Grosso e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), tem nesta proposta uma dedicação especial.

Por contemplar diversas faixas etárias, condições sociais e humanas, principalmente para atender a Educação Básica, os CEJAS adquiriram autonomia para definir uma proposta pedagógica, diferenciada, voltada para as especificidades dos alunos jovens e adultos trabalhadores, num novo conceito de Educação de Jovens e Adultos, em suas formas de oferta.

Assim exposto, o CEJA se difere das escolas de EJA, por terem um atendimento diferenciado a Jovens e Adultos e por buscar re-significar e redimensionar a EJA na sua pauta. Em suas finalidades, os CEJAS, apontam para a constituição de uma identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e para o oferecimento de formas diferenciadas de atendimentos que compreendam a Educação Formal e Informal, integradas ao mundo do trabalho ao longo da vida, casadas com a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA - educação de jovens e adultos e dos seus diferentes tempos e espaços constituintes da sua formação, conforme descrita:

Constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos (ROP CEJA, 2012, p. 1).

No ano de 2009, na ocasião da abertura do 1º Seminário dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), no Hotel Fazenda Mato Grosso, em Cuiabá – MT, o então secretário estadual de Educação de Mato Grosso, Ságua Moraes, discursou no evento e na sua fala, atesta:

No início da atual administração, (2007/2010), durante o segundo mandato do governador Blairo Maggi na educação, Mato Grosso contava com cinco Centros de EJA. Hoje, já são 24 CEJAS em funcionamento, em diversos municípios. Além dos 24 CEJAS, a modalidade também é oferecida em salas de aulas de diversas escolas estaduais.

Mato Grosso possui ao todo, 141 municípios, mas os CEJAS foram implantados em apenas 20 municípios. Em processo de funcionamento de Centros de EJA Matogrosso afora, atualmente conta de 24 Centros de Educação de Jovens e Adultos, dispostos na sequência dos municípios.

Por meio de decretos, oito CEJAS receberam apenas mudanças de denominação e outros quinze deles receberam atos de criação. O que significa nesses cinco anos de funcionamento, o erguimento de aproximadamente 5 (cinco) CEJAS por ano. No ano de 2012

não houve nova criação. Levou-se em conta na escolha dos municípios, a densidade demográfica e o desenvolvimento econômico de cada um, considerando também a demanda da modalidade e a alta evasão escolar.

A iniciativa nem bem começou a ser implantada, logo no início após apenas três anos, de funcionamento dentro da nova proposta, precisamente no início do ano de 2012, o CEJA Cesário Neto já sofre uma dura interdição do governo. O exposto incidiu sob o fato de não haver registros disponibilizados que comprovassem a incoerência dessas denúncias e, mediante a inexistência de comprovações contrárias, abre-se um inquérito administrativo, alegando falta de transparência atrelada à falta de seriedade da gestão democrática empossada. O motivo da intervenção, alegado como “causa maior” foram a falta de documentações, históricos, certificações, e uma organização legal que registrasse o fluxo excessivo de alunos “ditos” matriculados, perante a instável presença desses no estabelecimento.

Teoricamente, diante do sequestro que fora feito às pessoas que não tiveram alfabetização e escolarização no tempo próprio e do que faz do conhecimento uma dignidade, para essas pessoas o CEJA se torna uma ação nobre. Contudo, o que presenciamos no CEJA Cesário Neto, foi um governo que reagiu diferentemente disso. Diante dessa proporção o CEJA intencionalmente para o governo acaba se tornando uma máquina de guerra contra a EJA, pois abarca prioridades implícitas que diferentemente da proporção, não alcança o cume das prioridades pedagógicas da modalidade e a insuficiência de ações populares no horizonte da modalidade, embargam as intenções e objetivos socioculturais no CEJA Cesário Neto.

De fato, o que nos provoca é saber que essa briga política envolve grandes montantes de verbas públicas, e nos inquieta a pensar sobre que está em jogo nela. Por quais princípios essa política se guia? Que tensões estão envolvidas nessas escolhas? Que identidade está se modelando com o CEJA? O CEJA está demonstrando um aumento de oferta ou de aprendizagem? Não seria o CEJA mais uma ação que sustente o fetiche de uma repetente história de governantes populistas? As intenções e objetivos que perpassaram a formulação dessa política pública, ao se ver consolidada poderiam significar muito mais do que a proposta de um Governo Estadual, para se tornar em indicador dos caminhos que projetassem a EJA no cenário matogrossense escolar? Diante do coletivo de CEJAS ao distrato da responsabilidade pública atribuída ao estado, urge mais uma indagação: O que temos são apenas 24 CEJAS para contemplar 141 municípios, e os demais analfabetos nos demais municípios?

Tabela 3 - As Unidades dos CEJAS no Mato Grosso

RELAÇÃO DOS CEJAS NO MATO GROSSO		
Alta Floresta	1	CEJA Ariosto Riva- Dec. N°. 1.1.927/09 D.O 12/05/2009
Barra do Bugres	2	CEJA 15 de Outubro- Dec. N°. 1.926/ 09 D.O 12/05/2009
Barra do Garças	3	CEJA Profª. Marisa Mariano Silva- Dec. N°. 1.1934/09 D.O 13/05/2009
Cáceres	4	CEJA Profª. Milton Marques Curvo- Dec. N°. 1.933/09 D.O 13/05/2009
Cuiabá	5	CEJA José de Mesquita- Dec. N°. 1.820/09 D.O 09/02/2009 Dec. N°. 2.444/10 D.O 17/03/2010 (reestrut)
	6	CEJA Profª. Antonio Cesário Neto- Dec. N°. 1532/08 D.O 21/08/2009
	7	CEJA Almira Maria de Amorim - Dec. N°.1531/08 D.O 21/08/2008
	8	CEJA Profª. Vera Pereira do Nascimento- Dec. N°. 1.535/08 D.O 21/08/2008
Colíder	9	CEJA Cleonice Miranda da Silva- Dec. N°. 1.988 D.O 10/06/2009
Confresa	10	CEJA Creusli de Souza Ramos- Dec. N°. 2.172/09 D.O 02/10/09 e Dec n. 2893 de 06/10/2010
Jaciara	11	CEJA Marechal Rondon- Dec. N°. 1.945/09 D.O 22/05/2009
Juína	12	CEJA Alternativo- Dec. N°. 1.530/08 D.O 21/08/2008
Juara	13	CEJA José Dias- Dec. N°. 1.928/09 D.O 12/05/09
Lucas do Rio Verde	14	CEJA José de Alencar- Dec. N°. 1.879/09 D.O 26/03/09
Matupá	15	CEJA Luiza Miotto Ferreira- Dec. N°. 2000 D.O 16/06/2009
Nova Mutum	16	CEJA Paulo Freire- Dec. N°. 1.879/09 D.O 26/03/09
Pontes e Lacerda	17	CEJA 6 de Agosto- Dec. N°. 1.947/09 D.O 22/05/2009
Primavera do Leste	18	CEJA Getúlio Dornelles Vargas- Dec. N°. 1.929/09 D.O 12/05/09
Rondonópolis	19	CEJA Profª. Alfredo Marien- Dec. N°. 1.990 D.O 10/06/2009
Rosário Oeste	20	CEJA 25 de Junho- Dec. N°. 1.946/09 D.O 22/05/2009
Sorriso	21	CEJA Arão Gomes Bezerra- Dec. N°. 1.991D.O 10/06/2009
Sinop	22	CEJA Benedito Sant'Ana da Silva Freire- Dec. N°. 1.874/09 D.O 25/03/09
Tangará da Serra	23	CEJA Antonio Casagrande- Dec. N°. 1989 D.O 10/06/2009
Várzea Grande	24	Licínio Monteiro da Silva- Dec. N°. 1.534/08 D.O 21/08/08

Fonte: ROP- CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEJA – 2012, p. 1.

Evidenciando sempre a necessidade da existência do CEJA no MT, a definição e priorização dos seus propósitos próprios se pronunciam, tensionando o compromisso do estado de direitos com o direito da educação básica desses outorgados jovens e adultos, e, sobretudo, das crianças e adolescentes que num futuro não muito distante possam engrossar essa fileira.

Tabela 4 - Representação da taxa de analfabetismo da população de EJA por grupos de idade em todos os municípios de Mato Grosso onde funcionam os CEJAS-- 2000/ 2010

Estado de MT e Municípios	População		Total (%)		Grupos de Idade (%)					
					15 a 24 anos		25 a 59 anos		60 anos ou mais	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Alta Floresta	49.233	46.982	11,90%	8,9	3,1	1,2	11,5	7,6	45,6	34,3
Barra do Bugres	31.058	27.460	18,1	13,2	5,1	2,1	19,8	13,2	52,9	43
Barra do Garças	56.423	52.092	8,9	7,2	1,9	1,4	7,9	5,3	38,5	28,3
Cáceres	87.912	85.857	15,9	10,2	3,9	1,4	17,1	8,5	47,5	35,8
Cuiabá	551.350	483.346	6,1	4,3	1,4	1	5,7	3,3	26,9	17,8
Colíder	30.864	28.051	14,7	10	2,5	1,1	13,4	6,9	51	40,3
Confresa	25.127	17.841	19	11,5	6,2	1,4	22	10,9	53,8	42,3
Jaciara	25.666	23.796	12,7	10	3,2	2	12,7	8,5	44,6	34
Juina	39.260	38.017	13,9	9,9	4,5	2,9	14,5	8,1	46,3	34,6
Juara	32.769	30.748	14,2	9,9	3,5	1,7	14,6	8,5	47,6	38,9
Lucas do Rio Verde	45.545	45.545	6,6	3,3	2,4	0,8	7,2	3,1	25,6	19,4
Matupá	14.172	11.289	14,2	9,2	4,5	1,5	15,3	8,8	42,2	30,8
Nova Mutum	31.633	14.818	6	3,9	1,9	1,1	6,5	4,1	25,1	17,3
Pontes e Lacerda	41.386	43.012	15,4	9,9	3,9	1,2	16,7	8,7	49,4	39,7
Primavera do Leste	52.114	39.857	6,5	4,7	1,8	0,8	7,4	4,5	28,5	21,5
Rondonópolis	195.550	150.227	10,6	7,2	2,1	1	10	5,6	41,8	31,1
Rosário Oeste	17.682	18.755	22,1	16,9	6,5	2,7	24,8	15,8	49,4	39,9
Sorriso	66.506	35.605	7,5	5	2,4	0,8	8,3	4,9	26,4	21,8
Sinop	113.082	74.831	8,5	5,1	2,4	0,8	9,1	4,6	34,2	23,7
Tangará da Serra	84.076	58.840	12,4	8,2	2,8	1,2	12,4	6,7	45,3	36
Várzea Grande	252.709	215.298	9	5,9	2,2	1,2	8,9	4,7	39,1	26,8

Fonte: Dados IBGE Censos Demográficos 2002/2010. Fonte: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>

Iniciativas político pedagógica se juntaram para essa efetivação, como as da criação de um Fórum permanente de discussões de debates de EJA no Mato Grosso (2002); a implantação de Política Pública de Educação de Jovens e Adultos (SEDUC 2009), bem como a construção das Orientações Curriculares para a EJA (SEDUC/EJA 2010), com o intuito de contribuir com a redução das desigualdades educacionais de forma a garantir as especificidades de aprendizagens e metodologias, considerando a realidade e a necessidade do povo mato-grossense. Perante a conformação de uma Política de Estado, ações se expressaram e dentre elas:

- incremento de matrículas e reestruturação de políticas específicas (presencial e a distância), da alfabetização ao ensino médio (integrado ou não à educação profissional);
- estruturação da oferta de programas e de modos de atendimento específicos - acolher sujeitos da diversidade;
- reestruturação da oferta de ensino noturno regular com organização adequada (trabalhadores menores afastados da escola por motivo de trabalho);
- oferta permanente de programas e projetos na rede de ensino, independentemente do nível de ensino ou da idade;
- implantação de criterioso sistema de certificação de conhecimentos, dentre elas, rever oferta de exames supletivos e seus modos de realização.

Para avaliar avanços educativos notados nas políticas de oferta da EJA no Estado de Mato Grosso durante os 4 anos de funcionamento dos CEJAS, foi realizada uma formação pedagógica no espaço do “CEJA Cesário Neto”, no final de 2012, intitulado “1º Encontro de Avaliação da política dos CEJAS e III Formação continuada para professores(as) de EJA e CEJAS, envolvendo educadores e todos os segmentos de EJA. Os encontros iniciaram uma discussão no formato de uma avaliação política da EJA e dos CEJAS no Mato Grosso, integrando o objetivo de discutir a necessidade de sistematização da EJA e como avançar nesse sentido, também de pensar uma escola adequada para receber os jovens e adultos, “público que ela mesma excluiu”.

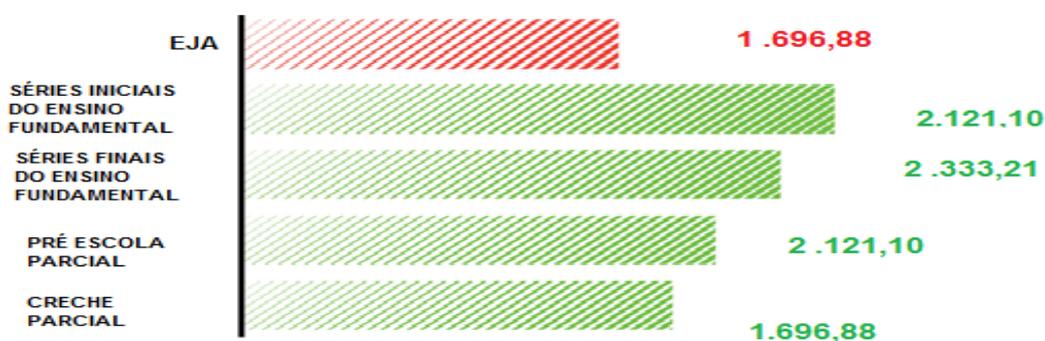
A construção das falas veio de grupos distintos, formados por formadores e educadores de EJA de escolas e cidades diferenciadas, sob a condição de que opiniões e pensamentos sob os diversos olhares se convertessem em orientações, e, a partir desse diagnóstico se dar em realização de práticas para o fortalecimento da proposta do aprendizado para a modalidade em Mato Grosso. Após ouvir todas as manifestações, discursos e debates, pudemos então admitir que o ideário do CEJA tem se modificado a cada dia, mas o ideal

político-administrativo pouco mudou. Há muitos entraves a serem superados que desencadearam conflitos político-governamentais pedagógicos, dentre eles: verbas e evasões.

Acreditamos que o aumento dos investimentos dará a EJA, garantia de mais qualidade e efetivação da educação básica para o público de jovens e adultos, principalmente porque essa modalidade sempre ficou em segundo plano, mas isso também requererá dos gestores que administram essas verbas, uma consciência justa e comprometida com a lisura de gastos de forma séria e criteriosa, o que acreditamos ser o foco principal das intervenções. Esse é outro impedimento a ser superado. Entendemos que a escassez de recursos sempre vem acompanhada da má administração das verbas. Verbas vem, há e sempre houve muito dinheiro para a EJA, para consubstanciar suas ações, mas, ora costumam sumir com gestores e outra hora nem chegam até a escola, conduta lastimável.

Em 2008 a EJA foi incluída como rubrica própria no orçamento, possuindo um fundo exclusivo, pois ela ficava antes somente com a sobra do Ensino Fundamental. Com o FUNDEB¹⁶ estabeleceu o financiamento para alunos até 17 anos. Graças a ele, a EJA passou a receber mais recursos. O custo médio anual de um aluno da rede estadual em MT, em 2011, foi de R\$ 2.632,00, porém, os valores recebidos por aluno da EJA são equivalentes ao gasto com crianças da Creche, mas podem chegar a R\$1.696,88. De acordo com a Portaria Interministerial nº 1.809, de 28 dezembro de 2011. (Art. 15, III, da lei nº11.494/2007), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, fica assim quantificado:

Figura 6 - Gráfico 4 - Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 2012.



Fonte: PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1.809, DE 28 DEZEMBRO DE 2011.

¹⁶ <http://www.fn.de.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas> (acesso em 11/04/2013, às 23:02).

Com relação à evasão ao ser procuradas, as respostas se perderam, alguns dos procurados não souberam ou não quiseram responder o porquê, e acabou por ficar sem resposta. Um dos argumentos apresentados por alguns educadores/as foi a questão da falta de afetividade, pensam que a saída é dar autonomia para essas pessoas, mas até hoje não sabem como trabalhar em direção a essa autonomia. Em ano de eleição, disse, muitos abandonam o curso, quem sabe, para trabalhar nas campanhas eleitorais, por isso, no final da avaliativa, constataram faria necessário um trabalho de formação humana também com esses sujeitos.

Há informação de que nas 80.000 matrículas efetivadas no Estado de Mato Grosso, 33% é do CEJA e 18% das matrículas totais em MT são do EJA. Das matrículas ativas, 80% ainda estão em salas anexas e sem estrutura própria, em Mato Grosso. Ainda assim, a Educação de Jovens e Adultos ainda é tratada como ensino de segunda categoria tanto pelo senso comum, como pela mídia e políticas públicas.

O fracasso escolar evidenciado no não aprendido, não abordado pela equipe avaliadora, também pode ser apontado como uma forma de evasão, porém, não é comum ser levado em conta por não é uma preocupação do governo. Por isso entendemos que a busca por uma educação em que os sujeitos da EJA nela se identifiquem e se signifiquem ainda está por ser feita em Mato Grosso. Não há como oferecer uma educação igual para sujeitos marcados por tanta diferença. Propondo que na Educação de Jovens e Adultos a preocupação não é apenas com a trajetória escolar, mas principalmente com trajetórias pessoais e humanas, trabalhadores e trabalhadoras vivem experiências em todos os espaços da vida social e deve sempre estar presente a preocupação em como interferir para que estes e estas possam ter consciência da construção social que realizam e da perspectiva cidadã a que têm direitos.

Espera-se, portanto que através dos CEJAS matogrossenses a modalidade de EJA encontre, pautado numa prática freiriana, sua significação e relevância de fato. Que ela se faça, “não limitando seus futuros possíveis por meio de um trabalho meramente instrumentalizador, apenas voltado para o ingresso no mercado de trabalho” (SEDUC/MT, 2010, P. 187), mas, que tenham no trabalho - que é uma das principais necessidades e causa do retorno à escola, o princípio educativo, para competência cidadã e reconhecimento da importância do diálogo entre sujeitos, saberes e culturas, para um engajamento social efetivo, equivo e solidário.

2.1 - O CEJA Cesário Neto e os elementos da sua proposta



Figura 7 - Foto 1 - O CEJA de Eja Cesário Neto

O CEJA “Antonio Cesário de Figueiredo Neto”, denominado Centro de Educação de Jovens e Adultos, surge a partir do Decreto Oficial nº 1.532 de 21/08/2009-SEDUC/SAD, o qual lhe dá nova denominação a Instituição de Educação Básica. Sua história tem início com a desativação de duas escolas estaduais: Escola Estadual Antonio Cesário de Figueiredo Neto – que ofertava ensino regular nas modalidades Fundamental e Ensino Médio, bem como o projeto Beija-Flor (EJA), para o Ensino Médio e Escola Estadual Professora Emilia Fernandes de Figueiredo – que sempre ofertou a EJA. Localizado na região leste do bairro Bandeirante na Rua Francisco de Siqueira S/N em Cuiabá, o Centro de Educação de Jovens e Adultos, conhecido carinhosamente como “*CEJA Cesário Neto*”, é uma instituição conhecida por oferecer a EJA- Educação de Jovens e Adultos.

Nas modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio, PROEJA e Exame para fins de certificação on-line, a Educação de Jovens e Adultos se processa no CEJA Cesário Neto, com critérios próprios, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, frequentados em horários que sejam apropriados.

Para realizar essa pesquisa, escolhemos estudar apenas a estrutura do Ensino Fundamental - I Segmento, que é organizado segmentado em 2 anos. Cada ano é composto por três fases. Durante esse período procuramos amostras para a pesquisa fazendo visitas regulares a escola, o que possibilitou-nos uma observação mais aproximada da realidade do processo que agora passaremos a mostrar pelos aspectos descritivos e ilustrativos. Conforme o disposto na Resolução 005/2011, Título I, Art. 2º, assim se apresentam os CEJAS:

- I. Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – oferta regular adequada de processos formativos de educação de jovens e adultos;
- II. Etapas – Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- III. Segmentos – partes do Ensino Fundamental: 1º Segmento, que corresponde aos anos iniciais, e o 2º segmento, que corresponde aos anos finais;
- IV. Fases, disciplina, módulo, ano e áreas do conhecimento – distribuição do conjunto das habilidades e competências ou capacidades que o estudante deve desenvolver nos segmentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- V. Classificação – posicionamento do estudante em qualquer fase do segmento e/ou da etapa, podendo dar-se por promoção, transferência ou avaliação, mediante aferição dos conhecimentos da base nacional comum;
- VI. Reclassificação – reposicionamento do estudante para a fase seguinte, a qualquer momento, mediante avaliação dos conhecimentos significativos previstos da fase, conforme constar no Projeto Político Pedagógico – PPP, da Unidade Escolar;
- VII. Conhecimentos significativos – conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes, levando em conta as suas realidades que lhes permitam o crescimento pessoal, a inserção no contexto sociocultural e o acesso a cada segmento e etapa, assim como prosseguimento de estudos em nível superior;
- VIII. Perfil de saída - objetivos a serem alcançados pelos estudantes, em relação às necessidades básicas de aprendizagem definidos pela escola, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e desta Resolução;
- IX. Forma – modo de estruturar a oferta do Curso de Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a nova regra de organização pedagógica (ROP/2012), elaboramos uma síntese da modalidade explicando detalhes da estruturação do I Segmento:

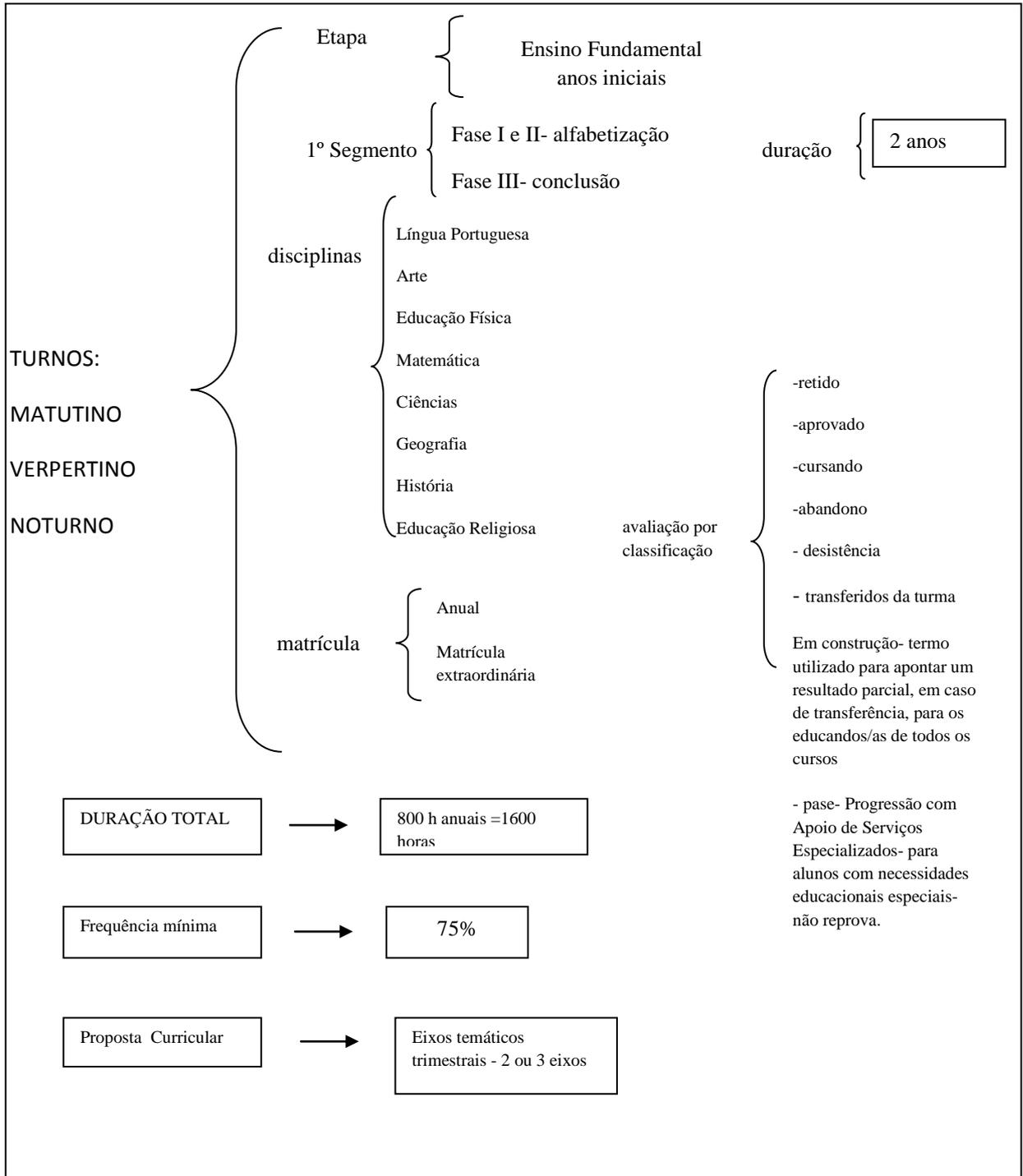


Figura 8 - Organograma representando a organização do PPP - CEJA Cesário Neto

FONTE: ROP/2012

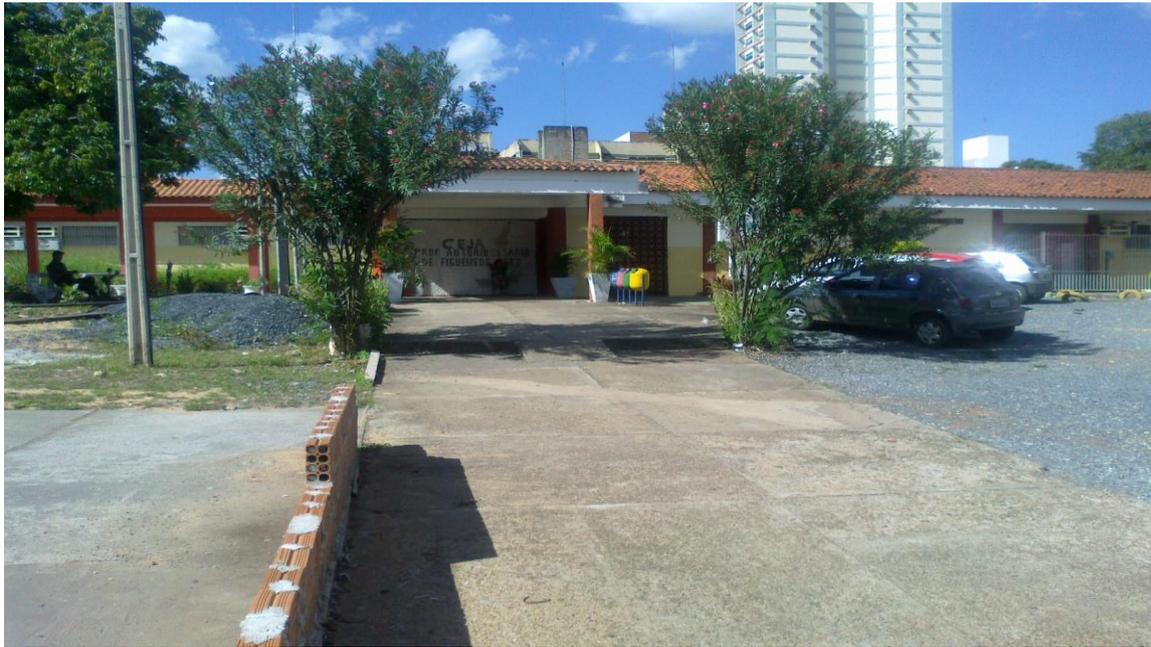


Figura 9 - Foto 2- Vista frontal do CEJA Antonio Cesário de Figueiredo

A arquitetura escolar, na forma com que ela se mostra, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, político e pedagógico, toda vez que define o espaço em que se dá a educação e se constitui em um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular. Esses aspectos ligados, ao serem expostos, guardam, entre si, uma íntima relação, de tal maneira que objetos e projeto educativo se fundem numa compreensão de como a Educação de Jovens e Adultos excepcionalmente vem se estruturar.



Figura 10 - Foto 3 - Presença de estudantes uniformizados adentrando ao recinto escolar



Figura 11 - Foto 4 - Estacionamento externo do CEJA Cesário Neto

Estava uma manhã bonita e ensolarada quando adentramos pela primeira vez aos pátios do Centro. O espaço externo amplo e reformado possui um pátio limpo e arborizado, e lá ficam as salas da biblioteca, laboratórios, a secretaria, o coreto e estacionamentos.



Figura 12 - Foto 5 - O coreto. Local utilizado para apresentações culturais em eventos festivos

Para adentrarmos em direção às salas de aula, foi preciso primeiro nos identificar na portaria, para depois um vigia escolar, acompanhado por um segurança a postos, destrancar os portões que ficam trancados a cadeados e grades. Sob ordens da gestão escolar, os estudantes só tem permissão para adentrar, se estiverem uniformizados.



Figura 13 - Foto 6 - Estudantes vestidos com uniforme escolar

As salas de aula possuem uma penumbra ambiente que necessita de maior iluminação, ar condicionados sucateados, pouco refrigeram o ambiente, quadro negro rachado escritos com giz, algumas possuem carteiras com assentos de madeira sem estofamento, outras, mesinhas individuais de madeira com cadeira e uma mesinha com cadeira para o professor compõe todo o mobiliário. As janelas ainda possuem além das vidraças, grades que as recobrem.

O pátio interno também é arborizado e dentro fica uma cantina particular, o refeitório, as salas de aula, diretoria, coordenação, quadra de esportes e banheiros.



Figura 14 - Foto 7 - Aguardando para o começo da aula

Para ingressar na escola, a matrícula é o ato formal e documental que exige do interessado para lhe conferir a condição de educando/a, mas também garante o montante de verbas que a escola receberá. De acordo com os documentos repassados pela Secretaria da Escola, com a relação a situação de matrículas, no 2011/2012, os números que se mostram são de uma alta taxa de evasão e desistências. Dados apontaram que no ano de 2011, do total de matriculados na EJA – 1º segmento, menos de 35% concluíram o ano letivo.

Tabela 5 - Perfil de matrícula e situação final do 1º segmento EJA- Ensino Fundamental - 2011

RELAÇÃO DE MATRÍCULAS – ANO 2011				
FASE/ANO	2º ano	3ª fase	Qtd. Total Matriculados	Qtd. Total ano letivo finalizado
TURNO				
Matutino	31	36	67	24
Vespertino	41	29	70	41
Noturno	63	65	128	25
TOTAL	135	130	265	90
PERCENTUAL				33%

Fonte: Secretaria do CEJA Cesário Neto. Dados retirados do sistema SIGEDUCA

No ano de 2012, na nova gestão, já acontecem mudanças internas que apontaram para uma diminuição ofertas por turmas, multisseriando o segmento. Assunto que ficará para discutir numa outra circunstância. Em

contrapartida, no ano de 2011, esse percentual medianamente sobe, garantindo aprovação de apenas um pouco mais da metade dos ingressos.

Tabela 6 - Perfil da situação escolar do I segmento EJA- Ensino Fundamental- 2012

RELAÇÃO DE MATRÍCULAS – ANO 2012				
FASE/ANO TURNO	Multi/ 1º Segmento	Multi/ 1º Segmento	Qtd. Total Matriculados	Qtd. Total ano letivo finalizado
Matutino	29	17	46	27
Vespertino	23	25	48	29
Noturno	38	29	67	29
TOTAL	90	71	161	85
PERCENTUAL				52%

Fonte: Secretaria do CEJA Cesário Neto. Dados retirados do sistema SIGEDUCA

Logo ao aproximar dos estudantes, no turno matutino, começamos a ouvir conversas a respeito da violência que se explicitava cada vez mais forte. O medo e a comoção eram visíveis nos semblantes dos adultos. O cheiro de fumo recendia pelo vento e ouviam-se algumas falas bem altas em alguns grupos de jovens que deliberadamente se reconheciam nas formas de se expressarem. Uns um tanto irônicos gesticulavam revoltados dando a impressão de que necessitavam serem percebidos, alguns intimidados com nossa presença baixavam a cabeça e puxavam o boné nos olhos para não serem percebidos, outros, sorridentes e receptivos, sorriam docemente demonstrando sua satisfação e liberdade de estar lá.

Fomos acompanhados pela coordenadora de área que enquanto mostrava o espaço, caminhava dizendo:

Ano passado teve uma morte na escola, é grande o problema com o comportamento, usuários de droga, problemas com os educandos em cumprimento de medidas socioeducativas, alunos armados e tudo o mais. Alguns desenvolvem papéis fora, participam de gangs e tudo o mais. A gente não sabe quem é quem. A gente nunca entrou em choque, mas a gente tem que aceitar a todos que vier. Nós não sabemos quem são eles, mas eles sabem quem somos nós. A diferença maior que fazemos é com que eles se sintam aceitos, e fazer tudo para que eles pertençam ao grupo escolar (Coordenadora Ana).

De encontro a um grupo de jovens estudantes de cor preta¹⁷, que conversavam sorrateiramente entre eles, me apresentei e perguntei-lhes porque optaram por estudar no CEJA. Em resposta recebi a seguinte fala:

Eu já perdi 2 anos sem estudar. Reprovei e desisti. A escola nunca ajuda, venho porque sou obrigado. Falta serviço, falta curso, a gente não pode falar nada que eles só sabem chamar a polícia para a gente. A escola não vira não, não participa de nenhum esporte, nem nada (educando do II Segmento, Ted).

Imediatamente se percebe que o grupo acima é tipicamente de setores oprimidos negros que são tratados como párias pela forma como a escola se identifica com a cultura da modernidade, racista e monoculturalista. Percebi que enquanto eu forçava uma fala, foi raleando rapidamente os componentes. Com os que permaneceram iniciei um diálogo dizendo: Mas, e o estudo, você não vem para a escola pensando primeiramente em estudar? Provoquei-lhes:

O povo que estuda não passa. Os que não estudam passam rápido. Não tem como gostar e não gostar. A gente também gosta de praticar esporte, mas a quadra fica trancada, só abre quando o professor deixa. Não tem rede, não tem bola, não tem nada. Os alunos é que trazem a bola, a escola não dá bola (educando do II Segmento, Tom).

Percebe-se então que estes educandos ao fazerem suas denúncias, também apresentam críticas que apontam desvantagens materiais e simbólicas no Centro de EJA o que logo de início nos remete a reconhecer lá a forte presença da diversidade como substantiva na sua constituição. De antemão já podemos compreender que educar nessa modalidade exige acima de tudo superar aspectos colonizadores e escravocratas representados pela superioridade de visões de mundo e mentalidades herdadas da matriz cultural de raiz elitista que privilegiadamente se sentem no direito de influir nas decisões e rumos da sociedade.

No turno vespertino, encontramos um grupo mais pacato, com maior predominância de adultos. Notamos a presença de muitas pessoas com necessidades especiais, também encontramos muitos/as idosos/as. Diante desse deslumbre, ao indagar a coordenação de área acerca dessa diversidade tão visível lá, perguntei se a escola seleciona o seu público, ou se acontece alguma preparação para receber principalmente as pessoas com necessidades educativas especiais, a mesma respondeu que “não tem metodologia própria para eles” (coordenadora Ana). Ao contrário da fala da coordenação, uma educadora, se expressou:

Aqui há uma grande parcela de alunos com necessidade especial. É muito mesmo. Eles vem da Pestalozzi, do Casies, enfim, vem para cá. Eles estão sendo instruídos

¹⁷ - Conceito de cor do IBGE.

de acordo com a lei. Todos aqui têm a Lei. Todos tem uma metodologia adequada e eu sou especialista em Ed. Especial, com ênfase em libras, surdo e cegueira, eu tenho. Também eu converso com até surdo, eu sou guia também de cego, então assim, eu tenho especialização, mas a gente preparado, preparado, é no dia-a-dia. A formação ela nunca pára. Na minha sala se trabalha igual, dentro da Lei (Educadora do I segmento).

A fala da educadora é notada pela pitada de indignação com que externou a respeito da questão. Sentindo-se desafiada, ela quer reconhecer na sua capacitação a condição de todos/as educadores/as, o que não é totalmente coerente com a realidade percebida. Está posto que lá há uma parcela não pouca de alunos com necessidade especial, mas somente essa educadora se externou com habilidades especializadas para lidar com as tais necessidades. Ao mesmo tempo reconhecendo que de fato não se sente totalmente preparada.

Soubemos também que lá se matriculam jovens em cumprimento de medidas sócio educativas, jovens em defasagem de série e idade e o jovem e o adulto que vem apenas em busca de certificação ou de aprender para se movimentar no seu próprio trabalho. Reconhecer que o perfil do aluno do CEJA Cesário Neto é bem diversificado é necessário. A respeito dessas diferenças, a coordenação acrescenta ser preciso:

Ver a diversidade como a indivíduos iguais. Nós que somos adultos é que criamos essas situações. Tem professor que não tem empatia com eles. Só se matriculam com ordem judicial. A escola sendo um direito dele, ele se matricula só se cobrar esse direito (coordenadora Ana).

O princípio do qual a coordenadora parte na sua fala é pertinente, ver os indivíduos como a iguais, não feriria sua humanidade, mas o que nos leva a desconfiar nessa fala é a de que quando se fecha nessa compreensão de igualdade, não se preocupa em saber que diante da diversidade há as diferenças, e só por meio das diferenças que a diversidade se expressa. Sabemos que não são os educadores/as nem a população que criam essas situações. Elas vem dentro da bagagem das massas pauperizadas e injustiçadas. Esse problema não se resolve apenas com a empatia, faz parte da dívida brasileira com essas minorias. Portanto, partir do princípio de que todos têm direitos iguais é salutar e na proporção em que esse direito for buscado, devem-se promover meios diferenciados que atendam a todos/as de igual forma, aí, poderão sim, ser vistos como a indivíduos iguais. De acordo com Boaventura Santos:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS apud SECCHI, 2011, p. 56).

Historicamente verdades são construídas e desconstruídas e diante dessa premissa, na escola não é diferente. Ela adere todos os modismos e tendências muito facilmente da mesma forma em que as descarta. Por isso, pode-se dizer que a escola que promove a educação de jovens e adultos, tida como lugar de convivências entre sujeitos advindos da classe popular, tem a responsabilidade de construir uma cultura em que seus sujeitos não reproduzam as desigualdades, promovendo uma justiça igualitária em que sujeitos diferentes possam conviver em igualdade de condições a fim de eliminar qualquer forma de discriminação e de racismo no cotidiano da sociedade e no seu próprio espaço. A efervescência dos debates sociais acerca da superação das desigualdades são reivindicações de diversos grupos travadas em vários movimentos sociais, que acabam sempre desembocando nos debates educacionais. E, por isso, a escola como um ambiente educacional não pode e não deve ser estranha a eles. Por ser a EJA um lugar de convívio entre as diferenças, cabe a ela a sistematização desses conhecimentos, organizando-os em suas adequações pedagógicas.

No noturno, ao voltar à campo, notei que o ambiente estava mais pesado. Um ar sombrio pairava sobre as pessoas numa atmosfera de incerteza e desconforto. Pelos pátios transitavam todo tipo de indivíduos desde crianças acompanhadas de adultos à estagiários com vários interesses. Dividimos o espaço com outros muitos estagiários de várias áreas que estavam também ali em outras possíveis buscas.

O sol ainda estava alto e os estudantes já começavam a chegar, só que com um diferencial dos demais turnos, portavam suas mochilas e também carregam uma outra bolsa ou sacola à tiracolo. Esse detalhe me chamou a atenção e, ao indagar sobre esses acessórios recebi a seguinte resposta: “É uniforme de trabalho, professora. A gente sai do trabalho e vem direto para cá. Ao chegar procuramos trocar de roupa rápido para poder jantar antes da aula começar.” (fala de uma educanda ao ser abordada no pátio da escola). Nesse tempo, o CEJA Cesário Neto estava oferecendo uma merenda em forma de jantar a partir das 17h, horário em que os estudantes se preparavam para o início da jornada escolar noturna, com início às 18 horas.



Figura 15 - Foto 8 - Hora da merenda escolar

18 horas. Soa a campainha. Salas de aula ainda vazias, o horário é atípico e adequado ao público que ali frequenta. Entra e sai alunos das salas. Nota-se que o celular é um objeto manuseado habilidosamente pelos educandos/as. E, ao se perceber observada, uma educanda dispara: “Eu tenho celular. Não sei ler, mas sei mexer com ele”. Outra educanda, quebra o silêncio e fala: “Meu desejo está se cumprindo agora na leitura”.

A docente demora. Eles conversam entre si e aguardam pacientemente. Outro educando que aparenta algum tipo de necessidade especial fala: “as sílabas eu já sei, eu não sei é ler as palavras”. Abaixa a cabeça e num tom desconsolador completa: “O que me deixa triste são as palavras negativas. Palavras negativas me deixam reflexivo” (educando Allison)

Bem sabemos que a presença do outro como diferente na escola é marcada por práticas que vieram perpetuando a cor da África, a pobreza dos que trazem na experiência escolar um histórico de fracasso e abandono, o descaso dos governantes com o analfabetismo e o silêncio escolar em torno da temática de lidar com as necessidades especiais e as diferenças que alimentam as construções sociais até hoje.

A EJA tem sido esse espaço em que esse outro é tratado como diferente, como inferior, inadequado, ou até impossível de aturar, colaborando assim, para o baixo desempenho, baixa autoestima e abandono dos cursos, ligando desigualdades educacionais intimamente às desigualdades sociais, causando a exclusão dos seus indivíduos. Mediante os abandonos, desistências e evasões, é que se observa o quanto de descomprometimento e descaso a envolvem.

Mais de uma hora de atraso e a educadora chega ovacionada pela turma. Entre risos, abraços, cumprimentos, a aula começa. Alguns educadores nem sempre demonstram receptividade, boa vontade, disponibilidade para participar da pesquisa. A presença da gente ali parece afugentar a liberdade, oferecendo certa ameaça ao hábito. Educandos/as também se retraem e intimidam-se perante a nossa presença. Por um certo instante a gente pensa e se sente um invasor e diante desse clima, por muito pouco pode se quebrar a magia do momento da observação, que é um dos estágios mais lindos da pesquisa, assim considerado. Este é o momento de se perceber o ambiente, absorvendo minúcias e se descobrindo nele e na pesquisa por inteiro.

Diante dessa primeira exposição do CEJA Cesário Neto, entendemos que lá por ser esse espaço de referência, torna-se muito cobrado e visitado. Criar uma identidade própria para a modalidade passa a ser então o grande desafio na construção desse novo modelo, em meio aos desafios de educar se fundamente em uma pedagogia que não perca o lastro epistemológico de educação popular, conforme difundido nas propostas. O diálogo que Freire propõe para a EJA vai além da perspectiva pedagógica dos CEJAS, por isso, para possibilitar nesse modelo de educação, a construção de processos que recuperam além da cidadania, da profissionalização, a humanidade roubada desses sujeitos, necessariamente, torna preciso buscá-lo nas práticas pedagógicas e no referencial político e curricular. A qualidade do ensino e da proposta, do I segmento dependerá muito dessa relação. Ainda há uma Educação de Jovens e Adultos para ser construída no CEJA Cesário Neto, conforme veremos.

O Projeto Político Pedagógico- PPP na EJA: saberes e competências

Estruturado por diretores, coordenadores, professores, pais e alunos, um Projeto Político-Pedagógico escolar se construirá sob entendimentos de mundo diferentes, observando a necessidade e a exigência educativa atual que demanda o ensino e a aprendizagem de uma dada instituição, imprimindo uma direção: que educação se quer, que cidadão se deseja, e para que sociedade?

Para sua efetivação, o Projeto Político-Pedagógico deve buscar a contemplação de todas as dimensões de desenvolvimento do ser humano, baseando-se em uma concepção de homem e sociedade que foque: na sociedade atual, na escola, na relação escola – sociedade, no mundo da informação, na formação de líderes e na libertação dos sujeitos, no comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, na compreensão do

papel social da escola, no domínio dos conteúdos/seus significados em diferentes contextos/articulação interdisciplinar, no domínio do conhecimento pedagógico, nos processos de investigação, no aperfeiçoamento da prática pedagógica e no gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Operacionalizado em seus objetivos, o PPP determinará o que seja relevante nos programas de aprendizagem e contratos didáticos, por isso busca saberes que podem ser organizados em áreas do conhecimento, módulos, ciclos, fases, etapas, em torno de eixos, unidades didáticas e outros.

O PPP¹⁸- Projeto Político Pedagógico do CEJA Cesário Neto foi o documento que suleou nossa compreensão dos elementos educativos e das concepções de educação aqui postas. Ele é o documento responsável pela expressão da identidade cultural da instituição escolar que se faz por ele representada. A escola se vê contextualizada através dele, revelada nas suas específicas funções e caracterizações.

Ao solicitar um exemplar da proposta político pedagógica (PPP), para leitura, deparamos-nos com um compêndio de intenções e teorias. Num primeiro momento o gestor nos ofereceu apenas para ser lido e manuseado dentro da unidade educativa, mas liberou a reprodução do material desde que não fosse retirado de lá. Ao analisar a proposta, de imediato notamos que ele é composto de uma grande quantidade de informações históricas e pedagógicas, com ausência de referenciais teóricos e bibliográficos e de uma formatação técnica que instrumentalize o leitor no embasamento das suas informações. O documento falta paginação e por isso algumas páginas dos seus textos estavam encadernadas com sequências desencontradas, desatualizado, e seu conteúdo se apresentava prolixo e inconsistente.

Pela análise, objetivamos verificar qual a fundamentação adotada no trabalho pedagógico *do CEJA Cesário Neto* e se esta base constituía lastro com a pedagogia de Paulo Freire, ou não. Por isso, extraímos alguns trechos da Proposta, os quais transformados em tópicos que por meio dos escritos revelam as seguintes constatações:

1. *As relações entre professor e aluno na escola são orientadas pela pedagogia nos princípios sócio-interacionista de Vigotsky.* Lê-se: “O CEJA fundamenta sua pedagogia nos princípios sócio-interacionista. Esses princípios vieram trazer uma nova relação entre professor, aluno e conhecimento” (PPP CEJA Cesário Neto, 2009 s/n).

¹⁸ - A pesquisadora entendeu que havia a necessidade de elucidar o PPP, pelo mesmo se apresentar difuso, desatualizado e diluído em teorias que se distanciam da prática e do lastro freiriano no qual os CEJAS se pautam. Nota-se portanto a ausência de identificação bibliográfica e formatação adequada, por isso estas informações encontram-se omitidas nas descrições do trabalho.

2. *Guia-se pelos princípios da Andragogia.* “Os princípios da Andragogia servem de guia para a seleção dos conteúdos significativos. [...] privilegiando a capacidade de pensar e de processar, bem como a autonomia intelectual” (idem,s/n).
3. *Também optam pelo construtivismo.* “Ensinar, no enfoque adotado pelo Cesário Neto, é criar condições favoráveis para que o aluno desenvolva suas relações com o conhecimento [...] isto é, construa seu próprio conhecimento (idem, s/n).
4. *Pedagogia tradicional* “O conhecimento se constitui nas relações que cada sujeito estabelece, frente a uma interpretação que o professor faz de um saber construído e aceito socialmente (idem, s/n).
5. *Vê-se contemplado ainda muita ênfase no tecnicismo.* A grande ênfase ao exame supletivo nas suas laudas ainda é compreensível, pois entendemos que a proposta foi construída em 2009 e o uso dessa expressão só foi vetado recentemente, no ano de 2011. Isso prova que sua construção é desatualizada.
6. *Reconhecem a necessidade da teoria de Paulo Freire nos seus escritos mas, conforme vimos, não as efetivam.* “O CEJA deve ter uma identidade metodológica, principalmente voltada às teorias de Paulo Freire” [...] “O CEJA Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto tem como referencial teórico os estudos de Paulo Freire.
7. *Inspira sua pedagogia nos princípios SócioInteracionista.* “O CEJA Antonio Cesário de Figueiredo Neto, fundamenta sua pedagogia nos princípios do Constitucionalismo Sócio-Interacionista. Estes princípios vieram trazer uma nova relação entre professor, aluno, conhecimento”.

Diante do exposto podemos constatar que no Projeto Político Pedagógico do CEJA Cesário Neto, encontram-se velados muitos descompassos com a prática educativa progressista freiriana para a Educação de Jovens e Adultos. Ao lê-lo, tem-se a impressão de que as ideias foram se organizando fragmentadas, em descompasso com a totalidade da leitura.

A pedagogia como teoria e prática da educação, quando referenciada nele, está fundada nos princípios educativos sócio-interacionistas de Vygotsky, que sendo uma teoria sócio-cultural, é planejada e movida apenas por motivos sociais. Não é uma educação problematizadora, crítica, dialógica e dialética como a pedagogia freiriana. Ela é um processo

construído nos estágios de desenvolvimento, pelas interações do sujeito com outros indivíduos e do sujeito com seu meio, mas em nada contribui para desvelar a realidade social de opressão em que o público da EJA se vê inserido. Bem se sabe que o PPP se organiza aos poucos, porém, ele deve ser a tradução de um processo coletivo, feito de muitas mãos, resultando num documento simples, porém, claro, completo e preciso, pois este se constituirá em um recurso importante para acompanhamento e avaliação da própria instituição. Contudo podemos crer que da forma com que está posto no PPP, abre um leque de possibilidades e contemplações teóricas pedagógicas que podem ser pensadas e refletidas acerca desse modelo de educação posto no CEJA Cesário Neto.

Interrogamos também a respeito de uma pedagogia de Jovens e Adultos em Paulo Freire, no Ensino Fundamental 1º segmento, já que, etimologicamente, a pedagogia é a arte de ensinar às crianças, e não preferir, como propõe Pierre Goguelin e Knowles, a andragogia – ou seja, a filosofia, ciência e a técnica da educação do homem, como proposta no PPP?

Sabemos que a Andragogia hoje é uma realidade humana, porém, ela não esvazia a ótica freiriana da Pedagogia. Ignorando o fato de que tenha caído em desuso, ela precisará sim, de cuidados de todos nós, de dedicação e de compromissos para que seja transformadora, feito que Paulo Freire conseguiu realizar com esmero.

Outrossim, na especificidade pedagógica da educação dos jovens e adultos, a Pedagogia na EJA passa a reconhecer seus sujeitos pela sua práxis social, abrigando-os em suas dependências e limitações, procurando saciá-los em suas sedes e fomes de emancipação, se apresentando como uma pedagogia investigativa, crítica, problematizadora, inquietadora, mais interessada em perguntas do que em respostas.

Segundo Cavalcanti e Gayo (2005), a Andragogia, utilizada na Educação Universitária e em outras formas de educação de adultos, propõe uma educação baseada na liberdade, nos moldes concebidos por Carl Rogers, na educação por toda a vida como preconizado por Furter, no aproveitamento das experiências vivenciais dos adultos, tão valorizadas por Knowles. Embora não tenha se firmado ainda como ciência diversa da Pedagogia, o termo Andragogia é apontado para denominar as novas filosofias e técnicas voltadas para educação de adultos. No dizer de Pierre Furter (1974), “há muitos anos que a Andragogia nos tem ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança, mas ainda não incorporamos esse princípio nas nossas metodologias” (FURTER, 1974, apud GADOTTI, 2011, p. 47).

A palavra *Andragogia* deriva das palavras gregas *andros* (homem) + *agein* (conduzir) + *logoa* (tratado, ciência), referindo-se à ciência da educação de adultos, em oposição à **Pedagogia**, também derivada dos vocábulos gregos *paidós* (criança)

+ *agein* (conduzir) + *logos* (tratado ou ciência), obviamente referindo-se à ciência da educação de crianças (CAVALCANTI; GAYO, 2005, p. 44).

Sob o enfoque contribuidor de Ortega y Gasset, apud Brandão (1995, p. 82 e 83), podemos compreender que “Se educação é transformação de uma realidade, de acordo com uma ideia melhor que possuímos, e se a educação só pode ser de caráter social, resultará que a pedagogia é a ciência de transformar a sociedade”. Então, com base em Saviani, podemos supor que a pedagogia de forma geral, cuidará de encarregar do processo de humanizar e de forma escolar, ligará esse ser já humanizado a construir o seu saber, que em si oferecido foi de forma elaborada, metódica e sistematizada para seu conceito pedagógico.

No meu discurso distingui entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura relacionada a tudo o que o homem produz e tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico (SAVIANI, 2000, p. 89).

Para Pimenta (2006, p. 27), a Pedagogia é isso, “é conceituada como uma rede de enunciados inferenciais sobre o fazer educativo ou rede de significações”. (Libâneo, 1998, p. 22) quer dizer algo similar sobre a Pedagogia: “Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação orientativa”. Nessa suposta transformação da realidade que se fará possível por meio de uma Pedagogia de Educação de Jovens e Adultos, a vinculação da voz dos educandos/as e educadores/as com o projeto do CEJA, poderão estimular a influência da subjetividade e das necessidades educacionais e educativas se não estiverem ajustadas.

A LDB 9394/96 ao determinar que as características das pessoas jovens e adultas, seus interesses, condições de vida e trabalho sejam consideradas pelos sistemas de ensino, passam a ser observados de modo a adequar as oportunidades educacionais mediante a oferta de cursos, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Como a EJA é oferecida a esses sujeitos, trabalhadores populares, ela tem sido inspirada por pedagogias que subtraídas de escuta pode assujeitar ou afastar os principais interessados da discussão que lhes cabe e do que esperam dessa ação.

Prosseguindo com a fala de Freire, (FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo, 2011, p. 89).

Uma pedagogia será tanto mais crítica e radical quanto mais ela for investigativa e menos certa de “certezas”. Quanto mais “inquieta” for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará. Uma pedagogia preocupada com as incertezas que se radicam nas questões que discutimos é, pela própria natureza, uma pedagogia que exige investigação. Assim essa pedagogia será muito mais uma pedagogia da pergunta do que uma pedagogia da resposta.

Quanto a adoção da Andragogia ou da Pedagogia na EJA, entendemos que além de ser uma questão de escolha de modo de formação, envolve também as perspectivas de pessoas numa ótica que caracterize os interesses e as condições do conhecimento a ser-lhes ofertado. Mas entendemos a importância da pedagogia no I segmento, pela utilização indispensável de métodos e técnicas de alfabetização que introduzam à leitura e à escrita.

Da sala... às aulas na EJA: espaço de vivências e aprendizagens ou de monotonias e reproduções?

A sala de aula na EJA é tida como um grupo de vivência e aprendizagem, viva, dinâmica e pulsante. É lá onde crescem os vínculos entre si. Nesse espaço acontecem as aproximações, os nós de amizade, cooperação, confiança, ampliada e aprimorada, através das interações. É lá que as vozes dos educandos/as são primeiramente ouvidas.

Transformar a sala de aula da EJA num espaço de reflexão, de pensamento, nem sempre é uma tarefa fácil. Há marcas que a definem e caracterizam, ajudando o educador a traçar princípios a partir de uma visão de: conhecimento, do educando jovem e adulto, da própria escola, escolha dos conteúdos e das atividades que possibilitem a sensação de educando e educador aprendendo juntos. A prática pedagógica é construída de limites e o educador lida com esses limites em todo o tempo no seu cotidiano. Limites de tempo, históricos, de produções e consolidações.

O educando jovem e adulto tem uma rotina diária que o absorve e consome suas energias físicas, portanto, cabe ao educador perceber sua capacidade de produzir e a partir daí planejar e adequar as situações de aprendizado, respeitando sua forma, seu tempo e meios de produzir o conhecimento.

Cada educando já vem para a escola repleto de saberes. Na condição de aprendizes ativos e pensantes, o conhecimento brota nascido das interações com o meio, ou produzidos pelos diversos papéis sociais que desempenham, vindo a florescer na sala de aula em forma de outros saberes, acendendo outras formas de pensar, fazer, agir, explicar e se posicionar diante dos conteúdos. Essa forma de ver os educandos jovens e adultos pressupõe, que cada um possa se tornar capaz de elaborar conhecimentos, na intenção de transformar a sala de aula da EJA num espaço de pensamento, reflexão e discussões construtivas, deixando marcas para gerar novas aprendizagens.



Figura 16 - Foto 9 - A sala de aula

No CEJA Cesário Neto, na sala observada, notamos que os alunos sentam-se enfileirados, essa condição não permite um espaço de diálogo, nem de interações entre a turma. O diálogo estabelece-se apenas em forma de cumprimentos e conversas amigáveis, não em forma de discussões com o conhecimento proposto. Sem deixar de levar em conta toda motivação dos educandos/as em nos receber, presenciamos que nas condições do ensino as aulas são expositivas, o professor é solicitado e acaba ocupando um lugar destaque pela dependência que os educandos/as acabam tendo. Os alunos sentam-se enfileirados e são vistos pela realização dos exercícios objetivos. Em todo tempo, faz uso de cópias e satisfazendo-se com o número de assertivas que levam, pela fixação do conteúdo. As vezes quando é para dar notas, os exercícios são recolhidos e corrigidos num outro momento, diagnosticado sem a presença dos educandos/as.

Na pedagogia freiriana a rotina pedagógica não se processa assim, as rodas de conversas são frutíferas e geradoras de aprendizagens. Como educadores, não devemos esquecer que a EJA é um espaço de sociabilidade e por esta razão, os educandos que ali estão tem muito a dizer e isso mostra que ali se encontra um grupo disposto a aprender. As aulas expositivas tem pouco a contribuir, pois, ao ocupar a atenção do ouvinte, não abre espaço à partilhas. Compartilhar conhecimentos favorece as trocas e auxilia na resolução de conflitos e no enfrentamento de situações- problemas hodiernos. Para que tudo isso seja possível, é preciso planejamento, flexibilização e organização, com o objetivo de dispor em todo

momento a ajudar ou incentivar, se precisar. Esses educandos precisam ver na EJA, um lugar que atenda suas necessidades como aprendizes em potencial.

A forma de oferecer as aulas são em forma de Aulas teóricas (TO), Aulas culturais (C), Oficinas pedagógicas (PO) e Plantão(TO). Cabendo registrar a fala da coordenação de área, para alguns esclarecimentos:

No Matutino e a tarde, os alunos tem os três primeiros horários a partir das 7:30 e 13:30, e a última aula seria o reforço que é a quarta aula normal, seria reforço, só para os alunos que tem dificuldades. E a noite, seria das 18-19h, e das sete em diante aula normal, as três aulas mesmos. Se o aluno quiser participar só do reforço e ir embora, pode. Essa é a flexibilidade. Então, nós temos aula de origem que é a aula do conteúdo normal, daí nós temos o plantão que a flexibilidade é as oficinas (coordenadora do Ensino Fundamental).

Aulas teóricas (TO) – Estas aulas acontecem três vezes na semana sob uma forte carga de exercícios e cópias, onde se deveriam trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o o conhecimento mais participativo.

Eis aí a concepção “bancária” de educação, em que a única margem da ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2005, pp. 68-69).



Figura 17 - Foto 10 - Modelo das atividades de Língua Portuguesa e Matemática

Atividades xerocopiadas com motivos infantilizados, sem contextualização histórico-social, e fora da realidade educativa desse público, ainda faz parte do contexto de aulas.

Presenciamos nessa aula que de vez em quando o educador/a até investe num diálogo, porém acaba sendo vencido pela falta de argumentação e da falta de curiosidade dos educandos/as, ou então pela inquietação de um ou outro que quando não saem da sala de aula perguntam: professor/a hoje não vai ter aula? Não vai passar tarefa no quadro?

Mesmo diante das resistências e indiferenças dos educandos quanto ao diálogo é preciso que o educador abra espaço na aula para outros momentos que quebram a rotina, senão o engessamento da didática acabará tolhendo os conteúdos de significados e o ensino por fim, massificado, não propiciará novas aprendizagens. Na concepção bancária que estamos criticando, Freire adverte que ensinar não é arquivar e nem engessar conhecimentos, mas despertar o desejo de adquirir novos. Por isso, avaliar e refletir sobre a prática será, senão, repensar responsabilidades e atitudes que cada um gera no processo que envolve a tarefa de educar. Essa tarefa vem somente demonstrar a importância de se repensar os modelos pedagógicos que servem como estrutura das formas de ensino, pensando quantos tipos ou estilos de aprendizagem há em cada sala de aula, e a partir daí, preocupar em encontrar estratégias diferentes que alcancem as diversidades, em forma de respeito e aceitação às diferentes manifestações que se mostrarem diferentes do que for planejado.



Figura 18 - Foto 11 e 12 – Educandos expondo seus cadernos de atividades

Aulas culturais (C) – Nessa aula, a proposta concentra-se em trabalhar “transdisciplinarmente” com todas as Áreas do conhecimento, através de metodologia de projetos, seminários, gincanas, e festivais. Duas horas deveriam ser destinadas a este trabalho, sendo que o mesmo deveria culminar preferencialmente aos sábados, porém não presenciamos nenhuma manifestação em torno desse modelo de aula, o que pudemos presenciar foi somente aulas disciplinares, realizadas dentro das quatro paredes, somente em

forma de datas comemorativas, a exemplo do dia das mães, do qual participamos no turno da noite.



Figura 19 - Foto 13 - Aula Cultural Dia das Mães

A falta de conviver com a pluralidade de opiniões, a troca de identidades culturais e até mesmo de uma aula mais dinâmica e rica, submete os educadores à mesmice tolhendo suas capacidades e empobrecendo suas construções culturais, desvestida de politização, de criticidade, e de relevância cultural. Ensinar exige apreensão da realidade, diz Freire. A importância desta aula bem trabalhada estaria contida na valorização de um processo de elaboração do saber cultural, festivo, memorável, não em um saber neutro, como foi feita. Esses saberes são saberes fundamentais na EJA, pois não diz respeito a sua natureza educativa.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais, implica, em função do seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 78).



Figura 20 - Foto 14 - Aula Cultural Dia das Mães

Oficinas Pedagógicas (PO)- Para essa aula, destina-se 4 horas. Essas chamadas oficinas pedagógicas objetivam trabalhar todas as dificuldades na construção do conhecimento encontradas nas aulas da turma de origem, através de jogos, aulas práticas, situações- problema, mapas conceituais, construção de portfólio, recursos apresentados.



Figura 21 - Foto 15 - Aula Cultural Dia das Mães

Nessa categoria, participei de duas aulas onde os alunos fizeram docinhos de leite ninho em uma e confeccionaram jarros em outra. Fazer oficina priorizando saberes para a prática foi uma forma de trabalhar com o conhecimento de cada um, com todos. Ao realizar as oficinas, reconhecemos que não houve um aprofundamento epistemológico científico do

conhecimento, mas houve um saber prático, relevante, onde cada um vai carregá-lo de volta ao seu meio e poderão aplicá-lo e ressignificá-lo. Essa oficina mostra ter relevância no sentido que aproxima o educando do desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe, além dos mesmos se apropriarem de um enriquecimento cultural significativo. Presenciamos através da alegria, a cooperação na superação de diferentes formas de aprender, são intenções singelas, sabemos, mas que precisam ser levadas em conta e valorizadas, pois forma ao mesmo tempo em que educam.



Figura 22 - Foto 16 - OFICINA PEDAGÓGICA DOCINHO DE LEITE NINHO

Freire, em suas teorias pedagógicas, afirma que ensinar exige curiosidade. A ação prática se viu clara a importância da socialização pela curiosidade que cada um teve ao interessar por participar da confecção dos trabalhos artesanais. Nesse fazer, o uso da informação e da comunicação foram estratégias importantes que produziram um conjunto de conhecimentos, culminando com a habilidade de cada um, em busca da “perfilização do objeto”.



Figura 23 - Foto 17 - Confecção de enfeites (jarros)

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade [...] o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. (FREIRE, 1996, pp. 95, 98)

Plantão (TO)- Para realização desse plantão, são destinadas cinco horas aulas semanais, na área de conhecimento que o educando está matriculado. Fica registrado que durante a observação, não nos deparamos com a realização de nenhuma aula desse teor.

Enfim, sem pensar numa educação de qualidade que preze a identidade do seu público e de compreender as exigências educativas necessárias para se compreender e transitar pelas transformações sociais, a docência na EJA não satisfará as exigências.

A cada momento na sala de aula, o educador lida com a produção de conhecimento estabelecendo expectativas com as diferentes dimensões pessoais envolvidas. Nesse processo, organizar recursos, estratégias e conteúdos adequadamente, servirá para definir pontos de partida e enriquecer o trabalho. Ao final, o que se espera dessa relação é a possibilidade de construir um processo de ensino-aprendizagem produtivo, que responda às funções sociais da escola e do próprio educando.

A respeito da prática pedagógica, não há receita didático-pedagógica, mas há aspectos de planejamento que não podem ser negligenciados, entre eles, conhecer a situação da sua turma, avaliar constantemente suas práticas, ter a clareza de onde quer se chegar e adquirir ferramentas que ajudem no processo de compreensão de mundo. Considerando as palavras de Álvaro Vieira Pinto:

A pedagogia não se torna científica por vontade do pesquisador ou do educador, mas quando as condições da prática social permitem uma determinada explicação do ensino torna-se científica. A ciência tem sua evolução própria e a pedagogia tem que se adaptar a essa evolução, mas de uma perspectiva crítica que permita o jogo de contradições... Não há teoria da educação sem teoria da finalidade da educação (PINTO, 2010, pp. 25 e 27).

De acordo com Freire, essas contradições acontecem pois nas salas de aula, comumente se aplica uma prática pedagógica tradicional e contraditória que não busca se reinventar, se recriar, e acaba por se tornar em obstáculos a uma educação que projete para ser libertadora.

ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2011, p. 127).

Pode ser que ainda faltem aproximações, reinvenções, e ou até seja necessário (re) aprendizagens de teorias, contudo, estas ficarão sobrepostas pela prática. No entanto, para que se propicie meios para um pensar autêntico, talvez seja preciso primeiro vencer o desconforto da indecisão da prática que ora se guia pela andragogia e ora pela pedagogia. Isso implica conhecer as correntes pedagógicas educacionais, suas tendências, metodologias e abordagens do ensino e da aprendizagem para que se estabeleçam um domínio da sua própria concepção.

A prática pedagógica é contraditória... O ato de ensinar apresenta muitos obstáculos. Tudo vai depender de como se considera esses obstáculos. (PINTO, 2010, p. 25).

Seria então a prática que nos levaria a atentar para o estilo de pensar e de viver das pessoas que estamos educando? Não em absoluto, mas se for atrelada a uma teoria eficiente, a prática pode contribuir para redirecionar o fazer pedagógico quando este não for suficientemente teorizado. Dificilmente sem a prática entenderíamos as relações educador-educando x conhecimento, mas é a teoria que nos ajuda a teorizar e refletir essas relações, na medida em que abertas ao diálogo se propagam, propagando também a forma de conceber, fundamentar e desenvolver conceitos para a modalidade, para que por meio delas se consiga melhor ensinar o jovem e o adulto.

Durante o período que estávamos na observação, foi muito comum presenciarmos o professor mandar o educando/a fazer cópia do livro, sem ao menos ler e discutir com eles o texto a ser copiado. Na busca de constituintes que organizam as situações de aprendizagem,

quanto na efetivação dos fazeres que a materializam, jamais o educador e a educadora terão o direito de reduzir essas situações-aprendizagens em meros exercícios de cópias e decorebas, notando assim que urge a importância de uma nova consciência de EJA. Trabalhar com esse público é trabalhar com indivíduos que participam ativamente dos círculos sociais, que lidam com as determinações das leis, que participam do processo de cidadania e convive com o jogo de poder a todo instante, por isso discutir contextos e aplicá-los se torna tão importante nessa tarefa. A pedagogia libertadora que apresentamos no capítulo anterior, torna-se sugestiva para esse trabalho, uma vez que sua influência educativa perpassou as fronteiras da escola para a educação com o povo, das massas sofridas, oprimidas, tais como estes que estão frequentes nas salas de aula do CEJA, atualmente.

Significados se constroem na medida em que sentimos e vivemos a cotidianidade escolar. No momento em que conhecemos a realidade institucional, o fato de adentrar ao ambiente da sala de aula para “dar aulas” na EJA apenas, não basta. É preciso que se tenha a compreensão da aula como evento dialógico, possibilitador de uma dialética da condição humana e sua complexidade social e histórica de forma encarnada e sensível que possibilite conhecer e discutir esta realidade social, como ela se produz e se configura.

As funções da EJA: bases

Por razões históricas, os educandos/as das fileiras da EJA, não se veem como sujeitos capazes de interferir nos rumos da sociedade, talvez pelo capital que produzem e por isso, mais do que nunca, ela deve voltar-se a uma formação na qual os alunos possam aprender constantemente, refletir de modo crítico, agir com responsabilidade individual e coletiva, acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais, enfrentar problemas construindo soluções utilizando os conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. Ser um apelo para uma educação politizada e potencializadora de consciência crítica e autonomia intelectual, cuja base esteja na incompletude humana.

Lembrando que cada sujeito para a apropriação do conhecimento parte de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo, conhecer a função social da EJA possibilitará um melhor compreensão da sua contribuição.



Figura 24 - Diagrama das funções da EJA

Com vistas a possibilitar maior igualdade no espaço social, a EJA é vista ao mesmo tempo como uma oportunidade concreta da presença dos jovens e adultos na escola, e a função *reparadora* vem restaurar esses direitos humanos fundamentais, tais como uma igualdade de oportunidades concreta dos jovens e adultos frequentar a escola, se alfabetizar com qualidade, também reconhecer a igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. A igualdade perante a Lei dos que não tiveram possibilidade de prosseguir seus estudos é o ponto de chegada dessa função.

A função *equalizadora* vem para demandar uma nova oportunidade, possibilitando aos demandantes sub-representados, entendidos estes, como sendo “estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que aspiram estudar” (CEB 2000, p. 9), em suas etapas de escolaridade, uma reparação coletiva dando-lhes abertura para novas inserções sociais, trabalhistas, estéticas e participativas, a considerar as situações específicas dos que não foram favorecidos ao acesso e à permanência escolar.

A função *qualificadora*, também chamada de função permanente, redistribui em uma nova igualdade a trajetória escolar da e na EJA, de restabelecendo-a. Ela é o próprio sentido da EJA: tem como base a incompletude do ser humano cujo potencial educativo se constitui tanto nos processos formais quanto nos informais e que essa busca nunca se acaba fechada em si. Preponderando sobre as demais, que reconhece como o verdadeiro sentido da EJA, por significar o aprender por toda a vida.

Tal como na escola, na vida também é assim, aprendemos e reaprendemos todos os dias. Como seres da incompletude nunca vamos chegar a completude total, mas esperamos aperfeiçoamento a cada dia. Nós, sonhadores/as da EJA ainda esperamos que ela possa ser vista no País como uma estratégia de aprender e educar com a devida qualidade. Quando essa condição se construir, nós que executamos e modelamos diariamente essa modalidade, seguiremos junto com seus propósitos e ideais, reconstruindo e reinventando sempre que houver novas demandas e novos públicos.

Visto que como instituição escolar conceituada, o CEJA Cesário Neto pode em muito contribuir para uma nova dinâmica social de escolarização que alia os conceitos da educação libertadora onde Paulo Freire propõe uma luta contra as injustiças sociais voltadas para um

ensino transformador. Sabendo que a educação é um encontro entre interlocutores, procurar desvelar no ato de conhecer significações da realidade pela interlocução dos diálogos, é sobretudo, buscar na práxis o poder da transformação.

2.2 - A dimensão educativa do CEJA Cesário Neto no Ensino Fundamental

Por meio das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, os fundamentos de uma Política Pública de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso cuja referência da dimensão pública é o pensamento de Paulo Freire, é o processo de escolarização, mas um processo de escolarização que se assume no direito de aprender por toda a vida, De acordo com Romão “na atuação pedagógica deve ser acrescentada a dimensão educativa, que lhe é imputada por força de sua própria definição institucional”. (GADOTTI, 2011, in ROMÃO, p. 71).

Vislumbradas nos últimos anos, as concepções de educação sofrem impactos significativos responsabilizando não só o Estado e a Sociedade por atender a urgência das suas necessidades educativas, mas estimulando também o educador e a educadora a criar condições de exercício da cidadania aos sujeitos por meio da sua ação pedagógica. Nelas, “o professor é um educador...e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador”, diz Moacir Gadotti. “Professor-instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas professor/educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!” (GADOTTI, 2011, in ROMÃO, p. 71)

Ao considerar a constituição da oferta do saber escolar dos sujeitos na educação de jovens e adultos, o CEJA vem em sua especificidade na intenção de atender essa demanda. Verificamos que o conhecimento desse público constituído a partir de um processo de reformulação de saberes que adaptados, se transformam em um saber pedagógico acessível, passa ou não a lhes fazer sentido, mediante a sua importância. Esses saberes são elementos epistemológicos estruturantes, pois constituem uma dimensão das necessidades educativas na construção do conhecimento científico.

De acordo com a SEDUC, ao se transformarem práticas na EJA em política pública, cujo centro é o processo de escolarização, passa, necessariamente a ser regulada e normatizada e, porque oferecida em escolas, suas referências reguladoras passam a integrar o conjunto compreendido por Educação de Jovens e Adultos.

A formulação da política põe em diálogo duas tradições diversas: a da educação popular, ligada ao conhecimento como emancipação e de tempo flexível, e a tradição dos sistemas educativos, ligados ao conhecimento como regulação e de tempo como disciplina. Nesta tensão, o sistema busca negociar os evidentes conflitos gerados, para alcançar a realidade do público, superando burocracias e a cultura organizacional arraigadas nas escolas. O pensamento de Paulo Freire é também referência da dimensão pública responsável e comprometida com o atendimento da potencial demanda de jovens e adultos, indicando modos de flexibilizar o tempo e o espaço ao nível da escola. Atender a institucionalização da EJA exige compromisso com a cidadania e com a emancipação (SEDUC/MT, Brasil Alfabetizado, 2008, 2009, 2010, p. 170).

De acordo com a Proposta Curricular brasileira para o 1º segmento do Ensino Fundamental- EJA:

Qualquer projeto de educação fundamental orienta-se, implícita ou explicitamente, por concepções sobre o tipo de pessoa e de sociedade que se considera desejável, por julgamentos sobre quais elementos da cultura são mais valiosos e essenciais. [...] Nos fundamentos desta proposta, delinea-se uma visão bastante geral da situação social que vivemos hoje, das necessidades educativas dos jovens e adultos pouco escolarizados, do papel da escola e do educador (MEC, 2001, p. 15).

No público que efetivamente frequenta o CEJA Cesário Neto, é cada vez mais reduzido em número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. É também cada vez mais dominante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas ou aqueles que não conseguiram aprender em tempo hábil a exemplo dos educandos/as que possuem necessidades especiais.

No Ensino Fundamental, mediante a oferta educativa da EJA, de acordo com a Proposta Curricular brasileira para o 1º Segmento (MEC, 2001), as dimensões estão pautadas na relevância social do conhecimento para esses indivíduos que buscam a escolarização e a inserção social, abarcadas em princípios fundantes que evidenciam em sua pauta os desafios éticos, tecnológicos e estéticos, que os levem à participação cidadã, e à compreensão dos sentidos possíveis ao entrecruzar as necessidades educacionais com as exigências do trabalho, de subsistência, financeiras e culturais com as exigências do mercado e tantas mais. Nesse sentido:

um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa. [...] Outra questão metodológica diz respeito ao caráter crítico, problematizador e criativo que se pretende imprimir à educação de adultos. Educadores fortemente identificados com esses princípios da prática educativa conseguem estabelecer uma relação de diálogo e enriquecimento mútuo com seu grupo (MEC, 2001).

Tradicionalmente as práticas pedagógicas na EJA eram ofertadas em salas de aula onde durante o dia estudavam crianças e a noite, jovens e adultos. Nessa rotina, os sujeitos de

EJA aprendiam como as crianças e adolescentes da escola regular. As salas de aula eram ornamentadas com detalhes infantis e nessa mentalidade o educador/a também trabalhava. Por diversas vezes presenciei isso no cotidiano escolar em que trabalhei na coordenação pedagógica. Desde a ornamentação das salas de aula até a mentalidade do segmento docente, percebíamos que a EJA era tratada pedagogicamente de forma periférica e desconceituada. Lembramos bem que havia sim, um grande respeito e admiração pelos adultos, principalmente pelos idosos que tomavam a iniciativa de se matricular, mas no fundo o que sobressaía ao certo era a ideia de certo protecionismo que anulava a educação problematizadora e submetia os educandos/a à uma dívida de gratidão impedindo-os de maiores cobranças de ensino aos docentes, embora externassem esse desejo ao reclamar de posturas e comodismo. Por isso, em algumas salas o índice de evasão eram altíssimos, chegando ao cúmulo de certos professores encerrar o ano letivo com 1 (um) aluno assíduo apenas. Conforme vimos pelas tabelas de situação de matrículas, no início do trabalho, a EJA no CEJA também amarga um número altíssimo de evasão e insucessos de aprendizagem.

Por tentar superar as tensas características da constituição da EJA, que o CEJA necessita da construção de uma proposta diferenciada que nela se veja efetivada a tradição de educação popular ligada ao conhecimento como emancipação, tendo como centro um processo de escolarização crítico e conscientizador. E, nessa dimensão pública de responsabilidade, o pensamento de Paulo Freire é colocado, de forma que a preocupação do sistema não seja apenas em cumprir com a carga horária escolar, mas principalmente com as trajetórias das aprendizagens pessoais e humanas, de homens e mulheres tendo como principal: “o compromisso com a cidadania e a emancipação. Esse lastro popular epistemológico ligados e firmados pelos jovens e adultos, fundamentado na pedagogia freireana.” (PEE 2006-2016, p. 52).

As diretrizes indicam para isso, as propostas também, só falta o próprio estabelecimento se conscientizar também para evitar que o processo ensino-aprendizagem continue ocorrendo na mesma desafinação de ritmos assistidos até nos quefazeres agora mostrados. *Que fazer* é um conceito do universo vocabular de Paulo Freire. Não é a forma direta de agir no sentido de produzir algo, mas trata-se de contemplar os processos ensino-aprendizagem, que se fazem pela conversa e pela escuta, proporcionando para o novo. Segundo Zitkoski e Streck (2010, p. 335), “Freire lança mão da categoria Que Fazer para explicitar sua posição ético-política coerente com sua forma de conceber a “existência humana” no mundo.

De modo crítico e problematizador, Freire rejeita enfaticamente as visões e as posturas fatalistas diante da história e ratifica, em toda a sua obra, uma concepção dialética na forma de entender nossa presença, enquanto seres da ação, de decisão, de rupturas, de transformação e da inserção crítica, para muito além da pura adaptação. Atualmente a iniciativa da Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, que é também a prioridade do I Segmento, etapa da qual a pesquisa está abarcada, é considerada como necessária por todo o segmento escolar e, vista também por Paulo Freire, como reconhecimento consciente que o indivíduo tem do seu inacabamento, da sua finitude, mas mesmo diante desses empecilhos, “saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (FREIRE, 1993, p. 20).

É nessa etapa educacional se estabelece um vínculo direto com a leitura e a escrita, necessitando de educação e ações de conscientização. Para muitos, pode ser que essa etapa possa representar o único contado com a ação cultural letrada, e não por acaso o ensino fundamental seja considerado essa porta para que jovens e adultos devam adentrar, daí a relevância que damos à posição conscientizadora, nessa pesquisa. Afirmado em Freire, a conscientização é, neste sentido, um teste de realidade.

Quanto mais “conscientização” mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente, o modo de ser e de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 1979, p. 15).

Para Freire e também Álvaro Vieira Pinto, (2010, p. 23), “na pedagogia, o princípio é a teoria da recepção do sabido”. Nela, é preciso que se modifique a outra consciência. Essa situação pode ser avaliada através do resultado que se busca pela transformação que a educação imprime à consciência do educando/a e do educador/a. Se ela (a pedagogia) não fizer isso, de nada adiantará seu esforço.

CAPÍTULO 3 – CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA FENOMENOLÓGICA

Na busca de organizar metodologicamente esse estudo, buscamos na pesquisa qualitativa, utilizar da fenomenologia como método e nas narrativas, como análise das representações. A Fenomenologia é um movimento filosófico onde os pensadores que compõem o movimento preconizam um estilo filosófico e metodológico. Rezende (1990) baseando-se nas obras originais de Husserl, Heidegger e de Merleau-Ponty, entra em contato com fenomenólogos do porte de Paul Ricouer, Jean Ladriere, Alphonse de Waelhens, filósofos cuja influência vai ser decisiva no encaminhamento que dará ao seu estilo. No dizer merleaupontyano, a práxis fenomenológica é antes de tudo, um determinado estilo. “Na verdade a intuição das essências visada pela fenomenologia, não diz respeito a um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas à significação de uma essência existencial como tal deve ser descrita” (REZENDE, 1990, p. 17).

Pela fenomenologia pode-se fazer uma importante investigação das realidades. Afirma Capri (apud PETRELLI, 2004, p. 9) “fenomenologia é um rigoroso olhar metodológico a respeito do real [...] Fenomenologia é estilo de vida intelectual [...] é uma certa maneira de olhar para os fenômenos, desvendando significações”. De forma semelhante nos diz Martins sobre a possibilidade de leitura de mundo através deste método “A fenomenologia explora o mundo vida-humano, tenta dar uma descrição direta da nossa experiência como ela é [...]” (MARTINS, 1997, p. 10).

Uma das características da “fenomenologia” e da “fenomenologia da educação” é conviver com os mestres, ver como trabalham, discursam, buscam o sentido, diz Rezende (1990), pois a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando. Um dos pressupostos da fenomenologia é estar aberta ao diálogo com outros pontos de vista filosóficos.

Antonio Muniz de Rezende (1928), entre outras obras escreveu- Concepção fenomenológica da educação (1990), nesta obra demonstra que educação é essencialmente fenômenos e discurso. Descreve fenômeno como parte do (mostrar-se, aparecer, desvelar-se)

colocando que a educação é um processo permanente de aperfeiçoamento humano. Esta concepção valoriza a categoria do discurso na educação, pois é através dele que a educação se mostra falsa ou verdadeira, significa ou não significa:

A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentido há sentidos. A palavra escrita ou falada é repleta de ambiguidades. Nela, a fala de um indivíduo é um símbolo e é reveladora de outros símbolos (valores, condições sociais). É a representação de um grupo (REZENDE, 1990, p. 17).

Merleau-Ponty converte o processo fenomenológico em uma modalidade existencial, resumindo no 'logos' a estrutura do mundo. Segundo sua concepção, a filosofia permite num novo aprendizado o olhar sobre o universo que o envolve, um retorno ao âmago do objeto em que o discurso fenomenológico traz.

Os temas da fenomenologia, também por isso, não são apenas os objetos extensos, fatos e coisas apreendidas pelos sentidos, mas trabalha com todo universo simbólico, imaginário, poético, utópico e onírico que deve tomar assento na realidade humana do mundo como possibilidade de compreensão densa desse mesmo mundo. O mundo não é o mundo extenso, é também o mundo pensado, simbolizado: mutuamente referenciados uns ao outro (PASSOS, 2010, p. 188).

A fenomenologia possui uma profunda dimensão pedagógica que se pauta na consideração da relação com o corpo próprio, e não comungam com distritos, autoritarismos e nem invasões. Para ela a educação é considerada como um fenômeno. O fenômeno se mostra no discurso, percorrendo os aspectos que integram a semântica. Ela é também um método de aprendizagem, diretamente relacionada com a experiência cultural e em essência atento ao problema do sentido da existência. O método da fenomenologia é discursivo e não apenas definitivo das essências (REZENDE, 1990, p. 17).

Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar...Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada (Merleau-Ponty, 2011, p. 3).

De acordo com Martins (1997), há uma crença e uma opinião bastante divulgadas sobre a fenomenologia, de que ela se trata de um método vazio, sem resultados firmemente estabelecidos, usado como um pretexto plausível para justificar concepções metafísicas. Na direção do seu rigor, dispara Martins:

Uma leitura cuidadosa do trabalho de Merleau-Ponty mostrará a falsidade dessas opiniões. A tarefa de explorar o mundo-vida humano como ele é vivido, inaugurada por Husserl, ainda que fosse apenas um início, resultou em importantes contribuições (MARTINS, 1997, p. 20).

A fenomenologia precisamente na educação provoca-nos, a fazer a experiência de um discurso assumido, de maneira humana, corporificado. Todos nós somos aprendizes a esse discurso. Somos constantemente desafiados por ele e através dele nos tornamos mais plenamente sujeitos de nosso próprio discurso cultural. Portanto, ao considerar a educação como um fenômeno, devemos reconhecer entre outras características, que ela assim tratada será:

- a) uma experiência profundamente humana e humanizante;
- b) todos os homens se educam e só eles o fazem;
- c) envolve tanto indivíduos como os grupos, a família, a sociedade e a história;
- d) estabelece relações entre educando(a)-educador(a) mediante o mundo e a cultura;
- e) é uma aprendizagem significativa e significativa;
- f) contribui para a transformação da realidade.
- g) é uma instituição social, um produto e um processo.
- h) Uma experiência que diz respeito a existência humana em toda a sua duração e aspectos.

Em Rezende (1990), a base do conhecimento fenomenológico está, portanto, na capacidade de perceber o que cerca o que implica, e é também o processo de dar significado ao que foi captado pelos sentidos, para que se possam realizar as necessárias conexões entre os objetos perceptíveis, o que torna possível vê-los como um todo. Em suas características de discurso pronunciado e pronunciante, a fenomenologia traz o seu rigor científico por meio da:

- a. Significância: tenta dizer em que sentido há sentidos.
- b. Pertinência: Não deve omitir nenhum aspecto que integra a estrutura significativa do fenômeno.
- c. Relevância: Prioriza fatores que sejam pertinentes e significantes
- d. Provocação: Pôr em evidência o sentido como sentido para o sujeito, diante do qual o sujeito se sinta provocado à alternativa do engajamento consciente e livre ou da alienação.
- e. Suficiência: O discurso humano é necessariamente inacabado, portanto, não há apenas sentido, há sentidos, há mais sentido do que podemos dizer.

Enquanto diálogo existencial, a fenomenologia, diz Merleau-Ponty, (2011, p. 96) “estuda a aparição do ser para a consciência em lugar de supor sua possibilidade previamente

dada”. Para Merleau-Ponty, o acesso da existência do sujeito no seu mundo se dá por meio da consciência. Cada objeto dialogando com o outro garantirá a existência do outro.

Nas contribuições do trabalho de Merleau-Ponty contém elementos essenciais que se sustentam conscientemente de que o mundo no qual existimos não pode ser reduzido a variáveis objetivas e a relações funcionais como as Ciências Físicas revelam. De acordo com Martins,

Merleau-Ponty está interessado em uma consciência mundana, num homem histórico, à medida que este se engaja e existe no mundo. [...] Está interessado no mundo-vida, na sua estrutura abrangente, nas suas ordens humana, física e biológica. [...] Para ele, o mundo-vida (*Lebenswelt*) tem uma estrutura significativa que lhe é própria e que deve ser focalizada de forma bem diferente, embora as perspectivas das Ciências Físicas e Biológicas revelem também ordens distintas e estruturas que o filósofo precisa compreender (MARTINS, 1997, p. 19).

Como optamos por evidenciar e discutir a respeito apenas do I Segmento que corresponde de 1ª a 5ª ano do ensino fundamental. Do total de educadores/as que compõem o I segmento (6) seis em sua totalidade, conseguimos colher depoimentos de apenas (5) cinco. Um educador se recusou a pronunciar. Já os educandos, se fizeram representados por um número maior. Após muita escuta, elegemos (11) depoimentos que representaram o grupo dos jovens e os adultos.

Buscamos elaborar 2 (duas) questões que consideramos que fossem fundamentais e diante disso obtivemos curtas e pequenas respostas. Para os educandos/as perguntou-se apenas uma das questões: “O que a EJA- Educação de Jovens e Adultos representa para você?” e para os educadores, além desta mesma, outra que interroga “Como se desenvolve o seu trabalho educativo teórico-metodologicamente na EJA”?

Para elaborar essa construção, permanecemos visitando o CEJA Cesário Neto durante quase um ano. Logo que iniciou o ano letivo, estava eu lá, nos três turnos, matutino, vespertino e noturno quase diariamente. Por conseguinte, ao percebemos que cada turno tinha seu ritmo e sua forma própria de se organizar, estabelecemos um certo tempo para permanecer em cada turno. Esse tempo, se encarregou de perfazer uma somatória de 3 trimestres.

No matutino, tivemos dificuldades, pois quase todas as vezes que fomos, não havia aula, por motivos diferenciados, e no noturno, o turno gozava de uma agenda extraescolar ora em visitas externas ou era reuniões diferenciadas com frequência. Mesmo assim, soubemos aproveitar esses momentos, e no turno vespertino permanecemos mais a vontade. O turno vespertino foi o mais viável nas suas condições. Pudemos entrar e concluir toda a etapa do processo de observação em sala de aula e fora dela.

Pode-se considerar que tivemos boa recepção em todos os turnos, o diferencial foi na forma com de como cada educador e educadora acatou a seriedade da proposta da pesquisa. Uns deram credibilidade colaborando em todos os aspectos, outros alegaram dificuldades contrárias a participar. Repartida em 3 momentos, a observação qualitativa assim procedeu: o primeiro momento foi da ambientação e observação das aulas; segundo momento foi da análise documental; e o terceiro momento, já em meados de 2012, da coleta das narrativas.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações, e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN, 2006, p. 17).

A narrativa, especialmente como análise subjetiva dos dados, se destaca pelo reconhecimento em diferentes visões dos autores. Deparamo-nos também, com uma inquietação em saber como apresentar essas narrativas em um texto científico, por isso desenvolvemos nas formas de pensar de alguns autores, as inspirações necessárias.

Sabemos que a base da pedagogia de Paulo Freire é o diálogo com o educando e educador e não o monólogo sobre eles. E esta dialógica relação, fez com que os nexos educação/educandos/educadores/escola/vida, fossem problematizados de forma ética e verbalmente politizada. Nela, respeita-se e não segrega. Acreditamos que respeitando o pontos de vistas pode-se levar a tomar consciência da realidade que os cercam e que cercam suas compreensões, e ao discuti-las, entender que a EJA não pode vir desvinculada da vivência.

Como as narrativas são breves, escrevemos os trechos usando a linguagem com a mesma coerência dada à forma que a pessoa narrou, mas, sem destacar erros coesões. Técnica adequada para quando as narrativas são mais breves quando aquele que narra, “narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou” (LEITE, 1987, p. 6).

Como objeto da ciência, a narrativa nasceu nas ciências humanas, mais especialmente na linguística e é definida como o estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana. Ela tornou-se técnica clássica de obtenção de informações nas ciências sociais, com larga adoção em áreas como sociologia, comunicação, antropologia, administração, educação e psicologia. Narrativa vem do Latim *narrare*, que significa “*contar*,

relatar, narrar”, literalmente “*tornar conhecido*”-derivado de *gnarus*-“*o que sabe*”. De acordo com Duarte:

Persistem entre nós certas crenças segundo as quais a entrevista, sobretudo aberta ou semi-estruturada, é um procedimento de coleta de informações pouco confiável e excessivamente subjetivo, pelo qual optam pesquisadores com pequena bagagem teórica, que dele fazem uso de forma bem menos rigorosa do que seria desejável. É possível que o uso que fizemos das entrevistas em nossas investigações, em algum momento tenha contribuído para que esse tipo de crença se difundisse. Mas é possível, também, que a desconfiança em relação a esse instrumento, privilegiado na coleta de dados em pesquisas de base qualitativa, se deva à ausência, mais ou menos comum em nossos relatórios, teses e dissertações, de um relato minucioso dos procedimentos que adotamos tanto no uso quanto na análise do material recolhido. Penso que a explicitação de regras e pressupostos teórico/metodológicos que norteiam (ou, pelo menos, deveriam nortear) o trabalho com entrevistas pode subsidiar parte das discussões que dizem respeito aos critérios de rigor e confiabilidade a serem adotados na avaliação de pesquisas científicas que lançam mão desse recurso com maior regularidade (DUARTE, 2004, p. 214).

Para Prado e Soligo (2005), a narrativa supõe uma sucessão de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o desejo, de nos revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos fundamentais: uma seqüência de acontecimentos e outra, valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é interessante, particularmente, são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo.

Os acontecimentos narrados de uma história tomam, do todo, os seus significados. Entretanto, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes selecionadas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações: não é o que explica que conta, mas o que, a partir dela, se pode interpretar (MARÇAL, 2011, p. 2).

Sabemos que a utilização da narrativa como técnica para o desenvolvimento da pesquisa fenomenológica ainda necessita de mais discussões e reflexões, partimos de um conjunto de experiências em suas diferentes dimensões para vislumbrar a totalidade, “uma narrativa permite explicitar a singularidade e com ela vislumbrar o universal”, (JOSSO, 2004, p. 9). De acordo com Merleau-Ponty (2011, p. 19), compreendemos que:

A racionalidade não é um problema, não existe detrás dela uma icógnita que tenhamos que determinar dedutivamente ou provar indutivamente a partir dela: nós assistimos, a cada instante, a esse prodígio da conexão das experiências, e ninguém sabe melhor do que nós como ele se dá, já que somos laços de relações. [...] A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta “profundidade” quanto um tratado de filosofia.

É no sentido em que Merleau-Ponty vem dizer que o real deve ser descrito, não construído ou constituído, que as narrativas pretendem contribuir para a realização dessa

tarefa. Atentando apenas para a essencialidade destas em responder ao problema do estudo, por hora daremos por satisfeitos. Ora gravados, ora escritos e oralizados, tudo tinha de ser muito rápido, tanto a captação das falas quanto a provocação das opiniões. Um menor descuido já desconcentrava e interrompia os depoimentos e não era mais possível retomar o diálogo naquele assunto. Talvez, por insegurança, ou talvez por medo de pronunciar, muitos deles, só se pronunciaram depois de garantias de não serem identificados. Alguns depoimentos não foram descritos na íntegra, tiveram alguns recortes.

Notamos que nas falas dos adultos há certa preocupação em não fazer denúncias e externar descontentamentos, por isso, preferindo enaltecer o trabalho pedagógico do educador, procuram não apontar para as falhas do sistema nem da instituição, diferente de alguns dos jovens que se mostram mais livres para expressar.

Buscando uma compreensão documental, lemos e analisamos Relatório da Comissão de avaliação da implantação dos CEJAS, estado de Mato Grosso - conselho estadual de educação, 2010, Plano Estadual de Educação 2006-2016, Orientações Curriculares para EJA em Mato Grosso, e o PPP- Projeto Político Pedagógico; Informativos jornalísticos, entre eles o exemplar do CEJA, gestão Wilma Amorim-2011 intitulado Educação e jovens e adultos com qualidade- gestão participativa e democrática; Legislações brasileiras: Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988, Lei nº. 9394/96 que rege a Educação; Propostas de Programa de EJA no Mato Grosso - Estudos da equipe de gerência de EJA da SEDUC/MT; Resoluções e pareceres Nacionais, Estaduais e Municipais, entre eles a Resolução nº. 180/2000 – CEE/MT, CNE/CEB nº 01/2000 e parecer nº. 11/2000 – CEB, parecer CNE/CEB nº 23/2008, Resolução Normativa nº. 005/2011- CEE/MT, Portaria 204/00; Estatutos: ECA, e Estatuto do Idoso; Uma gama de artigos e produções técnicas; dissertações e teses afins. Metodologicamente, elaboramos registros das anotações da observação de campo, realizamos as entrevistas, colhemos depoimentos, tiramos fotografias e gravamos imagens.

Não foi tarefa fácil, enfrentamos muitos constrangimentos, ouvimos muitos não e várias dissimulações. A documentação da qual precisávamos teve que ser garimpada. Houve um momento muito difícil onde no aguardo pela cedência de documentações chegamos até a ouvir “arrependi porque prometi de dar essas documentações”. Coisas simples, documentos públicos foram-nos dificultados. Mas como que pacientes, não desistimos até nos apropriarmos de tudo que precisávamos.

Nessa pesquisa, não nos prontificamos a explicar nem analisar as estruturas das narrativas na sua materialidade linguística, e estrutural, *sine qua non*,¹⁹ mas de mostrar fenomenologicamente as falas nas singularidades das oralidades, descrevendo-as, e, ao relê-las, discutir com o conteúdo percebido. E foi isso mesmo que aconteceu. Ao se deparar com a questão da entrevista, os educandos/as responderam narrando suas vivências, abrindo um discurso à apreensão de sua própria significação com outros discursos que foram abarcados pelas categorias da teoria de Freire.

O estatuto epistemológico que Freire (1996) reconhece na perspectiva “entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodologicamente rigorosos” (FREIRE, 1996, p. 34), é de que não há uma ruptura, mas uma superação. A superação se dá quando a curiosidade ingênua se torna crítica. Tal expressão demonstra nessa sua valorização que o mesmo encerra a compreensão da riqueza das falas dos sujeitos ao expressar suas interações com o fenômeno, impregnadas de conhecimentos gerados nas experiências de vida.

Merleau-Ponty (2011), fala da realidade como fruto de uma relação entre o mostrado, das percepções de ver diferente através de diferentes fisionomias do mundo. O que nos inspirou às percepções de ver diferente a educação, através da fisionomia sensível do mundo da EJA, numa dimensão essencialmente intersubjetiva da vida ética enquanto diálogo no sentido transcendental.

É por isso que a fenomenologia é a única entre todas as filosofias a falar de um campo transcendental... É por isso também que a fenomenologia é uma fenomenologia, quer dizer, estuda a aparição do ser para a consciência em lugar de supor sua possibilidade previamente dada (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 96).

Há significados precisos e preciosos e intencionalidades perceptíveis nas narrativas dos sujeitos (educandos e educadores) da Educação de Jovens e Adultos. Estes sujeitos, diante do reconhecimento de suas possíveis limitações cognoscitivas e cognitivas, aceitam que suas falas contribuirá em muito para ampliar nosso universo conceitual em direção à desvelar o universo de compreensões que cercam os significados da modalidade.

3.1 - Refletindo a fenomenologia na educação a partir da dimensão do CEJA

Refletir a educação é refletir o homem, e refletir o homem é fazer uma reflexão da própria educação como projeto de reconstrução social e pessoal. A educação não se limita

¹⁹ *Sine qua non* é uma expressão que vem do latim e significa "sem o/a qual não pode deixar de ser". Refere-se a uma ação, condição ou algo indispensável e essencial sem o qual.

apenas nas relações sociais dos sujeitos mas ela adentra também no seu mundo existencial. Através de Paulo Freire, sabe-se que o ser humano é feito das e nas relações sociais e que não existe ser sem o outro. É nas manifestações do mundo que ele se expressa, que se faz e refaz, que vai sendo, consciente do inacabamento que o cerca, enquanto ser cultural histórico e inacabado, próprio da sua experiência vital.

O esforço do projeto filosófico existencial de Merleau-Ponty consiste em reencontrar nosso contato ingênuo com o mundo para lhe dar um regulamento filosófico. Para ele o mundo vivido é constituído sob o universo da ciência e ao fazer uma análise reflexiva desse universo, o conhecimento científico que o expressa se dilui, pois esse conhecimento é apenas uma expressão secundária do mundo. Dessa forma, o homem passa a ser o sujeito da percepção do mundo e no contexto da sua existência através das vivências e experiências se mantém uma viva relação com o mundo numa teia de saberes e conhecimentos. Enquanto isso não acontecer sem que ele perceba, “o sujeito da percepção permanecerá ignorado enquanto não soubermos evitar a alternativa entre [...] a existência em si e a existência para si” (PONTY, 2011, p. 281).

O pensamento de Freire ao se definir na perspectiva da fenomenologia pode ser qualificado como produto existencial. A vocação para a humanização ponto forte dele, é a marca da natureza desse produto. Freire valoriza a relação no sentido de dizer a palavra e dizer o mundo pela palavra como premissa. Ele também abre possibilidades de re-dizer e re-aprender a palavra e o mundo, quando esse exercício se tornar um exercício consciente e dialético, não depositário e engessado, mas criador de experiências entendidas e interpretadas a partir do mundo vida de cada um e com cada um/a. “Na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser enchido”. (FREIRE, 1996, p. 57). De acordo com Balduino Andreola:

A obra dele só pode ser entendida e interpretada a partir da dramaticidade de sua existência pessoal, de sua experiência concreta da pobreza e da fome, e de sua comunhão histórica com os pobres, os famintos, os esfarrapados do mundo, os oprimidos do Brasil, da América Latina, e do mundo (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 171).

Na busca do ser mais, o ser humano está em constante procura, e a experiência do seu mundo produzido muda de qualidade com relação à vida dramatizada na realidade das suas vicissitudes. Quando o homem e a mulher rompem com as restrições que delimitam o seu domínio cultural se tornam “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos” (FREIRE, 1996, p. 57).

Segundo Freire, ao organizar o conteúdo programático da ação educativa, o conhecimento crítico não deve prescindir da situação existencial dos sujeitos como problema que o desafia exigindo deles resposta, antes, propor sua situação existencial através de certas contradições básicas na realidade mediatizadora, da consciência que dela tenhamos. Desta forma, o mundo é contexto de sua existência e enquanto o homem se aproxima dos seus conceitos de mundo, se torna participante dos processos políticos, históricos, culturais e pedagógicos também numa práxis dialética, ética, espiritualizada e profundamente amorosa.

Nosso papel, diz Freire, não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui (FREIRE, 2005, p. 100).

Merleau-Ponty contribuiu imensamente para a compreensão que temos de homem, na relação com a cultura representada pela forma de ver e fazer as coisas, com os outros e com o mundo, colocando a percepção como fonte de descobertas numa unidade existencial. De acordo com Gallo (1997, p. 66), o pensamento de Merleau-Ponty é uma crítica à metafísica cartesiana e a toda a filosofia que dividia o homem em corpo-espírito; busca uma unidade existencial do homem como um ser-no-mundo. A visão do mundo até então concebida, contrapôs uma visão somática, em que o homem é visto não só como razão, mas como sentimento e emoções.

Tudo aquilo que eu sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência de mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele (PONTY, 2011, p. 3).

Mas o mundo, tal como pensado na filosofia merleau-pontyana, é bem mais que o mundo físico, do globo terrestre e dos sistemas solares... O mundo é tudo aquilo que envolve a teia de relações intersubjetivas e suas significações, é tudo *fora de mim*, em um sentido amplo; mas, paradoxalmente, o *dentro de mim*, está no mundo! (MACHADO, 2010, p. 72). Por isso, a ciência, tal como ele mesmo diz, não pode como determinação explicar essa dimensão. Os sentidos do mundo percebido, marcado pelas experiências vividas tensionadas pelos sonhos é sensível. “O sensível, diz Dupond (2010, p. 17), “já é dimensional na mais simples percepção, é uma estilização” do corpo vivido. O corpo vivido “é o corpo que percebe e se move, deseja e sofre” nascendo um do outro, vão tomando maturidade um para o outro.

Como percebemos, o universo humano é subjetivo, único e ao mesmo tempo complexo e conjunto. Abrangemos o diverso do mundo quando percebemos o quanto de subjetividades traduz o universo particular de cada um. Segundo as características externadas pelos sujeitos mostrados pela pesquisa, em suas falas a respeito da EJA, suas trajetórias e histórias de vida e trabalho, comungaram com os outros ‘eus’ de mim educadora, tornando tão significativas, tão bonitas e tão vivas, tão familiar em suas expressividades. Nisto eu vi o que há nas intersecções das nossas relações.

Educar para a consciência de ‘ser mais’ na Educação de jovens e adultos se caracterizou aqui neste estudo, uma premissa. O mundo do sonhado em todo o tempo esbarra no mundo do vivido, e nele, os educadores se vêem sufocados pelas provações e pelas provocações diárias tentando superar as contradições entre discurso e prática no seu ‘inédito-viável’ para aprender e conhecer sempre mais. Tendo em vista que o conhecimento se tece a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, deve-se levar em conta a questão das necessidades e interesses, da utilidade e do significado social que ele terá para si e para todos/as.

A considerar que nessa tessitura, ao falar de EJA, os processos de aprendizagem não são nem cumulativos nem adquiridos, são alinhavados, construídos ponto a ponto. Por isso o trabalho pedagógico deve ser centrado tanto na abstrata como na concreta utilidade desses conhecimentos. Nesse sentido, o mundo diante do que se mostra para nós, se torna mundo em significados quando se busca percebê-lo, vivê-lo e refleti-lo. Pois ao declarar nossa existência nele e começar a pronunciá-lo acaba-se discutindo nele e com ele extensas possibilidades de se expressar, significando e ressignificando-o.

Pois bem, a fenomenologia na Educação de Jovens e Adultos é isso, esse apanhado de significações que torna possível o educar para gostar de ser educado, serviz orientativa que perfaz a EJA em Paulo Freire. Porém, a ausência desse sujeito nas salas de aula, tensiona o compromisso do Estado com o direito à educação básica das crianças e adolescentes, fazendo necessário, então, reconhecer e afirmar que esta política tomará rumos mais acertados num coletivo de responsabilidade pública, que se faça opção político-pedagógica pela Educação Popular e pela teoria progressista freiriana, que se processa à luz da visão do ser humano integral e inacabado, que se proponha a respeitar e implementar os princípios pedagógicos tão caros à Educação Popular e, conseqüentemente, à EJA prezando pelo fazer junto, com foco no diálogo com a diversidade o tempo todo, no reconhecimento dos educandos e das suas peculiaridades educativas.

Nas ofertas educativas da modalidade fundamental especialmente no respeito ao educando e no seu direito de aprender mediante o combate das variações de sentidos de inclusão e subalternidade causados pelos efeitos provocados por conta do silenciamento da ação pedagógica, fará com que a EJA assuma o desafio de superar concepções que pairam sobre uma diversidade de interrogativas do que ela é para o que ela deveria ser, levando mais a sério a urgência de que lá ainda sofre.

Como nossa pesquisa foi no I Segmento da EJA, que corresponde ao Ensino Fundamental, os jovens de até 15 anos, não são obrigados a frequentá-lo, já que podem cursá-lo em turnos regulares, então nesse segmento os jovens se mostraram em minoria. Entendendo em Levi e Schmitt, não há juventude, há juventudes que segundo eles “ritmada pela sucessão de uma série de ritos de saída e de entrada que dão a imagem de um processo de consolidação por etapas, o que garante uma progressiva definição dos papéis da idade adulta”, imprimimos a necessidade do reconhecimento dessa presença etária integrante da modalidade por questões próprias, ligadas a formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, suas culturas, seus desejos, seus sonhos e futuro se emaranham nos seus enunciados. Essas formas de ser, são constituídas, também, na luta cotidiana, no mundo do trabalho e da sobrevivência, na exposição às vulnerabilidades sociais, e dessa parcela cultural o CEJA também precisará dar conta.

Portanto, conceber a EJA dentro de uma variedade de significados, sentidos e práticas contribuirá significativamente para empreender ações que possam: 1. abolir o aligeiramento e a supletivização da prática pedagógica, 2. desmistificar equívocos e estigmas sobre os sentidos de evasão e desistência; 3. intensificar práticas pedagógicas que combatam a baixa criticidade, a falta de criatividade e a infantilização pitoresca dos conteúdos; 4. assumir em sua proposta o aprender por toda a vida com prioridade à formação humana na convivência da vida adulta; 5. atribuir maior atenção às funções que obedeçam os princípios da proporção, equidade e alteridade; 7. promover a formação continuada dos docentes preparando-os para contextualizar currículos, metodologias e pedagogias próprias para esse público jovem e adulto; 8. preparar-se para realizar uma educação que acolha as realidades em trânsito (representadas pelos alunos em cumprimento de medidas sócio educativas, pessoas com necessidades educativas especiais, idosas, e outros que exposto à qualquer tipo de vulnerabilidades e escravidão, se verem assim); 9. levar em conta de que todo jovem e adulto possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas de aprendizagens e com isso, contribuir para que façam escolhas realistas em direção ao desempenho de seus papéis enquanto homens e mulheres jovens e adultas; 10. Construir uma escola formadora de valores,

não de adestramentos; 11. Permitir que nas salas de aula os sujeitos falem, pois não cabe na pedagogia de Pulo Freire o sujeito como ouvinte. Enfim, que estas ações sempre caminhem no sentido da efetivação dos direitos, de quem cursa a modalidade para que seu público se sintam pertencentes dela.

CAPÍTULO 4 – CAMINHOS DOS SABERES E PRAZERES DE APRENDER E ENSINAR: O SIGNIFICADO DAS NARRATIVAS DE EDUCADORES E EDUCANDOS DO CEJA “CESÁRIO NETO”

Neste capítulo vamos apresentar narrativas como possibilidades de construção de significados acerca do que representa a Educação de Jovens e Adultos para educandos e educadores que atuam no CEJA “Cesário Neto”. Pretendemos com isso, perspectivar a EJA a partir de uma abordagem freiriana, onde nela, a valorização do significado será representativo da modalidade através das singularidades explícitas nas intencionalidades das falas.

Por serem expressões de forças históricas, pessoais, sociais e educacionais de cada protagonista, independentes de serem reais ou imaginárias, as narrativas se transformaram em características consideradas importantes, assim sendo, suas consciências e propósitos não poderiam ser negligenciadas na locução. Paulo Freire elucida que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 2000, p. 155). Esse caminho se apresentou aqui em forma da Educação de jovens e adultos. Trilhado sob diferentes concepções mas, que possivelmente seus caminhantes pretendem chegar ao mesmo fim.

Compreender e dialogar com significados pode ser uma tarefa aparentemente simples, mas se torna complexa dado as subjetividades e ambiguidades que atravessam o indeterminado, tornando seus sentidos por vez, a cada aprofundamento, mais polissêmicos e personalizados. Portanto, ao estabelecer conexão do educacional com o pessoal, sempre haverá a preocupação em voltar da linguagem humana à teórica para encontrar sua expressão. De certa forma, acabamos fazendo pontes da própria experiência dos educandos e educadores com as categorias evidenciadas nas obras de Freire, colocando-as como eixo condutores das significações. Com isso as narrativas representarão a essência dessa experiência que, descritas de forma dialogal, buscam ir para além desse saber feito, para lançar mão de outros significados que representam a liberdade de descobrir ensinando e ensinar aprendendo.

Após ouvir o discurso de um educando, feito 32 anos antes de escrever a Pedagogia da Esperança, Paulo Freire (1992, p. 28) vem dizer que “a mudança da compreensão, de

importância fundamental, não significa porém ainda, a mudança do concreto”. Sabemos que em todo tempo os significados se esbarram nas relações de poder, tentando romper com o discurso apenas documental e conteudista, reforçando a condição de que as relações escolares estão estreitamente ligadas a relações de desigualdade. Para o sistema o acesso a escola é uma realidade objetiva, possível de ser alcançada, para o educando/o, essa realidade se distancia cada vez mais das suas possibilidades na medida em que ela exige uma certa relação com o conhecimento e não apenas um simples contato e este, ao se mostrar desconectado da realidade se tornará desinteressante e insignificante, levando ao enfado ou ao abandono.

De acordo com Silva (2010), para a fenomenologia, o significado não pode ser determinado simplesmente pelo seu valor objetivo, pois sendo representativo dessa educação, funcionará como um eixo norteador para a modalidade, que demonstrará, tal como enfatiza Najmanovich (2001, p. 99) “[...] como tudo o que é significativo surge na interação das pessoas com o mundo, passam a sê-lo em linguagens e práticas específicas e estão embebidos das interações”.

Na expressividade de Freire, “ensinar é algo mais do que um verbo transitivo-relativo” (FREIRE, 1996, p. 26) exige-se complementaridade da relação que denota, nesse sentido a organização do ato pedagógico partirá do saber de experiência feito para superá-lo, não para ficar nele. Sabemos que o ensinar não existe sem o aprender e essa é, portanto, uma relação complementar. Nessa relação, tal como enfatiza Najmanovich (2001, p. 99) “[...] como tudo o que é significativo surge na interação das pessoas com o mundo, passam a sê-lo em linguagens e práticas específicas e estão embebidos das interações”. Enfim, que a partir desses significados, a modalidade encontre meios de como operar o seu processo escolar, direcionando-o e ou redirecionando-o sempre que for necessário para que ele se torne num significativo e significativo saber de dizer a palavra e pronunciar o mundo desses sujeitos falantes, transformando-o pela força do diálogo como um caminho pelo qual os homens e mulheres jovens e adultos da EJA, ganhem significação em sua expressão carnal do ser. Na busca dessa perspectiva identitária, tomamos empréstimo de Henry Giroux:

O que está em questão aqui é a vinculação da voz do aluno a um projeto do possível, que permite que os alunos afirmem e exaltem a interação de diversas vozes e experiência ainda que ao mesmo tempo reconheçam que estas vozes devem sempre ser examinadas quanto aos diversos interesses ontológicos, epistemológicos, éticos e políticos que representam. Como uma forma de produção histórica, textual, política e sexual, a voz do aluno deve radicar-se numa pedagogia que permita que os alunos falem e que compreendam a natureza da diferença como parte tanto de uma tolerância democrática e de uma condição fundamental para o diálogo crítico, quanto ao desenvolvimento de formas de solidariedade enraizadas nos princípios de confiança, do compartilhamento e num compromisso com a melhoria da qualidade

da vida humana (GIROUX, apud FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo, 2011, p. 64).

Nesse espaço de tempo, um todo educativo se fez presente ensinando-nos a melhor ver, ouvir e sentir, sob as muitas reações e percepções que cada um tem das coisas que lidam, pelas diferentes formas com que se expressaram a respeito da profundidade do tema. Contudo, queremos aqui, por meio desse conjunto de narrativas, proporcionar novos sentidos aos diálogos, buscando acima de tudo uma compreensão maior sem deixar de prezar em sua forma e estilo, a práxis significada dos protagonistas, respeitados aqui, pelos modos próprios de descrição e pelas suas diferentes formas de sentir e de ver as questões em pauta.

O que inaugura o nosso diálogo é a educação como prática da liberdade, categoria fundamental de Freire. A educação como prática da liberdade, fundamentada em Freire, evidencia a liberdade de se expressar com a liberdade de aprender a ser, liberdade de quem fala do que viveu e ao aprender a falar, de reviver seu conhecer e aprender. Liberdade de quem está aprendendo a reaprender o mundo em suas experiências, numa atitude filosófica. Esse aprender como prática liberdade nos remete a se libertar do opressor, da ideologia dominante, que impede de ver a realidade e as relações sem o véu da ideologia, de forma crítica, a exemplo do que Chauí entende por crítica.

Crítica: palavra do grego; possui três sentidos principais: 1) “capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente”; 2) “exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem prejulgamento”; 3) “atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica” (CHAUÍ, 2010, p. 19).

A primeira característica da atitude filosófica é negativa e não vem de encontro com a pesquisa. Em outras palavras, seria dizer sim aos pré-conceitos e juízos, colocando entre parênteses nossas crenças para poder descrever quais suas causas e quais seus significados. A terceira, dependendo da forma com que se fizer uso da sua compreensão se fará positiva ou negativa. A segunda característica, sim, para nós é positiva, e vem de encontro ao rigor fenomenológico, que proporá “uma interrogação sobre o que são as coisas, os fatos, as situações, nós mesmos [...] O quê é? Por que é? Como é?, disse tudo.” (IBID, p. 18). Passaremos agora às narrativas dos educandos e educandas, da faixa etária entre 15 a 68 anos, sobre o que a EJA representa para cada um/a. Em sequência, traremos as narrativas dos educadores/as, esperando que a fala desses indivíduos sejam a representação do grupo:

Agora eu descobri que eu vou ter como aprender. Foi uma porta aberta para mim aprender o que eu deixei para trás, para a gente continuar, para a gente fazer o que não fez antes, depois de 50 e poucos anos, resolvi agora recuperar, para quem não aprendeu ainda, pode aprender agora (educanda Magali).

A liberdade de descobrir o aprender reforça-se aqui na narrativa da educanda Magali. De acordo com Freire, a mudança pode se concretizar a partir da compreensão dessa realidade em que se está condicionado. Ao descobrir que tem como aprender pelo visto, Magali não se está se dando conta do quanto ela já sabe e do quanto ela traz consigo saberes acumulados ao longo da sua trajetória. Para que estes saberes se tornem em conhecimentos concretos precisam também de uma mudança de compreensão. A mudança de compreensão não é tudo, mas pode tudo se começar a mudar através do pensar, no momento em que o desvelamento da realidade for deixando exposta a razão de ser da própria compreensão. Com base nos pilares educativos do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a conviver, esses “*aprenderes*” podem se tornar em ilusão quando o aprender apenas por aprender, for levado por finalidade única da EJA.

Freire tem a dizer acerca desses discursos, que são “discursos neoliberais, cheios de “modernidade” que o capitalismo pulverizou estabelecendo uma hierarquia valorativa que postula a educação apenas como transmissora de conhecimentos, conseguida de forma autônoma e não por meio de trocas dialógicas e da dialética de saberes. Pode ser que haja um esforço da educanda Magali em querer superar o saber do senso comum que moveu sua curiosidade até aqui, mas que seja com a intenção de superá-lo, o que não pode é continuar a dizer que “não aprendeu ainda”, para só aprender agora”. Ao descobrir que vai ter como aprender na EJA, pelo visto, Magali não está dando conta do quanto ela já sabe e do quanto ela traz consigo saberes acumulados ao longo da sua trajetória. Finalizando, Freire (1992, p. 26), acrescenta: “É que, sem a rigorosidade, que me leva à maior possibilidade de exatidão nos achados, não poderia perceber criticamente a importância do senso comum e o que há nele de bom senso”.

As pessoas nascem com um objetivo: conhecer as coisas do mundo que é andar, caminhar e estudar. Cada um tem que estudar e aprender a caminhar com suas próprias pernas e ter um estudo qualificado para ter um futuro digno e promissor. O meu, é terminar o 2º grau e dar continuidade a minha faculdade de administração imobiliária que é meu sonho. Esse texto já fui eu quem escrevi, contando um pouco da minha história (educando Inácio).

Nota-se como as concepções dos educandos são contraditórias. Enquanto a educanda Magali, concebe a educação como ideológica, Inácio concebe a EJA como libertadora. Ambas são possibilidades na Educação de Jovens e Adultos. Magali e Inácio representaram por muito tempo os sujeitos analfabetos, invisibilizados socialmente por não ter a contribuição dos estudos escolarizados. Inácio, a duras penas saiu pelo mundo e se tornou um profissional. Magali resolveu agora depois de 50 anos parada, sem andar, começar. Para ambos, o fato de

voltar a estudar apenas já lhes garantiriam um futuro digno e promissor. Continuando a ouvir o educando Inácio:

Eu estudei quando era jovem porque eu fui criado no sertão do Ceará trabalhando com meu pai na fazenda até 21 anos, depois eu resolvi sair de casa para este mundo afora atrás dos meus sonhos... Passando por todos os estados do Nordeste, cheguei no Centro-Oeste, parando no Estado de Mato Grosso, em Cuiabá em 1975. Chegando aqui eu construí uma família. Todo esse tempo eu sem estudo. Fui feirante em 1980 lutando até chegar ser corretor de imóveis. Sou um profissional, mas ainda não sei ler e escrever corretamente, mas de matemática eu sou bom.

Como vimos por meio do Inácio, nem sempre deslanchar profissionalmente, dá ao trabalhador o direito de gozar de direitos e de benefícios que a profissão oferece. É preciso que este trabalhador supere a situação opressora e se instaure através de uma ação transformadora de consciências, para a aprendizagem cognitiva que a leitura e a escrita os trará, preparando-os para lançar mãos das possibilidades que eles buscam. “A ordem social é injusta”, diz Freire (2005, p. 33) e distorce a vocação do “ser mais” dos seus sujeitos. A estrutura do pensar de Inácio se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que foi formado.

Sabe-se portanto que o analfabeto trabalhador existe porque existe um sistema que nem sempre oferece oportunidades educativas dignas e por isso chocam com as impossibilidades que as próprias estruturas sociais se encarregam de bloquear. As escolas públicas que ofertam EJA ainda são minorias nas cidades e nos pequenos municípios, muitas vezes nem possui oferta. O problema mediante a ideologia da oferta de ensinar “todos”, sem uma política pública, gratuita e de direitos, não se preocupa com a questão de que se todos estão em condições ou não de buscá-lo. Condições que as próprias estruturas sociais se encarregam de bloqueá-las, como se sabe, é uma realidade social objetiva que não existe por acaso, há interesses em que estes permaneçam nessa condição.

Segundo Alvaro Vieira Pinto (2010, pp. 94-96), a condição de ser analfabeto não representa um obstáculo à consciência do seu papel. Todavia ao ignorar os conhecimentos que definem o padrão médio do saber da sua sociedade, ele ignora as causas de sua condição de atraso cultural e de pobreza. Por isso, o que o adulto precisa aprender, diz Pinto (2010, pp. 94-96), “é em princípio, a totalidade do saber existente em seu tempo. [...] pode se dizer, que é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem” (op. cit.), segundo exija ou dispense dele o conhecimento letrado. Por conseguinte, acrescenta o autor, “O conhecimento da leitura e da escrita é uma característica do trabalho. Sua valoração só pode ser feita tomando em

consideração o nível de trabalho que cada indivíduo executa na sociedade”, finaliza Pinto. Em continuidade, Inácio segue dizendo:

Quando foi no ano de 2009 eu resolvi me matricular na escola Cesário Neto. Só agora voltei a aprender e por isso não quero mais parar. No CEJA eu comecei me alfabetizar e já estou fazendo 3ª e 4ª série. Quero dar continuidade nessa área imobiliária, mas ela exige conhecimentos que eu ainda não tenho, por exemplo, usar a informática para enviar e-mail, postar informações dos imóveis e outras coisas da profissão em sites e redes sociais. Preencher formulários, elaborar propostas, são coisas que eu só sei fazer de boca ainda. Por isso eu vou dar continuidade aos meus estudos. Eu comecei a ver o mundo diferente, porque eu já estou lendo.

Vê-se pela narrativa do Inácio que muitos dos educandos que chegam atualmente na EJA, vêm com uma realidade social objetivada: Querer dar continuidade na área do conhecimento em que atuam, pois, elas exigem deles cada vez mais habilidades específicas, o que a maioria ainda não tem e que por vezes a EJA também não oferece. No caso do Inácio, seria importante o conhecimento de Informática, que por exemplo, não é ofertado para o seu segmento. Essa mentalidade comercial de enviar e-mail, postar informações dos imóveis em sites e redes sociais, preencher formulários e elaborar propostas on Line, se criou por causa da globalização do conhecimento tecnológico e do alcance das redes de internet na aproximação das pessoas com a tecnologia virtual e com o mundo, mas que é uma realidade de mundo que ainda não se vê contemplada no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos – CEJA. Mesmo assim os analfabetos vão respondendo as demandas trabalhistas e sociais sem estas questões contidas nas representações curriculares.

Conforme vimos anteriormente, as aulas no CEJA Cesário Neto são oferecidas em formas de Aulas teóricas (TO), Aulas culturais (C), Oficinas pedagógicas (PO) e tem até um Plantão (TO). Em nenhuma dessas aulas os conteúdos são trabalhados estabelecendo conexões com a realidade do educando. Nesse sentido, concepções que ligam a educação na EJA apenas à escolarização livresca, de conteúdos apenas, devem ser superadas. Por isso a proposta de EJA deve se orientar por elementos que sejam tão valiosos e essenciais em seus critérios educativos para atender a urgência educativa da atualidade, tendo em vista os processos de mudanças na percepção cultural desses dispositivos para, de acordo com Mota, “saber usar a percepção modificada e se tornar um usuário criativo. Ser capaz de dar sentido, direção à informação e colocá-la a serviço da cidadania.” (MOTA, 1996, p. 76).

Assim como a educação, a comunicação também é um direito que nos permite informar e ser informados. Nessa prerrogativa, Freire se posiciona assim:

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado. E consegue fazê-lo, na medida

mesma em que a alfabetização é mais do que simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas desgarradas de um universo existencial-coisas mortas ou semimortas-, mas numa atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre Seu contexto (FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo, 2011, pp. 145-146).

Para Freire, estudar é um que-fazer exigente. Linguagem por ele criada, desvestida das cargas semânticas da língua portuguesa, traduzem conceitos que designam a busca de uma direção para o agir e o fazer, de forma direta no sentido de produzir algo. Ou seja, pode se tratar de uma aproximação entre a teoria e prática. No caso do Inácio, essa explicação seria muito pertinente.

Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira, ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina (FREIRE, 1997, p. 28).

Outra realidade passa aqui a ser mostrada pela educanda Zulmária. Sua presença de mundo merece ser descrita pela aura jovial e feliz com que se apresentou para a nossa conversa. Na expressividade subjacente de Zulmária, realça ser uma mulher despojada pela forma com que externa o seu prazer pela dança, pela música e pela arte. Uma mulher frente ao seu tempo vivido, que traz na mala saudade de países e pessoas de influência política que conheceu em suas andanças e por meio de uma rica bagagem cultural, mostrou-nos uma verdadeira fonte educativa. Uma rica história de vida não aproveitada na EJA.

No decorrer da minha vida, quando morava no Rio de Janeiro, eu vi a falta que o estudo me faltou, eu era bonita, tinha tudo para ser uma grande atriz, mas eu não fui porque tinha pouca leitura. Saí da minha terra com 14 para 15 anos, meu pai me fez casar com um cara e o cara me batia muito. Eu fugi, não gostava dele eu era uma criança. Fui montar banca para vender, eu vendia, mas tinha que passar troco e não sabia, faz muita falta a leitura.

Freire, leva-nos a apreender sobre o saber de identidade, uma categoria que corrobora como importante ponto de chegada e de partida. da narrativa da educanda Zulmária, que por ter que assumir tantas outras identidades (pertencimentos, valores), acaba por não se dar conta da “defesa de que a importância da prática educativo-crítica está na criação de condições para que as pessoas envolvidas no processo educacional possam vivenciar a experiência profunda de assumir-se” (ZITKOSKI E STRECK, 2010, p. 216).

Zulmária também reconhece a falta que a leitura e a escrita faz, mas soube lidar com essa ausência ao mesmo tempo em que buscava construir uma identidade de atriz. Essa aproximação da busca do eu e a realidade em que se insere, vem arrebatada com muita força pela avassaladora paixão da mudança, da transformação, contudo, não deixa de estar atrelado a uma noção de pertencimento (identidade) que busca a construção de uma nova identidade que precisará ser construída sem abrir mão dos valores que já se tem e junto com a descoberta do saber, a identidade do educando acaba ficando envolvida.

E nesse sentido, pedagogicamente nada se fez para que a educanda Zulmária compreendesse o porquê teve que assumir tantas outras identidades, pertencimentos e valores ao longo da sua trajetória. Isso é tarefa da EJA, mas como o modelo vigente de instituição educativa se mostra pronto e acabado não abre espaço para pensar o seu público, e com isso ignoram formas de ver, ouvir e valorizar os saberes que o outro traz consigo e que agregariam tanta contribuição. É aí que percebemos que o lastro epistemológico de educação popular está rompido na EJA de hoje, a matriz pedagógica freiriana também.

Vemos pois que o ensino no CEJA ainda é tradicional, falta aproximação do conteúdo com as realidades vivenciais dos alunos. Nesse sentido, a identidade vem enlaçada pela experiência da alteridade, isso faz-nos lembrar de Brandão (1986), quando diz que a diferença é experimentada como um sentimento em que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Os educandos/as que lá chegam, aprendem com a vida, aprendem com a profissão, aprendem com o circo, mas quase nada de novo se aprendem lá, e o sistema deveria atentar para esse fim. Zulmária continuou a narrar:

Trabalhei primeiro num circo, era um circo cinco estrelas, eu aprendi muito com o circo, sabe porque? Porque aquele mundo de cigano me ensinava a vender tachos, foi lá que eu aprendi a vender. Eu fiquei três anos no circo, de lá é que eu conheci o Chacrinha. Com dezoito anos eu fui trabalhar com Chacrinha, antes eu trabalhei com o Bolinha, com um no Rio de Janeiro e em São Paulo com o outro. Ele me deu um texto, o Chacrinha, isso há muitos anos atrás. O Chacrinha ainda era vivo, foi logo no começo da carreira dele, e eu não conseguia ler aquilo, aí eu vi o quanto faz falta a leitura. Eu era analfabeta completamente, não sabia nada, aí eu procurei folhear revistas, eu dizia, eu vou ter que aprender alguma coisa, eu não sabia nem escrever o meu nome. Daí eu fui escrevendo, escrevendo, desenhando meu nome e fui até que eu aprendi. Porque eu não sabia nada! (Educanda Zulmária)

Paulo Freire trazia em sua pedagogia uma grande preocupação em fazer uma educação que fosse para “a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2011, p. 19), em busca de um saber democrático de humanizar o homem nas suas participações. A forma, em Freire, do homem pronunciar o mundo é a começar pela sua própria leitura de mundo, precedida pela leitura da palavra. Pois é essa palavra que organizada no mundo das pessoas,

se transforma em uma prática cultural transformadora. É aí que está a beleza do diálogo. De pensar a palavra como comportamentos significantes de mundo, para a partir daí, torná-la em prática transformadora do mundo e com o mundo. Já dizia Freire, “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2005, p. 90).

Ao começar a se dar conta dos aprendizados pelos quais passou, Zulmária, no decorrer da sua vida e carreira, nos dá provas de que no momento em que decidiu buscar aprender a ler e escrever, já tinha passado por um processo de transformação, então assumida ela passa a reivindicar a consciência do seu inacabamento e a partir daí, a correr atrás dos valores presentes na sua experiência de travessia. No momento que a vida artística de Zulmária foi interrompida, mediante o pagamento do resgate, um dote, diríamos pois, houve uma invasão do seu corpo, pois ela foi arrancada daquele mundo que ela conheceu, que ela viveu e que tanto lhe dava prazer, e pelo que notamos, a escola foi um meio de promover esse resgate.

[...] Eu dançava samba, rock, bolero, balé, tive aulas de etiqueta e aprendi a como me comportar nos lugares, nos eventos [...] fiquei hospedada em Hotéis chiques, frequentei a praia do Guarujá e conheci muitos países da América Latina, Chile, Argentina, Paraguai e Bolívia. Trabalhei 3 anos no Chacrinha, no tempo da televisão preto e branco, depois o meu finado marido, pai da minha filha, pagou o contrato para eu poder sair. Tinha um contrato. Aí ele me trouxe para Cuiabá, me ensinou a dirigir, e aprender ler um pouquinho. E aí estou aí de novo tentando aprender de novo (educanda Zulmária).

O Ensino Fundamental na EJA pode ser considerado uma travessia para esses mundos pronunciados. É o momento em que se estabelece uma ponte entre o passado analfabeto e o presente das suas vidas, ligados a um futuro alfabetizado. Nesse passado estão as esperanças, as faltas e os descompassos de um corpo analfabeto, no presente, se fundam, as compensações e as frustrações de um corpo analfabeto que se esmaecerá diante da conquista dos saberes que apontam para um “movimento do ser no mundo”. Segundo Capalbo:

O que interessa na pesquisa fenomenológica do corpo não é a sua dimensão impessoal ou anônima, não é o seu organismo ou suas funções. O corpo é o meu próprio corpo, tal como eu o percebo. Diz Merleau-Ponty. Ele é o ‘movimento do ser no mundo’, possibilidade que nós temos de inerência ao mundo, corpo não dividido em suas dimensões voluntárias e involuntárias, conscientes e inconscientes, de herança recebida e de projeto que faz vir o ser à existência (CAPALBO, 2008, p. 139).

A condição de partilhar o saber que a educanda trazia no corpo como bailarina lhe permite o acesso a esse mundo novo que a convida a ampliar o sentido de sua vida e de seus conhecimentos. Merleau-Ponty abre compreensões sobre o corpo para além das filosofias e das teses da ciência. Para ele, o corpo próprio pode ser tido como um princípio educativo, ou

seja, o corpo que se abre a uma compreensão que desafia a subjetividade de outras compreensões da educação.

Aqui (no CEJA) falta baile, precisa fazer festa aqui para o povo ficar mais animado. As pessoas desanimam porque acham muita monotonia. Você já notou que o ser humano não gosta de monotonia? Monotonia é a falta de coisas novas. Vamos supor, uma sala de danças, eu já notei isso, quase ninguém sabe dançar aqui. Eu sugiro dança, desfile de moda, porque é essa a minha prática e isso que eu sei e gosto de fazer e participar (educanda Zulmária).

Há múltiplas realidades como há múltiplas formas estilos e sensibilidades de viver e dar sentido à escola. O que tememos é que essas possibilidades tem esbarrado na mesmice na falta de criatividade e ousadia. A experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os jovens e adultos articulam por meio dos seus saberes, suas próprias vidas, e, no uso dessa experiência vivida, se permite, por meio da ação dos sujeitos, reconfigurar e re-significar a EJA no Centro, tornando o cotidiano em espaço e tempo significativo, pronto para superar a monotonia e a falta de coisas novas. Nesse caso, a experiência de Zulmária é uma delas.

Ao querer ligar o saber com o prazer, Zulmária trás uma dimensão completamente contrária à educação livresca, teórica, conteudista que os tradicionais modelos de ensino não conseguem possibilitar. Nesse modelo educacional, percebe-se que a ênfase está em torno de faculdades mentais, intelectuais, por isso secundarizam outras dimensões do humano como a estética por exemplo, outra categoria de Freire. De acordo com Streck et alli, a perspectiva freiriana, concebe a estética como um espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres como formas sensíveis de estar no mundo, de ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção, de decisão em todos os espaços que favorecem a presença humanizante da vida. Essas ações provocam o rompimento de tudo o que não favorece a humanização.

Na sua maneira de expressar a monotonia no ensino oferecido pelo CEJA, a educanda Zulmária como sujeito estético, entende que tudo o que se apresenta no mundo social estaria indissociado da escola. E, por isso, se acha na condição de propor a dança como estímulo criativo para o processo. E, passa a entender que o contexto escolar foi e continua sendo um espaço privilegiado para a realização de rituais simbólicos que desconstroem realidades, reafirmando seus espaços monótonos e insignificantes. Por se tratar de uma instituição emblemática, a escola por vez sancionada e cheia de atribuições nem sempre expressam maior adequação às expectativas individuais e grupais.

É nesse sentido que os ideários freirianos ressurgem. Em busca de novos paradigmas culturais e educacionais. O Centro de EJA socialmente representado, está ficando cada dia

mais padronizado e distante da estética da existência, e essa dimensão estética nela suplantada, poderá, de acordo com Redin, se apresentar de modo educativo, se for tida “como possibilidade de permear, costurar as partes perdidas, negadas ou esquecidas, do homem-práxis, homem-social, ao sujeito-poiésis, sujeito-felicidade, sujeito-memória, sujeito-experiência.”(STRECK in REDIN, 2010, p. 166).

Passaremos à narrativa de Mauraci, educanda que teve suas mãos decepadas num acidente de trabalho, e que há 3 anos frequenta o CEJA:

Moça, nunca estudei, nunca tive essa oportunidade enquanto era jovem, tive que esperar meus filhos casar para voltar. Minha vida era trabalhar, meu mundo era só de trabalho, trabalho, trabalho. Aos 25 anos tive um acidente trabalhando, perdi minhas mãos. Trabalhava como homem, e só agora voltei. O que julga, não é o lugar, são as pessoas. Estou com 3 anos na primeira série e não desisto (Educanda Mauraci).

Devido a ausência das duas mãos decepadas no trabalho, Mauraci ficou com deficiência motora e com isso possui muita dificuldade para escrever. No caso dela, o diferencial desse trabalho educativo estaria na flexibilização de recursos (sonoros, visuais) que lhe favorecessem uma melhor realização e apreensão das atividades, o que lhe proporcionaria mais participação e envolvimento com o aprendizado. Apesar de todo o discurso que cerca, ainda temos cismas em relação ao atendimento das necessidades especiais e receio em reconhecê-las e priorizá-las. A exemplo da educanda Mauraci, foram encontrados no CEJA Cesário Neto muitos educandos/as com necessidade educativa especial. Outro é o do educando Paulo, do período matutino, com o qual cruzamos no corredor. Paulo estava procurando onde ficava sua sala de aula, e com muita dificuldade para falar, se expressou dizendo:

Não escuto nada. Mas eu voltei porque eu quero ler. Eu quero me alfabetizar. Eu quero aprender, fazer, estudar. (Educando Paulo).

Diante dessas realidades parece que o CEJA ainda não encontrou meios de como atender a diversidade educativa ali estabelecida. O atendimento das necessidades educativas especiais evidenciadas deve ir ao encontro ao atendimento com a diversidade em forma de inclusão escolar. Nesse caso a concepção teórico-metodológica da EJA deve estar em constante diálogo com a Educação Especial, sua prima-irmã, para promover essa educação inclusiva que lá urge, e com isso, garantir a permanência desses educandos/as no processo.

A ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada de alunos e alunas nas instituições de ensino. O objetivo é eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que os “sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos

educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP, 2001).

Contribuições históricas acerca da Educação Especial no Brasil, oferecidas por Mazzota (1996), dão conta de que no final do século XVIII e início do século XIX começa o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, mas só em meados do século XX, foram criados estabelecimentos de Ensino Especial no Brasil. A data mais ou menos coincide com a da institucionalização da Educação de Adultos no País. Até esse período, o atendimento se professou voltado mais à ações isoladas, assistencialista, onde os deficientes eram atendidos em locais isolados, fora dos povoados, visando apenas cuidado e proteção, e ainda por cima era concebida sob uma forte carga de misticismo e ocultismo. No sentido educacional atribuído hoje ao público na EJA, o foco é quase o mesmo.

Tratar da diversidade além de tratar das diferenças reproduzidas pela construção histórico-cultural e histórico-sociais da população brasileira, também é tratar do atendimento das necessidades educativas especiais no trato às deficiências e às desigualdades. Apesar conhecer o todo do discurso que cerca a educação especial e inclusiva, continuamos homogeneizando comportamentos que nos prendem às amarras de velhos paradigmas reducionistas e tecnicistas. A diversidade no sentido de atenção à necessidade especial tem sido tratada no CEJA Cesário Neto com neutralidade, sendo que ela significa também mais uma dívida social na conta do nosso passado escravocrata e colonializador.

Para essas pessoas com necessidade educativa especial, nas aulas do CEJA, nenhuma didática própria se aplica para que os aproximem de uma melhor compreensão do conteúdo. Eles ficam por ali como ouvintes e às vezes copistas, sem que haja uma técnica adequada que os incluam na dinâmica da aula. Para que o CEJA Cesário Neto seja de fato escola inclusiva, é necessário eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo. Começar a se pensar em propostas didático/pedagógicas próprias para esses educandos é de suma importância, igualmente seria não se perdesse o lastro com a educação emancipatória, pois, a educação que se propõe inclusiva deve ser humanizadora, libertadora. Que fosse também uma educação dialógica acima de tudo, priorizada através de uma concepção democrática de ensinar tudo a todos de formas diferenciadas. Em consonância com Secchi (2011), que no CEJA haja uma educação que inclua a participação de todos os educandos na reestruturação de uma cultura que prevê condição de acesso, participação e saberes, e que respondam à diversidade:

Assim, as instituições serão expressas em cada sociedade pelo que lhe parecer mais real, mais racional e mais pleno de significação em seu imaginário. Dessa forma, a diferença pode ser construída ou desconstruída por meio do senso comum, da morfologia social ou das instituições sancionadas pela sociedade em geral e/ ou por grupos sociais que atuam em seu âmbito. Ou dito de outra forma: ante a tamanha diversidade, nenhum grupo ou instituição isoladamente seria capaz de garantir a ordem, paz, prosperidade ou o direito à diferença, sem desigualdade (SECCHI, 2011, pp. 8-11).

Nas escolas brasileiras em qualquer modalidade educativa, a Lei nº 7.853/99 obriga aceitar matrículas de alunos com deficiência e transforma em crime a recusa a esse direito. Por isso, entendemos que no sentido de matrículas o CEJA já rompeu, mas ainda falta efetivar possibilidades para uma educação inclusiva. Falta re-significar enquanto concepções teórico-metodológicas, rompendo as barreiras das deficiências a favor de uma pedagogia que dê a todas e todos o direito de aprender, pois como se vê, muitos dos que estão nessa condição, foram lesionados no próprio trabalho ficando alijados.

Todos que procuram o CEJA querem crescer, superar e avançar aprendendo, tal como Jobs, buscando correr atrás das coisas que ficaram para trás, dentre elas a escolarização.

Estou correndo atrás do prejuízo, das coisas que ficaram para trás, quero ter uma oportunidade, quero crescer na vida, eu sou analfabeto de tudo, a gente sem estudo é ninguém (educando Jobs).

Entendemos Freire entende que os educandos não optam e nem desejam estar fora do espaço escolar e muito menos ser expulso dele. Na verdade, a escola precisa desenvolver um sistema curricular que tenha a ver ou faça sentido para sua vida desses educandos/as que desejam e apostam tão alto no valor do estudo. Dentro dessa necessidade, se vê preciso uma reestruturação da cultura, das políticas e das práticas e que ao perceber o sujeito e suas singularidades, o CEJA tenha como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos, na luta em favor de uma escola democrática. De uma escola que na defesa de Freire, continue a ser um tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreendendo, contudo, o ensinar e o aprender de forma diferente. “Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração á outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido” (FREIRE, 1997, p. 5).

Estudar é bom, não devemos desistir dos nossos sonhos. O estudo ensina tantas coisas, o estudo é bom. Vim para estudar, para melhorar. A gente tá nessa idade, nessa sala de aula, trabalha para estar aqui cedo. Tem que ter força de vontade. Estudar faz parte da vida (educando Valmor).

Girando em torno da compreensão de Freire, do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, do ensinar e aprender, giramos também em torno da compreensão do conhecimento. “O estudo ensina tantas coisas”, diz Valmor, então para ele, logo, “o estudo é bom”. Aí, o compromisso da escola com o seu papel de educar para a emancipação, deve entrar em cena, para que ela não seja apenas uma ilusão no desafio de promover uma educação transformadora.

Eu senti o que é bater a cabeça sem o estudo. Trabalhei 30 anos analfabeto, fui da Polícia Militar, mas só que não matei ninguém. Lutei com gente sanguinário, criminoso e assassino, mas eu nunca fui atingido. Viagei muito pela Amazônia, conheço a pureza do diamante e fui apontador de tropa. Por falta de estudo minha senha foi de várias mãos, fizeram um trabalho bem trabalhado e hoje tenho uma dívida de R\$70.000 para pagar, que eu nem fiz. O homem sem estudo é apagado, é uma luz apagada. É um animal guiado pelas mãos dos outros (educando Vitalino).

O analfabetismo tem feito muitas vítimas, principalmente entre os idosos. Quase sempre a busca pela escolarização vem atrelada mediante algum tipo de sofrimento ou abuso, que vituperou a dignidade humana. Por ser este segmento responsável pela alfabetização e pela formação inicial da população de jovens e adultos, nessa etapa as histórias de vida estabelecem vínculos diretos com as mazelas sociais, e, na busca de se livrar do estigma do analfabetismo, compreensões se perdem, atribuindo ao CEJA o papel de redentor, esperando muito dele e de sua proposta educativa.

Bem sabemos que o aprendizado é representado diante dos valores simbólicos e materiais travados nas relações sociais e nas experiências pessoais. Ele não pode ser traduzido e significado apenas nos corredores da escola ou em salas de aula, mas em múltiplos e diferenciados ambientes, seja nos quartéis, nos bancos, nos garimpos, a educação pode ser processada e significada, mas é na escola que ele se sistematiza, se legitima. Para Freire, “este é, como estamos vendo na análise que realizamos, um problema em que se insere a questão da liberdade e da autoridade em suas relações contraditórias. Questão muito mais mal compreendida entre nós do que lucidamente entendida” (FREIRE, 1997, p. 58). Somados fatores compreensivos da realidade, a escola só romperá barreiras da falta do conhecimento quando ela superar conceitos e comportamentos que a atravessam.

Conversando com uma amiga minha me deu vontade de vir. Eu fui fazer um curso de corte e costura no SENAI e eles exigiram o segundo grau, daí eu entendi que tinha que voltar mesmo a estudar para desempenhar a profissão. Já tenho 26 anos e eu estou voltando hoje, eu ainda estou nova e daí eu penso que tenho que me aperfeiçoar nos meus estudos para me dar uma profissão mais tranquila (Educanda Tereza).

Nota-se pela narrativa da educanda Tereza, ideias, que acima de tudo, costumam vir carregadas de uma forte orientação político-ideológica, as quais se não trabalhadas podem silenciar as condições de uma educação libertadora prevista para essa modalidade. Sabemos que o jovem e o adulto podem e devem sim, ser formados e profissionalizados para assumirem funções específicas dentro da esfera da produtividade, porém, um processo de adestramento e disciplinamento das camadas populares não cabem no universo educacional de EJA. Ao exigir o segundo grau, a educanda entendeu que tinha que voltar a estudar para desempenhar uma função, dessa forma entender que desvelar o conflito da relação consensual de poder entre o capital/trabalho, função/profissionalização existente nas consciências dos educandos/as da EJA, afastando dela a figura do cruzamento de imposições, deve ser uma premissa. Talvez essa inadequação evidencie o esquecimento do compromisso metodológico que a EJA tenha em educar os excluídos, deixando-os permanecer num modelo educacional tecnicista e reprodutor, que ainda reafirma a importância de treinar acima da importância do educar.

Outra categoria que necessita ser aprofundada na Educação de Jovens e Adultos é a da superação da consciência transitiva ingênua que age nos limites do conformismo, tal como veremos na narrativa da Lourdes e Tião, propondo um meio de refletir sobre a capacidade do que leva o ser humano de satisfazer-se com explicações que o fecham acomodado ou ajustado numa concepção:

Para mim o Ceja representa essa oportunidade que eu esperava, porque enquanto eu era mais nova eu não tive a oportunidade de concluir meus estudos, foi um porta que se abriu porque eu esperava encontrando essa porta aberta. Enquanto eu era mais jovem e eu não consegui envolver, agora é a oportunidade que eu esperava e precisava. Para mim ótima coisa representa. Para estudar e aprender, né? Porque quando eu não terminei meus estudos agora é uma ótima oportunidade de terminar. É ainda porque eu quero fazer uma faculdade . É ótimo (Educanda Lourdes).

Certas construções sociais precisam ser dirimidas da EJA. Numa educação onde há alienação de corpos, aluno é preparado apenas para fazer e ouvir, e com isso não desenvolve a habilidade do exercício do pensamento, sendo-lhe podado a capacidade de analisar e desconfiar dos discursos alienantes e alienados. Percebemos que a seriedade de educar deve ir além da técnica treinadora, visando a importância de priorizar a exigência do pensar crítico, separando o que se aprende do para que se aprende. Atuar na Educação de Jovens e Adultos requer essa reflexão. Dialogar com instâncias das relações diante da necessidade de descrever sobre o sentido que o aprendizado desses conhecimentos lhes trazem.

É comum ouvir atrelado ao discurso da EJA, o uso da palavra ‘oportunidade’, para associar ao retorno à escola. O que chamou-nos a atenção na fala do educando Epaminondas é

que ele foi o único que atribuiu a Oferta da EJA à uma ‘chance’ e não a uma oportunidade. Sob o lindo e forte sotaque cuiabano, Epaminondas se expressa:

Professora o que eu sinto é o seguinte: que a vida agora tem outro sentido. Eu achava que quem nunca foi à escola, não teve cedo aquela estrutura para estudar, faltou um pouco de chance, né? Resgatar aquela sabedoria, porque sabedoria ninguém tira. Eu acho que é a única que vai e não fica, tem como voltar. Agora dinheiro vai e fica, a sabedoria fica marcada. Depois que as coisas vai parar aqui dentro elas não saem mais. Não porque a gente tem uma idade mais avançada que não vai sair nada. Vai sair sim, aí vai depender da chance que a senhora começa a ver, a senhora foca que a gente pega as coisas fáceis. A partir da hora que a senhora começa a querer ser alguém a senhora consegue (Educando Epaminondas).

Entendemos que a palavra é um signo que carrega um sentido social circulante. Quando Epaminondas diz que quem nunca foi à escola ou nunca estudou, não o fez por falta de ‘chance’, se atribuído isso a oportunidade, poderia dar no mesmo, não fosse pela intencionalidade dada pela estrutura da fala. Segundo Passos, “a palavra é um véu que velando revela” (PASSOS, 2008-2011, p. 61), visto que polissêmica, pode vir carregada de ambiguidade que podem se professar a partir das leituras de mundo dos sujeitos.

Ao procurar compreender a sintaxe dos léxicos ‘oportunidade e chance’, entendemos por sinônimo de oportunidade, de acordo com o dicionário Houaiss²⁰, o que pode ser considerada como *caráter do que é oportuno. ocasião azada; circunstância oportuna, favorável para a realização de algo; circunstância conveniente, útil, benéfica; conveniência, interesse, utilidade, espaço de tempo; momento, ocasião; tempo disponível*. Já a chance, de acordo com o mesmo referencial, pode ser uma possibilidade de alguma coisa acontecer (independe de intenção humana ou causa observável). Chance também pode ser entendida como probabilidade, indício que deixa presumir que há condições para (um fato ou momento favorável a alguém), de se produzir.

Presumindo que a Educação de Jovens e Adultos, até hoje seja entendida como oportunidade de aprender, deixará de sê-lo na medida em que ela se tornar em uma possibilidade, de direito reconhecido num espaço onde há condições e liberdade para se aprender. Tal como nos desvela o Epaminondas, “resgatar sabedoria[...] vai depender da chance (momento favorável) e não da oportunidade. Ou seja, a EJA por direito, possibilitando a condição favorável para o acesso e a permanência, não dando apenas oportunidades. Com base em Paulo Freire, então poderemos considerar que na EJA, a chance deve preceder à oportunidade.

²⁰ Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa. 3.0

Fiquei olhando para mim mesmo e me perguntando que eu voltei a estudar, começo a querer pegar o caderno e escrever uma carta para alguém a gente não sabe. Dai vai ter que pedir para outro tirar essa imaginação de dentro da cabeça da gente. As vezes a gente quer até quer cheirar carta com perfume para mandar mas a não pode por porque foi outro que escreveu, como que a senhora vai por perfume? Isso ainda é um sonho... risos (educando Epaminondas).

É, com certeza, a EJA, ela própria é um inédito-viável - uma das categorias de grande importância dos escritos de Paulo Freire, pois nela se encerra “toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história, assim queiram” (FREIRE, 1992, p. 205). Esse “inédito-viável” é, evidentemente, a vitória desses homens que admiram e deslumbram diante das possibilidades de aprendizagens conquistadas, que põe perfume nas cartas para elas se tornarem mais representativas do outro... e isso é lindo.

Freire explica: “Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta” (FREIRE, 2011, p. 55). A pluralidade parte do seu contexto, em face de um mesmo desafio: o próprio ato de responder a esse mundo, com a consciência de quem está diante dele é algo desafiador, reflexivo, criticizador. Faz desse sujeito consciente do ser inacabado que é, mas ao mesmo tempo mostra-lhe cheio de possibilidades, de aprendizagens, onde não tem lugar para a acomodação e nem para a ajustação.

O fato de estar acomodados ou ajustados a um sistema fechado, como diz Freire, faz com que indivíduos deixem de lutar pela própria libertação, ou a façam sem mesmo se dar conta das dimensões desafiadoras que essa luta propõe, “adota um eu que não lhe pertence” (*ibid*, p 61). Pronuncia Freire (...) “Se é dizendo a palavra com que pronunciando o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Por isso a educação na EJA requer o comprometimento de “dizer” o ser, pois este, partindo de significações próprias existe num contexto de atuação em que compartilhadas constroem novas formas de ver e ler o mundo. E, a partir desses significados, a modalidade passa a encontrar meios de como operar o seu processo escolar, direcionando-o e ou redirecionando-o para que ele se torne num significativo e significativo saber da travessia. De acordo com Freire (1996):

O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens e pelas mulheres. Mas, este saber não basta.[...] É preciso também que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação. Como desocultar verdades escondidas, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem, da televisão, de sua

“sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito (FREIRE, 1996, pp. 156-157).

Pelos que agem imantados na utopia, sabem, então, que a questão não é mais um sonho, como dissera o bispo D. Helder Câmara, “sonhando juntos já é o começo da realidade”, por isso precisamos diferenciar educação de oportunidade, de alienação, de docilidade, de depósito o que comumente nos vemos fazendo na EJA, para sonhá-la de forma irreverente, atrevida, rebelde e conseqüente.

Esperamos que as narrativas dessas concepções possam se tornar fecundas e com isso demonstrar que a educação é sim um ato político e nesse ato se dá a manifestação de travessias e passagens redimensionadas nas suas muitas intenções, que não deixam de trazer vantagens aos que delas dependem, mas também não deixam de trazer uma carga de preocupação com a coisificação dessas ações e dos indivíduos que as buscam. Preparar o estudante apenas de forma técnica faz abstinência à criticidade, e a ausência da criticidade forma mentes esvaziadas de definições, interditadas de autonomia.

No sentido freiriano, a educação libertadora é produzida a serviço dos reais interesses das classes populares e assim entendida, não desvincula do cotidiano dessas camadas a busca intencional de práticas de superação. Nesse sentido, sempre cedem lugar a uma luta pedagógica recriada não apenas pela sua eficácia teórica, mas inventadas e reinventadas a partir da própria prática didático-pedagógica. A base teórica aqui posta pelo essencial pedagógico vivificador de Paulo Freire, dialoga em tempo real com uma perene e nova necessidade de aprendizagem que procura de vencer a rotinização da pedagogia, propondo um caminho novo que leve a superação desse público que a compõem. Esse caminho poderá ser diferentemente percorrido por cada educador, devendo ter em comum o ponto de partida, pois o ponto, o tempo e a condição de chegada dependerá do direcionado que cada um tomar.

Na medida em que as narrativas vão tomando amplitude, crescem também a expectativa em saber quais os significados da EJA para educadores e quais são as concepções teórico-metodológicas, sob a qual a EJA vem se construindo na realidade do CEJA Cesário Neto – I segmento. A iniciar pela narrativa do educador Abner, seguem descritas:

A EJA- Educação de Jovens e Adultos, representa um caminho para superação. Os alunos de EJA, não são alunos regulares, geralmente são homens e mulheres trabalhadores, em busca de melhores condições de vida. Desejam libertar-se da discriminação, das dificuldades devido ao analfabetismo. É uma questão de realização pessoal, saber ler e escrever, poder se utilizar da leitura e da escrita em seu dia-a-dia. É a busca por dignidade e valorização. Representa sair das margens da sociedade e serem vistos como verdadeiros cidadãos com direitos e deveres (Educador Abner).

De tanto querer pensar a EJA apenas como conhecimento cognitivo, educadores/as deixaram-na cair na rotina de uma prática pedagógica monótona e repetitiva, esquecendo de levar em conta toda a dimensão fundamental da sua peculiaridade educativa, a saber, um fazer que atenda seus sujeitos desde a suas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas e social até a dimensão, espiritual, estabelecidas por direito constitucional, inserido no art. 205 da Constituição Brasileira. Ao visar pelo pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a EJA se assim pensada, se tornará num rico e interessante projeto pessoal e social de educação de jovens e adultos trabalhadores e estudantes, ao mesmo tempo também reforçará a base programática e orientativa da proposta metodológica criada para a modalidade.

Nessa permanente busca de re-significar a EJA e suas práticas, se voltarmos ao início do nosso trabalho e pensarmos na forma como a EJA surgiu, estaremos desvelando aqui mais uma invisibilidade do processo educacional.

O perfil e o tempo do aluno, continua Abner, da EJA é diferente do aluno de ensino regular, por isso devemos aliar o conhecimento formal ao conhecimento que ele traz por sua experiência de vida. Procuo por novos métodos a todo momento, estar sensível às necessidades dos meus alunos.

Os conteúdos estabelecidos pelos currículos são passados de forma a contemplar as resoluções das problemáticas vivenciadas pelos alunos. Posso muito bem trabalhar cálculos utilizando seus recebimentos e pagamentos mensais, trabalhar a leitura com temas atuais, de interesse dos alunos. Enfim, busco estar atenta para uma troca de conhecimento constante (Educador Abner).

Com toda complexidade de possibilidades, conflitantes olhares sobre conflituas condições sociais, políticas e culturais dos educandos, tem condicionado educadores a diversas concepções da educação aleatoriamente oferecidas e ingenuamente aceitas. Esses conflitos tomam corpo a começar por observar desde a sua posição periférica no conjunto das políticas oficiais, até aos descasos administrativos e pedagógicos, justificando a posição periférica em que se encontram o público da EJA. O fato do educador Abner procurar por novos métodos a todo momento, significa que ele não tem uma base sólida que aponte o melhor caminho para suas práticas pedagógicas. O filósofo e educador Mario Sérgio Cortella, numa de suas contundentes reflexões, intitulada “O irônico sorriso do gato”, faze-nos lembrar do filme Alice no País das maravilhas²¹. Nesse debate traz mais uma das suas reflexões sobre a importância que fazer opções ou escolhas pedagógicas conscientes. Dizendo a respeito do encontro de Alice com o gato, contando resumidamente a cena:

²¹ Alice no País das Maravilhas, escrita no século XIX pelo matemático inglês Charles Dodgson (que deu a si mesmo o apelido Lewis Carroll).

Alice está perdida, andando naquele lugar e, de repente, vê no alto da árvore o gato. Só o rabão do gato e aquele sorriso. Ela olha para ele lá em cima e diz assim: "Você pode me ajudar?" Ele falou: "Sim, pois não." "Para onde vai essa estrada?", pergunta ela. Ele respondeu com outra pergunta (que sempre de! vemos nos fazer): "Para onde você quer ir?". Ela disse: "Eu não sei, estou perdida." Ele, então, diz assim: "Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve." (adaptação na versão de Cortella)²².

Por isso a organização metodológica ser tão importante na EJA. Partindo de Paulo Freire, não de forma redentora, mas de forma intencional, a educação libertadora no favorecimento do embate social da classe trabalhadora torna-se emblemática. Passos (2007, p. 105) nos aponta que, “toda educação implica rebeldia contra a reificação, silenciamento e a invisibilidade”, a fim de que sua alteridade constitutiva não se veja reduzida, na EJA não pode ser diferente. O que se pretende então é que pela EJA possam ser priorizados meios que assegurem-se em direitos, transformações, dignidade a humanidade do seu público e desta, a concepção freiriana dá conta.

Em um dado momento da nossa observação, ao sermos procuradas para falar acerca da metodologia freiriana, nos dispusemos, e pronunciamos em favor de uma concepção libertadora para essa modalidade, confrontando em todo tempo acerca desse fazer pedagógico ora tradicional, ora renovado, mas nunca libertador com qual deparamos. Após o término da fala, o educador Abner surpreendentemente em sua fala, externa:

Esse momento que a gente tem passado junto, tá me fazendo repensar a educação, porque eu estou apenas com 4 anos na educação, a minha vida toda foi na saúde e o que eu aprendi na academia, eu saí com aquele sonho e quando eu vim pra realidade eu vi que isso não se concretiza. “Só que às vezes”, porque a partir do momento do 3º e 4º ano de atividade que eu estou, eu já estou tomando posse, tendo autonomia para agir, então a minha forma de trabalhar o processo pedagógico que eu estou aplicando, não chega assim a concretizar o meu sonho, mas me dá assim, esperança para ter força para fazer aquilo que eu quero. Fazer a transformação, igual você falou. Gente!... eu detestaria ensinar meu aluno ler que a Eva viu a uva. Eu detestaria, isso dói na minha alma, e a forma como trabalhar manda muito. E agora conversando com você, me tem vindo assim certos sonhos retornando e me dando até mais nova expectativa. Você está contribuindo assim demais tá? (Educador Abner).

Notamos por meio da narrativa do educador Abner que o aparelho escolar não contribui para tornar visível o que se faz dentro das quatro paredes, e quem sabe, por isso continua-se fazendo da forma como achar que deve ser feito. De acordo com Paulo Freire é preciso ter paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que oferecem aos educandos/as em suas aprendizagens:

²² Professor de pós-graduação em educação (Currículo) da PUC-SP. Fonte: www.aprendiz.org.br. Acesso em 2011.

Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA- “Pedro viu a Asa” – “A Asa é da ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores (FREIRE, 2011, p. 137).

Conforme suas finalidades a EJA precisa de complementação metodológica para que muitos “Ivos” e “Evas” se *libertem* e deixem de apenas ver a uva para ler a uva, comer a uva, interpretar a uva, transformando-a em alimentos para sua sobrevivência e subsistência. Acreditamos que teorizando o ensino-aprendizagem num processo fundante, emancipatório, próprios, em que ao aprender, estes sujeitos ao mesmo tempo, possam autodeterminar a sua trajetória de vida em tempos próprios e espaços históricos, nos levará a entender a pluralidade de desafios trancafiados nessa relação e compreensão. Levando em conta de que Em Freire A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social requer clareza em seus propósitos.

portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isso significa que os milhões de oprimidos do Brasil- semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo- poderão encontrar nessa concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (FREIRE in WEFFORT, 2011a, p. 15).

Se “os conteúdos estabelecidos pelos currículos são passados de forma a contemplar as resoluções das problemáticas vivenciadas pelos alunos”, conforme Abner afirma, de fato, seria um significativo ponto a evidenciar, ao contrário, esses conteúdos não farão sentido para os educandos, e, se não fizer sentido, esvaziam-se.

Passaremos agora para a narrativa da educadora Kenia, que expressa a EJA num polissêmico “mundo de conhecimentos”.

A EJA representa um mundo de conhecimentos, onde os educandos esperam ser reconhecidos e incluídos no âmbito social, cultural e econômico. E que não sejam lhes negado o direito de ir e vir, pois não tiveram acesso à educação no tempo oportuno e o mínimo que esses educandos esperam da EJA é oportunidade, igualdade e recuperar o tempo perdido (educadora Kenia).

Pelo fato de não reconhecer que a educação é ideológica, a ideologia pode nos tornar míopes ao mesmo tempo fazer-nos ocultar a verdade dos fatos. Educadores como a Kenia pecam por aceitar docilmente o que lêem e ouvem no discurso do sistema. Ao invés de disso, debater o que se ouve e o que se lê, ampliaria o universo de compreensões que poderiam levar a educadora a desconfiar de discursos que redundam em promessas de facilidades e igualdades. Essas ações são claramente intencionais e muitas vezes por detrás dos discursos

há interesses gananciosos e exploradores. Ao prefaciar a obra, *Pedagogia da Autonomia*, Edna Castro de Oliveira, (1996), a traduz:

No âmbito dos saberes pedagógicos em crise, ao recolocar questões tão relevantes agora quanto foram na década de 60, Freire, como homem do seu tempo, traduz no modo lúcido e peculiar, aquilo que os estudos das ciências da educação vêm apontando nos últimos anos: a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o “saber-fazer é o saber-ser-pedagógicos” (FREIRE, 1996, p. 12).

O discurso que cerca a ideia da “oportunidade” reforça a oferta de ter apenas uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais deste público estudar. No entanto, desconstruir esse conceito de que o princípio do acesso a EJA se dá apenas por meio da ‘oportunidade’, é necessário. Pois ele engessa a noção de que ela se constitui num direito a ser gozado pelos que quiserem desse direito usufruir, dos quais se esperam efetivas atuações e contribuições nas políticas públicas sociais para a modalidade, e sabe-se que nem sempre foi assim, há distâncias que o dificulta. E nessa compreensão, o educando Epaminondas larga na frente da educadora.

A função na EJA parte do reconhecimento não só da oportunidade mas do direito e também da igualdade ontológica. Há ilimitadas possibilidades de compreensões em que se funda, se vive e se movimenta a EJA, nos quais a vida e a existência desses sujeitos são modeladas, e que, independente de ter ou não oportunidades, dela participam. Entende-se por oportunidade uma chance única, o que não é o caso da EJA que após ser estabelecida como modalidade de ensino de fato ficará até que a Lei novamente seja reformulada.

No entanto o que se precisa fazer é reformular conceitos construídos pelos interesses humanos e em redor das suas compreensões e desconstruir construções sociais que determinam essas configurações. Levando em conta Sacristán (1994, p. 70, apud DAYRELL, p. 141), que diz “o mundo que rodeia o desenvolvimento do aluno é hoje, mais que nunca, uma clara construção social onde as pessoas, objetos, espaços e criações culturais, políticas ou sociais adquirem um sentido peculiar, em virtude das coordenadas sociais e históricas”.

Portanto, presumir que na EJA vista de acordo com o Educando Epaminondas, há condições para no momento favorável educandos voltar a estudar, possibilitará meios que lhes garantam acesso e a permanência, dando-lhes a chance de continuar estudando. Então, assim considerar que na EJA, a chance precede à oportunidade. Dando continuidade à narrativa, Kenia prossegue:

O desenvolvimento se dá a partir das avaliações para detectar o grau de conhecimento que os educandos se encontram e a partir desses é que serão proporcionados estímulos e recursos para trabalhar cada educando. Salientando que

os planejamentos, os projetos e as metodologias seguem um marco teórico amplo como: Paulo Freire, Vigotsky, Piaget, Wallon, Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, Karl Marx, dentre outros. A referencia na EJA é Paulo Freire, devido toda a contribuição e projetos, temas geradores e outros. Sendo assim, não tem um modelo ou método único, e sim reformulações constantes para que aconteça verdadeiramente conhecimentos e aprendizagens significativa onde o educando seja agente transformador e superador de sua própria realidade (Educadora Kenia).

A fala da educadora coincide com o PPP, eixo difuso e truncado. De que forma a educadora Kenia estará formulando necessariamente, sua metodologia? E a avaliação? Por quais princípios avaliativos ela se guia? Supondo que esta não seja feita apenas através do olhar clínico, a procura por novos métodos também abrem possibilidades para uma aprendizagem sólida e duradoura, porém, não qualquer método não definirá preceitos da modalidade. No entanto a educadora precisará de um suporte mediador melhor definido para sua prática educativa que organize e controle do seu ensino. Isso implicaria num planejamento, objetivo, métodos e avaliação escolar definidos, que se enquadre no perfil dos seus educandos/as, isto feito, possibilitará extrair desses vários ângulos se a apropriação do conhecimento está em sintonia ou não com as necessidades educativas e se este, está servindo para promover transformações na realidade evidenciada. conforme contribui Libâneo (1994, p. 122; 151):

No plano de ensino, sua responsabilidade é mais direta ainda: mesmo trabalhando com outros colegas (o que é desejável), é o seu plano que irá oportunizar sua prática cotidiana na sala de aula, diante dos alunos. Por todas essas razões, é de fundamental importância que o professor estude e forme convicções próprias sobre as finalidades sociais, políticas, pedagógicas do trabalho docente; sobre o papel da matéria que leciona na formação de cidadãos ativos e participantes na sociedade; sobre os melhores métodos que concorrem para uma aprendizagem sólida e duradoura por parte dos alunos.

[...] Os métodos de ensino, portanto, não se reduzem a quaisquer medidas, procedimentos e técnicas. Eles decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade. Apanhar os objetos de estudo nas suas relações internas significa verificar como a ação humana entra na definição de uma coisa, isto é, ver nas relações entre as coisas e os significados sociais que lhe são dados e a que necessidades sociais e humanas está vinculado o objeto de conhecimento (LIBÂNEO, 1994, p. 151).

Diante do exposto, a educadora Keila acaba por nos revelar que teórico embasado na EJA não é Paulo Freire, pois na medida que vai decorrendo ela vai “encaixando” outros teóricos.

Passando à narrativa do educador Pablo, a força motivadora que impulsiona a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos do CEJA Cesário Neto, precisa de ser melhor refletida.

Como diz Paulo Freire em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas. Aproveitando a citação de Paulo Freire, afirmo como educador da Educação de Jovens e Adultos, que a troca de experiências com os educandos/as é extraordinário. A Educação de Jovens e Adultos representa muito mais que uma modalidade de ensino e sim uma complexidade de possibilidades e não de determinismos (educador Pablo).

Em sua narrativa, o Educador Pablo parece nos afirmar o que Freire já disse, que os alunos da EJA não vem desprovidos, mas mesmo diante da inconclusão do ser humano, estes já trazem consigo algum conhecimento, o que porventura deverá ser aproveitado. Bem, sabemos que em sua maioria, educandos da EJA quando chegam a procurar a escola já lidam com algumas leituras e escritas, mesmo que de forma funcional, lêem. E é neste sentido que Paulo Freire reinsiste em criticar a malvadez neoliberal que ideológica e fatalista se recusa inflexível ao sonho e à utopia, dizendo que: “não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras”, pois continua Freire, “Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos, posso ou não aceitar a concepção pedagógica deste”.

Quando Freire reinsiste em dizer que “que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (freire, 1996, P. 15). Ele quer dizer com isso que o sistema educacional de modelo tecnicista, modelador de corpos, adestrador de mentes, ainda perdura forte em nossa prática pedagógica. Mesmo sendo contrário a educação freiriana, como sempre se posicionou durante todos nossos momentos de conversas, o educador Pablo não reconhece ao citar o teórico, em sua preponderância pedagógica, que ele faz o diferencial na EJA.

Hoje percebo que acrescento somente aquilo que lhes faltam, o saber das letras, pois a sabedoria de vida encarregou-se de lapidar cada um ao seu modo e necessidade, pois a experiência de vida mostra em seus traços físicos e psicológicos a marca da sobrevivência (educador Pablo).

Observada a percepção do educador sobre o que falta aos educandos, podemos entender que “acrescentar o saber das letras” apenas como se aquilo que lhes faltam fosse só essa cognição letrada, não é tudo. Na visão bancária de Paulo Freire acerca da educação, de Paulo Freire (2005, p. 67) “o *saber* é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” e sua prática então estaria se apresentando como negadora de uma pedagogia libertadora, burilada, onde a prática educativa aparece inseparada do seu impulso inicial conciliador.

A motivação é a palavra chave para despertar o aluno a refletir sobre as possibilidades que o conhecimento pode trazer a vida. Apreciar o estudante, seus

sentimentos e opiniões e desejos é importante. Deve haver um clima de otimismo em sala de aula, mostrando que aprender pode ser uma aventura estimulante. O diálogo é muito importante e eficaz na troca de experiências x saber (conteudista). Procuro a todo momento ser criativo ao ministrar o conteúdo, com domínio e responsabilidade (Educador Pablo).

Pablo está correto em afirmar que a motivação seja a palavra chave para despertar o aluno, sem ela pode ser que esse público não permaneça, daí a explicação para a grande rotatividade que presenciamos na EJA. Ostermann e Cavalcanti, (2010, p. 34), “a própria designação de *educação problematizadora* como correlata de educação libertadora *revela a força* motivadora da aprendizagem”. A sensibilidade dos educadores ante as necessidades dos educandos/as criam neles segurança e a segurança proporciona-lhes a motivação que leva a um melhor contato com o conhecimento. Motivados, acreditam que adquirem forças para enfrentar o processo e manusear bem a palavra. E, dessa suposta segurança, advém a empatia que de acordo com o educador é um dos fortes fatores que condicionam a permanência desse educando no CEJA Cesário Neto. Quando isso acontece criam-se laços recíprocos cobertos de “tolerância”, categoria da teoria de Freire pautada no respeito, aceitação e na consideração do eu-outro que geram motivação para aprender cada vez mais.

Tolerância que implique a superação da contradição saber de experiências x saber conteudista, de tal maneira que se façam ambos, aprendizes, simultaneamente, numa relação onde quem ensina aprende a ensinar com o que aprende, e o que aprende aprende a aprender com o que ensina. Ou seja, não há docência sem discência. Tal qual em Paulo Freire, o processo da alfabetização tem no alfabetizado seu sujeito

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre via a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo o processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem no alfabetizado, o seu sujeito (FREIRE, 1989, p. 13).

Outro fator importante, diz Pablo é ter a sensibilidade de perceber que embora o planejamento de ensino seja um norteador, a participação e sugestões dos envolvidos são importantes e devem ser incluídas. Condições que Abner e Kenia parecem ter ignorado. Sobre a flexibilização do programa de ensino, Pablo acrescenta transparência e autenticidade, e como sujeito da incompletude se assume, percebam:

Flexibilizar não é aceitar tudo e sim uma forma de mostrar ao aluno(a) que a participação deles é muito importante na programação do plano de ensino. Assim, os mesmos perceberão que são capazes de auto-dirigir-se e tomar decisões. Para que

isso ocorra, procuro ser autêntico, expressando claramente o que penso e sinto, mostrando-se transparente, com qualidade e limitações (educador Pablo).

Entendemos que na discussão da flexibilização, entram o planejamento do ensino nas questões dos conteúdos e dos objetivos do ensino aprendizagem e estes, não podem ocorrer a revelia dos educadores e dos educandos. Se perguntados pelos sentidos e significados destes conteúdos e das formas utilizadas para sua transmissão, desvelam-se a rotina que sufocam a sala de aula e nessa rotina, nota-se que o projeto não foi construído de mãos dadas e por isso não há uma *Koinonia*²³ entre o ensinar e o aprender, e não harmonizados em seus processos poderá abarcar um conjunto de exclusões visíveis e invisíveis, complexas da trama social, dos que a fazem para com os que a recebem.

Nesse sentido, a EJA no CEJA será flexibilização na medida em que ela se dispor a descobrir tempos e meios propícios para compreender que os tempos e os ritmos e os espaços de aprendizagem do adulto são distintos e, que, tanto objetivos, como conteúdos e os métodos a serem trabalhados deveriam ter perfis próprios para seus demandantes levando em conta motivação como impulso de produção. Na mesma medida também a EJA será temporalidade (tempo apropriado, não cronometrado) quando em suas relações com o conhecimento educandos e educadores se desligarem da sua unidimensionalidade e se impregnarem de um sentido consequente, onilateral em que contribuirá melhor para entender a “flexibilização” proposta pelos CEJAS, obviamente descartando dela características negativas pensadas nas suas diretrizes.

Nessas dimensões educativas assinala Paulo Freire, o educando pode ser “eminente interferidor”, onde em resposta aos desafios, cria e recria as condições do seu contexto. “o homem existe-*existere*- no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se. Temporaliza-se” (FREIRE, 2011a, p. 57). Essa compreensão vem de encontro com a preocupação de Libâneo não só apenas diante da necessidade de reconhecer na programação do ensino que o trabalho escolar está vinculado, mas porque “precisamos saber que concepções de homem e sociedade caracterizam os documentos oficiais, uma vez que expressam interesses dominantes dos que controlam os órgãos públicos”. (LIBANEO, 1994, p. 123).

²³ “KOINONIA”, que no Grego secular significa “um relacionamento íntimo e estreito que as pessoas aceitam entre si” (BARCLAY, William. Palavras Chaves do Novo Testamento. Volume 1. São Paulo: Vida Nova, 2009. p. 122).

Pensar a EJA para além de uma condição estática, mas, pronta a transcender motivos da sua oferta e ampliá-los através dos horizontes pedagógicos tal como estamos fazendo aqui, só será possível pela captação das necessidades expostas nas discussões e debates, por meio da fala dos sujeitos nos trabalhos em grupos, nas mesas redondas, nas orientações de intelectuais que se comprometam com os interesses populares e tantas outras formas que prezem por uma prática político-pedagógica voltada para atender aos interesses sociais no enfrentamento de problemáticas educativas. Nesse sentido, é importante que educadores, a exemplo de Pablo, procurem ser autênticos, expressando claramente o que pensa e sente, pois através da transparência velada, pode trazer uma nova possibilidade de interpretar da ação educativa que está sendo lá processada.

Tudo o quanto analisa Freire nas primeiras palavras da Pedagogia da Autonomia, coincide com essa fala a seguir. Sem criticização e aprofundamento da sua prática pedagógica, a educadora Magda se posiciona. “O erro”, diz Freire, “na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”. (FREIRE, 1996, p. 15).

A EJA representa um avanço na sociedade na colaboração do fim ou até mesmo em diminuir o analfabetismo no País (educadora Magda).

Ao contrário do que pensa a educadora Magda, sabe-se que o analfabetismo não vai ser dissipado apenas pelo processo de escolarização. Ele é uma dívida histórica e está associado a fatores estruturais que permeiam por gerações, mas ela poderá contribuir para amenizá-lo, o que não deixará de ser sem dúvida uma preocupação da escola e do Estado para com a nação, mas, sobretudo deverá estar a compreensão que o analfabetismo é uma herança colonizadora e nessa condição, dificilmente nos libertaremos dela.

O aluno nos trás uma bagagem muito grande. Partindo desse pressuposto, aproveitamos o máximo o que o educando nos passa para associarmos a nossa teoria, não saindo do foco que é o educando em sua aprendizagem (Educadora Magda).

Ao abrirem-se as portas do CEJA Cesário Neto, também se está acolhendo os que mais precisam usufruir desse processo. Há uma necessidade da educadora Magda se apropriar em conhecer as concepções teórico-metodológicas que permeiam a EJA senão ela correrá o risco de ficar em defasagem educativa. Freire leva-nos a voltar no saber alicerçante da travessia: “O mundo encurta. O tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido (2001, p. 157). Enveredando para Merleau-Ponty, enquanto o discurso não aproximar do pronunciante, voltando em Freire, enquanto as teorias não se corporificarem nas

práticas, enquanto a palavra não aproximar da ação, se depender de alguns educadores/as a EJA no CEJA Cesário Neto continuará apenas compensatória, nunca superatória o bastante para promover uma transformação qualitativa e libertadora.

Ah, a (EJA) representa é... é um mundo de conhecimento, representa troca de conhecimento, aprendizagem. Isso aqui para mim representa um mundo de conhecimentos (Cléa).

Finalmente, se tomarmos por base a fala da educadora Cléa, poderemos entender tal como a educadora Kenia, que o mundo pode ser interpretado de várias maneiras. Em algum momento ele pode também ser representado por um “mundo” da alfabetização. Considerando que o I segmento recebe aluno sem nenhum ou pouco contato com a escrita e a leitura, a alfabetização está ali inserida. O alfabetizado segundo Freire, não é o educando que domina apenas a leitura e a escrita numa manipulação mecânica de signos, códigos ou conceitos, mas o que tem a capacidade de interpretar o mundo numa relação que vincula palavra e realidade e sobre ela poder interferir, sob a força da sua linguagem compreender seu contexto. Ler e escrever para Freire também é libertar-se pelo ato criador da capacidade de leitura do mundo em que se vive imergido em um mundo de (muitos) conhecimentos, é a prévia da leitura da palavra advinda da leitura de mundo que cada um traz consigo, outra categoria de Freire.

Acerca dela, Freire quer dizer que a sua prática consciente irá implicar na forma com que esses sujeitos educandos/as irão ler e escrever o mundo: “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo” (FREIRE, 1989a, p. 13). Nessa mesma direção pontua Passos (Dicionário Paulo Freire, 2010, p. 238) “A leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania”. Passos ainda acrescenta: “Ninguém lê o mundo isolado [...] é a palavra que estabelece uma circularidade comunicativa, constituidora e de mútuo partejamento de tudo e todos como totalidade”.

Acerca da concepção, a cada dia é um novo aprendizado. Se de uma forma não está sendo bom para eles, a gente parte para outra metodologia, então, a cada dia tem vivências novas. Porque, não existe uma única metodologia, as metodologias elas são experiências que podem dar certo, ou podem dar errado, e aí, a partir do marco-teórico que você também tem que utilizar nas suas práticas, você tem que ter um bom embasamento teórico, porque não existe teoria sem prática, nem prática sem teoria, elas tem que estar unidas, e isso a gente tem que fazer em sala de aula, ver qual que é a metodologia, ver qual que o teórico que mais se encaixa ali nas propostas da EJA. o teórico embasado na EJA é Paulo Freire, mas aí, a gente conforme vai fazendo o projeto e no decorrer de todo o desenvolvimento a gente vai encaixando os “teóricos” que se encaixam de acordo com a fala. Olha, eu falo que serve de embasamento até pelos seus projetos e seus temas geradores é Paulo Freire. Os Projetos sim. Os projetos eles são lançados uma ideia, mas quem termina, quem

fala o que é bom, diz o que vai ou não vai ser trabalhado é o aluno (Educadora Cléa).

Não é próprio da pedagogia freiriana ou pedagogia libertadora, extrair o conteúdo de aprendizagem dos educandos/as sem desvelar deles a realidade social de opressão, em nada contribuindo para que eles/elas atinjam um nível de consciência dessa mesma realidade. Logo, no que se refere à concepção teórico-metodológica adotada pela educadora, uma libertação psicológica individual, por meio de depósitos de informações nesses educando/as, não é teoria freiriana. A teoria de Paulo Freire não é isso, é contra isso.

Conforme descrevemos pelas narrativas dos educadores e educadoras que atuam no CEJA Cesário Neto, as concepções teórico-metodológicas da educação nela implantada, por si só vem responder como ela se identifica, na sua grande maioria por modelo anti-progressistas, que além de neutralizar a capacidade de aprender criativamente, nega a vocação ontológica do homem, criticamente de ser, enquanto indivíduo comum e enquanto estudante.

Falamos obviamente do provável, apenas, para discutir as dimensões educativas e também deseducativas da EJA. Contudo, a pedagogia da libertação de Paulo Freire, efetivamente nos ajudará a compreender o universo adulto, e possivelmente centrar na proposta que ele, Paulo Freire, trazia no seu bojo para a EJA, tendo como principal meta alfabetizar e conscientizar as massas.

O conceito de método de ensino na EJA segundo a concepção dos educadores e educadoras aqui mostrados, foram bastante previsíveis, nos dando a impressão de tê-los ouvidos muitas vezes, se pronunciando sempre da mesma forma. Abner, “procura novos método a todo momento”, Cléa “parte do embasamento de um determinado teórico e após ver que não está dando certo, parte para outra metodologia”, e Kenia, vai dizer que “as metodologias seguem um marco teórico ‘amplo’. Suas práticas vem embasada em abordagens progressistas de cunho sócio-interacionistas até às marxistas – concepções de homem e sociedade, levando em conta também a abordagens cognitivista com fundamentos psicolinguísticos e interacionistas, uma salada mista, sem propósito e finalidades. Tudo nos leva a crer que o modelo pedagógico educacional apresentado metodologicamente pelos educadores e educadoras no CEJA Cesário Neto, não rompeu-se totalmente com as práticas de caráter meramente instrumental, suas práticas, mesmo que inspiradas na aprendizagem ainda foca num ensino consensual, instrutivo e liberal.

Enquanto as escolas regulares continuarem tratando o ensino de forma bancária, reprovando e engessando o saber do aluno, ele vai ter que buscar a “a oportunidade de recuperação do tempo pedido” na EJA, e nessa busca vai sempre haver uma grande

dependência dos sujeitos em obter apenas notas para passar, ou se apropriar de um atestado de matrícula que lhes asseguram a empregabilidade e de posse dele, evadir ou abandonar os estudos, e ou apenas estudar para tirar o certificado de conclusão, necessidade de todos conforme vimos pelas situações reais mostradas.

A Pedagogia liberal, conforme focada na pesquisa, de acordo com Libâneo (1985), apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes e nada tem do sentido de avançado, democrático, aberto, como costuma ser usada. Essa doutrina sustenta em seu discurso que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, e por isso precisam aprender a se adaptar aos valores e as normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual, ela é uma contra-cultura de libertação. “A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a ideia de igualdades de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (LIBÂNEO, 1985, p. 55).

Com relação a essa tendência, ela é chamada por Paulo Freire de “educação bancária”. Ele aponta a concepção bancária de ser relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. “Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade” (FREIRE, 2005, p. 65). Ainda em Freire, a suprema inquietação dessa educação é falar sobre tudo, até sobre algo completamente alheio e não falar sobre a experiência existencial dos educandos/as. Nela, segundo ele:

- O educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração;
- Os conteúdos são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam a significação;
- A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à domesticação e reprodução mecânica do conteúdo narrado, transformando-se em “vasilhas”, e em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais for “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educados serão.

Acredito que as narrativas deram conta de atender a expectativa da pesquisa, pois os educandos ao se assumirem por meio delas mostraram-se seres capazes de mostrar melhor o que já sabem. E os educadores/as, ao revelar suas práticas, mesmo prolixos diante delas, mostraram que como seres de incompletudes, também podem ser capazes de criá-las e recriá-las em todo tempo, com isso também mudar e re-significar teórico-pedagogicamente a EJA no CEJA Cesário Neto. De acordo com Freire (1997, p. 58), foi importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar *ao* educando e ao educador e falar *com* eles. Quer dizer, há momentos em que enquanto autoridade, falar *ao* educando e ao educador, dizer o que deve ou não ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando e do educador se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da pesquisadora, se alternaram com outros em que pudemos falar *com* eles, eis o diferencial.

4.1 - O prazer de aprender na EJA: uma relação de carnalidade re-significada

Merleau-Ponty enriquece esse capítulo ao abrir perspectivas de conversas com um sujeito encarnado que ainda precisa ser pensado na Educação de Jovens e Adultos. Reconhecido como sendo um dos grandes pensadores do século XX, fato de se considerar suas contribuições por si só, ainda oferece grande relevância pela leitura crítica ‘radical’ da condição humana. Razão, corpo, existência e formação humana. Tal como Paulo Freire, Merleau-Ponty oferece contribuições para a descolonialidade do fazer pedagógico, quando este, se desgentifica. As obras dele também trazem um pensamento emaranhado no corpo, em diálogo com o mundo contemporâneo.

Gentificação é a palavra de ordem do que seja a educação. Na EJA, conseqüentemente, essa perspectiva necessita ser ressurgida e acreditamos que isto posto, seja uma forma de impactar as invisibilidades educativas existentes na instituição escolar, que se processa a modalidade, das quais, arriscamos fazer uma tímida leitura, sabendo que se faz preciso que se fale a partir do corpo daqueles que são oprimidos.

Os princípios, que confundem a nossa docência, são ensaios de novas realidades dos sujeitos que se mostram na Educação de Jovens e Adultos. Ler a nossa escola, não é apenas ler a nossa prática é ler as práticas que ainda não praticamos. É ler “o quê” e o “por quê” para depois aplicar o “como” fazer. Educação, assim como a fenomenologia de Merleau-Ponty, são conversas com pessoas e realidades. É conversar com as realidades encarnadas, é conversar com o cenário do mundo em construção que cercam sujeitos da diversidade.

EJA é um lugar de cores, é um colorido pedagógico de etnicidades, racialidades, das identidades, das intergeracionalidades, dos gêneros e da sexualidade em todos seus sentidos.

Como modalidade de ensino, A EJA descortina diferentemente do ensino regular, num modo próprio de fazer educação, assegurada pela emergência de vozes, imagens, aprendizagens e concepções voltadas para valores empunhados de saberes produzidos nas suas próprias culturas e nas relações entre classes e grupos sociais, ao mesmo tempo que também reconhecem e identificam a forte necessidade e anseio de apropriar do saber escolarizado para assumir desafios postos pelo emprego e pelas demandas culturais globalizadas, no trabalho e na sociedade.

E de lá não se pode fugir aos debates reais que sustentam a vida, o meio-ambiente, a saúde, a mídia, a pobreza, a baixa condição de vida, as relações raciais e éticas, a questão dos jovens em contraste com os idosos, com as drogas, com o crime, e com o tráfico; às questões da mulher, da homossexualidade, das vulnerabilidades, do abuso, do comércio e da exploração escrava, doméstica e sexual, também requerem um espaço lá. Isso, sem perder de vista o sentido dos conceitos da marginalização social, da pobreza, baixa condição de vida, da relação do trabalho com o capital, do trabalhador com a produção, do capital intelectual, das tecnologias, do preconceito e da discriminação desses que vivem correndo em busca do que lhes fora negado.

Para falar da carnalidade, buscamos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa o aprofundar de um diálogo que possibilitou entrecruzar dimensões que levaram a aproximação do falante com o falado. Se o ensinar não existe sem o aprender, a valorização do significado para seus protagonistas se torna tão importante, quanto, pois, demonstram que quando linguagens se entrecruzam, novas faces da realidade, que envolve seus sujeitos, surgem.

Existe nesses sujeitos um desejo de completude em busca de comunhão com todo o seu entorno, pessoas, instituições e com a própria condição da aquisição do conhecimento, para que estas se traduzam em aprendizagens. Essa busca é uma constante da expressão carnal do ser falante, responsável por seu discurso, que em toda a sua transparência comunicativa o faz, pela dada importância do seu conteúdo e pelos vínculos específicos criados nos limites dessa comunhão encarnada na tarefa de educar.

Percebendo que na EJA sempre houve uma relação de verticalidade, sem a preocupação de levar em conta as significativas contribuições dos sujeitos que a encarnam, foi que decidimos aprofundar o estudo, para tentar mostrar que essa relação mostra-se negativa na medida em que se torna hegemônica, depositária se recusando a abrir para uma real possibilidade de ultrapassar a dicotomia clássica entre o sujeito e o objeto. Foi aí que

interligamos significados que transcendem o pensamento já feito dos sujeitos invisíveis - que aprendem, com o mundo da escola vidente - que ensina. Mundo em trânsito de um sujeito analfabeto, para um mundo desse mesmo sujeito alfabetizado, sensível à aquisição do conhecimento escolarizado, à criticização e à conscientização.

Este movimento de transcendência impelido junto à experiência do corpo próprio, já é a prova fulgurante de um exercício que recobre toda significação instrumental. A expressão transcende um “pensamento já feito”, justamente porque esse novo “sujeito falante” já é um “sujeito no mundo”, corporalmente expresso, carnalmente situado (SILVA, 2008, p. 84).

Neste capítulo não propomos uma nova Educação de Jovens e Adultos; mas o fortalecimento da valorização das vozes dos sujeitos, visibilizando-os nela, pela novidade da escuta, pela valorização do prazer externado no aprendizado, e pela efetivação da práxis dos significados. Uma escuta que levada ao saber da singularidade, seja representante de uma “fala falada” enquanto subjetivação dos significados, que permitirão sua inserção intencional seja expressada por meio da “fala falante”, mediada pela luta por eticidade, pelos quais, a expressão teórica ganhou a carnalidade numa fenomenologia pautada no ato humano ético. Merleau-Ponty, de acordo com Dupond (2010), chama de “fala falante” ou “conquistadora”, uma fala que, ultrapassando o universo dos significados sedimentados e animada por uma intenção significativa “em estado nascente”, tenta “pôr em palavras um certo silêncio” que a precede e envolve. Por contraste, a “linguagem decaída” ou a “fala falada” é a consequência da invenção do sentido do mundo cultural dos significados comuns disponíveis. Essa consequência não deve ser entendida como empobrecimento: ela é o momento de sedimentação própria da vida da instituição.

Passos (2008-2011, p. 38), ressalta que esse ato humano ético, possui três grandes pilares que o sustentam: o conhecimento, a vontade, e a liberdade. “Se faltar um único destes ingredientes, a dimensão ética de uma pessoa se encontra comprometida”, diz. A eticidade, segundo Passos, “é a luta pela constituição paidêutica, educativa, de pessoas humanas”. Entendendo em Passos, que a EJA, não é o conjunto dos “outros” sem mim. O que a humaniza são as relações horizontais, que se diminuídas, diminuirá a modalidade como humanidade, enfraquecendo o lastro epistemológico que a une a uma educação como prática da liberdade. A educação como prática da liberdade, que inaugurou nosso diálogo e o evidencia do começo ao fim, está impressa nessa pesquisa pela liberdade de expressar a liberdade de aprender e reaprender, a qual, ressurgida pelos ideários da educação popular com a teologia da libertação, permite a possibilidade de permear, costurar as partes perdidas, negadas ou esquecidas dos sujeitos da ação-reflexão e ação, aos sujeitos da poesia, do amor,

da felicidade, das conquistas, das memórias e das experiências. Esta característica para nós é positiva, e vem de encontro ao rigor fenomenológico, cunho metodológico da pesquisa.

Quatro elementos aparecem como principais na abordagem fenomenológica do ser: a vida, a pessoa, a história e a educação. O ser é vivo, a vivência é que o funda. O ser é uma pessoa, com singularidades, vive uma história com outros seres; e para que se concretize suas vivências ele está em constante processo de educação, aprendendo nas relações com outros seres. Pensar educação a partir da fenomenologia, não somente em termos de escolarização, é pensar a relação ser-estar-no-mundo, os significados desta relação, resignificando-a e gerando um método e conseqüentemente um conteúdo. A prática educativa no caso, independente do nível que se encontra, não está dada, mas é construída e permite a constituição do ser enquanto ser inacabado (FERNANDES, 2012, p. 54).

Hoje, o acesso às escolas de EJA é uma realidade objetiva, possível de ser alcançada, porém, nessa compreensão há uma contrapartida, exige-se certa relação subjetiva e intersubjetiva entrelaçadas com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo e não apenas um simples contato unilateral, verticalizado e oniciente, pois é por meio dessas relações que se fundirão as aprendizagens, que em sua maioria antes de acontecer sobrevivem a fortes antagonismos. Esses antagonismos, obviamente se tornam fundamentais para se pensar a intenção pedagógica e educativa do sistema e da instituição. Para Rezende, (1990, p. 14) “a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando”. E, estes, dialogando com as realidades, as tornam em experiências transformadoras do existir, tecidas com saberes, que transcendem, dialogam, discernem e participam com os outros “existires”, construindo os significados que retratarão o universo escolar. Subjetivação que nos condiciona a falar de universalidade polissêmica, articulada à dimensão de corpo próprio ao distrato da diferença, da anulação do outro como se ele não fosse outro de mim; da dicotomização entre mim e meus sentimentos; aprender- ensinar; corpo-mente.

Conforme encontramos em Dupond, (2010), a noção merleau-pontyana de carne não é alheia ao uso corrente do termo, pois corresponde em parte ao que a fenomenologia chama “corpo vivido” ou “corpo animado”, isto é, o corpo que percebe, se move, deseja e sofre. A indivisão do ser do corpo e do ser do mundo. A indissociação do sensível e todo o resto. Assumimos esse cotidiano com Merleau-Ponty, pela unidade dessa indivisão ser a reversibilidade que define a carne. A carne, conforme acrescenta Merleau-Ponty:

não tem nome em nenhuma filosofia: ela não corresponde a nenhuma das categorias da metafísica, pois ela “não é matéria, não é espírito, não é substância” [...] Ela é “elemento”, no sentido em que o eram o fogo, o ar, a água, a terra para os “fisiólogos” pré-socráticos, “coisa geral” ou “dimensão”. Ela é uma “noção última”

de categoria ontológica, não antropológica (MERLEAU-PONTY, apud DUPOND, 2010, p.10).

Nesse mundo escolar atravessado por emoções, criatividade e possibilidades de repensar de novo, um novo, que se adapte a esse espaço escolar tão carente e necessitado de transformações, essa incompletude que se externa por meio de uma necessidade comum, vem de aprendizes em potencial, ávidos por buscar mais saberes, reconhecendo a escola, estruturalmente, como potencializadora dessas aprendizagens. Mas contraditoriamente, por não se mostrar como cenário preparado para modificar, ampliar, transformar e intervir se necessário for, nas dimensões educativas e revolucionárias dos estudantes, acaba por encurtar perspectivas mais amplas que dela espera.

As escolas de EJA traduzidas pelos Centros de EJA, em sua maioria tem se mostrado em um espaço fechado com grades, cadeados, e, em alguns até com seguranças e rígidos controles de repressões ao alcance, envoltos por uma rigidez pedagógica e didática, sistematicamente inflexível e trancada. Um espaço assim, além de não possibilitar interações com outros saberes, ainda tolhem bagagens históricas ricas e diversas de conhecimentos populares que estudantes possuem. Se levado em conta as contribuições que seus sujeitos tem a oferecer, a escola nas fronteiras da EJA, deixará de ser um espaço físico comum a todos, para se tornar em um espaço singular ao mesmo tempo plural e expressivo. Esse espaço, assim construído estaria apto para recusar divisões entre individualidade e universalidade, ensino e aprendizagem, falar e fazer, trabalho e estudo, percepções e significados, querer e poder, e constituiria em seus propósitos próprios, um modelo aberto de educar. Caso contrário continuará se prestando ao papel de reprodutora.

Para Freire, a escola é o lugar de “gentificação”, expressão que traz um sentido caloroso de humanidade perante a ameaça da condição humana pelo inacabamento de ser gente, por conta das inconveniências retidas, das dificuldades, da falta de aproximação pela falta de amorosidade, de comunhão. Sobretudo, para ele, a escola deveria ser o lugar de gente. De gente que faz amigos, que se alegra, se conhece, se estima, que educa trabalhando e trabalha educando. Para ele, a escola seria o contraposto de ilhas cercadas de gente por todos os lados. Deveria ser repleta de saberes, de aproximações, não de isolamentos, mas de presenças nascidas das interações com os diferentes meios e papéis sociais e culturais que perpassam as fronteiras que ligam o ser e o ser mais.

A linha tênue que amarra o sujeito analfabeto ao sujeito alfabetizado pode ser fortalecida na medida em que esta se construir e re-construir em significados que ajudarão a escola não esquecer de que lida com pessoas dotadas de uma intencionalidade encarnada, que

está cotidianamente se constituindo, sobretudo, de significados emaranhados, que, ora desvelados, se mostraram dotados de significações representativas do prazer de aprender e ensinar, podendo tornar o lápis e o giz também, dotados de significações.

Essas significações se encarnam com maior ou menor proporção significativa, dependendo da forma com que forem levadas em conta, ou da forma de valoração que se dê aos seus movimentos. Nesse sentido, esses movimentos podem tanto ser captados pelo grafite do lápis, ou pelo giz, na medida em que expressões se tornam em rabiscos, desenhos, letras, palavras, frases e com elas começar a escrever e o mundo e suas histórias.

O educando/a jovem e adulto chega à sala de aula repleto de teorias de mundo, explicações e hipóteses de suas prévias leituras, que, unidas pelas suas crenças, valores familiares, trabalho e convivências sociais, compõe um corpo feito de puras experiências e percepções construídas por si. A sala de aula não pode ser vista sem levar em conta de que lá é um espaço de vivências desses estudantes com o mundo. Ela não pode se fechar para as experiências, para as trocas e para o novo que cada um traz. Deverá sim, ser um lugar de produção, de voz e de partejamentos. É lá que acontecerá o parto que gerará o novo ser que se voltará inteiro ao encontro de satisfazer suas necessidades e expectativas geradas nessa intersecção da satisfação do reencontro da criatura, com a produção criadora de outras visões, leituras e compreensões de mundo. Cabe, portanto à EJA, descobrir esse corpo de conhecimentos e transformá-lo em significados que acendam outras formas de pensar, agir, fazer, aprender e dizer com outros dizeres re-configurados nas aulas e as relações travadas com o conhecimento.

A educanda Zulmária, a exemplo dos demais educandos/as participantes da pesquisa, representa a expressão encarnada do sujeito falante da EJA. Mulher de meia idade, pouco mais de 1.50 m., meio roliça, falar confiante, voz grave e firme, olhar sagaz, tez clara, embelezada pela forte tonalidade do ruge e do batom vermelho que irradia vivacidade na sua face, realçado pelo brilho das bijuterias. Desembaraçada e centrada na fala, pouco sorria, contudo, sua presença era forte e marcante. Seu figurino despadronizado do que ditava a moda do momento, demonstrava que tinha personalidade própria. Atenta as coisas do seu tempo, era dona e senhora da história que contava. Tudo que ela dizia rodeava entre a alegria vaidosa de externar a beleza que possuiu na mocidade e da tristeza de não ter consumado o sonho de ser uma grande atriz, que no dizer dela, a falta da leitura frustrou.

Na sua fala, quase tudo Zulmária transformava em dança, pois era da dança donde captava o seu inédito-viável. A arte que encantava seu corpo fora aprendida desde as magias do circo, até os palcos da TV preto e branco, enquanto dançarina no programa do Chacrinha.

Esse foi seu mundo durante muito tempo, essa foi sua vida, suas realizações, sua vaidade e se constituiu em impulso pela busca do aprendizado. A compulsividade pelos palcos, pela dança, pelos ritmos do bolero, do samba, do rock, balé, pelas aulas de etiqueta que a aproximaram do mundo do glamour, do luxo e da fantasia, foram suprimidos pelos descompassos de um corpo analfabeto, inacabado, em busca de complemento, que hoje a move, a sustenta e a incentiva à ir à escola para superar a falta que a leitura e a escrita lhe fez e ainda lhe faz.

Todavia para ela, a monotonia da escola não deixa irradiar a alegria pelo prazer de buscar o aprender, como o brilho daquele mundo que lhe proporcionou tanto prazer. Para ela a escola é monótona e falta coisa nova. Por isso, ela se vê na condição de partilhar o saber que traz no corpo como bailarina, convidando a EJA a ampliar o sentido de suas práticas por meio de aulas mais animadas e festivas, buscando num resgate do prazer que sentiu na juventude, a alegria do aprender que de alguma maneira lhe fora roubado, assumindo o discurso do movimento em busca da superação.

Zulmária assume que a compreensão de quem dança é fundamental para o crescimento e a maturidade do indivíduo, para a formação de sua consciência social e a usa como elemento-chave para combater essa falta afeta de coisas novas na relação com os estudos, assegurando que o prazer que se extrai da sua própria prática pode se tornar em interessante matéria-prima para fazer nova, a velha Educação de Jovens e Adultos. Ela nos mostra a dimensão salientada por Merleau-Ponty, na carnalidade da reflexão; somos sujeitos encarnados, em tudo que fazemos todo nosso ser envolve.

Sabemos que a educação é fundamental no processo de alfabetização, e dela evocam as descobertas de um corpo dotado de intencionalidade encarnada, sobretudo na troca com o outro, em que o significado de suas ações estão entranhadas neste. Sabemos que nos movimentos, nos pensamentos, deixamos marcas expressivas de aprendizado. Todos os movimentos são dotados de significações. Pelos movimentos do lápis se constituem a escrita e desta, a leitura e, estas, nos permitem expressar com mais liberdade as representações sociais, procurando trazer o educando/a para a construção do conhecimento que permita uma leitura crítica, que saiba fazer escolhas, ter uma percepção mais apurada, significativa e que favoreça o desenvolvimento de competências e o uso de diversas análises e linguagens de diferentes pontos de vista. Zulmária, a exemplo de outros educandos/as jovens e adultos, não vem para a EJA de mãos vazias. Sua visão de mundo é um contra-ataque. Há clareza da sua compreensão do processo e por isso fala de uma educação assumida como sua: “Essa é *minha prática*”, como ela mesma diz, por isso: “*Eu sugiro dança, desfile de moda, é isso que eu sei e gosto de fazer e participar*”. É pela sua prática que Zulmária perspectiva a EJA.

Contudo, para que essa perspectiva seja levada em conta, tudo leva a crer que deve-se resolver ainda uma certa resiliência da EJA com essa possibilidade que a impede de processar uma educação aberta, criadora e encarnada, apresentada na pesquisa, para que se permita a coragem de ser, ter e valer, numa perspectiva afirmativa e de liberdade, na busca de substituir o ta-te-ti-to-tu do tijolo, e a Eva viu a uva, pelos aspectos de formação evidenciados pelos anseios dos educandos/as, enquanto sujeitos que esperam tão pouco dessa educação.

CONSIDERAÇÕES

Início estas considerações referendando através do próprio Paulo Freire, teórico fundamentado para esse estudo, que “Ensinar exige convicção de que a mudança é possível [...] O mundo não é. O mundo está sendo” (1996, p. 85). Com a subjetividade curiosa de uma educadora que acredita que onde quer que haja homens e mulheres com vocação para o “ser mais”, sempre haverá o “que fazer”, o que ensinar e o que aprender, sob o risco de ser por vezes ingênua, nosso papel nesta pesquisa, não é só de quem constata o que ocorre, mas de quem participativamente se externa com enorme compromisso e respeito com a EJA e com os que a tornam possível.

Sob abordagem fenomenológica com orientação dialógica e dialética fundada nos estudos da pedagogia de Paulo Freire e da fenomenologia de Merleau-Ponty, cuja tarefa foi descrever e dialogar com as dimensões do fenômeno a partir do que a EJA representa para seus sujeitos, com foco na essência da educação como prática da liberdade, que permeiam o ensinar e o aprender buscamos compreender os significados mostrados. Para isso, foi preciso questionar e refletir sobre o modelo de educação e o lastro epistemológico que une as concepções teórico-metodológicas a partir da proposta de implantação dos CEJAS em Mato Grosso.

O estudo também destacou pelas narrativas, que elas podem ser um modo específico de constituição de uma realidade constituidora de significados ao fenômeno, estruturando a ordem dialógica das experiências através da qual, cada um tece seu universo de vivências e compreensões do processo. As narrativas inda que polissêmicas, à medida que se caracterizaram como conquistas sociais e culturais deste processo de produção de dar sentido às coisas mesmas que acontecem a nossa volta, também trouxeram significados que não devem ser ignorados na modalidade.

Entendemos que tanto em Paulo Freire, quanto em outros grandes teóricos, há muita preocupação em combater a concepção ingênua da pedagogia que por algum motivo acreditou ser o motor ou alavanca da transformação social e política. Igualmente, há a necessidade de combater outras concepções que insistem em dizer que a educação em si se torna mecanicamente reprodutora da sociedade, sabendo que ela assim se fará, somente quando

seus segmentos não se prestarem a serem reprodutores das ideologias e dos interesses das classes dominantes. De igual modo, enquanto não isolar do seu debate segmentos educacionais que periféricamente são vistos, compreendidos e rotulados no cenário educacional, nos quais a EJA se encontra inserida, esse diálogo não se tornará possível.

Ressaltamos que o caráter ideológico da educação por si só não leva uma sociedade a libertar-se do processo da opressão. Portanto reconhecer que não há educação sem a ideia de sociedade, trabalho, existência e vivência já é um ato de gentificação, sendo dado pela consciência social, traz a marca de sua origem, referindo-se à consciência de alguém.

Sabemos que a EJA só poderá ser depois de se ocupar da questão que ela é feita por indivíduos vivos, com desejos e intenções, dotados de condições materiais e intelectuais, com interesses confessados e implícitos na sua forma coletiva e individual de atuar, dialogando com as configurações dos ritos sociais e institucionais, por meio da concepção educacional que ela adotar.

Contudo, é nesse terreno que se percebe que as possibilidades de uma educação como prática da liberdade guiada por uma pedagogia da autonomia se encarregará de intermediar a conflitante luta contra as estruturas opressivas da sociedade de classes. Enquanto isso não ocorrer, não haverá educação libertadora na EJA, pois ela reside aí.

Acredito que somente poderemos reconhecer a importância da EJA pra educandos e educadores, quando entendermos como ela se concebe e se significa. E dessa forma, as narrativas ao desvelar que a EJA praticada no espaço do CEJA Cesário Neto, não se guia pelos princípios da teoria de Paulo Freire desvelam também que seu discurso não é autêntico. Sabemos quão trivial é a experiência depositária de conhecimentos e quão ingênuos são esses conteúdos trazidos fora do saber de “experiências feito”, que considerados, em Freire, são como uma invasão cultural. A esse cenário entendem que a prática na qual o CEJA Cesário Neto está ancorada, há indicadores de que é preciso se repensar, pelo qual se promova primeiramente um resgate teórico-metodológico na busca de um sentido ontológico, diria, que se empenhe em ações que promovam mudanças que ressignifiquem o aprender e o ensinar para além de um exercício funcional, em direção a uma ação de conhecimento e consciência, que eleve educandos e educadores à compreensão da totalidade de *educar* num papel renovado do viver, do ver, do ouvir, do sentir, do escutar, do falar e do pensar cuja intenção seja também a de compreende-los em diferentes contextos, sobretudo em seus significados.

Esse paradoxo que vem sendo assistido pela grande população da EJA onde na busca de redescobrir o saber se veem representados pela necessidade de aprender, deve ser

redirecionado para além de uma estrutura sócio-interacionista, mas de fato, sociocultural e política, tendo sua diferença cultural refletida pelo desejo de voltar a estudar e pelo avanço da diversidade desses sujeitos, que apontam para a elaboração de práticas necessárias para as transformações sociais numa dimensão inclusiva, convergida da sociedade em geral para o interior da escola.

Uma cultura que se expresse como fenômeno revelador da diversidade que cercam esses sujeitos e suas aprendizagens, incidindo-se na existência de instrumentos, ideias e técnicas que comportem nelas resultados das suas conquistas, e a EJA, tal como retrata Paulo Freire, não pode temer a esse debate. Ela é feita numa relação com jovens e adultos juntos. Juntos, aqui, não deve significar homogeneidade, mas o desafio da mistura entre indivíduos heterogêneos que os levam a formação de um coletivo consciente de suas limitações e possibilidades, originando visões diversificadas, impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicarão em temas significativos, à base dos quais deveria se constituir o conteúdo programático.

Por ser esse público vestido de singularidade e espontaneidade, retratados como pessoas experimentadas pelas aflições e escanteios da vida, por isso seja preciso entender que assumi-los, signifique assumir que para eles há modos próprios de fazer educação, em contrapartida, que esta educação possa ser feita com eles, através dos seus estilos indefinidos, mas que, traduzidos de forma criadora e expressiva, estejam suscetíveis às visões de mundo freirianas que desenham tão bem o aprendizado na modalidade. Nesse sentido, as teorias de Freire, assim como as de Merleau-Ponty, sobre como os estudos da Educação de Jovens e Adultos deveriam ser efetivados, foram considerados extremamente relevantes, não muito difíceis de realização. Seus critérios não fazem perder a cientificidade da pesquisa, ao contrário relevam o aprofundamento teórico, de maneira que se obtiveram resultados significativos com eles.

Esperamos contudo, que o diferencial do trabalho nos CEJAS matogrossenses, em especial no CEJA Cesário Neto se movimente pela adoção do lastro epistemológico da educação popular, valorizando nele pedagogias libertadoras pautadas no modelo de Paulo Freire, um vez que estas se tratem de dispensar sobre esses sujeitos, um olhar novo que transformado em práticas pedagógicas alcancem a realidade desse público, por meio de expressões pedagógicas que lhe parecer mais real e mais plenas de significação em seu imaginário e realidade educativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. S.; MOREIRA, C. O. F.; TANJI, S.; MARTINS, A. V. A narrativa da prática como uma estratégia de construção do conhecimento na formação superior em saúde. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 2, pp. 191-206, Editora UFPR, 2010.

ALUNOS DO CEJA ALTERNATIVO. CEJA Alternativo. Semana literária. *Vozes do Ceja*. JUINA/MT. SEDUC: 2009.

ARANHA, M.L de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARROYO, M. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. São Paulo: Autêntica, 2005.

ARROYO, M. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. In. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE EXCLUSÃO. pp. 221- 230, 2005.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. 2ª ed., SP: Brasiliense, 1986.

_____. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *A questão política da educação popular*. 4ª Ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

_____. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* / Pedro Pontual, Timothy Ireland. (organizadores). *Trinta Anos Depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular dos movimentos de cultura popular dos anos 1960*. p. 253.– Brasília : Ministério da Educação : UNESCO, 2006. 264 p. – (Coleção Educação para Todos ; v. 4).

_____. *Pensar a prática*. Escritos de viagens e estudos sobre a educação. Col. Educação Popular, nº .1, São Paulo: Loyola, 1984.

_____. *Sobre Teias e Tramas de Aprender e Ensinar*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 26, 2001.

BRASIL, MEC Plano Nacional de Educação - pp. 69-70 Lei nº 10.172/2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: 1988*. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1999.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília: MPOG/IBGE, 2006.

BRASIL. SECAD/MEC. SALTO PARA O FUTURO - Educação ao longo da vida ISSN 1982 - 0283 Ano XIX – Nº 11 – Setembro/2009. Texto 1 – Educação de jovens, adultos e idosos. p. 14. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. 6 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

_____. Parecer CNE/CEB nº 15/98.

_____. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB 1/2000. In: SOARES, Leôncio. Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília - DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996. 5ª ED. BRASÍLIA, 2010.

_____. Lei nº 5.692/71 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11 de agosto de 1971. BRASÍLIA DF, 1971.

BUENO, Francisco. DICIONÁRIO ESCOLAR. 10ª TIRAGEM. FAE/ME, 1986.

CAMARGO, A. Os Usos da História Oral e da História de Vida: trabalhando com elites políticas. *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v.27, n.1, pp.5-28, 1984.

CAPALBO, C. *Fenomenologia e Ciências Humanas*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. Andragogia na educação universitária. *Conceitos*. Junho de 2004/julho de 2005, p. 44.

CHAUÍ, Marilena. *Democracia e cultura: discursos competente e outras falas*. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.

_____. *Iniciação à filosofia*. Ensino médio, volume único. São Paulo: Ática, 2010.

CLERMONT, Gauthier. TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COURA, Isamara Graziela Martins. *A Terceira idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2007.

_____. *Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: A terceira idade na educação de jovens e adultos*. ANPED. 16 p. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e Cultura*. In: Tecnologia e Informação. Mota, Regina. pp. 73-76. Belo Horizonte: editora UFMG, 1996.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, pp. 89-102, 1999.

DENZIM, N.K. Interpretando as Vidas das Pessoas Comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. dados - *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 1984 v.27, n.1, pp.29-43.

DENZIM, N.K. LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da Pesquisa qualitativa*. Teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRAZ, Natalie. *Compreender Husserl*. Trad. F. dos Santos. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educ. Rev.* [online]. n.24, pp. 213-225, 2004.

EISENSTEIN E. Adolescência: definições, conceitos e critérios . *Adolesc. Saude*. 2005;2(2):6-7 Evelyn Eisenstein, publicado na revista *Adolescência & Saúde*, volume 2, nº 2 de junho 2005, revela que: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167 PDF.

FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FONTANA, Andrea; FREY, James H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

FÓRUM EJA. <http://forumeja.org.br/to/node/82> (acesso 20/05/2012, às 14:21).

FRANCO. Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO. José Carlos; PIMENTA. Selma Garrido. *Cadernos de Pesquisa*. V. 37. N. 130. 135 p. Jan/abr. 2007. *Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia*. p. 66. Autores Associados.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989b.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 8ª ed. RJ: Paz e Terra, 1983.

- _____. *Pedagogia da Autonomia* 19ª ed. RJ: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 13ª Ed.1992.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed. RJ: Paz e terra, 2005.
- _____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. *Sobre Educação: diálogos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAS, Ana Lucia Souza de. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. 3ª Ed. Porto alegre: EDIPUCRS, pp. 54-62, 2004.
- FERRO, Olga Maria dos Reis. *Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006): História, Historiografia, Instituições Escolares e Fontes*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. Série Pensamento e ação no magistério. Vol 5. Ed. Scipione. São Paulo: 1989.
- GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio et al. *Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GALLO, Silvio. *Ética e Cidadania caminhos da filosofia*. 5ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- GÓES, Moacyr De. *De pé no chão também se aprende a ler, 1961-64: uma escola democrática*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- GOULART, Iris B. *Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica*. 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
- GUIMARÃES, Aquiles Côrtes. *Para uma teoria fenomenológica do Direito – II*. Cadernos da EMARF, Fenomenologia e Direito, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.1-144, out. 2010/mar.2011.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os Limites do Sentido: Um estudo Histórico e Enunciativo da Linguagem*. Pontes – SP, 1995.

IRELAND, Timothy. *Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana*. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean Claude (organização). *História dos jovens/tradução* Claudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIBANEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Joel et alli. *Um seminário avançado em fenomenologia/ Orgs. Maria Aparecida Viggiani Bicudo*. Vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo: EDUC, 1997.

JOSSO, Marie-Chistine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974-79. Vol. 1: 3ª Ed., 1979.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado — questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394/96.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo (ou a polêmica em torno da ilusão)*. 3.ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1987.

LIBÂNIO, José C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Democratização da Escola Pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*, São Paulo, Loyola, 1985.

LEVI, Giovanni. SCHMITT, Jean Claude. *História dos Jovens*. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARÇAL, Maristela. *Imagens e palavras: expressões do cotidiano escolar na visão de alunos do ensino fundamental*. 2011.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração análise e interpretação de dados*. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1996. 231 p.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria A.V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: EDUC, 1989.

MARTINS, Joel et al. *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.

- MARTINS, Joel. et al. *Um seminário avançado em fenomenologia*. São Paulo: EDUC, 1997.
- MARX & ENGELS. *A ideologia Alemã*. 3ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- _____. *O manifesto do Partido comunista*. 2ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- MASINI, Elsie. *O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- MATTHEWS, Eric. *Compreender Merleau-Ponty*. Trad. Marcus Penchel. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MCLAREN, Peter. *Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.
- MEC- EDUCAÇÃO. HOMENAGEM. PAULO FREIRE É DECLARADO O PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. SEGUNDA-FEIRA, 16 DE ABRIL DE 2012 – 17:36. <http://portal.mec.gov.br/index>. (acessado 22/09/2012. 17:50).
- MEC/CNE. Resolução nº4, de 13 de Julho de 2010.
- MEC/INEP (Censo Escolar 2007-D.O.U 14-01-2008).
- MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional in *Os centros de educação de jovens e adultos de mato grosso e o processo de formação continuada dos professores*. Rio Claro, 06, 07 e 08 de julho de 2011 Vol. 3, pp. 213-229, 2011.
- MELLO, Thiago. *Faz escuro mas eu canto, porque a manhã vai chegar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- MENDONÇA, Rubens de. Evolução do Ensino em mato Grosso. Da academis Mato-grossense de Letras do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso Sócio Correspondente da Sociedade de Geografia de Lisboa. Cuiabá, MT. 1997.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Discutindo Conceitos Básicos. In: Educação de Jovens e Adultos: Salto para o Futuro/MEC, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Proposta Pedagógica. In: Educação de Jovens e Adultos: um salto para o futuro. MEC/Brasil.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Proposta Curricular: 1º segmento Educação de Jovens e Adultos. MEC, 2001, 3ª Ed. São Paulo/Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Base Nacional. Brasília 20/03/2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Silvio Tavares & MONTEIRO, Roselane Soares (redatores). A educação de Adultos no Mato Grosso: O ensino supletivo estadual em 1997. – COOTRADE – Cuiabá, 2000.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. Pioneira Thompson Learning, 2004.

NAJMANOVICH, Denise. *O Sujeito encarnado*. Questões para pesquisa no/do cotidiano. R.J.: DP&A, 2001.

NICOLESCU, Basarab. Para uma educação transdisciplinar. In: LINHARES, Célia, TRINDADE, Maria Nazareth (orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, pp. 41-56, 2003.

OSTERMANN, Fernanda. CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. *Teorias de Aprendizagem*. UFRGS, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. Edições Loyola: São Paulo, 1973.

PAIVA, Jane. *Direito à Educação de Jovens e Adultos - concepções e sentidos*. Revista Brasileira de Educação. ANPEd. n. 19. Rio de Janeiro: ANPEd:Autores Associados, jan/fev/mar/abr. pp. 20-28, 2002.

PASSOS, Luiz Augusto. *Educação Popular: Um projeto de rebeldia e alteridade*. Revista Educação pública, Cuiabá. V. 16, nº 31. P. 105-118. Maio-ago, 2007.

PASSOS, Luiz Augusto. *Fenomenologia, p. 188*. In: Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

PASSOS, Luiz Augusto. *Currículo, Tempo e Cultura*. Tese (Doutorado em Educação). Orientador Dr Alípio Márcio Dias Casali. São Paulo: PUC-SP, 2003.

_____. *Fundamentos de Filosofia: Os caminhos do “Pensar” para quem quer transformação*. Um novo conceito de atuação sindical. Fascículo 1. Programa de Formação da CNTE, Gestão 2008 a 2011. Brasília-DF – Brasil.

PETRELLI, Rodolfo. *Fenomenologia: teoria, método e prática*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. et. al. 5. Ed. *Pedagogia, Ciência da Educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de Jovens e Adultos*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POUPART, Jean. DESLAURIERS, Jean-Pierre. GROULX, Lionel-H. LAPERRIÈRE, Anne. MAYER, Robert. PIRES, Álvaro. *A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*/ tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRADO, G. do V.T. e SOLIGO, R. (org.) *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Graf. FE, 2005.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. *Fundamentos sócio-filosóficos da educação. As tendências pedagógicas e seus pressupostos*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte: UFMG, Agosto de 2007.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez 1990.

REZENDE, Maria Aparecida. *Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos: o percurso de uma professora*. Dourados, MS: UFGD, 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio e Moacir Gadotti, 2007. *Educação de adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores*. Brasília: Liber/IPF. São PAULO/Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1998.

RONDON FILHO, Edson Benedito. *Fenomenologia da Educação Jurídica na formação Policial Militar*/ Edson Benedito Rondon Filho. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá (MT): UFMT, 2008.

ROP. Regra de Organização Pedagógica CEJA. Atendimento por disciplina e por área de conhecimento, Janeiro de 2012.

RESOLUÇÃO nº 177/02-CEE/MT. Cuiabá, 26 de junho de 2002.

RESOLUÇÃO Nº 180/2000-CEE/MT. 05/09/2000.

RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 005/2011-CEE/MT. Cuiabá, 21 dezembro de 2011.

SAVIANI, Dermeval. *As Concepções pedagógicas na história da Educação brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “ O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

_____. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *História da ideias pedagógicas no Brasil*. 3^a Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SECCHI, Darci. *Tópicos sobre a diferença*. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2011. Módulo 2.

SEDUC - Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação - *Plano Estadual de Educação- PEE*. Cuiabá-MT, 2006-2016. SEDUC- CEE – Assembleia Legislativa – SINTEP – UNDIME – AME.

_____. Superintendencia de educação básica. Gerencia de EJA, 2010.

_____. Governo de Mato Grosso. Relatório da comissão de avaliação da implantação dos CEJAs. cee/mt. 2010.

_____. decreto nº 1.123 28/01/2008.

_____. *Política pública de educação de jovens e adultos*. junho 2009. texto preliminar – orientações curricular eja. organizadoressecretaria de estado de educação de mato grosso/seduc/mt (acessado em 12/05/2013, às 14:30).

_____. *Proposta de Programa de Educação de Jovens e Adultos*. SEDUC, 2001.

SÉRIE ENSINO FUNDAMENTAL. Objetivo do Ensino de 1º grau e a revisão de currículo. Governo estado de Mato grosso. Secretaria de Educação e cultura. SEC-PIEMAT 71/75.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. *A carnalidade da reflexão: ipseidade e alteridade em Merleau-Ponty*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

SILVA, Denise Guerreiro Vieira da e TRENTINI, Mercedes. Narrativas Como Técnica de Pesquisa Enfermagem *Rev.Latino-Am. Enfermagem* [online]. 2002, vol.10, n.3, pp 423-432. ISSN 0104-1169.

SILVA, Elizabeth Poubel. *O florescer de uma cultura escolar no ensino público mato-grossense*. In: Vidal, Diana Gonçalves (org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, Mercado de Letras; FAPESP, pp. 215-232, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA. DGV, TRENTINI M. *Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem*. Ver Latino-am; Enfermagem, Maio-junho; 10(3): 423-32, 2002.

SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, julho 1997.

VIEIRA, Maria Clarisse. As CONFINTEAS e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. *Revista Alfabetização Solidária*, Vol. 7, nº 7, 2007. São Paulo: Marco, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

ZEPEDA, Vinicius. Os anos dourados da educação e cultura popular. Publicado em 27/03/2008, acesso dia 04/06/2012, 16:32. http://www.faperj.br/boletim_interna.