



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

CRISNANDA KELLY SILVA DE ALMEIDA VARJÃO
MARIA CONCEIÇÃO SANTOS MOREIRA

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EUNÁPOLIS/BA
2023

CRISNANDA KELLY SILVA DE ALMEIDA VARJÃO
MARIA CONCEIÇÃO SANTOS MOREIRA

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação em Pedagogia apresentado
à FAES – Faculdade Espírito Santo,
como requisito parcial para obtenção do
grau de Pedagogas.

Orientador: Gilberto Pereira Fernandes

EUNÁPOLIS/BA
2023

CRISNANDA KELLY SILVA DE ALMEIDA VARJÃO
MARIA CONCEIÇÃO SANTOS MOREIRA

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagoga.

Eunápolis, 27 de fevereiro de 2023

Banca Examinadora

Nome completo – Gilberto Pereira Fernandes _____
Faculdade do Espírito Santo (FAES)

Nome completo – Avaliador(a) 1 _____
Faculdade do Espírito Santo (FAES)

Nome completo – Avaliador(a) 2 _____
Faculdade do Espírito Santo (FAES)

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma história que se produz à margem do sistema de educação, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares neste país. (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 13).

Dedicamos este trabalho a minha família, que sempre me incentivaram e me apoiaram durante todo esse percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus por ter nos proporcionado chegar até aqui.

Agradecemos a nossa família por todo apoio, dedicação e paciência que para que eu pudéssemos chegar ao término desse curso.

Ao nosso orientador Gilberto Pereira, que teve muita paciência e muita resiliência nesse processo. Nossa gratidão.

.

VARJÃO, Crisnanda Kelly Silva de Almeida; MOREIRA, Maria Conceição Santos Moreira. **Perspectivas e inovações para a prática educativa dos/as professores/as da educação de jovens e adultos.** Trabalho de conclusão de curso (Monografia) apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade do Espírito Santo (FAES). Eunápolis, BA, 2023.

Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema: Perspectivas, e inovações para a prática educativa dos/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos. Na Educação de Jovens e Adultos como em qualquer outra modalidade de ensino não pode ser exclusivista, mas, sim precisa pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando, dessa forma as diferentes dimensões e possibilidades do ser humano. A pesquisa tem como objetivo central abordar perspectivas, e inovações para a prática educativa dos/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foi abordado no capítulo I sobre a importância da Formação docente, no capítulo II foi conceituado a Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, é de intuito desta pesquisa, contribuir para um repensar do educador atuante nas classes de Educação de Jovens e Adultos, cometendo o mesmo refletir sobre sua prática pedagógica, especialmente como formador de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos, Formação docente, Prática educativa.

VARJÃO, Crisnanda Kelly Silva de Almeida; MOREIRA, Maria Conceição Santos Moreira. **Perspectives and innovations for the educational practice of youth and adult education teachers**. Course Completion Work (Monograph) presented to the Undergraduate Course in Pedagogy at Faculdade do Espírito Santo (FAES). Eunápolis, BA, 2023.

Abstract

This Course Completion Work has as its theme: Perspectives, and innovations for the educational practice of Youth and Adult Education teachers. In Youth and Adult Education, as in any other teaching modality, it cannot be exclusive, but must be guided by the search for training open to diversity, thus contemplating the different dimensions and possibilities of the human. The main objective of the research is to address perspectives and innovations for the educational practice of Youth and Adult Education teachers. To this end, the importance of teacher training was discussed in chapter I, and in chapter II Youth and Adult Education was conceptualized. From this perspective, the purpose of this research is to contribute to a rethinking of educators working in Youth and Adult Education classes, committing the same reflection on their pedagogical practice, especially as a trainer of citizens aware of their role in society.

Keywords: Youth and Adult Education, Teacher training, Educational practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 A FORMAÇÃO DOCENTE.....	12
2.1 Novas competências profissionais para ensinar.....	13
2.2 Saber ensinar.....	15
2.3 Compromissos do educador de jovens e adultos.....	18
2.4 Dimensão política na relação com o aluno.....	19
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERENCIAS.....	33

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema: Perspectivas, e inovações para a prática educativa dos/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos. Traçamos como objetivo geral abordar perspectivas e inovações para a prática educativa dos/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos.

Para atingir este objetivo geral elegemos como objetivos específicos: conceituar a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino; esclarecer a importância da formação de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos; apresentar práticas educativas inovadoras da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, é pertinente mencionarmos que no Brasil e em outras áreas da América Latina, a Educação de Jovens e Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos há poucos anos atrás. A Educação de Jovens e Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular.

O Brasil, há séculos, e mais intensamente há décadas, vem tentando alternativas para alfabetizar aqueles que não tiveram as condições e oportunidades de o serem na infância e/ou adolescência. Muitos adultos, no entanto, quando retornam às escolas, não se sentem acolhidos e envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e nas relações entre as pessoas que são e fazem a escola. Acabam uma vez mais, evadindo da escola e, muitos deles, nunca mais voltam, outros mais persistentes matriculam-se novamente e, muitas vezes por encontrarem um educador gente como eles, acabam ficando, mesmo que tenham dificuldades em aprender os “conteúdos mais complicados”.

É sabido afirmarmos que o Estado brasileiro vem se propondo reparar uma “dívida” para com os adultos os que na infância e/ou adolescência tiveram que crescer e sobreviver sem poder frequentar uma sala de aula. Desse modo, pouco tem investido para educar os educadores que atuariam no acolhimento, envolvimento e aprendizagem dos jovens e adultos que ainda acreditam que a escola tem algo significativo a oportunizar para suas vidas. Esta lacuna fez com que

muitos intelectuais, educadores e pesquisadores, se preocupassem em apresentar teorias, propostas metodológicas, conteúdos, didáticas e outras contribuições para o currículo e as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos.

Não podemos deixar de enfatizar a dicotomia historicamente estabelecida quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, pois no que se refere à formação para o mercado de trabalho e à formação de caráter mais geral que é inerente ao processo educativo. Pensamos a Educação de Jovens e Adultos tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa à inserção destes educandos ao mercado de trabalho é ter uma visão muito reducionista e mesmo pragmática da Educação.

Na Educação de Jovens e Adultos como em qualquer outra modalidade de ensino não pode ser exclusivista, mas, sim precisa pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando, dessa forma as diferentes dimensões e possibilidades do ser humano. Tais como a afetividade, o conhecimento geral sobre os processos culturais, o acesso aos bens e valores sociais e ecológicos do mundo em que vive. A educação para ser educação precisa estar envolvida com o desejo de instituição de pessoas que não só busquem um posto de trabalho, mas que estejam buscando a realização de seus desejos e mesmo de seus sonhos.

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores têm neles um ponto de partida para a sua ação. Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas.

Dessa maneira, o conceito de Educação de Jovens e Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. A Educação de Jovens e Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular.

Gadotti (2011), explica que os termos Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Educação Comunitária são usados muitas vezes como sinônimos, mas não são. Relata ainda, que os termos Educação de Jovens e Adultos e Educação não formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo Educação de Jovens e Adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a UNESCO, para refletir-se sobre uma área especializada na educação.

A educação não formal tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de Jovens e Adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada a projetos de educação comunitária. Nos Estados Unidos, no entanto, reserva-se o termo Educação de Jovens e Adultos para a educação não formal aplicada ou administrada no nível local do país.

Nesse sentido, questiona-se: Como trabalhar com aulas atrativas e inovadoras com o público Educação de Jovens e Adultos?

Para tanto, iremos abordar no capítulo I sobre a importância da Formação docente, no capítulo II conceituaremos a Educação de Jovens e Adultos.

É de intuito desta pesquisa, contribuir para um repensar do educador atuante nas classes de Educação de Jovens e Adultos, cometendo o mesmo refletir sobre sua prática pedagógica, especialmente como formador de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

O foco central desta pesquisa é de base teórica, pois esta se trata de pesquisa “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000). Esse tipo de pesquisa é orientada no sentido de oferecer quadros de referências, condições explicativas da realidade e discussões pertinentes.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE

No presente capítulo discutiremos sobre a formação docente refletindo um processo que inclui pensares e fazeres daqueles que entendem que esta formação está sendo construída em um movimento múltiplo que incorpora diferentes/divergentes posições, mas que parte do fato de que há uma história escrita de construções locais e regionais e um conceito globalizador das posições a base comum nacional. Desse modo, compreender o desenvolvimento histórico da educação é fundamental, porém compreendê-la no seu nicho histórico presente é de igual importância para municiar a batalha que está ocorrendo neste momento.

De acordo com Alves (2002) o tema da formação docente não tem sido considerado uma área de pesquisa significativa por parte dos próprios educadores. O autor explica ainda, que para resumir o pensamento acerca do momento atual e caracterizar a interpretação das novas exigências que o capitalismo vem fazendo para a educação, no Brasil e fora dele, está utilizando-se o termo neotecnismo.

Para Alves (2002):

A questão da formação docente não pode ser examinada sem um aprofundamento do estudo destas novas condições de funcionamento do capitalismo internacional e suas repercussões no Brasil. Em especial vale destacar: a quebra da hegemonia econômica dos Estados Unidos num contexto de crise capital, e a geração de um novo padrão de exploração das classes trabalhadoras (à luz da introdução de novas tecnologias-informática, em especial) e novas formas de organização do trabalho.

Nessa ótica, podemos afirmar que o capitalismo produziu, historicamente, no Brasil, como na maioria dos países do Terceiro Mundo, um antagonismo entre escola e trabalho e avança atualmente, verticalizando exclusões múltiplas que, na instituição escolar, vêm sendo camufladas como formas de “inclusão”. Multiplicam-se, entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania.

Para a superação destes complexos mecanismos de exclusão faz-se urgente a concretização de projetos emancipatórios que avancem articulando a esfera da produção material com o campo de elaboração simbólica, dentro e fora da escola. É sabido que se a liberdade não se ensina pela sua ausência, a especificidade do

trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola. A pesquisa se torna, assim, um eixo essencial na formação de professores.

Vivemos tempos novos, e os impasses que nos são lançados no atual momento histórico se acumulam a velhos problemas para os quais ainda não encontramos soluções. Portanto, compreendemos que as questões implícitas na formação de professores requerem que transitemos em um espaço complexo de uma cultura em crise, em busca de validação de significados coletivos e pessoais, onde se confrontam o extravio ético com uma procura audaz de construção de sujeitos coletivos e pessoais que se reconheçam, criticamente, na própria produção histórica de sua existência.

2.1 Novas competências profissionais para ensinar

A prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por objetivos, autonomia e responsabilidade crescente, pedagogia diferenciadas, centralização sobre os dispositivos as situações de aprendizagens, sensibilidade a relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício (MEIRIEU, 1989). Esse autor explica que surge relacionado a uma crise, em um tempo em que os professores tendem a se voltar para sua turma e para as práticas que se mostram válidas. No estado em que se encontram as políticas e as finanças públicas dos países desenvolvidos, não seria conveniente criticá-los por isso.

No entanto, pode-se esperar que inúmeros professores aceitem o desafio, por recusarem a sociedade dual e o fracasso escolar que a prepara, por desejarem ensinar e levar a aprender a despeito de tudo, ou então, por temerem morrer de pé, com o giz nas mãos, no quadro-negro, segundo a formula de Huberman (1989), ao resumir a questão essencial que surge com a proximidade dos 40 anos no ciclo de vida dos/as professores/as (1996):

Essa é uma maneira de caracterizar a especialização dos professores, que de três profissões fazem uma, “impossíveis” segundo Freud, porque o aprendiz resiste ao saber e a responsabilidade. Essa análise da natureza e do funcionamento das competências está longe de terminar. A especialização, o pensamento e as competências dos professores são objetivo de inúmeros trabalhos, inspirados na ergonomia e na antropologia cognitiva, na psicologia e na sociologia do trabalho, bem como na análise das práticas.

Em um período de transição, agravado por uma crise das finanças públicas e das finalidades da escola, as representações dividem-se, não se sabe mais muito bem de onde se vem e para onde se vai. O que importa, então, é relembrar caminhos conhecidos e trilhar alguns outros. Sobre temas semelhantes, o consenso não é nem possível, nem desejável.

Quando se busca a unanimidade, o mais sábio é ser bastante abstrato a dizer, ser, por exemplo, que os professores devem dominar os saberes a serem ensinados, ser capazes de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar (PERRENOUD, 2000). Para tanto, o ofício de professor consiste também, por exemplo, em administrar a progressão das aprendizagens, ou em “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”.

O ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou a evolução das didáticas) ou pela acentuação de competência reconhecida, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efeitos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Há 30 anos, não se falta tão corretamente de tratamento das diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição (PERRENOUD, 2000).

Perrenoud (2000) relata que o referencial escolhido acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. Ele é compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projetos, ao trabalho por problemas abertos e por situações – problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimento, educar para a cidadania.

O referencial no qual nos referenciamos no livro 10 Novas Competências para ensinar de Philippe Perrenoud, pois, apreender o movimento da profissão, insistindo em 10 grandes famílias de competências. São as 10 famílias:

- ✓ Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- ✓ Administrar a progressão das aprendizagens.
- ✓ Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- ✓ Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- ✓ Trabalhar em equipe.
- ✓ Informar e envolver os pais.
- ✓ Utilizar novas tecnologias.
- ✓ Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- ✓ Administrar sua própria formação contínua.

É imprescindível elucidar que ninguém pode observar e conceituar todas as facetas do ofício de professor, conceber com a mesma precisão e a mesma pertinência todas as competências correspondentes. Nesse sentido, as facetas do trabalho pedagógico, as famílias de competências não existem “objetivamente”, elas são construídas, certamente a partir do real, mas também de tramas conceituais e de pré-conceitos teóricos e ideológicos.

2.2 Saber ensinar

As considerações ou reflexões até agora vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Assim afirma Freire (1996) no livro Pedagogia da Autonomia.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor que ensinar não é transferir conhecimento não apenas precisa ser apreendida por ele e pelos educandos nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica,

pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996).

Freire (1996) cita:

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

O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir das matérias que a vida oferece levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam no mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres.

A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. O suporte é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário ao seu crescimento e que delimita o seu domínio. É o espaço que, que treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menores do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas.

Quanto mais cultura é maior a sua infância, sua dependência de cuidado especial. Faltam ao “movimento” dos outros animais no suporte a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio suporte de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do interligado, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério. No suporte, os comportamentos dos indivíduos têm sua explicação muito mais na espécie a que pertencem os indivíduos do que eles mesmos. Falta-lhes liberdade de opção. Por isso não se fala em ética entre os elefantes (FREIRE, 1996).

De acordo com Freire (1996):

No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a entender o mundo e criaram por consequência a necessária comunicabilidade do interligado, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo. Quer dizer que já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente da esperança. Sei que as coisas podem piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.

Este é um saber da prática educativa, da formação docente, da inclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes que vão virando sabedoria. Algo que não é estranho à educadora e educadores. Quando sai de casa para trabalhar com alunos, não deixem de refletir que são seres inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas, para aprender”, exercitarmos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos.

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu dinheiro de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a realidade do ser humano de sua inclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996).

2.3 Compromissos do educador de jovens e adultos

Para Romão (2011) para recuperar a experiência inovadora, contrapondo com um choque triplo, que atue sobre as três dimensões do sistema de ensino: política, gerencial e pedagógica. Em cada uma delas, o professor, mormente na última. Embora a dimensão pedagógica seja a mais relevante, o compromisso do professor não pode se restringir.

Dessa forma, ainda sob a ótica do autor supracitado na atuação pedagógica deve ser acrescentada a dimensão educativa, que lhe é imposta por força de sua própria definição institucional. O professor é um educador... E, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. Professor 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!

Há um relatório de acordo quando a insuficiência de uma visão e intervenção setorializadas. É que, ao lado dos fatos intraclasse e intra-escolares, é facilmente comprovável a interferência dos fatores extraclasse e extraescolares (e até extra sistema) no rendimento do processo ensino-aprendizagem. Porém, não parece haver consenso quanto aos indicadores de eficácia e qualidade o sistema de ensino se ajusta a um modelo que contribua para o desenvolvimento econômico com justiça social, a exemplo do que vem ocorrendo em outros países (ROMÃO, 2011).

Não é por outra razão que todo debate em torno da formação do educador e do exercício da função educativa tem esbarrado na dificuldade da persistência da velha “tendência em manter identificada e imprecisa a primeira e, ao mesmo tempo, manter a inadequação entre sua formação e a função exercida” (SILVA, 1992, p.8, citando Inep 1980, p. 19).

Representando a expressão legal do pensamento oficial, o Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais (Inep) deixa entrever a não percepção de que a formação do educador depende muito mais de sua percepção de que a formação do educador depende muito mais de sua inserção no social e no político do que numa boa reformulação dos currículos e de cursos.

2.4 Dimensão política na relação com o aluno

Não há como separar essa direção da dimensão política da própria dimensão pedagógica do papel do professor. Romão (2011) nos remete ao seguinte questionamento: Muito se tem falado e escrito a necessidade de “politização do ato pedagógico”. Alguns educadores desavisados entenderam que se trata de transformar ao extremo, abandonaram os conteúdos e os objetivos da escola básica, para transformarem todo seu “plano de curso” num discurso sobre a ideologia e a luta de classe, tornando temas tão importantes verdadeiramente biombos da incompetência? Então, como politizar o ato pedagógico?

Numa perspectiva Freireana, significa, primeiramente, nos planos de curso-geralmente meros programas de serie, levar em consideração, como elemento de entrada, o aluno, isto é, os códigos culturais e as necessidades específicas da clientela a que se dirige o ato pedagógico, no conjunto mais amplo das relações socioculturais.

A politização do ato pedagógico tem relação íntima com a questão da recuperação da funcionalidade do saber escolar, isto é, a recaptura da instrumentalidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno. É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do aluno, mormente entre os jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes construídos na luta de que os conteúdos e habilidades a serem adquiridos servem apenas para responder às avaliações propostos (ROMÃO, 2011).

Podemos fazer a grande revolução da educação brasileira, independentemente das alterações na legislação ou do sistema, se, no dia a dia do trabalho, conciliarmos o compromisso-construído com nosso princípio de liberdade e equidade com as camadas oprimidas da população e com as estratégias arquitetadas a partir de uma leitura da realidade.

Ou, de um modo mais simples, se em todas as aulas, sempre nos colocarmos as questões “para que projeto de sociedade estou trabalhando”, tenho a certeza de que estaremos iniciando a grande revolução pedagógica que o juiz da História cobrará desta geração de educadores.

E para não ficar apenas no cotejo dos conteúdos escolares e os códigos culturais locais e sociais, necessita-se estender a reflexão sobre todas as relações do professor com o aluno.

Há autores que, certamente inspirados na praxe escolar brasileira, levantaram ainda o campo da Disciplina, isto é, o do controle sobre as condutas dos discentes, o desvinculado dos campos do Relacionamento e da Didática. Nunca é demais relembrar que problemas de disciplina, na maioria das vezes, resultam de concepções autoritárias de relacionamento ou são corolários de procedimentos didático-pedagógicos equivocados.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Em conformidade com as Diretrizes Nacionais, documento elaborado em 1994 pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos a educação básica de jovens é aquela que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e das operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte.

Nessa perspectiva, o conceito de EJA (Educação de jovens e Adultos) amplia-se ao integrar processo educativo desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania.

A EJA ultrapassa o âmbito das ações que se desenvolvem na escola, acontecendo nos movimentos sociais, como, por exemplo, nos sindicatos, associações de bairro, conselhos de moradores, comunidades eclesiais de base, movimentos dos sem-terra e comissões interinstitucionais de saúde, entre outros.

Esta educação permite a compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos e o posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade. Deve, ainda, propiciar o acesso ao conhecimento socialmente produzido que é patrimônio da humanidade.

Muitas vezes define-se a educação de adultos por aquilo que ela não é. Por isso, falamos em educação assistemática, não formal e extraescolar, expressões que valorizam mais o sistema, o formal e o escolar. A educação não formal, assim entendida, seria menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como “complementar de”, “supletiva de”, que não tem valor em si mesma.

Os termos educação de adultos, educação popular, educação não formal e educação comunitária são usados muitas vezes como sinônimos, mas não são. Os termos educação de educação não formal referem-se a mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a UNESCO, para

referir-se a uma área especializada na educação. A educação não formal tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada a projetos de educação comunitária. Nos Estados Unidos, no entanto, reserva-se o termo educação de adultos para a educação não formal aplicada ou administrada no nível local no país.

Existe, no entanto, um grande número de paradigmas, isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação-dentro da educação de adultos ou da educação não formal. Na América Latina, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da Segunda Guerra Mundial, de âmbito do Estado. Pelo contrário, a educação não formal está principalmente vinculada a organizações não governamentais, partidos políticos, igrejas etc., geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizadas em oposição à educação de adultos oficial.

A educação popular, como uma concepção geral da educação, via de regra, se põe a educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado o espaço que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Seria ainda preciso distinguir a maneira de Brandão (1984, p. 181), sem separar mecanicamente:

A educação popular de classe, entendida como os processos não formais de reprodução dos diferentes modos de saber das classes populares; A educação popular como processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber de classe na comunidade. A educação do sistema (oficial), isto é, os programas de capacitação de pessoas e grupos populares de saber tradicional para modelos de saber modernizados, segundo os valores dos pólos dominantes da sociedade.

Para Brandão (1984), a educação do sistema conduz a reprodução do poder dominante. Contudo, depois das análises gramscianas, a teoria que considerava o

Estado como um comitê de direção da burguesia tem sido contestada. O Estado é contraditório: é força e consenso.

Mesmo para cumprir sua função principal de acumulação do capital, o Estado capitalista, para legitimar-se, deve impulsionar mecanismos massivos de participação, especialmente através de eleições periódicas. Deve também prover o mínimo de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia etc., de que todos os cidadãos necessitam, e fazem jus, em virtude de sua participação na “república”. Essas duas funções de acumulação e de legitimação ingerem temente conflituosas, dando lugar a todo tipo de contradições sociais e políticas, e convertendo o próprio Estado numa arena de luta de projetos alternativos.

Nesse contexto, os movimentos sociais, bem como os partidos progressistas, têm identificado a educação pública como uma função fundamental do Estado capitalista democrático. E como ele financia e administra essa educação, ela está marcada pelas mesmas contradições sociais acima assinaladas.

Lamentavelmente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase da educação não formal, especialmente na educação básica (que inclui a alfabetização) de jovens e adultos.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. “O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos”, porque, aqueles que frequentam os programas de educação de adultos são majoritariamente os jovens trabalhadores. O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas.

Conhecendo as condições de vida analfabetismo, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as negações, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Mas, conhecendo-as na convivência com ele e não apenas “teoricamente”. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio.

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador.

Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador. O analfabetismo não é doença ou “erva daninha”, como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

O/A educador/a do próprio meio é muito mais fácil à educação de jovens e adultos. Contudo, nem sempre isso é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais.

No mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular.

Ler sobre a educação de adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos têm sentido.

Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos do saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiveram entre eles.

Daí a importância da organização coletiva. (É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual no sentido gramsciano). O educador popular não pode ser nem ingênuo e nem espontaneísta. O espontaneísmo-princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho é sempre conservador. O educador popular, no contato entre

espontaneísmo e espontaneidade que é uma característica positiva da mentalidade popular.

Até a Segunda Guerra Mundial, no plano internacional, a educação popular era concebida como a extensão da educação formal para todos, sobretudo, para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais.

A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. A escola não conseguiu evitar a barbárie da guerra. Ela não havia se dado conta de formar o homem para a paz. Por isso, se fazia necessária uma educação “paralela”, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola.

Depois da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal (1963), aparecem dois enfoques da educação formal, como educação permanente, e de outro lado, a educação de base ou comunitária. Depois da III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Tóquio (1972), a educação de adultos voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental (escola formal). O objetivo da educação de adultos era reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação.

Em 1985, foi realizada a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na cidade de Paris, que se caracterizou pela pluralidade de conceitos. Foram discutidos muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição cooperativa, educação vocacional, educação técnica. Dessa forma, a Conferência de Paris “implodiu” o conceito de educação de adultos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das “necessidades básicas de aprendizagem”.

No contexto latino-americano, diversas concepções vão surgindo historicamente e se dividindo em múltiplas correntes e tendências que continuam até hoje.

Até os anos 1940 a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Era entendida como democratização da escola formal.

Na década de 1950, 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, o treinamento de mão de obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Na década de 1970, essas duas correntes continuam. A primeira é entendida basicamente como educação não formal, alternativa à escola, e a segunda, como suplência da educação formal. No Brasil, se desenvolve nessa corrente o sistema MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo, que significa difusão do ensino elementar).

Depois da Segunda Guerra, seguindo tendências mundiais, a educação de adultos foi concebida basicamente como independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos populistas.

A história da educação de adultos propriamente ditos, no Brasil, poderia ser dividida em três períodos:

1. De 1946 a 1958, em que foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativas oficial, chamada de “cruzadas”, sobretudo para “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chega”, uma doença como a malária. Por isso se falava em “zonas negras de analfabetismo”.

2. De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2 Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização

de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo governo popular/ populista de João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Culturas), extintos depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja e cuja duração foi até 1969, foram profundamente influenciadas por essas ideias.

3. O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristão) e posteriormente, com o MOBRAL.

O MOBRAL foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural). Em seguida, com a “redemocratização” (1985), a “Nova República”, sem consultar os seus 300 mil educadores, extingue o MOBRAL e cria a fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBRAL dispunha. A educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela “Nova República” e o autodenominado “Brasil Novo” (1990), do primeiro presidente eleito depois de 1991, criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), apresentado com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado.

Em 1989, com a finalidade de preparar o Ano Internacional da Alfabetização, de início coordenada por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão. Ela ainda continua, até hoje, com o objetivo de elaborar diretrizes para a formação de políticos de alfabetização em longo prazo que nem sempre são assumidas pelo governo federal.

Explicando-se assim o histórico distanciamento entre sociedade civil e Estado no Brasil no que se refere aos problemas educacionais. Até hoje existe muita desconfiança em relação às iniciativas do estado, mesmo quando seus dirigentes têm compromisso com o povo.

Luiz Eduardo Wanderley (1985, p. 58-79) distingue três “orientações” da educação popular no Brasil que podem ser encontradas em outros países da América Latina:

1. A educação popular com a orientação de integração, uma educação instrumental, entendida como popularização da educação oficial sobre a hegemonia das classes dominantes, com o objetivo de consolidar o capitalismo dependente, integrando principalmente o campesinato.

2. A educação popular com a orientação nacional-desenvolvimentista visando a implantação de um capitalista autônomo, nacional e popular. Seria uma versão brasileira da “educação funcional” (UNESCO). Pretendia-se distribuir os benefícios do progresso social e econômico sem questionar, contudo, a legitimidade social do modelo capitalista dependente.

3. A educação popular com a orientação de libertação com o objetivo de estimular as potencialidades do povo através da conscientização, da capacitação e de ampla participação social. A partir dessa orientação, certos grupos problematizam e criticam a ordem capitalista e começaram a exigir mudanças estruturais profundas.

Tomando como parâmetro a relação entre Estado e educação popular, podemos dividir a educação de adultos, enquanto concepções particulares da educação popular, em duas grandes tendências teórico praticam:

1. A tendência que poderíamos chamar de maniqueísta não admite o Estado como parceiro da educação popular. Opõe mecanicamente Estado e sociedade civil, o ofício e o alternativo etc. Para essa tendência, o Estado visa sempre à manipulação e a cooptação ao passo que a educação popular visa sempre à participação e à emancipação. Por isso elas seriam inconciliáveis.

2. A tendência integracionista que propõe a colaboração entre Estado, igreja, empresariado, sociedade civil etc. Essa tendência divide-se em duas vertentes. A vertente que defende a simples extensão da escola das elites para toda a população (PAIVA, 1970, p.39) e outra que defende uma nova qualidade da escola pública, com caráter popular (DUARTE, 1992).

Concretamente, o que se nota hoje no Brasil, como observar Carlos Rodrigues Brandão (1984, p. 196-197) é:

1. Uma retração do Estado e consequentemente ampliação dos setores da sociedade civil;

2. Uma ampliação e diferenciação de programas;

3. Acentuada ampliação dos trabalhos de educação dos menos qualificados;
4. Continuidade das experiências de educação popular de setores de vanguarda da Igreja;
5. Aumento de agência civis de trabalho pedagógico;
6. Aumento de iniciativa popular como educação sindical, educação política.

Como a retração do Estado, multiplicaram-se as iniciativas da sociedade civil, sobretudo após a extinção do MOBRAL, mas apareceu o problema da pulverização dessas iniciativas de vária duplicação de esforço que até hoje não foi resolvido, apesar das várias tentativas dos centros de assessoria dos movimentos populares. A criação de uma Central de Movimentos Populares (hoje em construção) poderá ser um caminho de superação desse problema.

Hoje o governo está desarmado teórico e praticamente para enfrentar o problema da educação para todos os brasileiros. Assinou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, principais documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), mas não demonstra vontade política para honrar os compromissos assumidos. Além disso, enfrenta o problema da sua legitimidade diante da população pelos escândalos nos quais está envolvido.

Por outro lado, sofremos todos da crise de paradigmas da educação em geral, crise exemplificada pelo fracasso da maioria dos programas de alfabetização dos países do Terceiro Mundo.

Segundo a UNESCO (1991, p.59), o número de analfabetos no mundo tem aumentado: 742 milhões em 1970, 814 milhões em 1980 e 884 milhões em 1990. O Brasil engrossa essas estatísticas com uma gorda contribuição: ainda a taxa de analfabetismo (em sentido restrito) tenha caído de 26% (1980) para 18,8% (1989), o número de analfabetismo (com 15 ou mais anos de idade) aumentou de 1983 até hoje de 17.204.041 para 17,587 (IBGE, 1988).

Esse fracasso pode ser explicado também por problemas de concepção pedagógica. Alfabetizar não é uma coisa intrinsecamente neutra ou boa; depende do contexto. Alfabetização na cidade e no campo tem consequência diferente para o

alfabetizando. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever, mas não tem como exercitar-se na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo.

Existem também problemas metodológicos não resolvidos pela maioria dos programas implantados.

Na verdade, ninguém alfabetiza ninguém. O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é o medidor entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objetivo deste processo de apropriação do conhecimento. Para exercer essa mediação, o professor precisa conhecer o sujeito e o objeto da alfabetização. A mediação consiste em estruturar atividades que permitem ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo.

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia e complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizado é o direito de se expressar.

Eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o sistema público de ensino seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. É necessário oferecer escola pública para todos, adequada a realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na época da colonização do Brasil, existiam poucas escolas e ainda com o intuito apenas de privilegiar as classes média e alta, elitizando e colocando em ascensão as classes dominantes, o que deixava à margem da sociedade os trabalhadores que de fato faziam o país crescer. A Educação de Jovens e Adultos surge então como uma necessidade emergencial de alfabetizar pessoas que não tiveram oportunidade ou que tiveram o seu direito negado por vários motivos, a sociedade vivia um momento crucial para entrar no rol dos países desenvolvidos.

A Educação de Jovens e Adultos nasceu no cenário da sociedade civil, das “lacunas” do sistema educacional brasileiro e a maior parte das ações governamentais de jovens e adultos foram de políticas assistencialistas, populistas e/ou compensatórias, com intuito quase que inteiramente econômico, pois havia aqueles que de fato almejam educação de qualidade.

Apesar de no Brasil, a Constituição Federal, garantir a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, para que assim exista desenvolvimento pessoal, profissional e o livre exercício da cidadania, o que se vê ainda é uma sociedade excludente, o que torna a educação na idade certa um privilégio de poucos, o que torna necessário a Educação de Jovens e Adultos que surge como um divisor de águas na vida dessas pessoas que por diversos motivos não tiveram oportunidade na idade certa.

Para tanto, as pessoas envolvidas com a Educação de Jovens e Adultos, devem dar materialização a este sonho tão antigo, além de dar respeito e dignidade àqueles que tanto lutaram por ele. A forma mais coerente de fazê-lo é buscar formação docente para uma atuação muito mais marcante, pela busca do conhecimento do saber e do direito de aprender que todos têm (professores/as e alunos/as).

As teorias existem como forma de aperfeiçoamento Paulo Freire que foi segundo a história da educação brasileira o maior alfabetizador e quem mais contribuiu para a efetivação do ensino de Jovens e Adultos, autor de diversos livros deixou para as futuras gerações um legado para aqueles que ainda não se

alfabetizaram mostrando que é possível a busca pelo saber e que ela está dentro de cada cidadão Freire também deixou a receita pronta para os professores da EJA, eles são norteadores de um processo único e marcante na vida de um ser humano: aprender a ler e escrever.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 111-120.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da Educação Popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professor**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira. Porto: Porto Editora, 1992.
- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Edições Loyola, 1970.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.
- ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta** – São Paulo: Cortez, 2011.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: **Conferência internacional sobre a educação de adultos**, 1997, Hamburgo. *Anais..* Hamburgo, Alemanha, 1997.
- WANDERLEY, L. E. (1985). **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo, SP: Cortez.