



PAULO FREIRE:
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO

VOL. 1

ORGANIZADORES:

ANDRÉ GUSTAVO FERREIRA DA SILVA

FERNANDA DA COSTA GUIMARÃES CARVALHO

PAULO FREIRE:
50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO
Vol. 1

PAULO FREIRE:
50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO
Vol. 1

Organizadores:
André Gustavo Ferreira da Silva
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho



Recife, PE
2020

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.

CEP: 50740-530

<http://www.paulofreire.org.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

CONSELHO EDITORIAL CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Alder Júlio Ferreira Calado	FAFICA e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Argentina da Silva Rosas	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Balduino Antonio Andreola	UFRG e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inez Maria Fornari de Souza	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luiza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luis Eduardo Maldonado Espitia	Universidad del Valle Cali Colombia e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Zélia Maria Soares Jófili	UFRPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Colaboração, revisão e diagramação: Ricardo Santos de Almeida

Capa diagramada a partir da foto original disponível em: <https://outraspalavras.net/wp-content/uploads/2019/04/180415-Freire2.jpeg>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Paulo Freire [livro eletrônico] : 50 anos da pedagogia do oprimido / organizadores Andre Gustavo Ferreira da Silva, Fernanda da Costa Guimarães Carvalho. -- Recife : Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2020. -- (X Colóquio Internacional Paulo Freire ; 1)
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-87824-01-7

1. Educação 2. Educação de Jovens e Adultos
3. Educação no campo 4. Educação popular 5. Freire, Paulo, 1921-1997 6. Pedagogia I. Silva, Andre Gustavo Ferreira da. II. Carvalho, Fernanda da Costa Guimarães. III. Série.

20-38086

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação popular 370.115

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Copyright © 2020. Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução parcial ou total, por qualquer meio. Lei n. 9.610 de 19/02/1998 (Lei dos Direitos Autorais).

2020. Escrito e produzido no Brasil.

SUMÁRIO

Prefácio <i>Rubneuzza Leandro de Souza</i>	7
Apresentação <i>André Gustavo Ferreira da Silva; Fernanda da Costa Guimarães Carvalho</i>	11
50 anos da Pedagogia do Oprimido: história e memória da educação popular enquanto contexto da obra <i>Alessandra Maria dos Santos; Reginaldo José da Silva; Max Rodolfo Roque da Silva</i>	15
A realidade contemporânea do Ensino Médio e a educação de jovens e adultos: contexto desafiador <i>Jorge Teles</i>	34
Fóruns de EJA do Nordeste: espaço de luta, resistência e afirmação dos direitos dos sujeitos por educação <i>Abdzia Maria Alves Barros; Edite Maria da Silva de Faria; Eduardo Jorge Lopes da Silva; Maria Erivalda dos Santos Torres; Marlene Souza Silva</i>	59
Envelhecimento, uma questão de classe: uma experiência da educação popular junto a agricultoras e agricultores familiares idosos/os na zona rural de Pernambuco <i>Amarildo Carvalho de Souza; Rosely Fabrícia de Melo Arantes</i>	82
A gestão da Educação de Jovens e Adultos nas redes oficiais de ensino: desafios históricos e motivos para manter a esperança <i>Cyntia de Oliveira Freitas; Isaias da Silva; Marcia Aurelia Nazário; Eduardo Carlos Almeida de Lima</i>	93

SUMÁRIO

- Passos para a autonomia: encontros do yoga integral com a pedagogia Paulo Freire - práticas societárias emancipadoras com adolescentes privadas de liberdade** 106
Maria de Lourdes Paz dos Santos Soares; Targélia de Souza Albuquerque
- A Pedagogia do Oprimido no turismo sexual infantojuvenil** 122
Roseana Cavalcanti da Cunha
- As relações de gênero numa sociedade capitalista, machista e preconceituosa: aproximações com a Pedagogia do Oprimido** 134
José Luiz Ferreira
- A questão da linguagem no processo de popularização do Ensino Superior** 145
Tovar Nelson Pereira Júnior
- Formação permanente de professores na perspectiva freiriana de construção de saberes** 154
Maria Aparecida Vieira de Melo; Nathali Gomes da Silva; Fernanda da Costa Guimarães Carvalho

PREFÁCIO

Foi com sentimento de muita alegria que recebi o convite para prefaciar este livro, resultado dos trabalhos apresentados no X Colóquio Internacional Paulo Freire - “Paulo Freire: 50 anos da Pedagogia do Oprimido: opressão e libertação na atualidade”, realizado no Campus da UFPE, no Centro de Educação, no período de 20 a 22 de setembro de 2018.

Esta felicidade é a de quem tem a oportunidade de ler cada um dos onze artigos que compõe este livro, os quais trazem novas e antigas importantes questões para a educação brasileira que se propõe emancipadora.

Frente à conjuntura de desmonte de direitos, nos perguntamos: qual é a atualidade da Pedagogia do Oprimido? O professor André Ferreira, do Centro Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos provoca a pensar sobre essa atualidade quando em sua fala de abertura do X Colóquio nos diz que, se há cinquenta anos o revolucionário era um letramento de 40 horas; hoje, temos que socializar o letramento digital, o letramento semiótico-linguístico. Isto, segundo ele, significa entender o que quer dizer as manchetes dos jornais, as notícias da grande mídia corporativa, os comentários dos ‘âncoras’ dos telejornais e dos analistas econômicos do horário nobre da TV. Ainda, segundo o professor, temos que saber decodificar as *Fake-news* que circulam vertiginosamente nas mídias sociais e perceber as alterações nas formas de ações totalitárias do Estado que há cinquenta anos se valiam de tanques e soldados na rua e, hoje, acionam poderosos segmentos do Judiciário.

Curiosamente, e não por acaso, o contexto em que a obra Pedagogia do Oprimido foi escrita estava acontecendo, no Brasil e na América Latina, golpes cívico-militares com repressão, tortura e violência institucionalizada. Época em que o próprio Paulo Freire foi preso e exilado por desenvolver práticas educativas críticas e problematizadoras da realidade, provocando nos educandos e educandas a compreensão do estar-se no mundo como sujeitos da transformação.

Também no contexto atual, de golpe jurídico, político e midiático, que se inicia com o impeachment da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff, em 2016, e que vem se aprofundando com a eleição do atual presidente, vivenciamos o ataque ao pensamento crítico, com a escola “Sem Partido”, a reforma do Ensino médio, a perseguição aos educadores e educadoras e ataques ao próprio Paulo Freire, com tentativas de tirar-lhe o título de patrono da educação brasileira.

Nesse clima de instabilidade e de incertezas em que a própria Educação Popular está sendo atingida, exatamente porque ela nasceu tomando partido e se firmou como uma educação do povo, do oprimido, tem provocado a necessidade de um posicionar-se perante os desafios da atualidade. Nesse sentido, o X Colóquio ganhou relevância conjuntural como espaço de resistência, de aglutinação de força, de socialização de trabalhos e experiências. O que faz com que este livro seja também expressão de resistência. Nele encontramos a certeza de que o pensamento de Paulo Freire está mais vivo do que nunca.

Nas páginas deste livro, encontraremos, nos diversos artigos, expressão de trabalhos engajados de diversos pesquisadores, educadores, militantes sociais que fazem de sua prática educativa a diferença do estar-se no mundo.

Os conceitos freirianos, nos trabalhos apresentados, ao mesmo tempo em que são tratados teoricamente, são também compreendidos como condutas porque, na perspectiva da crença, do engajamento e da opção política da vivência, se materializa no fazer pedagógico de quem realiza práticas educativas preocupadas com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, vítimas do sistema. Seja na educação formal, em busca de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos e todas, sobretudo, ou no atendimento da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), porque a EJA *não se limita apenas a alfabetizar, ela está envolvida em uma luta por uma sociedade mais justa*; seja na educação não formal, nos trabalhos socioeducativos com crianças e adolescentes, na crença da *vocação do Ser Mais*.

A defesa do legado de Paulo Freire é encontrada em grupos de estudos e fóruns dentre outros espaços de discussões pedagógicas, como os relatados neste livro, que vem estudando seus pensamentos e práticas pedagógicas fundamentadas na pedagogia freiriana, inspirando atitudes propositivas em busca da superação da opressão.

Nessa perspectiva, criam-se oportunidades para abrirem-se novos rumos de ação e, nos desafios epistemológicos à luz de Paulo Freire, nos convidam a olhar os oprimidos como uma coletividade: camponeses, indígenas, quilombolas, ciganos, que juntos, na luta por *Ser Mais*, vão superando o opressor que habita individualmente em cada um.

Aquí, o leitor vai ter a certeza de que, contraditoriamente, na contramão dos ataques a Paulo Freire, vivemos um momento de reafirmação do seu pensamento. Vão poder ver que as experiências narradas vão sendo tecidas com os conceitos freirianos do diálogo, da morosidade, da ética e da estética. A forma que cada autor e cada autora escolhem as palavras nos faz lembrar Antônio Candido sobre a obra literária, vão dando ordenamento à vida na medida em que tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Nesse ordenamento, os sujeitos vão se vendo como seres humanos, e como seres em construção vão recuperando o sentido da vida.

Este livro aponta caminhos de como a pedagogia freiriana ajuda a pensar uma prática pedagógica que vincula a aprendizagem e o exercício da leitura da palavra à leitura do mundo, sem a dicotomia entre a leitura do texto e do contexto, visando pronunciar o mundo e desvelar a realidade.

Concluo este Prefácio lembrando aos leitores que em 2021 celebraremos o centenário de Paulo Freire. Portanto, temos dois anos para construir com o conjunto da sociedade a defesa do seu legado, bem como as condições para homenageá-lo. Isto porque em sua vida Paulo Freire cultivou uma profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito da história, conjugada com uma postura política firme e coerente com as causas do povo oprimido, temperada com a capacidade de sonhar e de ter esperanças, e com a ousadia de fazer e de lutar pelo que se acredita. E junto com isto, a humildade de quem sabe que nenhuma obra grandiosa se faz sozinho e

que é preciso continuar aprendendo sempre, como ser inconcluso na busca permanente por *Ser Mais*.

Rubneuzza Leandro de Souza
Caruaru, 2019.

APRESENTAÇÃO

O destino engendrou as artimanhas que nos fizemos lançar os livros do Colóquio de 2018 neste período de pandemia, que vem trazendo trágicas consequências socioeconômicas: momento para profunda reflexão. Pois, se fazendo acompanhar pela expansão das políticas de privatização e precarização da Educação Pública e Cidadã, o momento presente nos conclama a unidade no propósito de uma Educação Libertadora. O destino também nos faz lançar este conjunto de reflexões quando da metade do mandato de um governo federal que destruiu conquistas que vinham sendo construídas há décadas, que, para nós, tem como o desmonte da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECADI), um de seus maiores emblemas. Assim, o fado conspirou para que lançássemos estes dois livros oriundos de reflexões e pensares circulados no X Colóquio Internacional Paulo Freire num momento em que a pandemia, a reclusão, a perda de entes queridos e o ataque neoliberal ao papel social do Estado tentam fragilizar o espírito das pessoas de boa vontade.

Contudo, as forças e os agentes que, em meio ao flagelo da pandemia, atentam contra a dignidade e direito dos povos e das pessoas “não passarão!”. Pois, estamos aqui alimentando e sendo alimentados por pensamentos de esperança e ação, por ideias de liberdade e comunhão.

Quis também a fortuna que os meses que antecedem o centenário do autor da “Pedagogia do Oprimido” sejam de profundas tensões, em especial no Brasil, seu país. Isto corrobora para que coloquemos ainda mais Paulo Freire no lugar que lhe é devido: o educador da luta coletiva pelo direito das pessoas e dos povos em sermais. O ambiente de profunda tensão salienta ainda mais a necessidade de analisar e ponderar sobre os projetos e rumos para o Brasil e o Mundo, sob chaves e princípios defendidos e anunciados por Paulo Freire, que nos lembram ser a Educação um ato Político.

Por conseguinte, apresentamos os e-books engendrados desde a fraternidade, engajamento e amorosidade circulantes no X Colóquio Internacional Paulo Freire: 50 anos da Pedagogia do Oprimido.

O primeiro volume, organizado por Fernanda Carvalho e André Ferreira trata de temas como a Educação de Jovens e Adultos, a história dos processos de educação popular e discussões relacionadas às questões de gênero. No segundo volume, temos textos que abordam a recepção às ideias de Freire e elaborações delas decorrentes, questões de identidades e problemáticas referentes aos direitos humanos.

Especificamente, neste primeiro volume, temos Alessandra Maria dos Santos, Reginaldo José da Silva e Max Rodolfo Roque da Silva discorrendo sobre os antecedentes históricos da Pedagogia do Oprimido, tais como as práticas de educação popular, antes de 1964, e as experiências educativas das Ligas Camponesas, no capítulo **50 anos da Pedagogia do Oprimido: história e memória da educação popular enquanto contexto da obra**.

Jorge Teles no capítulo **A realidade contemporânea do Ensino Médio e a educação de jovens e adultos: contexto desafiador** escreve sobre a educação de jovens e adultos (EJA) destacando, inicialmente, a problemática referente ao perfil do público do Ensino Médio para, em sequência, tratar dos processos de criação da demanda para a EJA médio, associando-a ao universo da Educação Profissional, finaliza tratando do impacto da reforma do Ensino Médio do governo Temer na realidade da EJA médio.

As educadoras Abdzia Maria Alves Barros, Edite Maria da Silva de Faria, Maria Erivalda dos Santos Torres, Marlene Souza Silva e o educador Eduardo Jorge Lopes da Silva, apresentam o histórico, as trajetórias e o papel político dos Fóruns da Educação de Jovens e Adultos do Nordeste, bem como a presença do pensamento de Freire sobre a realidade das políticas públicas para o setor, no capítulo **Fóruns de EJA do Nordeste: espaço de luta, resistência e afirmação dos direitos dos sujeitos por educação**.

Amarildo Carvalho de Souza e Rosely Fabrícia de Melo Arantes discorrem, no capítulo **Envelhecimento, uma questão de classe: uma experiência da educação popular junto a agricultoras e agricultores familiares idosos/os na zona rural de Pernambuco**, sobre a formação política para a pessoa idosa do campo proposta pela Diretoria de Políticas para a Terceira Idade e Idosos e Idosas Rurais

da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Pernambuco – Fetape.

No capítulo **A gestão da Educação de Jovens e Adultos nas redes oficiais de ensino: desafios históricos e motivos para manter a esperança**, Cyntia de Oliveira Freitas, Isaias da Silva, Marcia Aurelia Nazário e Eduardo Carlos Almeida de Lima analisam os desafios que perpassam as estruturas curriculares e metodológicas da EJA na realidade escolar, apontam novas possibilidades de gestão e destacam experiências da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

As questões relacionadas à educação de jovens em situação de privação de liberdade também é tratada pelas educadoras Maria de Lourdes Paz S. Soares e Targelia de Souza Albuquerque, no capítulo **Passos para a autonomia: encontros do yoga integral com a pedagogia Paulo Freire - práticas societárias emancipadoras com adolescentes privadas de liberdade**, onde apresentam e relatam as experiências de um projeto interdimensional desenvolvido junto a Casa de Acolhimento às idosas e, em especial, na escola anexa a um dos Centros de Atendimento Socioeducativo para as adolescentes da CASE, ambos em Recife/PE.

O capítulo **A Pedagogia do Oprimido no turismo sexual infantojuvenil** escrito por Roseana Cavalcanti da Cunha discorre sobre o papel da educação libertadora no combate a exploração sexual de crianças e adolescentes, defende que o ideário freireano, notadamente sinalado na Pedagogia do Oprimido, aponta diretrizes e encaminhamentos para uma educação que, por ser conscientizadora, é capaz de formar as condições ideológicas e psicológicas para que a pessoa em idade infantojuvenil se reconheça enquanto oprimida numa estrutura de exploração e corrobore para o enfrentamento destas e outras práticas que, ostensivamente, ferem a dignidade humana.

José Luiz Ferreira assinala a vinculação do ideário freireano com estudos de gênero, analisando questões referentes às masculinidades, no capítulo **As relações de gênero numa sociedade capitalista, machista e preconceituosa: aproximações com a Pedagogia do Oprimido**, analisando ainda a possibilidade da noção

de masculinidade ser posta como uma categoria crítica de leitura de mundo.

A questão da linguagem no processo de popularização do Ensino Superior é o capítulo de Tovar Nelson Pereira Júnior que traz o diálogo Freire/Bakhtin como chave para o embate do problema da inserção dos sujeitos oriundos das camadas populares trabalhadores no universo discursivo acadêmico, relacionando a ideia de “pós-alfabetização” com os processos de ensino-aprendizagem na universidade que a insira no caminho da democratização e libertação.

Formação permanente de professores na perspectiva freiriana de construção de saberes é o capítulo de Maria Aparecida Vieira de Melo, Nathali Gomes da Silva e de Fernanda da Costa Guimarães Carvalho tratam sobre a política de formação de professores, bem como aludem sobre os saberes necessários a docência, assim como sobre a formação permanente em Freire.

No conjunto das coisas ditas e escritas, convidamos o leitor que se debruce na imersão da leitura aprofundada necessária para compreendermos e ampliarmos a nossa chave de leitura sobre os escritos do Educador Paulo Freire, em especial a sua obra Pedagogia do Oprimido que hoje mais do que nunca necessita ser compreendido. Para você uma ótima leitura!

André Gustavo Ferreira da Silva
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho
Caruaru, 2019.

50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR ENQUANTO CONTEXTO DA OBRA

Alessandra Maria dos Santos¹

Reginaldo José da Silva²

Max Rodolfo Roque da Silva³

Introdução

O texto ora apresentado propõe-se a explicitar percursos e experiências de educação popular, bem como práticas de movimentos sociais, nos idos da década de 1960, que serviram de base para a elaboração da *Pedagogia do Oprimido*, consagrada obra do educador pernambucano Paulo Freire. Noutras palavras, interessa-nos discutir sobre o processo de gestação, ou como o próprio Freire costumava dizer, de “partejamento” de tal obra, entendendo-a, em conformidade com o pensamento do autor, como sendo, muito mais do que um livro, uma concepção de educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Para tanto, realizaremos três movimentos distintos e complementares, a saber: inicialmente faremos uma breve biografia de Paulo Freire, tendo como limite seus primeiros anos em exílio; em seguida discutiremos sobre o envolvimento de Paulo Freire em movimentos de educação popular, destacando os processos de elaboração de seu método de alfabetização de adultos; por fim, situaremos Freire num contexto mais amplo de lutas por educação e igualdade social, especificando o caso das Ligas Camponesas.

¹Professora da educação básica da Prefeitura da Cidade do Recife, Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: amsantosufpe@gmail.com

²Assessor de Projetos Sociais na Organização Não Governamental Kindernothilfe-KNH Brasil, Historiador, Especialista em História Contemporânea e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: regi.ligas@gmail.com

³Educador Social da Prefeitura da Cidade do Recife, Historiador pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: maxrodolfosilva@gmail.com

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade do Recife, no dia 19 de setembro de 1921, vindo a falecer no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo. Segundo o professor Paulo Rosas (2003, p.18) “sua história de vida é marcada por três períodos, caracterizados por desiguais referências de espaço e tempo”, quais sejam: o tempo do Recife, o tempo do exílio e o tempo de São Paulo. Devido aos objetivos deste texto, vamos nos ater aos dois primeiros períodos.

Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar de Pernambuco, e de Edeltrudes Neves Freire, Dona Tudinha, quem, segundo o próprio Freire, “era uma bordadeira excelente!” (Freire, P. e Guimarães, S., 1982, p. 17, *apud* ROSAS, 2003, p. 18). Juntamente com seus três irmãos, Stela, Armando e Temístocles, viveu seus primeiros anos de vida numa casa na Estrada do Encanamento, de onde guardou fortes lembranças, nas quais sua alfabetização ganha destaque. Para ele, sua alfabetização não lhe foi “em nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal” (Revista *Nova Escola*, 1994, *apud* ROSAS, 2003, p. 19).

Em 1932 mudou-se para Jaboatão dos Guararapes, onde concluiu o curso primário e iniciou o curso ginásial no Colégio 14 de Julho. Devido às dificuldades financeiras que a família enfrentara, teve que abandonar os estudos no final da primeira série, retomando-os no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife – depois de muitas tentativas por parte de sua mãe para que pudesse estudar gratuitamente – onde concluiu o curso secundário e o pré-jurídico.

Ingressou na Faculdade de Direito do Recife no ano de 1943 e no ano seguinte casou-se com a professora primária Elza Maria Costa de Oliveira, com quem teve cinco filhos e a quem atribui sua aproximação à pedagogia. Sobre a Elza, o professor Paulo Rosas (2003, p. 21) comenta: “Pessoalmente, lembro de Elza como uma pessoa cativante, por quem alimentei, juntamente com minha esposa, Argentina Rosas, profunda amizade e respeito por sua conduta ética e competência”.

Já no último ano do curso de Direito, devido à uma tentativa frustrada de cobrar uma dívida, percebeu que não faria sucesso na carreira como advogado. Em 1947, atuando como professor de Língua

Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, recebe o convite para atuar na Divisão de Cultura e Educação do SESI. Segundo o professor Paulo Rosas (2003, p. 22), para Freire, “o Sesi representaria muito mais do que um emprego. Junto ao desafio e à aprendizagem, foi a oportunidade decisiva para a definição de sua história profissional e como filósofo da educação”.

Na *Pedagogia da Esperança*, Freire assim se refere à sua experiência no SESI e no que ela implicou para a elaboração da *Pedagogia do Oprimido*: “A Pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração” (2008, p. 18). E acrescenta:

Obviamente, as experiências vividas no SESI, a que juntava memórias da infância e da adolescência em Jaboatão, me ajudavam a compreender, antes mesmo de leituras teóricas sobre o assunto, as relações consciência-mundo de forma tendentemente dinâmica, jamais mecanicista (2008, p. 102).

Ao longo da década de 1950, seja atuando no SESI ou na Universidade do Recife, Paulo Freire encontrou elementos de significativa importância para a construção de seu pensamento. Conforme atesta o professor Paulo Rosas, “os anos 50 foram particularmente importantes para a solidificação do pensamento de Paulo Freire, no tangente a leituras e reflexões” (2003, p. 23). Leituras e reflexões, segundo aponta, baseada numa bibliografia vasta e bastante eclética em conformidade “ao que chamo de ‘uma certa força de trabalho em disponibilidade’, que havia então no Recife, formada por professores, artistas, intelectuais e estudantes insatisfeitos com o *status quo*, entre os quais me incluo” (Idem, *ibidem*).

No decorrer dos primeiros anos de 1960, Paulo Freire atuou de modo bastante significativo em diversas frentes, pondo em prática todo seu “pensamento político-pedagógico dialógico e libertador, conducente a atitudes indicativas da autonomia e intercâmbio dos saberes entre o aprendiz e o educador”. (ROSAS, 2003, p. 25-26). Neste período, atuou no Movimento de Cultura Popular (MCP), no Serviço

de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, na experiência de Angicos e iniciou o Programa Nacional de Alfabetização.

Eis que veio o golpe de 1964 e interrompe a implementação do chamado "Sistema Paulo Freire" em nível nacional. No dia 16 de junho Paulo Freire foi preso e assim permaneceu por 70 dias. Após sua soltura, tem início o "segundo tempo" de sua vida: o exílio.

Primeiramente, após uma difícil negociação, conseguiu asilo político na Bolívia, onde prestou assessoria na área da educação primária de adultos. No entanto, por não se acostumar à altitude de La Paz, seguiu para o Chile e lá permaneceu de novembro de 1964 a abril de 1969.

Santiago, o reencontro com a família - Elza e os filhos, chegados em meados de janeiro de 1965 - possibilitou viver uma nova experiência, novas aprendizagens resultariam e, ao mesmo tempo, seriam o início de uma das linhas de força que marcariam sua história de vida (ROSAS, 2003, p. 30).

Na capital chilena retomou o rumo de sua prática pedagógica. Inicialmente, assessorando Jacques Chonchol, no Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap), e, posteriormente, como consultor da UNESCO, atuando no Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária (Icira) (ROSAS, 2003, p. 31). Também em Santiago, deu início a um período frutífero de produção intelectual, tendo escrito, por exemplo, seu primeiro livro publicado comercialmente, *Educação como prática da liberdade* - uma revisão e ampliação da tese *Educação e atualidade brasileira*, com a qual concorreu à cátedra de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife - e seis artigos que foram incluídos em *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*.

É também exilado no Chile que escreve sua célebre obra *Pedagogia do Oprimido*, concluída em 1968 e publicada primeiramente em inglês, nos Estados Unidos da América, em 1970. Sobre a gestação de sua obra, Freire comenta:

Foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia repensar sempre

a experiência brasileira, cuja memória viva trouxera comigo para o exílio, que escrevi a *Pedagogia do Oprimido*, entre 1967 e a 1968 (2008, p. 53).

Ao longo destes anos, Freire concebeu aquilo que ele mesmo afirmou, em entrevista publicada no livro *A Educação na Cidade*, ser não apenas um livro, mas uma “certa compreensão da educação que se compromete com a necessária emancipação das classes oprimidas” (1991, p 71).

Conforme destaca Giselle Schnoor,

A *Pedagogia do Oprimido* foi escrita num período de efervescência do movimento estudantil, do movimento feminista, do movimento hippie, de questionamento dos valores e de toda ordem instituída. Crítica à sociedade de consumo, ao machismo. Lutas pela democracia na América Latina, contra a guerra do Vietnã, contra toda forma de autoritarismo (2001, p. 70-71).

Assim, temos que a *Pedagogia do Oprimido* foi gestada em um período de fortes movimentos de contestação a uma realidade social marcada por formas diversas de opressão. Todavia, pensamos que os elementos fundantes de tal obra encontram-se, conforme apresentamos sucintamente até aqui, no contato e na participação efetiva de Paulo Freire em movimentos diversos de educação e luta por igualdade social, tanto na cidade como no campo, antes e depois do exílio, cujas experiências lhe foram tão marcantes. Sobre tais movimentos é que iremos discorrer a partir de agora.

História e memória da educação popular: antecedentes da Pedagogia do Oprimido

A notável obra de Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido* – presta críticas à perspectiva de educação bancária, na qual o educando, depositário nesta vertente educativa, acumula os conhecimentos advindos daqueles que “sabem” a fim de reproduzir tal e qual como apreendeu. Contudo, as reflexões expressas por Freire nesta obra revelam sua experiência de envolvimento com a educação popular.

Neste processo, prontamente delinea diversos e contundentes comentários em oposição a uma educação de perspectiva bancária.

Já em 1958, Paulo Freire denunciou no relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos, o qual ocorreu em Pernambuco e serviu de preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, o problema da exclusão social para “aqueles que não se integram perfeitamente na vida social” e da desestruturação urbana, a partir do crescimento desordenado. Apresentou ainda férrea defesa da democracia a partir do envolvimento consciente do povo no processo de desenvolvimento da nação. Bem como, apontou propositura de intervenção nas questões educacionais por meio da inclusão do educando no processo de construção do saber. “Impedir que o trabalho educativo se faça *sobre* ou *para* o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem.” (FREIRE, 1958, p. 4).

A questão do trabalho educativo no sentido de oposição à diretividade pedagógica, do “sobre” ou “para” o homem, foi retomada por Freire em sua atuação no MCP. Nesta ação, apoiada pela Prefeitura de Recife, desenvolveram-se diversas atividades culturais e educacionais na periferia da cidade. O campo educacional, por sua vez, sob responsabilidade de um grupo católico passou a atuar enfaticamente na alfabetização, sobretudo de adultos, tendo em vista os elevados índices de analfabetismo. No entanto, no mesmo grupo, duas vertentes pedagógicas se destoam: uma, que apoia a construção de material didático, a partir do universo vocabular dos educandos; outra, que constrói a perspectiva de alfabetização através de palavras emersas no diálogo. Paulo Freire envolveu-se no desenvolvimento desta última concepção.

Cabe destacar que o “Livro de Leitura Para Adultos”, material pedagógico produzido pelo MCP, mais conhecido como cartilha do MCP, foi um grande avanço em relação aos demais materiais até então elaborados. Ao ponto de receber elogios de Anísio Teixeira⁵ (1962

⁴Grifo nosso.

⁵O baiano Anísio Spínola Teixeira foi diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, tendo também assumido o cargo de diretor-geral Instrução Pública do Distrito Federal. Além disso, foi

apud BEISIEGEL 1992, p. 125): “O livro efetivamente ensina a ler como se iniciasse o analfabeto nordestino na sua própria vida. As palavras, as sentenças, as frases são as que fatalmente ocorreriam ao próprio analfabeto se fosse ele próprio que escrevesse sua cartilha”.

As considerações de Anísio Teixeira debruçam, indiretamente, críticas aos materiais pedagógicos até então produzidos. Diversas ações de alfabetização como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e Campanha Nacional de Educação (CNEA) produziram recursos alfabetizadores, os quais eram dissonantes da realidade dos educandos.

A fim de abordar a sílaba “AL”, a cartilha pedagógica da CEAA, por exemplo, propõe as seguintes frases:

“O palhaço é alto.
Ele almoça com calma.
É o último a voltar.
Ele volta para saltar no circo.”

Além das frases, há uma imagem de um alto palhaço sorridente. De caráter infantil e sem relação com a vivência do alfabetizando, assim concebeu-se a alfabetização de adultos. Por isso, Anísio Teixeira tece aplausos à cartilha do MCP. “Até hoje, as cartilhas usadas eram imperfeitas, para não dizer infantis. ‘Vovô viu a uva’, etc. Tentavam transplantar os métodos empregados na alfabetização das crianças para a alfabetização dos adultos”. Tais críticas, proferidas por Teixeira foram publicadas no jornal carioca *O Metropolitano*, datado de 17 de junho de 1962 (apud BEISIEGEL, 1992, p. 125).

Na primeira lição desta cartilha apresentam-se duas palavras – POVO e VOTO –seguidas da frase: “O voto é do povo”. Tais palavras, carregadas de sentido, apresentam prontamente o objetivo da alfabetização: voto. Num momento em que os não-alfabetizados eram excluídos do pleito, o voto era uma arma, por isso, a necessidade de

secretário geral da CAPES, diretor do INEP e Ministro da Educação. Dentre os diversos cargos ocupados, cabe destacar o mais ilustre: intenso defensor do sistema público de ensino. (SAVIANI, 2008).

alfabetizar o povo. Ante ao caráter populista, a cartilha recebeu duras críticas.

Porém, Paulo Freire decide desenvolver suas pesquisas, tendo em vista ser diretor da Divisão de Pesquisas do MCP, no Centro Dona Olegarinha, no Poço da Panela, bairro recifense. Neste local, Freire esboçou o método que sistematizaria, pouco tempo depois, no sertão do Rio Grande do Norte, em Angicos.

Se em Recife as ações em prol da alfabetização foram promissoras, outras também floresceram tanto em Pernambuco como em outros estados, sobretudo, do Nordeste. Dentre estas, resalta-se o Movimento de Educação de Base (MEB) que por intermédio de parceria do Governo Federal e Igreja Católica, traçou iniciativa de escolas radiofônicas atreladas à implantação de sindicatos de trabalhadores rurais.

O apoio à organização sindical rural é mais uma forma da Igreja defender a reforma agrária sem negar os preceitos cristãos. Além de apoiar a reforma agrária, a atuação da Igreja visa conter as ações “revoltosas” das Ligas Camponesas que segundo Monsenhor Pinto (2013), pároco da cidade de Angicos – RN, este seria um dos motivos para o incentivo eclesiástico na fundação de sindicatos de trabalhadores rurais. (SANTOS, 2014, p. 92).

Assim, percebe-se nas ações do MEB intencionalidades para além dos objetivos de conter o analfabetismo na área rural.

Acrescidas às iniciativas alfabetizadoras populares, já citadas, estão as ações da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. Assim como o MCP, sob esforço da prefeitura de Natal, na gestão de Djalma Maranhão, implementam-se salas de aulas com recursos elementares. Nesta campanha, o chão batido e palhas de coqueiro compunham o cenário alfabetizador.

Embora todas as ações populares de educação de jovens e adultos rompessem com a perspectiva pedagógica das tradicionais campanhas de alfabetização, pois passaram a admitir a realidade do educando, todas apresentaram caráter diretivo, algo que Paulo Freire

era totalmente avesso. Segundo Almeri Bezerra⁶ (2011): “Paulo dizia que não precisava ter manual, não tinha manual... era uma palavra que a gente evitava. Não tinha professor, não tinha sala de aula. Era círculo de cultura”.

Paulo Freire comenta em relação à utilização de material diretivo, neste caso, cartilha, no processo de alfabetização:

Eu não acreditava muito nesse negócio de cartilha... Eu me lembro que já naquela época eu defendia uma coisa que vivo dizendo ainda hoje, a existência de textos de suporte, mas textos de suporte que sejam tão desafiadores como os slides que eu propus. E não a cartilha enquanto domesticadora (apud BEISIEGEL, 1992, p. 208).

Para Freire, muito mais que a defesa metodológica do “como” alfabetizar, o que estava em questão era, justamente, a concepção pedagógica, a partir da qual o sujeito, autor da construção de seu saber, se perceberia como tal ao tomar consciência de si. E ressalta que a conscientização “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. (FREIRE, 2001, p. 30).

A instrumentalização do método de Paulo Freire encontra abrigo na oportunidade de implementá-lo no sertão do Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos. Os ventos, naquele momento, eram favoráveis. Apoio no planejamento das ações com a equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) vinculado à Universidade do Recife (UR), interesse do governador deste estado em aplicar esta experiência de alfabetização em sua cidade natal e financiamento para despesas, por intermédio da Usaid⁷.

⁶ Almeri Bezerra compôs a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Depoimento [jan.2011]. Entrevistadores: A. Santos, C. Farias, J. Silva e A. Silva. Recife: PE, 2011. MP3. Entrevista concedida ao Programa Institucional de Iniciação Científica “Paulo Freire, a UFPE e o Movimento de Educação Popular”.

⁷ Sigla norte-americana que significa Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. Esta agência tinha o interesse de promover desenvolvimento econômico em áreas carentes a fim de se evitar possíveis mobilizações sociais ante às insatisfações em face das desigualdades.

De modo que o grande avanço do método de Freire está em propor que a ação de alfabetização parta do próprio educando. Assim, o processo de conscientização do sujeito no mundo não se dar “para”, mas “com” o educando. Proposição esta já enunciada por Freire, em 1958, nos Seminário Regional e II Congresso de Educação de Adultos, mas tais críticas ganham ensejo, quase uma década depois, em *Pedagogia do Oprimido*.

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra [...] se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significado e, assim, melhor seria não dizê-la. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. (FREIRE, 2013, p. 79-80).

A dimensão transformadora da educação se daria mediante envolvimento do educando ao processo de aprendizagem à medida que esta acontece a partir da realidade, mas também com ele. Assim, a própria compreensão de educação popular entendida anteriormente como ação de reparo a jovens e adultos, marginalizados do processo educacional, e que, fruto da luta pelo ensino público e gratuito angariaram tal compensação, ou ainda, concebida como empenho em universalizar a educação ao povo, aos populares, passa a ter nova denotação. Ação transformadora a qual se propõe ressignificar a educação política, social e pedagógicamente. (BRANDÃO, 2006). Rodrigues acrescenta a esta perspectiva (1999, p.21): “O que distinguiria a educação popular das outras (...) sua proposta e práxis direcionadas para a efetiva transformação”.

Assim, a transformação de dada realidade acontece inicialmente no espaço pedagógico, ao passo que o indivíduo perceba-se sujeito e ator sobre esta. Na qual a passividade da transmissão de conteúdos cede espaço à construção do saber com o educando e este se percebendo enquanto sujeito no mundo criador e recriador de realidades.

Desse modo, a experiência implantada, em 1963, em Angicos, serviu de base para concluir que as palavras emersas através da leitura

de imagens, por exemplo “*belota*”, traz em si a dialogicidade do homem com o outro, por meio do círculo de cultura, mas também com o mundo, ao passo que esta palavra assume concretude e significado que extrapola a dimensão gráfico-fonética.

Experiências educativas no campo antes de 1964: Ligas Camponesas e Pedagogia do Oprimido

Reiterando a importância da *Pedagogia do Oprimido*, enfatizamos novamente ser esta uma obra, como afirma o próprio autor, que nasceu de diversas experiências e observações que tiveram lugar na sua infância, mocidade e maturidade. (FREIRE, 2008, p. 12). Conforme dito anteriormente, as décadas de 1950 e de 1960 constituem o período mais marcante para a concretização do pensamento pedagógico de Freire, expresso na referida obra, devido ao seu trabalho em vários órgãos governamentais e não governamentais ligados à educação e aos primeiros anos de exílio, após o golpe civil-militar de 1964. Nas atividades que realizou no Brasil, sobretudo entre 1954 e 1964, Freire estabeleceu contatos com trabalhadores urbanos e rurais, seja realizando atividades educativas, seja discutindo sobre educação, o que lhe possibilitou a construção de ideias e conceitos, registrados primeiro no livro *Educação como Prática da Liberdade*, e, posteriormente, aprofundados em *Pedagogia do Oprimido*. (FREIRE, 2013, p. 31-33).

Esse período de solidificação do pensamento pedagógico de Freire, que resultou na escrita da *Pedagogia*, foi também de intensas mobilizações de trabalhadores rurais, promovidas, principalmente, pelas Ligas Camponesas. Não temos registros e pesquisas suficientes que mostrem como Freire se relacionou com os movimentos camponeses. No entanto, se considerarmos sua afirmação de que a *Pedagogia do Oprimido* é fruto de análises feitas a partir de experiências vividas, primeiramente, no contexto das tensões políticas e sociais que ocorreram no Brasil antes do golpe de 1964 e, posteriormente, nos primeiros anos de exílio, podemos entender que ele conhecia esses movimentos e suas propostas. (FREIRE, 2008, p. 69).

Segundo Aguiar (2014, p. 684), Freire era amigo de Francisco Julião, o principal líder das Ligas Camponesas. Não sabemos ao certo como era essa relação de amizade, antes do exílio dos dois. É certo que se encontraram algumas vezes em Cuernavaca, no México, onde Julião esteve exilado (PORFÍRIO, 2013, p. 105; AGUIAR, 2014, p. 685). Ali, ambos ministravam palestras, cursos e publicavam textos pelo CIDOC (Centro de Informação e Documentação), uma organização que reunia intelectuais e religiosos interessados em discutir política e sociedade, tendo a América Latina como objeto maior de observação. Freire não cumpriu seu exílio em Cuernavaca, como Julião, mas costumava ir lá, a convite de Ivan Illich, diretor do CIDOC, para proferir cursos e palestras.

Mesmo não sabendo, com detalhes, se Freire e Julião tinham uma relação de amizade, antes do golpe de 1964, quando as Ligas eram o principal movimento social agrário no Brasil, precisamos considerar que o autor da *Pedagogia do Oprimido*, nesse período, circulou entre intelectuais e políticos de esquerda. Sendo assim, é possível que tenha estabelecido contatos com Julião e, conseqüentemente, conhecido a luta das Ligas Camponesas.

Também não se deve perder de vista que o trabalho de observação sobre a sociedade brasileira, empreendido por Freire, que resultou na escrita de *Pedagogia do Oprimido*, aconteceu, em grande parte, nos anos em que Francisco Julião e as Ligas Camponesas se tornaram temas de interesse na imprensa nacional e internacional e ocuparam a centralidade nos debates sobre a questão agrária no Brasil (PORFÍRIO, 2013, p. 25-29).

Um dos sinais de que Freire conheceu o movimento das Ligas Camponesas está no seu livro *Pedagogia da Esperança*, publicado em 1992, que se propõe a ser um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*. Em um trecho, no qual Freire recorda os discursos de alguns líderes e movimentos que teriam, segundo ele, retardado as mudanças necessárias para aquele período, por causa de seu conteúdo radical, há uma crítica ao famoso lema das Ligas Camponesas, “Reforma Agrária na Lei ou na Marra” (FREIRE, 2008, p. 43).

Esse lema, apresentado no I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, ocorrido em Belo Horizonte,

em 1961, impulsionou a tese da Reforma Agrária Radical, aprovada e acatada no referido congresso. Essa crítica de Freire pode ser uma indicação de que ele esteve unido à crítica que parte da esquerda da época fazia ao que ficou conhecido como “radicalização das Ligas Camponesas” (SILVA, 2015, p. 36), quando se apontava que os posicionamentos radicais do movimento geravam mais ódio nos setores conservadores, tornando-se, assim, “um dos detonadores da mobilização que conduziu ao golpe de Estado de 1964” (ROUQUIÉ, 1989, p. 114).

Também é de grande importância atentar para uma afirmação de Freire, na introdução à *Pedagogia do Oprimido*, na qual ele diz que esse seu livro tem afirmações fundamentadas, dentre outras coisas, nos saberes de “homens desafiados pela dramaticidade da hora atual”. (FREIRE, 2013, p. 39). Ressalta-se, nessa afirmação, que o autor estava atento não só à “dramaticidade da hora atual”, mas também aos saberes construídos por esses homens e mulheres oprimidos e oprimidas naquele contexto de tensão política e social que foram as décadas de 1950 e 1960. Nesse período, e isso certamente não passou despercebido aos olhos de Freire, os movimentos sociais eram um importante espaço de construção desses saberes de homens e mulheres que, percebendo a negação de sua humanidade pela opressão, buscavam conhecer mais e indagar se é possível uma nova realidade (FREIRE, 2013, p. 40-41). As Ligas, por exemplo, constituíram-se também como espaços de educação, conforme atestam algumas pesquisas recentes.⁸

O primeiro núcleo das Ligas Camponesas surgiu no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, no limite entre a Zona da Mata e o Agreste de Pernambuco, no ano de 1955. Quando esse núcleo surgiu, ainda como uma sociedade com finalidades assistenciais, denominada Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP), uma de suas preocupações era a alfabetização de crianças, adolescentes, jovens e adultos, devido ao alto índice de analfabetismo que havia nas áreas rurais naquele período. Essa mesma preocupação

⁸ Sobre essa questão, ver as dissertações de Xavier, **As práticas educativas na Liga Camponesa de Sapé: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958 – 1964)**, de Silva, **A Cartilha do Camponês, o documento “Bença, Mãe!”** e sua recepção pela Liga Camponesa do Engenho Galiléia e a tese de Pereira, **Pedagogia do movimento camponês na Paraíba: das Ligas aos assentamentos rurais**.

esteve também em outros núcleos das Ligas, como, por exemplo, nas Ligas surgidas na Paraíba, que em 1962 fizeram uma parceria com a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), para alfabetizar os camponeses e camponesas e seus filhos e filhas, utilizando, inclusive, o sistema de alfabetização de Paulo Freire⁹ (SILVA, 2015, p. 49-50).

Mas, as experiências educativas do movimento não se encerravam nas iniciativas de alfabetização ou, em outras palavras, em atividades de educação formal. Ainda que de forma fragmentada, a literatura sobre o movimento fala de pessoas que atuavam como educadores e educadoras, fomentando processos educativos não formais, a exemplo de Maria Celeste Vidal, entre as Ligas Camponesas de Vitória de Santo Antão (CALLADO, 1980, p. 68; ABREU E LIMA, 2005, p. 71) e Ophélia Amorim, da Liga de Campina Grande (XAVIER, 2010, p. 13). Algumas lideranças das Ligas eram reconhecidas como pessoas que tinham também funções educativas, como, por exemplo, João Pedro Teixeira, Pedro Inácio Araújo (Pedro Fazendeiro) e João Alfredo Dias (Nego Fuba), que eram líderes na Liga de Sapé (XAVIER, 2010, p. 59). Francisco Julião, ao ser citado por outro líder das Ligas, Francisco de Assis Lemos de Souza, é apresentado como alguém que ensinou muito aos camponeses:

Sendo grande orador e poeta, seus discursos levavam as massas a grande entusiasmo. Conseguia se fazer entender por todos, do analfabeto ao mais letrado. Usava, com frequência, as citações bíblicas, sobretudo as que mostravam os caminhos para a libertação dos pobres, e combatia a opressão e os opressores. Trouxe um grande alento e apoio em um momento difícil, onde as lideranças locais estavam confusas quanto ao caminho a seguir. Ele trouxe, também, sua análise sobre o momento que atravessávamos. Orientou sobre o que deveria ser feito. (SOUZA, 1996, p. 37).

Havia um conteúdo educativo nas Ligas que se fazia presente nas falas dos seus líderes, de pessoas que se integravam ao movimento para cumprir a função de formadores, mas que também se revelava

⁹ O chamado “Sistema de Alfabetização de Paulo Freire” ficou nacionalmente conhecido no ano seguinte, 1963, após a experiência de alfabetização de adultos em Angicos, Rio Grande do Norte.

entre camponeses, que, mesmo não atuando como líderes ou formadores do movimento, tinham também espaço para falarem e comunicarem suas ideias e conteúdos, conforme depoimento de Francisco de Assis Lemos de Souza:

Muitos deles, analfabetos, mas possuidores de senso prático, usavam a palavra, naqueles encontros, apresentando opiniões sobre a situação e o que esperavam do futuro. Ensinavam muitas verdades, transmitiam conhecimentos acumulados e, muitas vezes, revelavam raciocínio superior. Aprendia-se muito com eles! (SOUZA, 1996, p. 34).

As reuniões, comícios, concentrações, assembleias e, até mesmo, encontros clandestinos e secretos, que eram realizados para evitar represálias dos latifundiários, constituíam-se espaços de construção de saberes. (XAVIER, 2010, p. 62). Nesses encontros, os saberes eram construídos também com o auxílio de alguns instrumentos escolhidos ou escritos para cumprirem finalidades pedagógicas dentro do movimento. A maioria desses instrumentos, como cartilhas e documentos orientadores, eram elaborados por Francisco Julião, a partir de suas experiências e observações dentro do movimento e no contato direto com os camponeses e camponesas, com a finalidade de fazer aquilo que Freire, anos mais tarde, iria defender em *Pedagogia do Oprimido*: construir, com as massas populares, um processo de educação que contribua para que elas desvelem a realidade objetiva e desafiadora e, nela, se insiram criticamente para incidir uma ação transformadora (FREIRE, 2013, p. 55).

Para Brandão (1985, p. 67-68), a educação popular é uma teoria e uma prática educativa que pode ocorrer tanto em espaços formais quanto em espaços não formais de educação, onde o saber e os métodos de ensino e aprendizagem são construídos com as classes populares, objetivando a emancipação dessas classes, a partir de sua imersão em processos educativos que não sejam ajustamentos a uma ordem opressora vigente, mas, sim, que contribuam para a sua participação na transformação das estruturas que mantém essa ordem. Partindo dessa conceituação de Brandão, que tem por base a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013, p. 55-58), podemos entender as experiências educativas vivenciadas nas Ligas Camponesas como experiências de

educação popular. Experiências essas já presentes no Brasil quando Freire iniciou e intensificou as observações que vieram fundamentar a tese central do seu mais importante livro:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2013, p. 43).

Não temos registros que indiquem que houve uma profunda relação entre Freire e as experiências educativas das Ligas Camponesas. No entanto, o autor da *Pedagogia* atuou entre camponeses e camponesas no período em que o movimento estava em plena atuação. Neste sentido, vale destacar sua fala quando diz:

As afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início dessas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo (FREIRE, 2013, p. 33).

Como ele mesmo afirmou, *Pedagogia do Oprimido* reflete sobre práticas educativas que, de alguma forma, mesmo sem tanta sistematização e rigor teórico, já estavam sendo experimentadas no Brasil, inclusive no campo.

Considerações Finais

Mediante o exposto, consideramos ser de significativa importância discutir sobre a *Pedagogia do Oprimido* em nosso tempo, na medida mesma em que presenciamos a permanência de práticas opressoras, cuja superação se torna uma questão cada vez mais

necessária, assim como fora nos idos de sua gestação e posterior publicação.

Conforme apontado ao longo do texto, o processo de elaboração e aprofundamento das ideias contidas na referida obra se deu mediante o percurso em experiências de educação popular, movimentos sociais (urbanos e rurais), sofreu o trauma da instauração de um sistema governamental autoritário - que implicou de forma bastante danosa no campo educacional brasileiro - e seguiu nos primeiros anos de exílio. Conforme o professor Paulo Rosas houvera salientado em certa ocasião, corroborando com o que discutimos neste texto, *A Pedagogia do Oprimido* não resulta de um “*insight*, o lampejo brilhante e fortuito de uma inspiração ou descoberta. É uma construção desenvolvida ao longo de duas décadas, um momento marcante em um processo de elaboração intelectual e que, como tal, não representaria o término do processo” (2003, p. 32)

Não obstante, mister dizer, a concepção de educação contida na obra mostra-se ainda mais presente dentre aqueles e aquelas que alimentam diariamente o sonho possível da mudança. Além da oposição a todo e qualquer tipo de opressão, Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, opõe-se a qualquer forma de educação que, por isso mesmo, não promova a liberdade e a autenticidade do sujeito, que o prive, como ele mesmo gostava de enfatizar, de sua vocação histórica para dirigir-se ao *ser mais*.

Sendo assim, concluímos dizendo que a *Pedagogia do Oprimido* continua a nos animar, não no sentido lúdico, mas no sentido vital da palavra, em nossa prática cotidiana, compreendendo a educação, mais do que nunca, como uma forma de intervenção no mundo que, como em tantas ocasiões afirmou Paulo Freire, não podendo tudo, pode alguma coisa.

Referências

ABREU E LIMA, Maria do Socorro. **Construindo o sindicalismo rural**: lutas partidos, projetos. Recife: Editora Universitária da UFPE: Editora Oito de Março, 2005.

- AGUIAR, Cláudio. **Francisco Julião**: uma biografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **O que é educação popular?** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CALLADO, Antonio. **Tempo de Arraes**: a revolução sem violência. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro. 2001.
- _____. **A Educação na Cidade**. 6 Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 15 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- _____. **A educação dos adultos e as populações de marginais**: o problema dos mocambos. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2., 1958, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 1962. Disponível em: Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/relato.segun_congr_educ_adultos.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2013.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 54^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do movimento camponês na Paraíba**: das Ligas aos assentamentos rurais. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2009.
- PORFÍRIO, Pablo Francisco de Andrade. **De pétalas e pedras**: a trajetória de Francisco Julião. 296 f. 2013. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- RODRIGUES, Luiz Dias. Como se conceitua Educação Popular. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; NETO, José Francisco de Melo. (Orgs.). **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa: UFPB, 1999.

ROSAS, Paulo. **Papéis avulsos sobre Paulo Freire**. Recife: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

ROUQUIÉ, Alain. **América Latina**: introducción al extremo occidente. México: Siglo Veintiuno, 1989.

SANTOS, A. M. **A interiorização da educação popular em Pernambuco (1956 a 1964)**: Nazaré da Mata (Mata Norte), Palmares (Mata Sul) e Caruaru (Agreste). 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados. 2008.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do Oprimido. In: Souza, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SILVA, Reginaldo José da. **A Cartilha do Camponês, o documento “Bença, Mãe!” e sua recepção pela Liga Camponesa do Engenho Galiléia**. 221f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUZA, Francisco de Assis Lemos de. **Nordeste, o Vietnã que não houve**: Ligas Camponesas e o golpe de 64. Londrina: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996.

XAVIER, Wilson J. F. **As práticas educativas na Liga Camponesa de Sapé**: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958 – 1964). 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

A REALIDADE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO DESAFIADOR

Jorge Teles¹⁰

Introdução

Este artigo pretende refletir sobre a realidade contemporânea do Ensino Médio no Brasil e os desafios postos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) neste contexto, a partir de uma perspectiva freireana (FREIRE, 1987, 2001a, 2001b, 2008, 2011), atentando para a dimensão do direito à educação por parte destes sujeitos e explorando as relações e possibilidades de opressão e libertação na atualidade.

A Carta Magna brasileira estabelece a educação como um direito de todos e como dever do Estado. Este é um dos pilares da sociedade democrática neste país. O direito ao Ensino Médio enquanto dever do Estado foi garantido pela Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Isto alterou o papel do Estado relativo a este nível de ensino na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996), o qual passou de assegurador de *progressiva extensão* da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, para assegurador da *universalização* do Ensino Médio *gratuito*. Este é um avanço legal que se constituiu em um marco para o direito a educação no Brasil ao assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.

O acesso estava assegurado, mas a matrícula não era obrigatória até então. Este fato foi mudado mediante a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Esta emenda tornou obrigatória a matrícula nos sistemas de ensino de todos os adolescentes entre 15 e 17 anos de idade, garantindo a gratuidade nas redes públicas. A faixa etária normalmente relacionada ao Ensino Médio foi contemplada com esta medida, mas também aqueles que não cursaram este nível de ensino quando possuíam esta faixa etária característica.

¹⁰Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

Muito se tem debatido desde então sobre o Ensino Médio no Brasil. Diversos diagnósticos e análises diferenciadas têm sido produzidos por técnicos do governo, pesquisadores, especialistas do setor privado, movimentos sociais, dentre outros, sobre o cenário atual e sobre a dinâmica temporal deste nível de ensino. De modo recorrente, são levantados gargalos e problemas relativos a: acesso, permanência, qualidade da educação oferecida e sucesso escolar, bem como a sua identidade e finalidades.

Desta profusão de estudos e pesquisas, muitas afirmações e contestações têm sido produzidas, garantindo um animado e animoso mar de debates sobre o tema, onde não poucas vezes têm naufragado iniciativas e projetos públicos e privados. Não sem razão que o Ensino Médio tem sido apontado como a etapa que mais gera debates controvertidos (FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017). No entanto, Ferreira (2017) aponta para o fato de que o enfrentamento de problemas no ensino médio é histórico e não constitui característica privilegiada do Brasil, pelo contrário, constitui-se em desafio que transpassa diversos países no mundo, não sendo exclusividade daqueles considerados “em desenvolvimento”, pois atinge igualmente os países denominados “desenvolvidos” – guardadas as devidas especificidades, é claro.

De um modo geral, pode-se reconhecer que neste debate há apenas um consenso: todos questionam a “qualidade” da educação ofertada no Ensino Médio. Mas o que significa essa “qualidade”? A quais conceitos está referida? O que está por trás deste debate sobre qualidade do Ensino Médio? A liberdade (FREIRE, 1987) é um dos componentes desta qualidade? Ou será que ela reforça a opressão (*Idem*), ainda que intencionando o contrário?

O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014 define que “a qualidade da educação almejada deve ser definida em consonância com o projeto social que deverá orientar a construção de uma política nacional” (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 64). Neste sentido, estabelece que o conteúdo que se confere ao conceito de qualidade está vinculado de modo direto ao projeto de sociedade que se almeja. Prosseguindo, este documento defende que:

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 64, 65).

Tomando por base esta compreensão de que a educação que se pretende refletir a sociedade que se almeja, a implementação de alterações no campo educacional deve sempre ser realizada com a cautela e o cuidado que o tema requer. O funcionamento da oferta é complexo, e, juntamente com a dinâmica da demanda, requer não apenas um diagnóstico do cenário geral, pesquisas no âmbito *macro*, mas igualmente estudos aprofundados e análises *in loco*, para se evitar soluções generalistas que subestimem o fenômeno e ignorem as disparidades e especificidades regionais. Caso estes cuidados não sejam tomados, as alterações propostas irão contribuir para aprofundar as desigualdades escolares (FERREIRA, 2017) e, conseqüentemente, as desigualdades sociais, comprometendo qualquer projeto de desenvolvimento do país.

Pensar a qualidade do Ensino Médio do ponto de vista freireano (FREIRE, 1987, 2001a, 2001b, 2008, 2011) é atentar para a realidade dos sujeitos que a frequentam, tanto como estudantes quanto como educadores, mas também refletir criticamente sobre que tipo de relação entre estes sujeitos está sendo tecida durante todo o processo educativo. Os resultados são fundamentais, mas não se pode esquecer que o processo impacta diretamente estes resultados. Ou seja, faz-se necessário realizar os objetivos de aprendizagem, mas ao mesmo tempo, é crucial formar cidadãos críticos no exercício da prática de ensino-aprendizagem dentro do espaço escolar durante toda esta etapa da Educação Básica, de forma dialógica e articulando aprendizagens curriculares e de mundo. Isto requer que os saberes dos sujeitos sejam reconhecidos, respeitados e valorizados.

Reformas para o Ensino Médio devem ser tecidas na perspectiva de universalização desta etapa da Educação Básica, em consonância com o estabelecido pela Carta Magna brasileira de 1988. Esta questão tem sido apontada por diversos pesquisadores como estratégica para o desenvolvimento do país (por exemplo: FERREIRA, 2017; LIMA e PACHECO, 2017, dentre outros). Estes assinalam que a universalização deve ser estruturada de tal forma que incorpore os sujeitos que estão fora do sistema escolar, oferecendo a estes as condições necessárias para a efetivação da aprendizagem. Estas condições vão desde questões infraestruturas até referentes a metodologias de ensino, passando pelas questões de trabalho docente digno. Só assim haverá escolas que sejam percebidas como mais atrativas pelos jovens e adultos.

A sociedade brasileira tem despertado para a existência de peculiaridade no Ensino Médio. Esta etapa da Educação Básica tem sido alvo de interesse por parte de diferentes grupos sociais, a partir de motivações diversas, explícitas e não poucas vezes implícitas. Tal (re)descoberta que se refaz de tempos em tempos na história do país tem engendrado esforços sintetizados em políticas, programas e projetos públicos cuja existência (ou ausência) atestam que a concepção de Ensino Médio permanece em disputa no Brasil – assim como projetos para este nível de ensino também estão em disputa nos países ditos desenvolvidos, juntamente com as concepções de sociedade que refletem (FERREIRA e SILVA, 2017, p. 287).

Os públicos do Ensino Médio

Para se compreender melhor as implicações da situação atual do Ensino Médio será necessário identificar quais sujeitos estão relacionados a esta questão, direta ou indiretamente. No Brasil existiam 206,9 milhões de pessoas em 2017, de acordo com informações levantadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, sendo que a composição desta população por sexo foi de 51,6% de mulheres e 48,4% de homens, enquanto a divisão entre negros e brancos foi de 55,5% e 43,7%, respectivamente. Da população total, 154,5 milhões tinham 18 anos ou

mais de idade, sendo 52,6% mulheres e 47,4% homens, 54,4% negros e 44,7% brancos.

A taxa de analfabetismo do Brasil em 2017 foi de 7,0% para pessoas de 15 anos ou mais de idade, totalizando 11,47 milhões de pessoas cujo direito a educação não foi respeitado. Esta taxa foi de 7,1% para homens e 6,8% para mulheres, já apontando para problemas de gênero no tocante ao acesso à educação no país. Quando se considera a questão de raça, a situação piora: 4,0% de analfabetismo entre brancos frente a 9,3% entre negros. Ou seja, a taxa de analfabetismo entre negros é mais de duas vezes maior que a de brancos em pleno século XXI, após todas as medidas de universalização do Ensino fundamental dos anos 1990 e 2000! Caso se considere a questão regional, a situação de exclusão se mostra reforçada: a taxa de analfabetismo no Nordeste foi de 14,5%, contra 3,5% no Sul, ou seja, mais de quatro vezes maior!

Por outro lado, um maior número de pessoas acessou a educação nos últimos anos, provocando uma elevação na escolaridade média, superando a tradicional média inferior ao equivalente ao Ensino Fundamental e alcançando a entrada do Ensino Médio. Dentre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, o número médio de anos de estudo atingiu 9,4 anos em 2017. Os homens apresentaram 9,2, enquanto as mulheres alcançaram 9,6 anos de estudo. Para os brancos este número era de 10,3 contra 8,7 para negros. Isto se mostra mais grave quando se analisam os dados por região geográfica. O Nordeste tem média de anos de estudo ainda inferior ao equivalente ao Ensino Fundamental. Apesar das melhorias, estes valores ainda não alcançam os 12 anos de escolaridade necessários para completar o que é denominado como Educação Básica na legislação brasileira em nenhuma das regiões do país, sendo que 53,9% da população brasileira não havia concluído sequer a etapa do ensino básico obrigatório!

Este contexto atesta que o desafio à garantia concreta do direito à educação a todas e todos, independentemente de idade, gênero e território, ainda permanece expressivo no Brasil. Como pode ser pensado, em tal cenário, o acesso ao Ensino Médio enquanto direito de cada brasileira e brasileiro? Como encarar a dívida histórica para com os excluídos da educação na considerada “idade escolar” que hoje lutam pela sobrevivência, em um cenário dominado por uma cultura do

diploma, onde os mecanismos de opressão dificultam a expressão plena das capacidades e saberes dos sujeitos, filtrando-os previamente a partir de titulações e documentos comprobatórios de escolaridades e saberes oficiais historicamente negados a estes sujeitos? Como a recente reforma do Ensino Médio no Brasil afetará os jovens e adultos com baixa escolaridade? Esta reforma será um mecanismo libertador, como arvoram seus promotores, ou se constituirá em mais um mecanismo opressor, como apontam seus críticos?

No tocante à faixa etária considerada como relativa ao Ensino Médio, aquela entre 15 e 17 anos, 87,2% frequentava a escola em 2017, mas apenas 65% estavam neste nível de ensino. Dos jovens¹¹ nesta faixa etária matriculados na Educação Básica, 78,3% apenas estudavam, sem trabalhar ou procurar emprego, enquanto 10,3% estudava e trabalhava. O percentual de estudantes cai bruscamente para as faixas etárias posteriores a 17 anos. Dentre os jovens de 18 a 24 anos, 31,7% frequentava a escola, enquanto dentre aqueles de 25 ou mais este percentual se reduziu a 4,3%. Dentre os jovens de 15 a 17 anos, 8,3% não estuda, nem trabalha e nem está procurando trabalho – trata-se do famoso grupo denominado “nem-nem” (BERNARDIM e SILVA, 2017).

Os dados levantados pela PNAD demonstram que a questão dos “nem-nem” apresenta maior peso relativo entre os jovens de 18 a 24 anos (28%). Nesta faixa etária também há maior peso relativo para aqueles que nem estudavam nem trabalhavam, mas estavam procurando emprego. Isto aponta para uma faixa populacional que precisa ter maior atenção das políticas públicas, educacionais, é claro, mas não apenas – pois a questão envolve outras dimensões da vida social que não apenas a educacional. Uma prova disto está no peso

¹¹Cabe aqui uma breve observação quanto à categorização “jovem” para o público do Ensino Médio. Pessoas com idade entre 15 e 17 anos são consideradas como “jovens” pela legislação educacional, principalmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica, conforme posto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Contudo, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) define pessoas nesta faixa etária como adolescentes, com todas as implicações legais que tal fato acarreta. Os movimentos educacionais que trabalham com direito a educação oscilam, ora pendendo para jovens, ora para adolescentes, dependendo do interesse do grupo que está apresentando alguma questão. Para fins deste artigo, as pessoas entre 15 e 17 anos de idade serão consideradas como “jovens”.

relativo dos “nem-nem” quando se observa os jovens pelo ângulo da questão de gênero: este grupo é mais significativo entre as mulheres. Poderia ser alegada a dinâmica familiar, onde os vínculos do papel feminino com o cuidado da família e principalmente de filhos se manifestam com significativa força nesta faixa etária. Já existem estudos sobre impacto de gênero sobre percurso escolar, bem como há aqueles que se debruçam sobre questões mais específicas, como gravidez durante o período escolar. Os resultados apontam para a falta de liberdade de escolha da situação de não-trabalho e não-educação, demonstrando que as condições de vida são imperativas nas definições das composições familiares quanto a quem pode só estudar.

Refletir sobre a composição etária e de gênero dos jovens que constituem o público alvo do Ensino Médio é de fundamental importância, pois um dos argumentos utilizados para se alterar a legislação deste nível de ensino é que estes jovens não demonstram interesse por esta etapa da Educação Básica. O relatório do IBGE é contundente quanto à necessidade de enfrentamento deste fenômeno:

Diante de todo o exposto, é possível afirmar que a construção de políticas públicas que busquem estimular a continuidade nos estudos e minimizar o desencorajamento com o mercado de trabalho é imprescindível para a redução da proporção de jovens que não estudam nem trabalham, de modo que o mercado de trabalho passe por transformações estruturais no sentido da inclusão dos jovens, principalmente mulheres, ainda em desvantagem pelas desigualdades de gênero identificadas. (BRASIL, 2016, p.48).

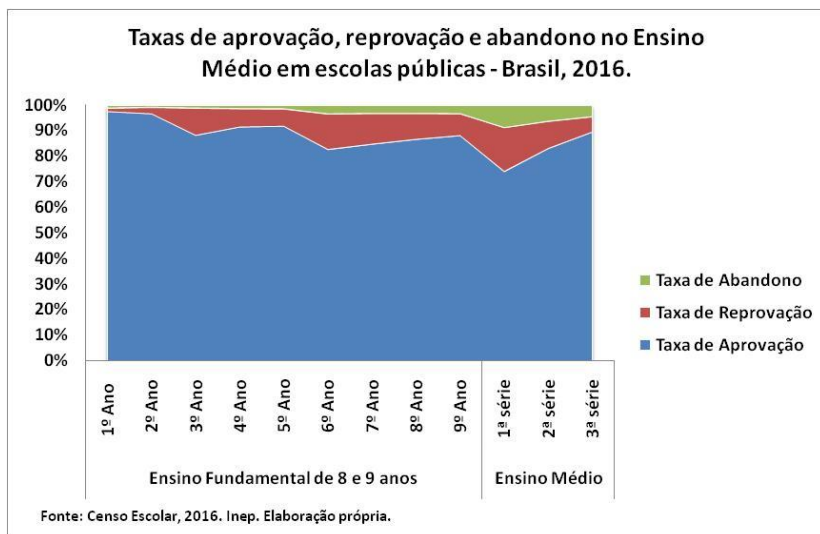
O Censo Escolar de 2017 registrou 7.930.384 estudantes matriculados no Ensino Médio no ensino dito “regular”, distribuídos em 95,5% no meio urbano, 87,8% na rede pública, 84,7% nas redes estaduais, 51,9% mulheres, 31,5% brancos e 38,7% de negros¹². Isto demonstra o predomínio quantitativo do gênero feminino nestas atividades, mas ainda há desafios para a questão do percurso escolar e profissional de mulheres no Brasil. A questão racial também se evidencia, com pesos diferentes entre as participações por raça na

¹²Vale lembrar que houve muita polêmica quando o INEP acrescentou a questão racial no Censo Escolar.

população e na escola, reiterando a necessidade de políticas de ações afirmativas para promoção do direito à educação dentre os negros no Brasil. Em relação a EJA nível médio, havia 1.425.812 matrículas em 2017, distribuídos em 9.899 estabelecimentos de ensino pelo país (87,5% em redes estaduais). Vale destacar o número significativo de estudantes do Ensino Médio frequentando cursos noturnos (BRASIL, 2017a). Cabe realçar que parcela expressiva do público da EJA está matriculada no ensino dito “regular”: 1.512.672 jovens e adultos com 18 anos ou mais de idade – o que representa 19,1% do total de matrículas no Ensino Médio “regular”, mas equivale a 106,1% da matrícula de EJA! Isto reflete tanto a questão da baixa oferta da modalidade quanto a discriminação para com a EJA, por vezes vista como ensino de “segunda categoria”. Ambos os motivos pressionam os jovens e adultos a se matricularem no ensino “regular”. Esta atitude terá muitas consequências, reforçando o estigma dos estudantes da EJA e desfavorecendo esta modalidade, pois a base das políticas públicas, principalmente de financiamento, está assentada no número de matrículas, o que reforça a espiral de desvalorização social da EJA.

Os mecanismos de criação de público para a EJA médio

Em termos de fluxo, os dados do Censo Escolar apontam para a continuidade de um gargalo que tem sido historicamente apontado no que tange à entrada no Ensino Médio. O afunilamento se inicia desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, fazendo com que parte dos estudantes não termine este nível de ensino. Dentre os que conseguem terminar, parcela significativa não acessa o Ensino Médio. Os que conseguem romper esta barreira, não necessariamente logram completar a Educação Básica. Pelo gráfico abaixo, pode-se perceber que as maiores taxas de reprovação e evasão estão no 1º ano do Ensino Médio:



Em termos de aprovação no Ensino Médio, a taxa de aprovação para as três séries como um todo apresentou desempenho positivo nos últimos anos, passando de 74,9% em 2008 para 81,5% em 2016¹³. A taxa de distorção série-idade também apresentou evolução positiva, caindo de 33,7% em 2008 para 28%. Contudo esta distorção entre a série cursada e a idade do estudante ainda está em patamares elevados, o que, juntamente com a ainda elevada quantidade de jovens acima de 14 anos no Ensino Fundamental, produz um tempo médio de duração da Educação Básica superior ao previsto. Isto contribui para a evasão, engrossando as fileiras de jovens e adultos com baixa escolaridade no país. Cabe sintetizar as diversas investigações sobre os motivos e consequências desse fenômeno e transformar estas informações em subsídio para políticas públicas que efetivamente assegurem o direito a educação, conforme garantido na Constituição Federal. Acrescente-se os problemas daqueles que terminam formalmente, mas são penalizados pela baixa qualidade da educação

¹³ Os dados mais recentes são para o ano de 2016.

recebida, comprometendo as possibilidades de ingresso no Ensino Superior, por exemplo.

Especificamente em relação ao abandono, este apresenta números significativos durante todo o Ensino Médio. Juntamente com a taxa de reprovação, chegam a atingir 25,9% das matrículas no primeiro ano do Ensino Médio – percentual significativo, se considerarmos que uma parte dos estudantes evade ainda durante o Ensino Fundamental e que, dentre aqueles que conseguem concluir o Ensino Fundamental, parte não prossegue nos estudos, ou seja, não se matricula no Ensino Médio.

Segundo dados do Censo Escolar de 2017, de cada 100 alunos matriculados no Ensino Médio, cerca de 28 apresentavam atraso escolar de pelo menos dois anos. Isto significa, dentre outras questões pedagógicas sérias, que estes jovens levarão quase o dobro do tempo estimado para completar o Ensino Médio, o que terá impactos sobre sua trajetória escolar, podendo comprometer seu prosseguimento nos estudos. Este percentual atingia 33% no primeiro ano do Ensino Médio, corroborando esta fase como crucial para a continuidade dos estudos e colocando-a como foco necessário para políticas públicas que visem garantia da aprendizagem escolar.

De acordo com os dados apresentados pelo Inep, disponibilizados na tabela abaixo, o Ideb observado para as escolas de Ensino Médio no Brasil em 2015¹⁴ foi de 3,7. As redes públicas apresentaram resultado de 3,5 para o mesmo ano. Estes resultados são inferiores ao previsto para o ano de 2015: 4,3 e 4,0, respectivamente. As escolas das redes privadas apresentaram resultado de 5,3, situação melhor que as redes públicas. Contudo, seu resultado se encontra mais longe da meta prevista para esta rede, que era de 6,3 para o ano de 2015.

¹⁴ Estes são os dados mais recentes disponíveis.

Ensino Médio: Ideb e metas

Ano	Ideb observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	5,2
Dependência Administrativa												
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,6	5,7	5,8	6,0	6,3	7,0
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,9

Os resultados marcados em cinza referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar. Disponível em:

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=13487391>

Estes índices apresentados pelo Ensino Médio, tanto público quanto privado, apontam um desempenho abaixo do esperado pelo Governo. A preocupação se eleva quando se observa que os resultados evoluem muito lentamente nas redes públicas e até retrocedem no caso das escolas privadas (sendo seu pior resultado, desde que o Ideb foi criado). O desempenho das taxas de aprovação é muito vagaroso, mais a situação é relativamente mais grave no que diz respeito aos índices de proficiência, os quais permanecem muito baixos.

Os resultados do Ideb para o Ensino Médio mostram que as escolas brasileiras ainda se encontram longe da meta estabelecida pelo Ministério da Educação: alcançar 6 pontos até 2022, nível que O MEC considera equivalente ao desempenho dos sistemas educacionais dos países desenvolvidos (BRASIL, s.d.).

Em relação ao desempenho em língua portuguesa e matemática por parte dos estudantes do Ensino Médio, os resultados apontam para a existência de deficiências em interpretação de textos e nas quatro operações matemáticas básicas: soma, subtração, multiplicação e divisão. Isto demonstra que se arrasta para o Ensino Médio deficiências básicas de aprendizagem relacionadas a déficits na aprendizagem relativa ao Ensino Fundamental. Estes déficits se acumulam aos desafios de conteúdo apresentados pelo Ensino Médio, contribuindo para os significativos graus de repetência e evasão apresentados acima. Como propiciar uma educação libertadora neste quadro de déficits de letramento tão contundentes? O baixo domínio da língua e da matemática faz parte de um projeto de opressão que cerceia o acesso democrático ao conhecimento e reproduz as situações de dominação presentes historicamente na sociedade brasileira. Estes resultados não são aleatórios. Eles compõem um determinado projeto de país, marcado pelo reprodutivismo e pela negação de direitos e da igualdade social.

Estes pontos destacados são corroborados pelo desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA. Os resultados do Brasil apontam para um desempenho muito inferior aos demais países participantes, ficando em último lugar, na mesma posição que a Indonésia. Amaral (2017) irá mostrar como o desempenho no PISA está correlacionado, dentre outros fatores, ao nível de investimento de cada país na educação. Isto corrobora a caracterização do projeto de manutenção do *status quo* e de não enfrentamento das desigualdades no país.

Portanto, a questão é mais complexa do que apenas incluir ou retirar disciplinas do Ensino Médio, conforme posto pela nova legislação¹⁵. Qualquer proposição curricular deve levar em consideração os efeitos oriundos do nível de ensino anterior, além de tratar a questão como um todo, na complexidade que ela apresenta, incluindo os aspectos relativos à diversidade regional, dentre outros.

Neste sentido, uma das questões que desponta como altamente relevante é a referente à docência. O Movimento Todos pela Educação

¹⁵ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

aponta que o salário dos professores equivale à metade do valor recebido por profissionais com formação equivalente: “Salário médio é de R\$ 1.874; enquanto outras categorias com curso superior ganham, em média, R\$ 29 por hora trabalhada, o professor brasileiro da Educação Básica recebe apenas R\$ 18” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

"Como é pouco atraente a carreira de professor, isso leva à desvalorização social. A carreira não é tida como uma boa opção profissional, diferentemente do que acontece nos países que estão no topo dos rankings internacionais. Além de serem carreiras atraentes, têm valorização social da função. Parte disso é decorrente da compreensão da sociedade de que educação importa", diz a superintendente do Todos Pela Educação, Alejandra Meraz Velasco (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

No tocante ao corpo docente, existiam 519,6 mil professores atuando no Ensino Médio em 2016, sendo que um pouco mais da metade (58,2%) trabalhavam em uma única escola. A quase totalidade destes professores concluiu o Ensino Superior (93,3%, sendo que 82,9% tinham licenciatura). O percentual de disciplinas que são ministradas por professores que possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que ele(a) leciona varia entre o valor máximo de 79,4% no caso de Biologia, até o valor mínimo de 25,8% para Sociologia. Língua portuguesa está na segunda posição, com 79,3%, enquanto Matemática ocupa o quarto lugar, com 74,1%. As maiores carências de profissionais da área estão na Filosofia, Física, Artes e na já citada Sociologia – todas elas com menos da metade de professores formados na área.

Carmo *et al* (2014) realizaram uma pesquisa a partir do Indicador de Formação Docente (IFD), o qual foi formulado pelo Inep. Este indicador mede a proporção de docentes em efetivo exercício do magistério, ministrando disciplina condizente à sua formação acadêmica na licenciatura, em cada uma das escolas participantes. A partir de pesquisa utilizando os dados sobre o Ensino Médio produzidos pelo próprio Inep, estes pesquisadores comprovam que o quantitativo de professores sem habilitação específica na disciplina que

leciona é bastante alto no país. Os resultados atestam que realizar o ajuste entre a formação do docente e a disciplina que ministra reduz as distorções entre as redes de ensino, demonstrando que o aumento do IFD produz um efeito significativo nas escolas de Ensino Médio das redes públicas estaduais, onde figuram as mais elevadas distorções e as menores pontuações no desempenho geral do Enem.

Os resultados obtidos pela pesquisa de Carmo *et al* (2014) se constituem como importante insumo para a formulação de políticas públicas para o Ensino Médio, demonstrando que a promoção de iniciativas que melhorem a combinação correta entre formação do professor e disciplina ministrada permite elevar os resultados do processo de ensino-aprendizagem neste nível da Educação Básica. Mais especificamente, a distribuição de professores a partir da conformidade entre formação do docente e alocação na disciplina a ser ministrada, levada a sério enquanto elemento de política pública, decisivamente contribuirá na proficiência dos estudantes, inclusive no desempenho destes em avaliações como o Enem – principal porta de entrada para o Ensino Superior atualmente.

A pesquisa de Carmo *et al* (2014) não investigou a Educação de Jovens e Adultos, concentrando-se no ensino dito “regular”. Entretanto, seus resultados também podem ser extrapolados para esta modalidade da Educação Básica. O caso da EJA se torna até mais complexo, dada a forma como muitas vezes determinadas redes de ensino organizam sua oferta. As denúncias de cursos aligeirados, com profissionais despreparados ou desmotivados, por questões pertinentes à desvalorização profissional são recorrentes na EJA. Como se não bastasse o sujeito enfrentar dificuldades para ter o seu direito à educação assegurado, conforme determina a Constituição, ainda tem que lutar por uma oferta compatível com um ensino digno, realmente de qualidade. Isto se agrava pelo fato de alguns gestores abordarem a EJA como benefício, do ponto de vista compensatório, retratando as pessoas que a demandam como estudantes de segunda categoria, a despeito da legislação vigente. Produz-se, então, não um espaço emancipatório, mas uma educação bancária, opressora e excludente por dentro.

Cabe aqui ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos também precisa ser adequadamente considerada nas políticas de Ensino Médio, principalmente naquelas que focam o público jovem. Segundo informações do Censo Escolar, a média etária dos estudantes de EJA nível médio era de 22 anos, variando de 19 anos no mínimo até 32 anos no máximo (BRASIL, 2017a). Esta variação etária está inserida na faixa que se costuma denominar “juventude”. Atualmente existem classificações internacionais que denominam como jovem as pessoas de até 34 anos de idade. Juntamente com as dificuldades enfrentadas em termos de defasagem série-idade e de evasão escolar, há de se atentar para o deslocamento do fluxo de estudantes do ensino dito “regular” para as turmas de EJA. Os motivos dessa migração já têm sido muito estudados no tocante aos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto diante das novas dinâmicas escolares e do mundo do trabalho, há espaço e demanda para novas pesquisas sobre juventude “ampliada” (de 15 até 34 anos de idade) em articulação com o Ensino Médio, bem como para os prosseguimentos, quer seja via Ensino Superior, quer seja via mundo do trabalho.

EJA e Educação Profissional

Em termos de Educação Profissional, segundo o Censo Escolar, existiam 1.831.003 matrículas no Brasil em 2017 – incluindo curso técnico integrado à EJA de níveis fundamental e médio. Deste total, 1.077.150 eram públicas, enquanto 753.853 privadas. Estas matrículas tiveram aumento em relação ao ano de 2008, quando totalizavam 1.143.435, das quais 681.498 eram públicas e 461.937 privadas. Percebe-se, então, um crescimento de 58% nas matrículas nas redes públicas, enquanto as privadas cresceram 63,2%. A elevação das matrículas privadas foi significativa até e principalmente em 2014. Após este ano, as matrículas do setor privado vêm decrescendo.

A evolução das matrículas entre 2015 e 2017 mostram uma expansão relativa do segmento público frente ao privado. No tocante aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, as redes públicas tiveram elevação de 19,7% no total de matrículas. Em relação ao segmento privado, cuja predominância da oferta de educação

profissional está nos cursos concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio, as matrículas sofreram queda de 12,3% no período considerado. Há de se ponderar que esta dinâmica reflete em parte o comportamento do Governo Federal no tocante a aporte ou repasse de recursos para programas de compra de vagas no setor privado, tal como configurado, por exemplo, pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A expansão da Educação Profissional figura no panteão das metas do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, mas já vinha sendo trabalhada como eixo estratégico nas políticas públicas educacionais desde 2003. De acordo com o PNE, a Meta 10 tem o propósito de “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”; e a Meta 11intenciona “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014). De acordo com o acompanhamento das metas do PNE realizado pelo Ministério da Educação, a Meta 10 tinha atingido apenas 3,5% das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional em 2017, enquanto a Meta 11 alcançou 1.831.003matrículas, quando pretende atingir 5.224.584matrículas na Educação Profissional. Estes dados apontam para a existência ainda de grande trabalho por fazer nestas áreas, a fim de dar conta do previsto neste Plano.

A recente reforma do Ensino Médio e a EJA

Diante deste contexto, faz-se necessário entender com mais clareza os efeitos da recente reforma do Ensino Médio no Brasil (Lei nº 13.415/2017), a fim de mensurar seu impacto e responder a seus desdobramentos, principalmente na EJA. Dentre as mudanças, cabe atentar para as alterações da educação profissional neste nível de ensino. Os formuladores desta nova legislação defendem uma funcionalidade do Ensino Médio no tocante à preparação para o mercado de trabalho. Fazendo uma leitura diagnóstica sobre os

resultados do Ensino Médio em termos de desempenho nas avaliações de larga escala, eles advogam que essas alterações irão potencializar a formação para o mercado de trabalho neste nível de ensino. Conforme defendem Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017):

Não há como falar sobre formação para o trabalho (por mais crítico que se queira ser) sem leitura de mercado de trabalho e de suas múltiplas demandas, que vão das globais às regionais, bem como sem conhecimento sobre as políticas governamentais de desenvolvimento, porque é para essa direção que devem se dirigir os processos educacionais. (MACIEL, JACOMELI, BRASILEIRO, 2017, p. 483).

Neste sentido, cabe aqui breve comentário sobre o mercado de trabalho no Brasil, pontuando sua dinâmica setorial e destacando a importância da Educação Profissional neste contexto, a fim de melhor contextualizar o debate sobre as recentes alterações no Ensino Médio e a compreensão da ausência de uma perspectiva libertadora neste tipo de reforma.

A evolução da composição setorial do Produto Interno Bruto brasileiro desde 1950 até a década passada demonstra a mudança na participação dos setores, tendo destaque para a elevação da participação do setor terciário, onde estão localizadas as atividades de comércio de bens, serviços e turismo. A produção do setor terciário passou de metade para quase dois terços do Produto Interno Bruto do país. Esta participação significativa na produção também se reflete no total de empregos: o setor terciário respondia por 22,5% do emprego em 1950, elevando-se para 57,6% em 2008 (BRASIL, 2011). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que este percentual chegou a 57,5% em 2012 (BRASIL, 2013).

A importância deste setor tem levado o Governo a se preocupar com esta área e a considerá-la em suas políticas de promoção educacional. Um exemplo patente está no Pronatec, criado pelo Governo Federal por meio da Lei nº 12.513/2011. Foram investidos pelo Pronatec mais de 14 bilhões de reais entre 2011 e 2014, atendendo mais de 8,1 milhões de matrículas em mais de 4.300 municípios, segundo Lima e Pacheco (2017, p. 491). Este programa foi efetuado

pelo Governo Federal, contando com a parceria das instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem: do Comércio (SENAC); da Indústria (SENAI); do setor produtivo Rural (SENAR); e dos Transportes (SENAT)¹⁶. De acordo com Motta e Frigotto (2017):

Em levantamento realizado em julho de 2015 (não publicado), constatamos que a União transferiu recursos para o programa, em 2014, no montante de R\$ 2.648.668.385,35, sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. Até junho de 2015, em meio aos cortes na educação, tinham sido transferidos para o Pronatec R\$ 551.413.899,65 e, desse montante, R\$ 518.393.229,20 foram destinados ao Sistema S. (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 361).

Este montante de recursos aportado se configura como oferta complementar àquela já realizada pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem, por conta do Acordo de Gratuidade firmado entre o Governo Federal e Senac, Sesi, Senai e Sesc. Foram emitidos Decretos que alteraram os regimentos destas entidades, que objetivavam propiciar aumento de vagas gratuitas para a educação profissional. Todavia, estes acordos não se sustentaram ao longo do tempo, por conta da não continuidade das transferências previstas por parte do Governo Federal, fazendo desmoronar esta perspectiva expansionista de vagas para a população de baixa renda.

Por outro lado, há um mito de que o fornecimento de escolarização de nível médio irá solucionar a questão do desemprego no país. A escolarização é um fator importante para a dita “empregabilidade”, porém ela sozinha não muda a dinâmica do mercado de trabalho. Sem crescimento econômico, não há como elevar o nível de emprego. Os entraves econômicos, aliados às tecnologias poupadoras de mão-de-obra constituem um imbróglio que não pode ser resolvido apelando para a ampliação da concessão de certificados de cursos profissionalizantes. A qualificação profissional e a educação técnica devem responder a um projeto maior, de país, que envolve

¹⁶ Os termos de adesão dessas instituições como ofertantes do Bolsa-formação do Pronatec estão disponíveis no site do programa: <http://pronatec.mec.gov.br/inscricao/>, na parte referente a instituições parceiras.

aspectos econômicos e sociais que vão muito além das fronteiras das políticas educacionais. De fato, historicamente as políticas educacionais muito mais respondem às demais políticas, principalmente econômicas, do que as alteram e provocam-nas “de fora”. Portanto, a profissionalização do Ensino Médio tem que ser uma resposta a uma mudança maior na política e na sociedade como um todo – e não o contrário. Senão, serão os jovens e adultos das classes populares que pagarão a conta dos diplomas inflacionados e desvalorizados.

Neste sentido, uma parte importante do Ensino Médio no Brasil foi subsumida na Lei nº 13.415/17: a Educação de Jovens e Adultos e o ensino noturno. Esta questão foi praticamente omitida, apesar de transferir a responsabilidade para as redes estaduais e distrital, conforme Art. 24, § 2º:

Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

De acordo com os dados mais recentes do Censo Escolar, em 2016 existiam 1,8 milhão (22,4%) de estudantes matriculados no Ensino Médio no período noturno. Para estes estudantes, normalmente vinculados a atividades relativas ao mundo do trabalho durante o dia, a alternativa da escola em tempo integral não se configura como uma possibilidade real. Desconsiderar esta restrição de horário é negar a estes sujeitos seu direito constitucional a educação. Pensar melhoria de qualidade apenas para alguns não é uma postura republicana de um governo que se constitui por princípio para todos.

Na Educação de Jovens e Adultos de nível Médio havia 1,34 milhão de estudantes matriculados em 2016 (representando aumento de 5,7% frente ao ano anterior). Na EJA com Educação Profissional havia 95,7 mil matrículas para o mesmo ano. A média de idade dos matriculados atingiu 22 anos tanto para o diurno quanto para o noturno, variando entre o piso de 19 anos e o teto de 31 anos (BRASIL, 2017a). Portanto, esta opção marca fortemente a faixa etária de jovens, sendo sua oferta uma garantia de direito constitucional à educação. Além disto, para aqueles que argumentam da não necessidade da oferta de EJA, fica patente que ela atende basicamente os sujeitos que são

enquadrados dentro da categoria “idade produtiva”. Consequentemente, investir na EJA é investir na qualificação dos trabalhadores(as) brasileiros(as). A garantia de oferta de EJA com qualidade é estratégica para se pensar um projeto de nação desenvolvida, democrática e promotora e garantidora da liberdade (FREIRE, 2008).

Esta oferta é crucial para uma população cuja escolaridade média apenas recentemente conseguiu atingir um pouco mais de oito anos de estudo. Lembrando que a maioria absoluta dos jovens e adultos brasileiros não possui sequer a Educação *Básica* completa. Somando-se, parcela significativa da população do país sequer teve oportunidade de ingressar no Ensino Médio, alimentando grande demanda potencial por este nível de ensino. Qual a EJA que atenderá esta demanda reprimida?

Qualquer política ou programa para o Ensino Médio deve ponderar profundamente as questões expostas neste artigo, para que não venha a reforçar estes mecanismos de exclusão “por dentro” do próprio sistema escolar.

Neste cenário trágico, como pensar uma reforma democrática e republicana desde nível de ensino desconsiderando milhões de pessoas? Não orientar sobre o impacto e os desdobramentos desta nova lei sobre a EJA e o ensino noturno é deixar claro que aqueles que os demandam são cidadãos de segunda categoria e que não precisam de política pública aperfeiçoada para o atendimento de seus direitos constitucionais. Deixar de lado a EJA e o ensino noturno, quando o texto da lei aponta claramente para parâmetros incompatíveis com a oferta dessas duas formas de atender sujeitos de direito, torna patente o projeto de sociedade que se está buscando por meio destas alterações na LDB. Os jovens e adultos que não possuem o Ensino Médio completo mais uma vez foram excluídos nas políticas públicas brasileiras. A ordem e o progresso não são para todos.

Considerações finais

Pode-se perceber uma movimentação em prol da defesa da educação nos diferentes discursos de vários setores da sociedade:

governos, empresários, acadêmicos, profissionais da área, formadores de opinião, mídia, entidades patronais, sindicatos, estudantes etc. Em todos estes grupos aparece publicamente uma preocupação com a educação e um destaque para sua relevância para o país. Todavia, os conceitos de educação e as compreensões sobre o que seria uma “educação de qualidade” demonstram que este ainda é um assunto em aberto, alvo de diversificadas polêmicas e disputas. São numerosos e variados os interesses em jogo, o que torna qualquer avanço nos regramentos um processo mais complexo do que imaginado pelas partes envolvidas.

Qualquer mudança proposta deve idealmente partir de um diagnóstico bem estruturado e aprofundado, que não apenas desfie o contexto, fornecendo um quadro geral de como está a educação no Brasil, mas é mister que também se aprofunde nas causas desse cenário, explicitando as fontes de opressão e perscrutando as raízes históricas e culturais das questões educacionais neste país. As disparidades e mazelas deste campo apesar de serem vultosas, não devem ofuscar a busca diligente por suas causas primeiras, sob pena de comprometer desde sua origem toda e qualquer solução proposta. Sem tal esforço, não haverá condições de se romper com as práticas opressoras na educação, tampouco propiciar uma formação realmente libertadora para todos e todas.

No caso específico do Ensino Médio, este tem sido um componente da educação alvejado por alterações recorrentes em um curto espaço de tempo no Brasil. Estas mudanças frequentes não permitem que os sistemas se adaptem adequadamente e nem lhe fornecem o tempo necessário para que mostrem resultados. As oscilações não são triviais, pelo contrário, elas comprometem significativa e estruturalmente não apenas esta fase da Educação Básica, mas afetam todo o percurso formativo da educação formal, ao intervir em uma etapa estratégica para a consecução da educação para o sujeito individualmente e para o país, enquanto desdobramento de um projeto societário.

Análises acuradas sobre as mudanças recentes devem ser promovidas, juntamente com um acompanhamento muito próximo e tempestivo da implementação e resultados da Lei nº 13.415/17. As

sínteses resultantes desses trabalhos de análise e acompanhamento devem ser utilizadas para embasar avaliações durante o processo, para se evitar constatações póstumas sobre a degeneração e o necrosamento desde nível de ensino, e o correspondente comprometimento dos outros níveis. Estas pesquisas e avaliações simultâneas à execução da política permitem que o Governo e a sociedade civil sejam informados a tempo e propiciem medidas profiláticas antes que seja tarde demais para o país – ou, no mínimo, para as gerações que percorreram este nível de ensino desfigurado pelas medidas recentes.

O Brasil precisa desenvolver-se mais rápida e apropriadamente, porém, em outras bases. É notório que esta conformação e aceleração do desenvolvimento passam necessariamente por um projeto educacional adequado. Entretanto, equívocos e tentativas de alteração sem mensurar devidamente o impacto e as conseqüências sobre a educação como um todo podem prejudicar muito mais. Está patente, de acordo com as experiências que podem ser constatadas em outros países, que a educação precisa ser pensada como um todo, organicamente, e qualquer proposta de mudança deve evitar o caminho do fracionamento e das alterações imediatistas. Não se pode ignorar que mudanças na educação se constituem como um processo complexo e delicado, que exige investimentos em termos de recursos financeiros, físicos, materiais e intelectuais, demandando compreensão da questão global, mas também atenção diferenciada para as questões locais e especificidades de cada grupo contemplado. Tal compreensão do fenômeno demanda formatação participativa, a fim de se aproximar mais acuradamente das causas do fenômeno e garantir mais precisamente seu devido enfrentamento.

Ainda há tempo para revisar e reverter equívocos na situação da política pública para o Ensino Médio e, mais especificamente, para a EJA médio. Um pacto nacional pela melhoria do Ensino Médio para ser efetivo dependerá de muito mais do que discursos inflamados contra ou a favor de determinada legislação. Faz-se necessário repensar as práticas e construir as bases para que a valorização desde nível de ensino, tão falada nos discursos, verdadeiramente se traduza

em recursos disponíveis adequados para a implementação de mudanças efetivas na educação brasileira.

Referências

- AGÊNCIA BRASIL. Professores no Brasil ganham menos que outros profissionais com a mesma formação. *Educação*. 27 jun. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/professores-no-brasil-ganham-menos-que-outros-profissionais-com-mesma>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- BERNARDIM, M. L.; e SILVA, M. R. Juventude(s) e ensino médio: da inclusão escolar excludente aos jovens considerados nem-nem. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Itajaí, v. 17 - n. 4, p. 688-704, out./dez. 2017.
- BRASIL, IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- _____. INEP. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP/MEC, fev. 2017a.
- _____. INEP. Ministério da Educação. *Ideb*. s.d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 28 jul. 2017b.
- _____. INEP. Ministério da Educação. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília: Inep/MEC, 2010.
- _____. IPEA. **Comunicado IPEA n.º 104**. Brasília: Ipea, 2011.
- _____. IPEA. **Comunicado IPEA n.º 160**. Brasília: Ipea, 2013.
- _____. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- CARMO, E. F.; FIGUEIREDO FILHO D. B.; ROCHA, E. C.; SILVA, L. E. O. Um estudo da relação entre a adequação na formação docente e o desempenho escolar no Ensino Médio regular. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.4, n.12, p.24-37, set./dez. 2014.
- CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, E. B., A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n.º 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

_____.; SILVA, M. R. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n.º 139, p.287-292, abr.-jun., 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n.º 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014. **Documento final**. Brasília: FNE/MEC, 2014. Disponível em:

<<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>>. Acesso em 01 set. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001a.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001b.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n.º 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LIMA, M.; PACHECO, Z. S. T. A. As políticas públicas e o direito à educação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego versus Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n.º 139, p.489-504, abr.-jun., 2017.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensinomédio? Medida Provisória n.º 746/2016(Lei n.º 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. *Manifesto do Movimento Nacional sobre a Medida Provisória: não ao esfacelamento do ensino médio*. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-Medio.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.9, n.17, p. 367-379, jul/dez.2015. _____; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. No Brasil, salário de professor é metade do que recebem outros profissionais. *Educação na mídia*. 11 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30594/no-brasil-salario-de-professor-e-metade-do-que-recebem-outros-profissionais/>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

FÓRUMS DE EJA DO NORDESTE: ESPAÇO DE LUTA, RESISTÊNCIA E AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DOS SUJEITOS POR EDUCAÇÃO

Maria Erivalda dos Santos Torres¹⁷

Marlene Souza Silva¹⁸

Eduardo Jorge Lopes da Silva¹⁹

Edite Maria da Silva de Faria²⁰

Abdzia Maria Alves Barros²¹

Introdução

A escrita, muitas vezes, é uma pejeja realizada numa solidão quase absoluta. A escrita deste texto brota do trabalho solidário e coletivo, do encontro de pessoas, ideias, saberes, fazeres, sonhos e, também, da resistência.

Neste trabalho propomos fazer uma reflexão e análise da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a luz da pedagogia freiriana, ressaltando a luta para se constituir como direito das pessoas jovens, adultas e idosas a uma educação diferenciada com base nas especificidades dos seus sujeitos que vivem na diversidade imposta pelas condições de vida e de trabalho.

Neste trabalho propomos fazer uma reflexão e análise da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a luz da pedagogia freiriana, ressaltando a luta para se constituir como direito das pessoas jovens, adultas e idosas a uma educação diferenciada com base nas especificidades dos seus sujeitos que vivem na diversidade imposta

¹⁷Fórum Regional da EJA do Agreste Centro Norte/PE. Professora aposentada. Especialista. E-mail: erivaldatorres@gmail.com

¹⁸Colégio Estadual Sete de Setembro. Mestra em Educação. Fórum EJA/BA. E-mail: lenemarla@hotmail.com

¹⁹ Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Educação. E-mail: eduardojorgels@gmail.com

²⁰ Universidade do Estado da Bahia/UNEB/Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). Fórum EJA/BA. Doutora em Educação. E-mail: editedefaria@gmail.com

²¹ Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Doutora em Educação. E-mail: abdzia@hotmail.com

pelas condições de vida e de trabalho. Essa educação, que no início dos anos de 1960 era conhecida como Educação de Adultos, se desenvolveu juntamente com os movimentos de cultura popular, através das práticas de alfabetização ajustadas às realidades e necessidades das comunidades, utilizando os princípios da pedagogia libertadora, referendada nos ideários da educação popular.

Assim, se originou a educação de adultos no nosso país, ofertada pelos grupos da sociedade civil que assumiam o compromisso de oportunizar o acesso à leitura e escrita da maioria dos trabalhadores e trabalhadoras. Mas essas iniciativas sempre estavam atreladas a luta para que a educação fosse reconhecida como direito de todos e de responsabilidade do Estado. Depois de longos anos, após a ditadura militar de 1964-1985, esse direito foi conquistado e, a partir desse momento, a educação de adultos passou a fazer parte do sistema nacional de ensino com a denominação de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e intensificou a luta coletiva pela a garantia desse direito.

Nesse contexto a EJA foi reconhecida como uma modalidade de Educação Básica que oportuniza as pessoas jovens e adultas a dar continuidade a seus estudos. A lei assegura esse direito ao estudante brasileiro através da Constituição de 1988, em seu art. 208, I, garantindo o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Esse dispositivo constitucional determina, portanto, o dever do poder público de promover a educação para jovens e adultos.

Segundo o Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Educação de Jovens e Adultos possui três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, para demarcar entrada no circuito dos direitos civis pela restauração dos direitos negados; para assegurar a igualdade de oportunidade para a inserção na vida social, no mundo do trabalho e nos espaços da estética e nos canais de participação; e garantir o sentido permanente da educação enquanto aprendizagem que se desenvolve durante toda a vida em espaços escolares e não escolares.

O direito a educação de jovens e adultos também está garantido na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN N°

9.394/96), em seu art. 4º onde ressalta o dever do Estado com a educação escolar pública que será efetivado mediante a garantia de um ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, de acordo com seu inciso I. Ainda na mesma Lei, no art. 37 a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos, ampliando a obrigatoriedade também para o Ensino Médio. E em seu § 1º os sistemas de ensino assegurarão oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do(a) estudante, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. No § 2º, do mesmo artigo, o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do(a) trabalhador(a) na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Para tanto, é importante levar em conta que os sujeitos desta modalidade de educação, especialmente os(as) estudantes trabalhadores(as), devido as mais variadas e diversas situações vividas em seu cotidiano, às vezes se deparam com situações que provocam interrupções nos estudos.

Na história brasileira, a educação de adultos foi colocada sob a égide da caridade, solidariedade, voluntariado, filantropia e não do direito. Na contemporaneidade, essa educação, entretanto, adquire outro sentido, fruto de práticas desenvolvidas no contexto dos movimentos sociais, no trabalho e até mesmo no âmbito escolar. Legitimadas por meio de ordenações jurídicas, de acordos, firmados e aprovados pela aliança e parceria de instâncias e segmentos que representam os sujeitos adultos.

A educação é um direito social. Como direito público subjetivo de todos à educação transforma-se num instrumento importantíssimo para afirmar a liberdade, humanização, cidadania, autonomia e a democracia. Os movimentos sociais populares travam tensas lutas por direito no próprio campo do direito, nas normas. Mesmo aqueles que sabem ler e escrever foram condenados à exploração capitalista desumana e degradante. Invisibilizados na maioria das vezes, mulheres e homens mobilizam-se para a efetivação de um processo organizativo participativo que os fortaleça e demande de o Estado cumprir seu dever.

O direito a educação popular, humanizadora e transgressora de crianças, jovens, adultos e idosos ainda não é assegurada na escola pública (da educação infantil à universidade), por se fazer presente a perpetuação dos mecanismos de exclusão dos sujeitos pertencentes às classes populares, particularmente aos de maioria negra e pobre. Isto se dá através das práticas cotidianas que constituem o ritual escolar, seja a partir da aculturação porque passam as classes populares (tornando-se assim vítimas, e por que não, reféns), seja também nos mecanismos de conservação social, diminuindo cada vez mais a possibilidade de mobilização social destes sujeitos. As suas histórias e trajetórias ainda não são de fato tomadas como referências para as escolhas teóricas, metodológicas e epistemológicas.

A educação como prática da liberdade se torna possível na medida que no diálogo com os nossos semelhantes nos educamos e percebemos as contradições do mundo e nos tornamos sujeitos diante delas, nos emancipamos. É assim que nos tornamos livres. Ela começa dentro de cada indivíduo e na medida que muitos indivíduos se tornam livres eles também libertam o mundo. Uma vez que a liberdade começa no âmago das nossas almas, portanto, ela não vem de fora para dentro, mas de dentro para fora.

O desafio é ampliar o olhar e o diálogo com sujeitos que caminham na busca das utopias, do ser mais, da esperança, por fim, como base das lutas sociais, dos sonhos, projetos e ações para a transformação. Deslocar o sujeito da posição de oprimido para o campo da liberdade provoca o desejo e a necessidade de se tornar protagonista e multiplicador de esperanças e reforça seu ativismo transformando-os de atores sociais, políticos e culturais, em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político e social.

Por educação, entendemos como sendo o processo de humanização das pessoas, o que significa a descoberta de si mesmo como sujeito da história, ou seja, como autor do seu próprio destino, sem opressão e, ao mesmo tempo, a descoberta do outro, como sendo aquele que me complementa e a quem eu também complemento. Ou seja, aquele, aquela, aqueles ou aquelas com os quais compartilho a construção da história e com os quais me educo através do diálogo.

Enquanto a educação, ao contrário da escolarização, é uma prática diária de relações dialógicas entre as pessoas. É um processo de compartilhamento de saberes entre os diferentes sujeitos nele envolvidos. As diferenças são assumidas como base do processo. A educação, portanto, exige a tomada de consciência de si e do mundo por parte de cada um dos envolvidos.

E o que é tomada de consciência de si e do mundo? Por um lado, é a descoberta das contradições que resultam em processos de opressão entre fortes e fracos, entre ricos e pobres, entre colonizadores e colonizados, entre os que sabem e os que não sabem como acaba fazendo o sistema educacional escolar moderno, desumanizado. Por outro lado, é a descoberta dos mecanismos de opressão em que as pessoas estão envolvidas, ou seja, perceberem a si mesmas no jogo das contradições e pensarem e desenvolverem ações que ampliem espaços de desenvolvimento de suas subjetividades no diálogo permanente entre elas.

Esse processo de tomada de consciência da exploração que se estabelece entre os humanos não é fácil, desde quando os mecanismos operadores da opressão estão localizados dentro da alma dos próprios oprimidos e os faz sentirem-se como se eles fossem merecedores da própria opressão. Desse modo, o processo de educação é antes de tudo emancipador e, por isso, ele começa dentro de cada pessoa.

A tomada de consciência de si e do mundo, portanto, é essencial ao processo de educação. Como já disse alguém “Às vezes, as correntes que nos impedem de sermos livres são mais mentais do que físicas”. Daí por que a tomada de consciência do mundo por parte das pessoas é essencial para o processo educativo. A tomada de consciência do mundo é a base para o processo de emancipação dos sujeitos.

A escola, bem como outros espaços de aprendizagem para jovens e adultos, ao pensar os seres humanos, como afirmava Freire (1997), como seres inconclusos e inacabados, contribuirá para que estes sujeitos se façam cientes dessa inconclusão, incentivando-os para a busca de um devir, do ser mais. Nessa direção, um dos desafios contemporâneos no campo educacional é repensar a educação de pessoas jovens, adultas e idosas tomando como legado, a rica e ainda viva concepção de participação popular, onde estejam explícitos o

engajamento e a esperança em um mundo mais humano e justo, numa sociedade igualitária, um desenvolvimento de mulheres e homens em sua plenitude, formando de fato sujeitos protagonistas, responsáveis e acima de tudo, livres.

Diante da negação de direitos, os sujeitos utilizam estratégias e táticas materializadas por meio de resistência, revolta e organização para resistir aos contínuos e constantes mecanismos políticos, educacionais, sociais e econômicos que negam seus direitos. A luta também educa, não apenas a escola o faz. Sendo assim, a conquista do direito a educação para todos, assegurado pela legislação brasileira e o reconhecimento da modalidade com suas especificidades, pelas características de seus sujeitos, tornou-se necessário e urgente à organização da luta para a concretização do que preconizavam as leis que regulamentavam a educação básica, no que se referia à educação dos jovens e adultos.

Nesse cenário surgiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil como um espaço de mobilização, formação, acompanhamento e proposições das políticas públicas para EJA. E, nesse processo, a partir do final da década de 1990, os Fóruns foram se organizando, e na Região Nordeste esses fóruns tiveram histórias singulares tanto no que diz respeito à fundação como na atuação. Inicialmente tiveram um papel importante na mobilização para reivindicar as políticas de alfabetização de jovens e adultos, devido a grande quantidade de pessoas que não tiveram acesso à leitura e escrita. Mas ao mesmo tempo em que os Fóruns do Nordeste se mobilizavam em torno das políticas para a alfabetização, buscavam os meios para pressionar o poder público para ampliar a oferta da educação básica para garantir a continuidade dos estudos.

Pela sua atuação, os Fóruns de EJA são considerados novos movimentos sociais porque trazem na sua formatação vários segmentos que compõem os grupos da sociedade, em especial, aqueles que estão direta ou indiretamente ligados ao contexto da educação. Como movimentos sociais, nesses últimos vinte anos têm desempenhado um papel político no enfrentamento de muitas demandas que exigem uma dinamicidade para lidar com as questões relacionadas aos cenários local, nacional e internacional.

Entre essas demandas enfrentadas pelos Fóruns do Nordeste estão as políticas públicas de EJA, que avançaram significativamente na primeira década desse século, mas apresentam muitas fragilidades na sua formatação e execução como políticas fragilizadas, descontínuas e pulverizadas. Os resultados dessas políticas revelam o distanciamento da realidade social dos verdadeiros destinatários e, nesse sentido, os Fóruns de EJA têm chamado a atenção para a necessidade dessas políticas reconhecer seus sujeitos, seus saberes e anseios o que coaduna com o pensamento de Freire quando revela a importância do diálogo na busca do “ser mais” e da educação como processo de humanização/emancipação.

É importante salientar a estreita relação dos Fóruns do Nordeste com o pensamento de Paulo Freire. Os estudos, os momentos de formação dos participantes nos encontros regionais e nacionais, com o aprofundamento dos ideais de uma educação como prática da liberdade têm norteado as práticas dos Fóruns nordestinos por acreditar que a EJA e a educação popular precisam estar próximas para promover o diálogo na perspectiva da educação humanizadora. Essa premissa é que dá todo sentido a luta pela formação e mobilização dos Fóruns do Nordeste na formulação das ações para a superação de uma EJA escolarizada para outra que respeite o processo de formação dos sujeitos nos diferentes espaços de vida.

Nos subcapítulos seguintes, ampliaremos essa discussão apresentando o histórico e a trajetória dos Fóruns de EJA nordestinos, o seu papel político, sua articulação com o pensamento de Paulo Freire.

O histórico e trajetórias dos Fóruns da Educação de Jovens e Adultos do Nordeste

O Fórum **Alagoano** de Educação de Jovens e Adultos - FAEJA, foi criado em 2002, sequenciando atividades em que foram interrompidas pelo coletivo de Alfabetização (COALFA), que teve sua atuação marcadamente nos anos de 1990. Esse Fórum, insere-se em uma trajetória de luta local e necessidade de articulação com o movimento de criação de Fóruns de EJA no país, em 1996, que surge durante e após o período preparatório á V Conferência Internacional

de Educação de Adultos – CONFINTEA (Hamburgo/Alemanha – 1997).

O Fórum EJA **Bahia**, instituído em 2002, tem como horizonte a luta pela efetivação do direito à educação para os jovens e adultos trabalhadores. Trata-se de um coletivo, de um grupo de pessoas envolvidas com a EJA, que agem em prol de um interesse comum. É aberto à participação de todos, independentemente de pertencimento a um partido ou a uma religião; a adesão é voluntária, sendo a frequência às plenárias ou a qualquer outra ação, dependente da disponibilidade dos participantes.

Tem sua gênese na intensa mobilização de participantes das Secretarias Municipais de Educação de Alagoinhas e de Salvador, da Secretaria Estadual da Educação, de Organizações Não-Governamentais, de Movimentos Sociais, do Serviço Social da Indústria, do Fórum de Educação no Campo, do Instituto Integrar, da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Federal da Bahia. Essa mobilização tem sua origem na participação desses segmentos nos debates travados em torno da política pública de EJA nos ENEJA com os Fóruns de EJA do Brasil, o que resultou também na instituição do Fórum Permanente de EJA no Extremo Sul da Bahia, o qual foi instituído antes do Estadual, nos dias 10 e 11 de novembro de 2001. Os Fóruns Regionais de Alagoinhas, do Território do Sisal e do Recôncavo Baiano foram criados após a instalação do Fórum de Teixeira e do Fórum EJA Bahia. Em data recente, institui-se um movimento em prol da criação de um fórum na região de Juazeiro e, no momento atual, se faz a mobilização para a criação de um Fórum na região de Vitória da Conquista.

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do **Ceará** FEJACE, originou-se a partir da constituição de uma comissão formada por representantes da Secretaria de Educação Básica do Estado-SEDUC, do Serviço Social da Indústria-SESI, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC, dentre outros. O I Telecongresso sobre EJA promovido pelo SESI (2001), reforçou a necessidade de um movimento de discussão e acompanhamento da EJA, fato esse, que contribuiu para ampliar a participação de instituições e educadores em reuniões com o objetivo de refletir sobre

a importância da criação de um movimento que integrasse instituições, movimentos sociais que atuassem em EJA. Em 5/11/ 2002, o Professor Timothy Denis Ireland, da Universidade Federal da Paraíba, proferiu em Fortaleza, palestra para aproximadamente 150 educadores sobre o que é um fórum de EJA e sua importância política e pedagógica na integração dos que lutam em defesa da EJA. Esta atividade, culminou com a criação do FEJA-CE e a formação de uma Coordenação provisória. Em 2003, membros desta coordenação participaram do IV ENEJA em Cuiabá, onde vivenciaram uma “espécie de batismo” juntamente com os demais fóruns recém-criados. O momento de surgimento do FEJA-CE, foi de esperança na força da organização e de renovação de utopias; considerando-se que a EJA se encontrava desprestigiada pela exclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização Profissional – FUNDEF, e ainda, pela ausência de definição de políticas de governo.

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do **Maranhão** foi instituído tendo em vista a necessidade de conhecer e articular as iniciativas de EJA no Estado visando trocar experiências e fortalecer as políticas públicas dessa modalidade de ensino nos diversos segmentos da sociedade. Inicialmente, o Fórum foi instalado em 2003, por ocasião do II Telecongresso Internacional de Educação promovido pelo SESI. Na ocasião estavam presentes os segmentos – Governo - Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal de Educação de São Luís; Sistema S - Serviço Social da Indústria; Instituição de Ensino Superior – Faculdade Santa Fé, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, totalizando 15 pessoas. Em 2005 foram retomados os trabalhos do Fórum e articulados os representantes da Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal de Educação de São Luís, SESI, Universidade Federal do Maranhão e ALFALIT Brasil, SINDEDUCAÇÃO, INCRA e CUT. Desde então, o Fórum busca a participação mais efetiva de todos os segmentos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos, além da participação de outros municípios.

Em 2013 foi criado o Fórum Leste Maranhense com sede em Caxias abrangendo 50 municípios, (Afonso Cunha, Aldeias Altas, Agua Doce do Maranhão, Alto Alegre do Maranhão, Anapurus

Araioses, Barão do Grajau, Belagua, Brejo, Buriti, Buriti Bravo, Capinzal do Norte, Caxias, Chapadinha, Codo, Coelho Neto, Colinas Coroatá, Duque Bacelar, Jatobá, Lagoa do Mato, Madalhões de Almeida, Mata Roma, Matoes, Milagres do Maranhao, Mirador, Nova Iorque, Paraibano, Parnarama, Passagem Franca, Pastos Bons, Peritoró, Santa Qitéria do Maranhão, Santana do Maranhão, São benedito do Rio Preto, São Bernardo, São Francisco do Maranhao, São João do Soter, São João dos Patos, Sucupira do Norte, Sucupira do Riachão, Timbiras, Timon e Urbano Santos).

O Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos na **Paraíba** nasceu como resposta à demanda de diversas iniciativas de EJA que necessitam de uma maior interlocução entre si e com outras instâncias representativas da sociedade. A articulação entre os segmentos gestores de programas EJA no estado somado a exigência de uma maior mobilização e intervenção desses atores na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos, foi outro elemento propulsor da criação do Fórum de EJA na Paraíba.

Assim, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba foi instalado no dia 27 de outubro de 1999, no auditório da Reitoria da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde estiveram presentes mais de 300 pessoas. Desde sua criação busca, através do intercâmbio e troca de experiências, equacionar várias questões que envolvem a realidade da educação de jovens e adultos no nosso estado, a exemplo da discussão sobre a reestruturação curricular; a atual política educacional nacional para a EJA; a formação de educadores de EJA e a elaboração de plano de ação para minimizar as dificuldades na implementação e continuidade dos programas de educação de jovens e adultos.

O Fórum Estadual EJA de **Pernambuco** é um organismo de participação social em rede, sem hierarquia, numa atitude de parceria e acordos, um espaço de formação, informação e intercâmbio de experiências referentes à EJA. Desta forma, age no âmbito das políticas públicas da EJA, no sentido de efetivação delas mesmas. Configura-se como um espaço plural e democrático de discussão, fortalecimento e proposição de caminhos para a Educação de Jovens e Adultos, como também de luta, ao lado dos demais parceiros do país, para alterar a

situação educacional de grande parte da população jovem, adulta e idosa, notadamente o analfabetismo e a subescolarização, especialmente buscando a formulação de políticas públicas e o financiamento para as ações na área. A ideia mais louvável está na ação conjunta em prol de uma sociedade, da construção e reflexão a respeito das políticas públicas da EJA.

A partir de 2005, o Fórum Estadual EJA/PE, foi constituído por uma Coordenadoria Executiva (Grupo Gestor do Fórum Estadual), composta por um conjunto de entidades eleitas em plenária no dia 19 de setembro de 2005, organizadas em cinco blocos: entidades âncoras, entidades acadêmicas, entidades públicas, entidades oriundas dos movimentos sociais e entidades privadas, cuja finalidade é coordenar a execução das ações do Fórum e um Colegiado Ampliado criado com o papel de propor, discutir, analisar e avaliar a política do Fórum da EJA no âmbito de Pernambuco, tendo como referencial maior a política da EJA para o Estado.

O estado de Pernambuco tem 14 Fóruns Regionais de EJA, assim distribuídos: Agreste Centro Norte, Agreste Meridional, Mata Sul, Mata Centro, Mata Norte, Sertão Médio São Francisco, Sertão do Moxotó, Sertão Sub médio São Francisco, Sertão do Araripe, Salgueiro, Vale do Capibaribe e Metropolitano, além destes há ainda os Fóruns do Litoral Sul, Sertão Central e Alto do Pajeú.

O Fórum Estadual de EJA/PE realiza reuniões mensais, em diferentes regiões e municípios, descentralizando suas ações, com a participação da coordenação, grupo gestor e colegiado ampliado, nas quais há momentos de estudos, debates, reflexões e proposições coletivas sobre temáticas referentes à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, além de promover Seminários de Formação de Educadores e um Encontro Anual com representantes de todas as regiões do estado.

O Fórum Permanente da Educação de Jovens e Adultos do Estado de **Sergipe** vem lutando desde o movimento pró-fórum com sua instalação em 19 de agosto de 2004, com propósito de arregimentar forças, sensibilizar e ampliar a responsabilidade pública e social em prol da Educação de Jovens Adultos e Idosos. Erradicar o analfabetismo no estado é meta do fórum, entretanto, a mudança na forma de pensar e implementar as políticas públicas em EJA precisa ser alterada de modo

que, a sociedade conjuntamente com os gestores pudessem pensar a educação de forma coletiva e democrática.

O Fórum sergipano da Educação de Jovens e Adultos, constituído num espaço plural e multi-institucional, tem como responsabilidade maior suscitar discussões acerca da realidade da EJA em Sergipe e contribuir na reflexão das diferentes dimensões dessa modalidade de ensino com vistas a produzir ações interferentes nas práticas pedagógicas a nível local. A luta para democratizar o debate sobre a educação no Estado e nos Municípios, bem como das ações educacionais direcionadas a educação de jovens e adultos na esfera das políticas públicas tem sido uma das ênfases do FPEJA/SE, mesmo com a continuidade e descontinuidade das ações que têm perpassado a história da construção desse espaço.

O Papel político dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos

Na história do tempo presente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) brasileira, a partir de meados dos anos de 1990, surgem os fóruns de EJA como espaços de diálogos e resistências em favor da EJA. Estes fóruns estão presentes em todos os Estados da federação. Alguns destes Estados possuem/possuíam, além do fórum estadual, fóruns regionais, como é o caso de Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Bahia, São Paulo, entre outros. Esses Novos Movimentos Sociais (NMS) possuíam uma representação nacional junto ao Ministério da Educação/SECADI.

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos podem ser entendidos como movimentos sociais. Essa assertiva encontra sustentação, dentre outros, em Melucci (2001), Gohn (2000), Scherer-Warren (1996), os quais discutem, ou fazem menção à teoria dos Novos Movimentos Sociais (NMS). Portanto, os fóruns, aqui em destaque, adquirem a característica de movimento social, por serem produtos da ação humana; criados por homens e mulheres comprometidos política e pedagogicamente, com uma modalidade de educação básica nacional que, historicamente vem sendo alvo de discussão do acesso e permanência (direito à educação), desde 1958, com as inquietações

provocadas por Paulo Freire e sua equipe no II Encontro Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro.

Por apresentar uma especificidade, os fóruns podem ser caracterizados como Novo Movimento Social (NMS). O NMS tem origem na Europa a partir dos anos 70 (do século XX). Esse novo paradigma surgiu como crítica à abordagem clássica marxista, tendo como base teórica os estudos de Touraine, Melucci, Offe (GOHN, 2000). Os NMS surgem a partir do cenário em mudança na Europa, quando entram em cena novas manifestações da sociedade (movimento estudantil, de liberação sexual, de lutas ecológicas, de mobilização de consumidores e usuários de serviços, de minorias étnicas e linguísticas, de *gays* e *lésbicas* etc.).

Os fóruns de EJA envolvem questões conflitivas (seja de aspecto da compreensão de metodologia, seja da própria compreensão de EJA, ou, ainda, da formação do educador ou mesmo quanto ao papel que os fóruns vêm/vinham desempenhando), em virtude das ações e entendimentos de EJA dos atores/entidades, neles inseridos. Como exemplo, podemos inferir que os interesses comuns pela EJA por parte do segmento do Estado e das Organizações Não-Governamentais (ONGs), possivelmente, não são convergentes (seja no âmbito do conceito, seja no aspecto metodológico e político).

A EJA, como uma das modalidades de educação têm pontos em comum nas discussões dos diferentes seguimentos sociais, entretanto, as intenções não são necessariamente as mesmas, justamente pela existência de uma pluralidade ideológica e de práticas diferenciadas entre os atores partícipes nesse movimento. Assim, a pauta política dos Fóruns de EJA foi extensa durante os últimos 20 anos. Vários foram os pontos destacados como bandeira de luta para potencializar a Educação de jovens e adultos.

O primeiro desafio tratou-se de assumir um conceito ampliado de EJA expresso como um direito de cidadania, que envolvesse a formação para o trabalho, associado à necessidade de pensar a política nacional de educação continuada e de formação profissional articulada a visão intersetorial e interinstitucional sob a coordenação do Ministério da Educação. Aliado a esses desafios estava a urgência em reativa a Comissão Nacional de Educação de Jovens e

Adultos (CENAEJA), ampliando para as esferas estaduais e municipais a fim, de estabelecer uma melhor articulação entre as esferas públicas e a sociedade civil.

A pauta continuou incluindo a participação junto ao Legislativo para acompanhar as discussões sobre a reforma tributária visando à ampliação dos recursos para toda a educação básica e, em especial, para a educação de jovens e adultos, como estava escrito no Relatório Síntese, do I ENEJA, em 1999. O Fórum de EJA também pretendia participar dos espaços de articulação, organização e formulação de políticas, tais como fóruns, comissões estaduais e municipais, entre outras, bem como dar providências imediatas para a implementação de novos Fóruns com a finalidade de circular as informações com a publicação de documento sobre a sua história e funcionamento.

Nesse contexto, tornou-se necessário como ponto da pauta do Fórum de EJA a atenção à diversidade cultural, étnica e de gênero, nas discussões dos Fóruns e outras instâncias com inclusão das demandas do portador de necessidades especiais nos programas de atendimento da educação de jovens e adultos. (Relatório Síntese, II ENEJA, ano 2000, p. 3-4)

Outra demanda da pauta se referia à “assunção e consolidação da mudança de paradigma na compreensão da EJA, que não se confunde com alfabetização, nem se restringe a ela; não se reduz a ações educativas compensatórias, nem a intervenções pontuais; que seja instrumento de cidadania, em tensão para a construção de uma outra ordem social, fertilizada no solo da cultura, da solidariedade, da igualdade e do respeito às diferenças. Essa situação remete a mudança do padrão de financiamento, com a imediata derrubada dos vetos presidenciais ao FUNDEF – fundo que marginalizou a EJA, impedindo a contagem de matrículas para fins de recursos; e dos vetos do PNE, assim como o encaminhamento de novo fundo – da educação básica, ampliando as possibilidades de ação pública, da educação infantil ao ensino médio;

Ainda se referindo ao financiamento, o Fórum EJA ressalta a valorização e apoio ao papel indutor do MEC na mobilização e participação da sociedade, em busca de recursos necessários para a

educação de qualidade – acesso, permanência e sucesso, em coerência com a prioridade dada à EJA, expressos nos PPA's em todos os níveis, com a implementação de políticas de formação inicial e continuada de professores com financiamentos próprios, que considerem o professor como trabalhador, contrárias a qualquer forma de avaliação que não seja diagnóstica, apontando para sua inclusão em políticas de valorização profissional que inclua piso salarial profissional nacional, plano de carreira e a própria formação inicial e continuada como inerente à qualidade da prática pedagógica, dando conta de concepções de currículo e da satisfação das necessidades dos sujeitos, considerando os saberes da vida e do mundo do trabalho; sua condição e cultura no mundo juvenil e adulto.

Um dos pontos imprescindível da pauta do Fórum EJA está na garantia de integração dos sujeitos educandos aos sistemas de ensino, em continuidade aos processos iniciais de aprendizagem, assim como pela inserção e acesso de todos à cultura do escrito, seja pela criação, manutenção e ampliação de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias, assim como de outras formas de difundir e socializar a cultura literária e da informação. Contudo será preciso a apropriação das lições da educação popular, com destaque para o legado de Paulo Freire, apoiando as experiências realizadas nessa área, legitimando, pela certificação, os processos de escolarização criados por meio de diversas práticas pedagógicas e pela indução de políticas públicas. Assim, serão necessários para fortalecimento da aprendizagem o estímulo a estudos, avaliações, registros e sistematizações das práticas de alfabetização em diferentes suportes — textos, vídeos, CD-Roms” (RELATÓRIO-SÍNTESE, V ENEJA, 2003).

Diante do exposto, constata-se que os Fóruns de EJA assumem os ideais e os princípios de Paulo Freire em favor de uma educação libertadora para os oprimidos, uma educação que seja capaz de potencializar os seres humanos para sua vocação para ser mais (FREIRE, 2002).

Hoje, os Fóruns de EJA ampliaram o entendimento de que os seus sujeitos “os mocambos”, de 1958, compõem realidades diversas.

Muitos gritam, para sair do silenciamento historicamente imposto, buscando assumir um dado protagonismo. Gritam os povos ciganos,

gritam as mulheres camponesas e das comunidades situadas nas periferias urbanas, gritam os negros, gritam os indígenas, gritam a população lgbt's, gritam as comunidades tradicionais de terreiros, gritam os professores violentados duplamente (moral e física), gritam o povo. E esse grito – concebido como protesto –, “[...] ameaça as elites detentoras de privilégios” (FREIRE, 2002b, p. 63) Esse é o legado! (SILVA, 2018, p. 282-283).

Esses sujeitos de diferentes identidades lutam coletivamente pelo direito de ser reconhecidos na diversidade de vida, cultura e trabalho exigindo políticas públicas que assegurem a continuidade da formação através da garantia dos direitos humanos básicos. É nesse movimento que Arroyo (2012) chama a atenção para o avanço da consciência política dos sujeitos de direitos, porque adquirem uma nova forma de pensar, elaborar e implementar às políticas públicas, desocultando a função das políticas/programas que o Estado elabora e implementa. É nesse cenário que os Fóruns de EJA têm atuado como espaço de propor e avaliar as políticas para os jovens e adultos da Região Nordeste.

Os Fóruns do Nordeste e o pensamento de Freire: olhares sobre as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos

Os Fóruns de EJA do Brasil como espaço de pressão e mobilização tornaram-se importante como instrumento de luta coletiva no cenário educacional, inicialmente com o objetivo de assegurar os compromissos assumidos da V Conferência Internacional de Adultos (CONFINTEA V), que aconteceu em Hamburgo/Alemanha, no ano de 1997, sob a regência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), órgão responsável pelas políticas de educação de adultos no âmbito internacional e culminando com o documento denominado a Declaração de Hamburgo que reconheceu a educação de adultos como um direito básico.

Com o propósito de mobilizar a sociedade brasileira em defesa do direito a educação das pessoas jovens e adultas, foi criado o primeiro Fórum EJA, no Rio de Janeiro, e depois foram surgindo em outros

estados sempre na intenção de fomentar o debate para chamar a atenção da população com vistas à garantia do direito, através da construção de políticas públicas. Nesse contexto, segundo Di Pierro (2005) os fóruns foram se constituindo em espaços abertos, com baixo grau de institucionalidade e de caráter suprapartidários, composto por vários segmentos governamentais e não governamentais, desenvolvendo atividades de informação, formação, mobilização e acompanhamento das políticas públicas em EJA.

Essa forma coletiva de formar, mobilizar e intervir dos Fóruns de EJA do Brasil foi inspirada nos movimentos sociais populares que eclodiram nos finais da década de 1950, influenciados pelas ideias de Freire, que concebia a educação na perspectiva da humanização/conscientização. E muitas iniciativas marcaram essa década como as experiências de Alfabetização de Adultos e os Movimentos de Cultura Popular.

Como iniciativa marcante dessa década, a história da educação popular ressalta a experiência em Angicos/Rio Grande do Norte, realizada por Freire, no início dos anos de 1960, abortada pelo início da ditadura militar de 1964, que reconhecia a educação como um ato político, de conhecimento e de transformação social. Esses princípios, anos depois, durante o tempo em que Freire esteve no exílio foram sistematizados na obra que está completando meio século intitulada *Pedagogia do Oprimido*.

A referida obra continua atual nos seus princípios e fundamentos se constitui em um grande instrumento nortedor das lutas populares, organizadas em movimentos sociais, que têm como função essencial a emancipação das estruturas injustas e de opressão. Para Bonetti (2007) os movimentos sociais são manifestações coletivas, organizadas ou não, de protesto, de reivindicação, de luta armada ou como simplesmente processo educativo. Nesse sentido, a configuração dos Fóruns de EJA do Brasil representa um espaço importante para a garantia e efetivação da melhoria da educação das pessoas jovens e adultas, principalmente depois que deixou de ser ofertada pelos grupos organizados da sociedade civil e ocupou o espaço governamental dos sistemas nacionais de ensino, com políticas públicas específicas para essa realidade institucional.

Assim, dos vários desafios a serem enfrentados pelos Fóruns de EJA, como buscar formas coletivas de combate aos mecanismos de uma sociedade neocapitalista globalizada que aprisionam, exploram e dominam a maioria da população jovem e, adulta trabalhadora? Em que medida o pensamento freireano, exposto na obra Pedagogia do Oprimido poderá contribuir para a superação da opressão e construção de práticas emancipadoras/libertadoras?

Um dos mecanismos que pode ser utilizado para a manutenção das relações de dominação na sociedade capitalista têm sido as políticas públicas.

‘Políticas públicas’ são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre o poder público e a sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado [...] Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade entre as ações estabelecidas. Devem ser consideradas também as ‘não ações’, as omissões como forma de manifestação política, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, 2002, p.02)

Como afirma Teixeira, as políticas públicas são as diretrizes ou princípios norteadores que estabelece as relações entre a ação do poder público e a sociedade, e funciona como mediação entre a população e o Estado, uma vez que as políticas públicas nascem da pressão dos grupos no interior da sociedade. Assim, nem sempre as intervenções governamentais correspondem às necessidades e expectativas dos atores sociais porque estão submetidos às orientações e interesses dos que ocupam os cargos públicos.

As relações estabelecidas entre a sociedade e o Estado interferem diretamente nas políticas públicas educacionais, por isso, a educação de jovens e adultos sempre esteve marcada pela tensão entre o poder hegemônico e contra hegemônico na elaboração e execução das políticas, e nesse sentido, Teixeira (2002) alerta que elaborar política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequência e para quem.

Essas relações se revelaram no estudo realizado por Costa e Machado (2017) sobre a avaliação de algumas políticas da EJA como:

o Programa Brasil Alfabetizado, Escolarização Básica, Programa Saberes da Terra, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), as autoras constataram algumas fragilidades no que se refere à qualidade dos cursos/programas oferecidos: a adoção de políticas descontínuas, fragmentadas e pulverizadas; o descuido com a educação das pessoas jovens e adultas por parte de muitos gestores, bem como o frágil compromisso do Governo Federal na construção de políticas mais contundentes para assegurar a educação desse público.

Assim, no âmbito do Estado existe uma forte tendência em pensar as políticas públicas de educação para satisfazer as prerrogativas do mercado, se distanciando do conceito de educação como prática de liberdade e desenvolvimento humano. Nesse contexto, os Fóruns de EJA do Nordeste, como espaço coletivo de formação, proposição e acompanhamento das políticas públicas, com posicionamento em defesa do direito a educação das pessoas jovens e adultas dos grupos populares, precisam constantemente se realimentar nas ideias propostas por Freire, quando afirma a necessidade de posicionar-se em favor dos oprimidos e com eles superar a relação de dominação/exploração através do diálogo profundo entre as pessoas mediadas pelo o mundo.

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (FREIRE, 2005, p.21)

Dessa forma, o diálogo existencial expresso pela palavra viva é condição para compreender o estar no mundo, para se tornar autêntico e transformador reconhecendo a si e o outro, o que significa que todos são capazes de humanizarem-se e, portanto, humanizar o mundo. Esse pressuposto deve nortear as ações políticas dos Fóruns de EJA que precisam, segundo Silva (2016) reconhecer a especificidade

daqueles(as) que fazem parte dessa educação, que em sua maioria é formada por homens e mulheres originários do grupos populares, afrodescendentes, trabalhadores(as) das áreas rurais e urbanas, com conhecimentos e experiências adquiridos em diferentes espaços, na família, no trabalho na atuação nos sindicatos, nas associações rurais e de moradores, que no processo de trocas poderão construir, no interior da sociedade, práticas coletivas com objetivos políticos e educacionais comuns na luta pela efetivação dos direitos humanos básicos. Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um grande equívoco (FREIRE, 2005, p.54).

Nesse processo de reconhecimento dos sujeitos da educação de jovens e adultos, os Fóruns de EJA precisam fortalecer a participação dos segmentos dos estudantes e dos movimentos sociais em sua configuração para minimizar o grau de institucionalidade e pressionar o Estado, no sentido de atender as suas reivindicações na efetivação das políticas públicas educacionais, na perspectiva da formação humana, para além dos interesses do mercado. Ainda mais diante do cenário nacional atual, de retrocesso político e constantes ataques à democracia, faz-se necessário ampliar a participação dos segmentos, estudantes, professores, universidades e movimentos sociais, para intensificar a mobilização popular em torno de ações coletivas visando o fortalecimento de práticas educacionais democráticas e transformadoras com vistas ao combate das estruturas sociais injustas e desiguais.

Considerações Finais

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos é marcada pela constante luta e resistência dos grupos populares pela garantia do acesso à educação, principalmente depois que esta passou a ser de responsabilidade do Estado e ofertada pelo sistema público de ensino. A pressão dos movimentos sociais populares colaborou para a inserção da EJA no campo do direito, assegurada a partir de 1988 pela legislação brasileira.

Porém, esses avanços exigiram mais vigilância no cumprimento do direito, principalmente na elaboração de políticas públicas e, nesse processo, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil tiveram um papel decisivo, com a construção de pautas de trabalho contendo proposições para o fortalecimento da EJA em todo território nacional. Com os mesmos ideais políticos e pedagógicos, fundamentados no pensamento de Paulo Freire, os Fóruns de EJA criaram mecanismo de mobilização, a exemplo, dos Encontros Estaduais (EEJA), Regionais (EREJA) e Nacionais (ENEJA), para ampliar o diálogo envolvendo a população interessada por essa educação e fazendo a articulação com os setores governamentais.

Como parte desse grande movimento, os Fóruns de EJA do Nordeste, nesse início do século XXI, vem exercendo papel preponderante como movimentos sociais, porque se caracterizam como espaços coletivos que quebram o autoritarismo, ainda presente nas relações entre governo e sociedade, e fomentam a construção de espaços democráticos, com oportunidades iguais para todos, exercendo acima de tudo seu papel de controle social e construtor de propostas para melhoria da política pública que envolve a educação dos jovens, adultos e idosos do país e da região nordeste.

É visível, portanto, a participação dos Fóruns de EJA no atual cenário político e social, pelo intenso diálogo que vem sendo travado entre a sociedade civil e o poder público, com vistas à construção de políticas públicas que atendam as expectativas de vida e de trabalho da população jovem e adulta, que oportunizem o acesso à leitura e a escrita e aos conhecimentos fundamentais e gerais propostos pela educação básica.

Assim, as contribuições dos ensinamentos de Paulo Freire são perceptíveis na atuação dos Fóruns de EJA, pelo seu caráter democrático, de participação, de conscientização e mobilização, envolvendo os sujeitos de direitos na luta e na resistência por uma educação que liberte das amarras políticas impostas por uma sociedade injusta e desigual. Finalmente, estes se constituem em instrumentos capazes de ajudar as pessoas a mobilizarem-se para adquirir e/ou garantir os direitos conquistados ao longo da história.

Referências

- ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BONETTI, Lindomar Wessler. Educação e movimentos sociais. In JEZINE, E.; BRASIL. **Declaração de Hamburgo**. CONFINTEA V. Brasília, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>
- COSTA, Cláudia B. MACHADO, Maria M. **Políticas Públicas e educação de Jovens e Adultos no Brasil – 1ª Ed.** – São Paulo: Cortez, 2017.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03 jan201
- ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, I, 1999, Rio de Janeiro. **Relatório-síntese**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1999. Digitado.
- _____, II, 2000, Campina Grande. **Relatório-síntese**. Campina Grande: Grupo Articulador, 2000. Digitado.
- _____, IV, 2002, Belo Horizonte. **Relatório-síntese**. Belo Horizonte: Informação em Rede, n. 48. São Paulo: Ação Educativa, 2002.
- _____, V, 2003, Cuiabá. **Anais do ENEJA**. Mato Grosso: Didática Suplegraf, 2004.
- _____, VII, 2005, Luziânia. **Relatório-síntese**. Luziânia: Grupo Articulador, 2005. Digitado.
- _____, VIII, 2006, Recife. **Relatório-síntese**. Recife: Grupo Articulador, 2006. Digitado.
- FARIA, E. M. S.; AMORIM, A. ; DANTAS, T. R. (Orgs.). **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2016. v. 1. 175 p.
- FARIA, Edite Maria da Silva de. Panorama das Políticas e Propostas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: fronteira entre o instituído e o instituinte In: **A Educação de Jovens e Adultos: Questões Atuais**. Curitiba: CRV, 2013, v.1, p. 103-121.

_____. Educação de Jovens e Adultos do Campo: da estigmatização ao protagonismo In: **Educação do Campo e Contemporaneidade**. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2012, v.1, p. 239-251.

_____. Pluralidade dos sujeitos da EJA: ponto de partida para políticas públicas de Estado? In: **Educação, Multiculturalismo e Diversidade**. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2010, v.1, p. 213-228.

_____. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - Assentamento Nova Palmares – Conceição do Coité**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Paulo Freire e a educação popular libertadora dos homens/mulheres. In: LOPES, Eduardo Jorge; AMORIM, Roseane Maria de. **Paulo Freire: culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender**. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2018.

_____. **O papel político dos fóruns de educação de jovens e adultos**. Campina Grande: UEPB, 2008.

SILVA, Marlene S. **Escolarização Básica no chão da empresa: o olhar reflexivo dos egressos** – Dissertação de mestrado. Salvador. 2016.

TEIXEIRA, Elenaldo C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Associação de Advogados dos Trabalhadores Rurais da Bahia (AATR/BA), 2002.

ENVELHECIMENTO, UMA QUESTÃO DE CLASSE UMA EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR JUNTO A AGRICULTORAS E AGRICULTORES FAMILIARES IDOSAS/OS NA ZONA RURAL DE PERNAMBUCO

Amarildo Carvalho de Souza²²
Rosely Fabrícia de Melo Arantes²³

Introdução

Fazer formação política para a pessoa idosa do campo a partir da discussão do envelhecimento humano foi o desafio a que se propôs a Diretoria de Políticas para a Terceira Idade e Idosos e Idosas Rurais da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Pernambuco – Fetape. A dimensão do envelhecimento no meio rural brasileiro é algo novo para a sociedade, a academia e também o é para o Movimento Sindical Rural de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR). Um Movimento coordenado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) nas 27 unidades federativas e em mais de 5000 municípios brasileiros.

Este trabalho pretende, de maneira exploratória, abordar algumas impressões, sobre o protagonismo destes sujeitos, percebidas pelos educadores populares da Escola Nacional de Formação da Contag (Enfoc), Rosely Arantes e Amarildo Carvalho de Souza, durante as primeiras ações desenvolvidas no campo formativo junto às idosas e idosos das três regiões do estado de Pernambuco (Zona da Mata, Agreste e Sertão).

²²Enfoc - Educadora Popular da Escola Nacional de Formação da Contag; Graduado do Curso de Licenciatura pela Universidade Católica de Salvador/BA - UCSal, 2005; Especialista em Culturas Negras no Atlântico: História da África e Afro-brasileira pela Universidade de Brasília – UNB, 2010; Especialista em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2010; amacarsouza@gmail.com.

²³Enfoc - Educadora Popular da Escola Nacional de Formação da Contag; Unicap - Comunicadora Social com habilitação em Jornalismo; Unicamp - Especialista em Gestão Estratégica Pública para Governantes; Fiocruz - Especializanda em Vigilância em Saúde, Ambiente e Trabalho; roselyarantes8@gmail.com.

Por pessoa idosa do campo, ou como é chamada dentro do MSTTR, a Terceira Idade, trataremos as mulheres com idade igual ou superior a 55 anos e os homens, com 60 anos ou mais.

Esclarecemos de antemão que compreendemos o conceito sobre envelhecer, como uma construção social e, portanto, algo que tem diversas compreensões. Podemos dizer, que no entender da Diretoria e do grupo de educadoras e educadores populares da Escola Nacional de Formação da Contag (Enfoc) que tem se debruçado sobre esta temática, o envelhecimento é uma fase ou etapa da vida que merece ser vivida com dignidade, prazer e felicidade e que está diretamente submetida a relação com o trabalho e as condições onde e como ele é desenvolvido.

Importante registrar que o desafio que teremos a seguir, nesta prosa, é o de olhar para as pessoas idosas do campo como sujeitos políticos que são. Muito porquê o que se tem de produção, formal ou não, é insuficiente para fazer uma fotografia sobre quem são essas pessoas. Assim, questionamo-nos cotidianamente a refletir por que é tão exigente, para não dizer inédito, pensar e falar sobre o envelhecimento no campo.

A história da Contag, ao longo dos 54 anos, avançou na concepção de uma formação orgânica que viesse a consolidar o projeto político de desenvolvimento que alicerçava sua prática e a desafiava a olhar para o futuro com um olhar propositivo e de esperança, do verbo “esperançar”.

As mulheres, jovens e ultimamente, as pessoas idosas têm buscado discutir, especialmente nos espaços formativos da Enfoc, tentando se enxergar enquanto sujeitos políticos unos, mas, também, coletivos. Sujeitos que continuam a fazer o enfrentamento para efetivação dos direitos e as garantias sociais.

Ainda que estejamos na execução da segunda turma do curso de formação política, podemos já confirmar um aprofundamento e reconhecimento dessas pessoas, das suas histórias de vida e construção da sociedade e, portanto, do Movimento. Das memórias dessa luta, desejos e sonhos. Descobrir e sistematizar a constituição dessas histórias problematizando, inclusive, o local de exercício de poder é algo que a atual Diretoria se propõe a estudar. Quem são essas

mulheres e homens que hoje são as velhas e velhos do MSTTR? Como vivem e como enxergam o mundo e a sociedade? Como se veem e ao próprio movimento sindical que permeou suas vidas?

É sobre essa história que se iniciou em Pernambuco, e hoje já transita em outros estados, que queremos conversar. A história das pessoas idosas do campo. Que está fazendo o MSTTR construir um espaço de ampliação da escuta, que aponta caminhos e redefine as trilhas, parindo assim o 1º Curso de Formação Política da Enfoc para a Pessoa Idosa do Campo PE – Por um envelhecimento digno, saudável, ativo, autônomo e feliz.

Desenvolvimento

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que, em 2050, o número de idosos vai chegar a 2 milhões, a grande maioria estará vivendo em países de baixa e média rendas. No Brasil, a expectativa de vida está acentuadamente se elevando. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2005), na última década o percentual da população idosa no Brasil já ultrapassava 10%, em algumas regiões. Hoje já excede em 16% os demais segmentos da sociedade e, em alguns municípios, a porcentagem supera o número da população compreendida entre zero e 15 anos de idade (Seade, 2011).

Mas mesmo com todos esses dados, o tema do envelhecimento humano nunca esteve na pauta das discussões do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rural (MSTTR), como já afirmamos. O que não significa dizer que as pessoas idosas estivessem apartadas do movimento. Ao contrário, elas sempre estiveram presentes, no entanto a pauta do envelhecimento é que nunca fora discutida.

Com a criação da Diretoria de Políticas para a Terceira Idade e Idosos e Idosas Rurais na Fetape e a definição de se pensar a política para essas pessoas, diversas questões passaram a inquietar, desde quem são essas pessoas e qual a identidade enquanto pessoa idosa rural. Esta identidade está apartada de uma identidade de ser humano, de pessoa adulta? Como as questões de gênero e geração interferem na vida

dessas pessoas? E, por se tratar de uma entidade sindical, é fundamental saber em que medida as questões de classe e para além, de raça/etnia, demográfica (campo x cidade) e de gênero pressupõem diferenças? A escolha pela estratégia de desenvolver um processo formativo foi o caminho escolhido para nos dar pistas e dialogar com maior proximidade com essas pessoas, exercitando a escuta.

A primeira questão que observamos foi a ausência de dados sobre essa população residente no meio rural pernambucano, tanto com o poder público, como na academia. Na maioria das falas e estudos, os sujeitos estão alocados no espaço urbano e quando se questiona as condições campestinas, impera o silêncio.

Para se ter um exemplo do que estamos falando, no 12º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva - Abrasco, em julho deste ano, no Rio de Janeiro, houve apenas uma única mesa sobre envelhecimento²⁴. Com apenas dezoito pessoas na plateia, a mesa “Envelhecimento e Saúde Coletiva: Políticas Públicas no enfrentamento às desigualdades”, aconteceu na tarde do último dia do evento (domingo), com falas de quatro especialistas. Nenhuma citava os sujeitos do campo. Ficou um alerta para todas/os nós, a longevidade é uma realidade no país. Mas que longevidade é essa se não estiver acompanhada de políticas públicas e sociais que garantam a dignidade da vida?

Outra observação percebida pela Rede de educadoras/es populares foi quanto a negação da heterogeneidade das pessoas velhas e da sujeição destas ao conceito de juventude, como afirma PAIVA²⁵:

“o envelhecimento, longe de ser um processo multidimensional; a velhice, longe de ser a fase que completa o curso de vida humana; e o homem velho, a mulher velha, longe de serem indivíduos que viveram muito tempo; são conceitos que traduzem sistemas de ideias e valores que elegem a juventude como uma fase que, na contemporaneidade, será apartada do curso de vida para representar um ideal a ser alcançado, independentemente da idade de quem o tente alcançar.” (PAIVA, 2014. p.142).

²⁴Para maiores informações, vide:

http://www.saudecoletiva.org.br/programacao/index_programado.php#2018-07-29

²⁵PAIVA, Sálvea de Oliveira Campelo. Envelhecimento, saúde e trabalho no tempo do capital. 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

Merece destaque uma prosa com as mulheres do Sertão Central, em 2015, quando fomos convidados a falar sobre envelhecimento e mulheres. Nela chamou-nos atenção a compressão da velhice, para aquelas mulheres, como um sinônimo de adoecimento, do que era ruim. Que ser velha/o é ser descartável porque já cumpriu a missão, da não aceitação do corpo e de uma tristeza e descontentamento com a vida que se finda.

MOTTA²⁶ bem esclarece esse pensar e sentir:

“É como se eles (velhas/os) estivessem numa dimensão não produtiva e terminal da natureza – resíduos da natureza, objetos de necessário descarte. Não se reproduzem mais, não produzem trabalho e bens materiais (ou não se permite que produzam, segundo os cânones do capitalismo). Em suma, não reproduziriam a sociedade. Portanto, ‘não pertencem’ a ela. Até o ponto da análise de Birman (1995:43), “este lugar impossível que a modernidade ocidental construiu para a velhice, (...) [onde] a individualidade deixa de existir”. (MOTTA, 2002, p. 37).

Compreendendo esse lugar em que as pessoas idosas são colocadas pela sociedade capitalista, a Diretoria e a Rede de educadoras/es populares passaram a desenvolver ações que tanto diminuíssem a lacuna de informações, como também desconstruíssem dentro delas e também do MSTTR esse pensar, retirando-os do silêncio que imperava sobre as questões etária da vida. Sob o alerta de FREIRE²⁷, “No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta”, a Diretoria e a Rede têm buscado caminho e ampliado diálogos sobre as questões do envelhecer.

Reiteramos a compressão de que envelhecer é mais uma fase ou etapa da vida e que merece ser vivida com dignidade, prazer e felicidade. E isso solicita saber o que se passa com seu corpo e

²⁶ MOTTA, AB. Envelhecimento e sentimento do corpo. In: MINAYO, MCS., and COIMBRA JUNIOR, CEA., orgs. Antropologia, saúde e envelhecimento [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. Antropologia & Saúde collection, pp. 37-50. ISBN: 978-85-7541-304-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

²⁷ Extensão ou Comunicação, Freire, 1983, pág. 32.

sentimentos, seus prazeres, seus gostos e como cuidar bem para promover que esse envelhecer aconteça da forma saudável e ativa, com menos danos.

A primeira ação mais alargada foi a criação da Campanha de Valorização da Pessoa Idosa do Campo “O Tempo nos fortalece” para levar aos sindicatos a compreensão de respeito e reconhecimento das/os velhas/os do movimento como seres políticos e construtores das lutas e conquistas.

Uma segunda ação, e objeto dessa conversa, foi o 1º Curso de Formação Política da Enfoc para a Pessoa Idosa do Campo PE – Por um envelhecimento digno, saudável, ativo, autônomo e feliz como instrumentos para contribuir na reflexão sobre como essas pessoas se enxergam e como olham o mundo na atual fase da vida.

Para o Diretor de Política para a Terceira Idade da Fetape, Israel Crispim, “Essa política é a maior novidade para o conjunto do MSTTR. O curso de formação política que iniciamos em Pernambuco, e hoje é uma política em plena execução e espelho para o Brasil, agora garantido nos anais do 12ºCNTTR²⁸. É uma confirmação de que estamos no caminho certo. Hoje, os sindicatos respeitam mais os idosos, reconhecendo-os como seres autônomos, ativos e produtivos, inclusive não os tratando mais como ‘coitadinhos’”. Hoje, esse processo formativo está na sua segunda turma e também serviu de inspiração para outras Federações filiadas à Contag, a exemplo da Bahia.

Essa proposta pedagógica foi desenvolvida em dois tempos/espacos distintos e que se inter-relacionam. Um é o Tempo Escola que se constitui no tempo presencial em que dialogam com o conhecimento sistematizado por meio de vivências moderadas pela Rede de Educadoras/es da Enfoc. O outro é o Tempo Comunidade, quando estão em suas comunidades, desenvolvendo suas práticas, bem como outras atividades de estudo e pesquisa.

O Tempo Escola foi desenvolvido em três módulos de cinco dias, com a participação de 58 pessoas, na primeira turma e 39 na

²⁸ Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais é a maior instância de deliberação do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR). Tem o papel político de debater e deliberar sobre os grandes temas desafiadores para o MSTTR e definir os rumos da ação político-sindical no país.

segunda (ainda em curso) tendo como eixos pedagógicos três pontos fundamentais: a) o envelhecimento humano no campo pernambucano, discutindo principalmente as compreensões identitárias sob o viés da territorialidade e o bioenvelhecimento; b) o envelhecimento humano sob a ótica dos Direitos Humanos e sua repercussão nas condições de trabalho e classe desta categoria e c) a participação e controle social, abordando a necessidade da apropriação qualificada nesses espaços.

O Tempo Comunidade, que acontece entre os módulos, são momentos de execução das atividades intermódulos e versam sobre a prática e a multiplicação dos saberes apreendidos para as respectivas comunidades e sindicatos. Onde o confronto entre o conhecimento construído e sistematizado durante o Tempo Escola se depara com a realidade e, desse confronto surgem novos conhecimentos que se propõem a mudar a realidade concreta que se vive. A respeito dessa educação problematizadora FREIRE afirma que,

“Enquanto a prática bancária implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade.” (FREIRE, 1987, p. 97).

Também compõe essa proposta pedagógica, momentos de diálogo, formação político-pedagógica e planejamento das ações pedagógicas protagonizados pela Rede de Educadoras/es e colaboradoras/es que se juntam para elaborar cada módulo, chamado de Oficinas de Autoformação. Esta é a construção de sentido aos nossos sentidos, é a busca do significado de quem somos e para onde queremos ir. Assim, autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos.

Falar de pessoas idosas pressupõe que elas/eles são protagonistas ou coadjuvantes do filme da história. Mesmo quando ela/ele não era militante, e não tinha um ativismo social, ainda assim, essa pessoa viveu aquilo que se analisa. E se torna muito mais fácil discutir, por exemplo, como é o Estado, enquanto uma instituição, e como o Estado federativo brasileiro sofreu as mudanças nas últimas três ou quatro décadas. Falar isso com quem tem vinte anos é contar

história. Falar isso com quem tem oitenta anos é reconhecer que essas pessoas vivenciaram essa história e elas resgatam outros valores e conhecimentos que permeiam essa mesma história.

Por meio de abordagens da Educação Popular, foram se explicitando medos, sonhos, desejos e projetos de vida ainda acalentados por essas pessoas. Dona Arlinda Antônia de Lima, 67, agricultora familiar, de Santa Cruz da Baixa Verde, sertão pernambucano, teve toda a trajetória da vida no movimento sindical e para ela, sair do movimento significa “morrer mais cedo!”. Segundo seus relatos durante a formação, estar sindicalizada a mantém viva e, assim, assume a missão de lutar e ensinar aos demais a lutar uns pelos outros. Ao se referir ao curso, ela afirmava que aquela formação aumentaria a responsabilidade em construir a participação nas bases para se alcançar as transformações na comunidade, no sindicato, no assentamento.

“A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987, p..58).

Essa experiência formativa desafiou-nos a reorientar a nossa prática e perceber a heterogeneidade dos grupos em processo de formação, sobretudo, quando se analisam os grupos de pessoas idosas e os demais grupos se percebem diferenças e semelhanças.

A moderação de processos com pessoas velhas aguçou nosso olhar sobre o “pré-conceito” que carregávamos. Ficamos cheios de cuidados e certos da fragilidade, bondade ou incapacidade, como se essas pessoas fossem diferentes das demais educandas/os. Aprendemos que as/os idosas/os respondem com vitalidade mesmo em atividades que requerem maior mobilidade, acompanham, participam e algumas vezes excedem naquilo que se propunha a atividade. A esse respeito, Freire nos ensinou que,

“Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 1987, p. 97).

Nossa breve experiência aponta que esse grupo, além de momentos de lazer, solicita outras opções que envolvam cultura e entretenimento como dançar e assistir filmes, experiência nova para alguns. Percebemos, sem sombra de dúvidas, a atualidade da obra de Simone de Beauvoir, no início do século:

“A sociedade impõe à imensa maioria dos velhos um nível de vida tão miserável que a expressão ‘velho e pobre’ constitui quase um pleonasma... No momento em que é, enfim, libertado das pressões, o indivíduo vê-se privado de utilizar sua liberdade. Ele é condenado a vegetar na solidão e no enfado, decadência pura. O fato de que um homem nos últimos anos de sua vida não seja mais que um marginalizado evidencia o fracasso de nossa civilização” (BEAUVOIR, 1908. p.13).

Conclusão

Beauvoir já nos alertava sobre nossa condição de uma vez subordinadas/os ao capitalismo, tornamo-nos consumidores de uma lógica que nega as diferenças, o contraditório e as especificidades, homogeneizando as pessoas como se fossem meros produtos em série. E como parte dessa sociedade capitalizada o mesmo acontece dentro do MSTTR. Concluimos que, como evidencia a autora, essa ideologia da velhice enquanto, sinônimo de finitude é também reproduzida nas políticas públicas.

Para além disso podemos apontar como resultados dessa formação uma maior intervenção das pessoas participantes do Curso dentro dos respectivos sindicatos e comunidades, promovendo e ampliando os diálogos sobre o desmonte dos direitos trabalhistas e previdenciários e contra o golpe, criação de Diretoria de Políticas para a Terceira Idade e Idosos e Idosas Rurais no STR de Araripina,

construção de uma pauta política apresentada durante audiências públicas nos municípios e acompanhada de ato público em defesa dos direitos, a exemplo de Santa Cruz da Baixa Verde, nacionalização do Curso por meio de aprovação congressual entre outras. E, neste último (segundo) módulo da segunda turma, a construção de proposições para as candidaturas que defendem o projeto político camponês.

Para nós, que compomos o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), no atual momento de desmonte das políticas públicas e sociais vitimados pelo golpe, faz-se urgente aprofundar os conhecimentos sobre quem são essas pessoas, por meio do recorte sobre o envelhecimento humano no campo. Para isso, a Federação pernambucana definiu no planejamento para o próximo mandato (2018-2022), realizar uma pesquisa para traçar o perfil sobre as pessoas idosas do campo, já em planejamento.

Baseados nas ações desenvolvidas pela Diretoria, concluímos que não é a chegada do envelhecimento que aparta as pessoas idosas das lutas e da vida do Movimento. Elas, para além de serem aquelas que construíram o MSTTR, continuam firmes, garantem o orçamento doméstico e continuam a contribuir com a vida sindical e o fortalecimento da luta da classe trabalhadora. Reafirmando, portanto, o slogan da campanha de valorização O Tempo nos fortalece.

Referências

- BEAUVOIR, Simone. **A Velhice**. 1.ed. Brasil: Nova Fronteira, 1970.
- COIMBRA JUNIOR, CEA., orgs. **Antropologia, saúde e envelhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. Antropologia & Saúde collection, pp. 37-50. ISBN: 978-85-7541-304-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA, 12., 2018, Rio de Janeiro.
- FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA DO ESTADO DE PERNAMBUCO (FETAPE). **Relatório do Curso de Formação Política da Enfoc para a Pessoa Idosa do Campo em Pernambuco – Por um envelhecimento digno, saudável, ativo, autônomo e feliz – 2017**. Recife, 2017.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**, 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

MOTTA, AB. Envelhecimento e sentimento do corpo. In: MINAYO, MCS., and COIMBRA JUNIOR, CEA., orgs. **Antropologia, saúde e envelhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. Antropologia & Saúde collection, pp. 37-50. ISBN: 978-85-7541-304-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

ONU-BR – Organização das Nações Unidas no Brasil. **Mundo terá 2 bilhões de idosos em 2050; OMS diz que ‘envelhecer bem deve ser prioridade global’**, 2014 [online] Disponível na internet via WWW URL: <https://nacoesunidas.org/mundo-tera-2-bilhoes-de-idosos-em-2050-oms-diz-que-envelhecer-bem-deve-ser-prioridade-global/>

PAIVA, Sálvea de Oliveira Campelo. **Envelhecimento, saúde e trabalho no tempo do capital**. 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Perfil Municipal**. 2014 [online] Disponível na internet via WWW, em: <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS REDES OFICIAIS DE ENSINO: DESAFIOS HISTÓRICOS E MOTIVOS PARA MANTER A ESPERANÇA

Cyntia de Oliveira Freitas²⁹

Isaias da Silva³⁰

Marcia Aurelia Nazário³¹

Eduardo Carlos Almeida de Lima³²

Introdução

A educação de jovens e adultos (EJA) ao longo de sua trajetória vem sendo marcada por ações descontínuas, na qual uma diversidade de programas e ações tenta “remediar” uma dívida histórica do Brasil com os menos favorecidos. Com a aprovação de diferentes legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N° 93941/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, e o parecer N° 11/2000, os quais legitimam a EJA como uma modalidade da educação básica com diversidades e peculiaridades que precisam ser respeitadas.

²⁹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC/CAA/UFPE). Professora da Faculdade Osman da Costa Lins - FACOL. Integrante Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPQ). E-mail: cyntiafreitas06@hotmail.com.

³⁰Mestrando em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA (PPGEduC/CAA/UFPE). Pedagogo. Integrante do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação e do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE). Professor da Faculdade Osman da Costa Lins - FACOL. Professor da rede municipal de Educação de Vitória de Santo Antão/PE e professor da rede municipal de Educação de Barra Guabiraba/PE. E-mail: isaiassilva@hotmail.com

³¹Mestre em educação pela UFPE. Professora da Faculdade Osman da Costa Lins - FACOL e professora da rede municipal de educação de Vitória de Santo Antão. E-mail: mailto:marcianazario21@yahoo.com.br.

³²Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (FAINTVISA). cursando Especialização em e para os Direitos Humanos, Educação e Justiça Restaurativa (EIPP/FUNDAJ). Integrante do Grupo Interdisciplinar de Estudos em Representações Sociais e Educação (GIERSE/UFPE). Técnico da Unidade de Acompanhamento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GRE Mata Centro), Vitória de Santo Antão. E-mail: eduardo_lima18@live.com

A EJA é caracterizar-se como uma modalidade da educação básica a qual correspondente a oferta de ensino a jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica no tempo oportuno preconizado por lei. Esses documentos trouxeram alterações e ampliações conceituais problematizadas a partir da Constituição Federal de 1988, alterando assim a ideia de que a EJA é apenas um ensino supletivo passando a conceitua-la como uma modalidade da educação básica que garanta diferentes oportunidades e acesso e permanência aos sujeitos que ingressam nessa modalidade.

A demanda em geral que cursam as salas da EJA em sua maioria é composta por um público bastante diversificado cuja maioria estão inclusas no mercado de trabalho e carrega consigo uma história de vida e experiências singulares e intercultural (MOREIRA,2001). Assim, respeitar as diferentes histórias de vida e culturas é um desafio para as diferentes Redes Oficiais de Ensino diante do cenário político, no qual o teórico que mais pensou e problematizou a EJA, Paulo Freire, como uma educação emancipadora, é atacado constantemente por representantes do Governo Federal.

Deste modo, este artigo apresentará algumas discussões teóricas sobre a Gestão da Educação de Jovens e Adultos nas diversas Redes de Ensino, entendendo a EJA como um dos caminhos para a erradicação do analfabetismo. Este trabalho surgiu a partir das discussões do X Colóquio Internacional Paulo Freire, com a premissa de manter viva a esperança de uma educação que liberte.

Pensar uma Educação de Jovens e Adultos que oportunize de maneira igual os diferentes é considerar os motivos que estão diretamente ligados as condições sociais dos educandos, as desigualdades sociais e uma educação básica regular que dê conta do desenvolvimento do ensino e aprendizagem são os principais motivos que não deixam diminuir a porcentagem de alunos que necessitam da EJA.

Considerando o contexto desta discussão, este trabalho tem como objetivo geral compreender a Educação de Jovens e Adultos e como se materializa a sua oferta nas Redes Oficiais de Ensino. Considerando os diversos contextos institucionais levando em conta suas causas e incidências, bem como as estruturas curriculares e

metodológicas ofertadas nas escolas, com o intuito de propor ações que venham a assegurar a permanência do(a) estudante na escola.

Educação de Jovens e Adultos- EJA: desafios que perpassam suas estruturas curriculares e metodológicas na escola

Centrado na compreensão que a Educação é um ato político, nos propomos refletir sobre os desafios que perpassam as estruturas curriculares e metodológicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da premissa que “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79). É nessa relação dialógica que referenciamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 é reconhecida enquanto uma modalidade da educação básica. Desse modo, essa modalidade, evidencia uma proposta curricular específica e diferenciada que reconheça no decorrer de suas estratégias metodológicas as especificidades de seus protagonistas-alunos(as) da EJA.

Nessa direção, apontamos o pensamento de Freire (2000, p.123) ao considerar que o “currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta”. Partimos dessa relação do currículo pensado-vivido centrado no paradigma curricular crítico-emancipatório (MENEZES; SANTIAGO, 2014) onde seus sujeitos possam ser referência de suas práticas, na relação de “Ser Mais” (FREIRE, 2007). Proposta esta que desafia os sujeitos a buscarem na resistência sua autonomia e emancipação.

Desse modo, destacamos que os desafios que consistem o currículo e as metodologias adotadas no contexto da EJA, estão a priori relacionados à reconfiguração da própria modalidade de ensino e das próprias concepções dos jovens e adultos que a constituem. Assim, Arroyo (2006, p.22) chama atenção para o fato de que “não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e

menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos”.

Nessa direção, vale questionarmo-nos: estamos levando em consideração as inúmeras diferenças que constituem os (as) alunos(as) da EJA, no que se refere, as diferenças sociais, culturais, econômicas, faixa etária e do próprio interesse/motivação que o(a) leva a voltar a escola ou até mesmo evadir dela? A sociedade e a escola continuam vendo os jovens e adultos pelo prisma da carência escolar, como se estivessem tendo uma nova oportunidade? Será que nossas práticas em sala de aula, por vezes, não culpabilizamos os(as) próprios(as) alunos(as) pelo “fracasso” de não terem concluído a escolarização na “idade certa”? Existe de fato uma “idade certa” para aprender? Os(as) alunos(as) da EJA têm sido reconhecidos como sujeitos de direito em nossas propostas curriculares?

Esses questionamentos possibilita-nos repensar a prática desafiadora do(a) professor(a) que no chão da sala de aula, materializa o currículo, junto aos jovens e adultos. Portanto, o fazer docente necessita ser realizado de forma contextualizada e pautada nos variados níveis de aprendizagens dos(as) alunos(as) os compreendendo enquanto sujeitos heterogêneos. Nesta direção, evidenciamos que o educador da EJA é alguém que precisa ser um leitor de si mesmo, refletindo, sistematicamente, sobre a sua prática, o seu fazer pedagógico; o que sabe e o muito que desconhece, as suas contradições enquanto educador, os seus receios e inseguranças; para que possa vislumbrar as suas faltas e buscar supri-las. É partindo desta leitura, leitura crítica de si, que poderá, em exercício concomitante, executar a leitura do mundo que o cerca. (MACHADO; NUNES, 2001, p.55).

Esse olhar crítico-reflexivo para o(a) professor(a) e suas práticas constitui-se enquanto um desafio acerca da EJA, a medida que refletimos sobre a formação desse(a) profissional. Essa modalidade de ensino requer um processo formativo contínuo que seja forjada no diálogo com a realidade. Nesse viés, destacamos que “o papel do educador não é só ensinar os conteúdos básicos, mas dar oportunidades ao educando tornar-se crítico e através da leitura compreender o que acontece no seu meio, não apenas ler sem um contexto, tornando-se uma leitura mecânica” (FREIRE, 2007, p.27).

Nesse sentido, é importante salientarmos que os desafios que perpassam a EJA, necessitam ser encarados de forma coletiva e criticamente. Reconhecendo assim que é na práxis dialógica que as propostas teórico-prática são tensionadas. No entanto, faz-se importante chamar para o embate os(as) principais interessados(as), os jovens e adultos que constituem esta modalidade.

Educação de Jovens e Adultos: história e novas possibilidades de gestão

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é fruto de estudos e pesquisas que buscam compreender seus enfoques e seus referentes. Pensar na EJA significa pensar um pouco na história de nossa educação e de que forma níveis e modalidades tiveram tratamentos desiguais. Ao que pese, mesmo com alguns esforços dentro da política educacional brasileira o analfabetismo ainda está presente na nossa realidade social, demonstrando que a gestão da educação ainda não conseguiu dar conta de suas demandas educacionais. Ferraro (2009, p. 25) mostra que “esse esforço ainda não foi o suficiente para que de fato esse fenômeno fosse combalido: (...) “O Brasil findou o século XX e adentrou o século XXI com um número verdadeiramente preocupante de pessoas ainda não alfabetizadas”.

Com efeito, podemos destacar a falta de perenidade nas ações direcionadas para o combate ao analfabetismo, como se este fosse um mal, uma doença, sempre utilizando de ações pontuais (um remédio), em muitas vezes em formato de campanhas que visavam à redução das taxas quantitativas que emergiam nos censos, mesmo sabendo que os censos demográficos na sua forma simples de perguntar “sabe ler e escrever”, talvez não trouxessem com fidedignidade a situação desta problemática no país. Para Ribeiro (2004, p. 01), a definição de analfabeto se modificou: A definição sobre o que é analfabetismo vem sofrendo revisões nas últimas décadas. Em 1958, a Unesco definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a Unesco sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional.

É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita.

Se olharmos de outro ângulo perceberemos que o analfabetismo não é um fenômeno em si mesmo, ele decorre de uma má estruturação da oferta e permanência da educação básica excludente que não consegue dar conta da demanda nacional, e da falta de estrutura social igualitária que faz com que homens e mulheres não pudessem frequentar nem tampouco permanecer na escola.

Mas evidentemente, qualquer país ou região que tenha falhado na alfabetização de suas crianças terá que desenvolver programas alternativos de alfabetização e escolarização para jovens e adultos. Trata-se de um direito. O que desejo enfatizar é que a solução radical (pela raiz!) e definitiva do problema do analfabetismo está na universalização da educação fundamental das crianças e adolescentes (FERRARO, 2009, p. 26).

É justamente pensar na educação universal. Essa temática tem sua relevância a nível mundial, no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO de 2010 “alcançar aos marginalizados”, faz menção ao analfabetismo na mesma percepção que vigoraram por longas datas, a de erradicá-lo. Segundo dados da instituição, atualmente, cerca de 759 milhões de adultos não sabem ler e escrever. Dois terços desse total são mulheres. Embora haja melhorias em relação à paridade de gênero, o direito à alfabetização ainda é negado às mulheres e a outros grupos menos favorecidos. Ainda é possível acelerar os progressos, por meio de políticas bem-sucedidas e de programas direcionados (UNESCO, 2010, p. 218).

Nesse campo histórico podemos nos perguntar: mas há alternativas de superação dessa realidade? Estudos na área da gestão de políticas apontam para um mecanismos de descentralização, a intersetorialidade começa a ser apontada como um caminho para fazer

com que a EJA de saltos de qualidade uma vez que trabalha de forma intersetorial abarcando as necessidades e realidade dos educandos (JUNQUEIRA, 1999, 2004; NASCIMENTO, 2010; SILVA, 2008; INOJOSA, 2001).

A perspectiva de intersetorialidade se apresenta como um processo de aprendizagem e de determinação dos sujeitos, que passa a articular saberes e experiências no âmbito do planejamento, da execução e da avaliação das ações. Compreendemos como um mecanismo que necessita de uma visão integrada dos diversos setores, compartilhamento de ações, metas e objetivos por diversos segmentos, saindo da perspectiva de “setor” que comungava de apenas uma área específica para “intersetorialidade” no sentido mais amplo de inter-relação, visto para além da mera justaposição ou sobreposição. Já essa intersetorialidade demanda uma relação recíproca dos diversos segmentos seguida de uma interação mútua.

A intersetorialidade representa uma concepção que indica uma nova forma de planejar, executar e avaliar as políticas sociais, fazendo observância do acesso a esta por todos os sujeitos. Atuar intersetorialmente demanda uma nova postura, essa, por sua vez, mais associada à articulação das ações com outros setores, na perspectiva de uma política pública universal e de qualidade, articulada e preocupada com as questões que permeiam uma transformação permanente da sociedade.

Integrar setores diversos em busca de solucionar problemas complexos faz parte do bojo de discussão da intersetorialidade. Para Campos (2000), a ação intersetorial, como um processo organizado e coletivo, não pode ser espontânea. Trata-se de uma ação deliberada que requer o respeito à diversidade e às particularidades de cada setor ou participante.

A intersetorialidade se apresenta como uma ferramenta de gestão que busca superar as fragmentações e, de fato, superar as dificuldades que historicamente não conseguiram ser superadas por modelos de gestão que tratava a EJA de forma equiparada a outros níveis e modalidades de ensino, sem levar em consideração os conhecimentos advindos das experiências pessoais dos sujeitos, da sua leitura de mundo que, precedia a leitura da palavra.

Olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade

A Educação como um direito humano - compreendida assim, oficialmente, no Brasil, a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, conhecida como a constituição cidadã, tem papel fundamental quando se fala em Ressocialização da Pessoa Privada de Liberdade (PPL). Nesse interim, muitos avanços puderam ser percebidos até hoje, como a consolidação de Políticas Públicas para o fortalecimento e desenvolvimento dos mais diversos níveis e modalidades de educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da publicação de documentos oficiais como os PCNs, da realização de fóruns e congressos que culminaram em leis de criação de fundos para o investimento na Educação Básica e, também, a partir da reivindicação dos Movimentos Sociais e da Sociedade Civil Organizada. Diante deste panorama, nos deteremos a discutir os entraves, desafios e perspectivas da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, no Brasil. Dessa maneira, apresentaremos, nessa sessão, alguns pontos pertinentes para a discussão, como: panorama da EJA no Brasil, Educação de Jovens e Adultos em prisões, perspectivas para a EJA em espaços de privação de liberdade.

Historicamente, percebe-se que “educar jovens e adultos” está presente na história do Brasil desde os tempos da colonização das terras tupiniquins, na medida em que os padres jesuítas visavam a impor sua língua, sua cultura e sua religião aos povos nativos e, posteriormente, aos povos africanos escravizados, mas o início da consolidação de uma educação voltada exclusivamente para o público Jovem e Adulto, que não teve acesso à educação em idade escolar, aconteceu apenas a partir da Revolução de 1934, através do Plano Nacional de Educação, que orienta o “ensino primário de frequência obrigatória, gratuito, integral e extensivo aos adultos como direito constitucional” (NEVES; ZAMPERETTI, 2013, p. 11). Percebe-se, com isso, a sistematização tardia de uma Educação voltada para o público jovem e adultos, gerando intensos conflitos intra e extraescolares sobre quem, de fato, teria responsabilidade para financiar e garantir a manutenção da modalidade. Só a partir dos anos

2000 foi-se delimitando políticas públicas mais eficazes para a garantia da qualidade da EJA.

A modalidade EJA, como se entende hoje, foi institucionalizada a partir dos anos 1990 a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/1996. Com a criação da referida lei, o governo federal transfere para estados e municípios a responsabilidade pela oferta e manutenção da EJA e assegura a educação básica regular para o público jovem e adultos, prevendo, ainda, condições de acesso e permanência na escola a partir de programas de incentivo e oferta de aulas noturnas ou sazonais, de acordo com a necessidade socioeconômica do público (BRASIL, 1996).

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) cria o Programa Brasil Alfabetizado que oferece três programas, adequando-se às necessidades de diversos públicos: o Projeto Escola Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), visando a uma maior profissionalização do público jovem e adulto, tendo em vistas que esse público “não tem uma configuração clara de trabalhador” (ARROYO, 2007, p. 8). Nota-se, no entanto, a partir dessas ações, perspectivas de instauração de políticas públicas eficazes relacionadas à EJA que visam a modificar essa realidade constatada por Arroyo.

Em atenção disso, muito se discute sobre qual, de fato, é o papel da escola na desmitificação dessa identidade construída, em virtude desses processos históricos de dominação e subjugação de povos socialmente desfavorecidos. De antemão, adotamos o pensamento de Paulo Freire para conceber a EJA como uma modalidade da Educação Popular cujo seu objetivo é ser “facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências” (FREIRE, 2011, p. 23). Concebe-se, então, a partir do pensamento de Freire, que a EJA vai além de fornecer letramento linguístico-matemático, ou o ensino de quaisquer disciplinas como Química, Física, Biologia, Filosofia, História etc. A EJA, em sua essência, deve fornecer ao educando a compreensão de sua posição no mundo, enquanto cidadão ativamente participativo na sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), acontece em vários níveis e modalidades, desde o ensino regular: Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais (1º, 2º, 3º e 4º fases) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º módulos), passando por Programas de Alfabetização de Adultos, como o Brasil Alfabetizado, e de Correção de Fluxo, como o Travessia, até Programas de Profissionalização de Jovens e Adultos atrelados a Educação Básica (PROEJA), que acontecem em parceria com os Institutos Federais de Ciências de Tecnologia (IFs) em muitos estados. A EJA em Espaços de Privação de Liberdade, no entanto, pode ser oferecida em qualquer nível e/ou modalidade, a depender das necessidades de cada Unidade Prisional, sabendo-se que a Resolução nº 2/2010, do Conselho Nacional de Justiça, assegura, em seu 1º inciso do Art. 3º, que a modalidade “é atribuição do órgão responsável pela educação nos estados e no distrito federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária (CNJ, 2010)”.

Como não conseguiremos, nesse texto, dar conta da situação da Educação em Prisões no Brasil como um todo, nos deteremos na oferta da Educação em Prisões realizada no Estado de Pernambuco. De antemão, destacamos que, a nível nacional, a Lei de Execução Penal – LEP (Lei nº 7.210/1984) determina que na educação de Jovens e Adultos em Espaço de Privação de Liberdade deve ser ofertada, obrigatoriamente, o 1º grau; o ensino profissionalizante, em caráter opcional; a possibilidade de convênios com entidades públicas e/ou privadas; instalação de biblioteca provida de diversos livros para toda a população carcerária. Porém, LDB não contempla a Educação em Prisões, superando essa lacuna com o Plano Nacional de Educação – PNE, instaurado pela Lei nº 10.172/2001.

Em Pernambuco, a Educação em Prisões é oferecida dentro das Unidades Prisionais, a partir da parceria entre a Secretaria de Educação e Esportes (SEE) e a Secretaria Executiva de Ressocialização (SERES). Dessa maneira, as escolas das Unidades Prisionais de Pernambuco são jurisdicionadas as suas respectivas Gerências Regionais de Educação (GRES), a depender de sua localização no mapa das microrregiões de desenvolvimento do estado. Ao todo, são 19 escolas, distribuídas entre 16 GRES. Desta maneira, os entes

jurisdicionados a SEE obedecem a seguinte organização institucional: Secretaria de Educação e Esportes >>> Secretaria Executiva de Educação >>> Gerência Geral das Modalidades (GGMOD) >>> Gerência de Políticas Educacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI) >>> Gerência Regional de Educação (GRE) >>> Unidade de Acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos (UJC). Sendo este último órgão ligado diretamente a Gerência Regional de Educação, responsável pelo monitoramento e acompanhamento das escolas em espaços de privação de liberdade.

Quanto a SERES, este é o órgão que gerencia, em parceria com a GEJAI, estas escolas. Também é o órgão responsável pela formação e disponibilização de Agentes de Segurança Penitenciária (ASPs) para acompanhar o dia a dia da escola. Além do ensino propedêutico, o Sistema Penitenciário de Pernambuco conta com a parceria com instituições públicas e privadas para ministrar cursos técnicos e profissionalizantes para as Pessoas Privadas de Liberdade (PPLs). Cabe a SERES e a GEJAI organizar, sistematizar, monitorar e acompanhar as demandas das escolas em privação de liberdade, ficando ao órgão ligado as políticas educacionais a Formação Continuada de Professores, a Organização dos documentos institucionais da escola e do aluno, a mobilização para inscrição em programas e projetos ligados ao Ministério da Educação, ou a qualquer órgão que promova situações de ensino e aprendizagem que seja relevante para a comunidade escolar.

Algumas considerações

Nossos achados revelam-nos o quanto a EJA precisa de apoio para que se desenvolva de forma eficaz na vida dos que a compõe, e esse apoio não é unicamente responsabilidade dos profissionais de educação, é também de toda a sociedade civil e do Estado, para garantir o acesso e permanência dos sujeitos que a ela recorrem. Mas, tendo em vista que estamos em uma sociedade capitalista e elitista, a escola e/ou a Instituição que oferta a modalidade necessita de diálogo com os diversos setores para que assim possam planejar estratégias que se

centrem na relação entre saberes escolares (leitura da palavra) e saberes não escolares (leitura de mundo).

A EJA não se limita a alfabetizar àqueles que estão fora da faixa etária da educação básica, ela está envolvida em uma luta por uma sociedade mais justa e mais igualitária, ela está em busca de resgatar o direito que antes tenha sido negado e agora estar a ser devolvido, por meio de uma educação crítica, libertadora e política da realidade social, cultural, econômica e ambiental dos sujeitos que a adentram.

Por isso, a educação de Jovens e adultos deve promover a intersetorialidade na busca por uma solidificação de diferentes coletivos que visem a transformação social, a conscientização crítica, o amor e respeito às diferentes expressões do Ser, sendo a escola no atual contexto, em que a educação sócio construtivista é atacada pelo Governo Federal, não se limitar em apresentar para o aluno o conteúdo pronto, mais sim, fornecer subsídios para que o discente consiga desenvolver um pensamento crítico dando-lhes a oportunidade de (re)existir.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

BRASIL. **Lei de Execuções Penais**. Lei nº 7010/84.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília: MEC, 2010.

CAMPOS, G. W. de S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

FERRARO, Alceu Ravelo. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra Ltda, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MACHADO, Maria Berenice Weiss; NUNES, Ana Luiza Ruschel. Alfabetização de jovens e adultos: uma reflexão. Educação, **Revista educação**, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016.

INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. Cadernos Fundap, São Paulo, n. 22, 2001, p. 102-110.

JUNQUEIRA, Luciano A. Descentralização, intersetorialidade e rede como estratégia de gestão da cidade. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.13, n.01, 57-72, nov. 1999.

_____. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.13, n.01, p. 25-36, jan/abr. 2004.

MENEZES, Marília Gabriela de Menezes; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**. v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014.

MOREIRA, A. F. B. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995- 2000): avanços, desafios e tensões**. Revista Brasileira de Educação, 2001.

NEVES, Â. B.; Z., M. P.. Refletindo sobre a formação docente e a educação de jovens e adultos. In: PASSOS, et.al; SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (org.) **Lutas e Conquistas da EJA: discussões acerca da formação de professores em educação de jovens e adultos**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2003. P.11-28.

NASCIMENTO, Sueli. Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social**, São Paulo, n.101, p.95-120, jan/mar. 2010.

RIBEIRO, Wanderley. **Municipalização**. Os Conselhos Municipais de Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

UNESCO. **Relatório Conciso: Alcançar os Marginalizados**. São Paulo: Moderna, 2010.

PASSOS PARA A AUTONOMIA: ENCONTROS DO YOGA INTEGRAL COM A PEDAGOGIA PAULO FREIRE - PRÁTICAS SOCIETÁRIAS EMANCIPADORAS COM ADOLESCENTES PRIVADAS DE LIBERDADE

Maria de Lourdes Paz dos Santos Soares³³
Targelia de Souza Albuquerque³⁴

Introdução

O presente artigo continua um caminho iniciado no texto de Albuquerque e Soares (2018), intitulado *Autonomia e Produção da Existência Humana: (Re) fazendo diálogos em caminho com Paulo Freire*³⁵, objetivando, nesse momento, descrever e problematizar as ações do Projeto “Passos para a Autonomia: encontros do Yoga Integral com a Pedagogia Paulo Freire” desenvolvido em um anexo do CASE- Centro de Atendimento Socioeducativo, onde funciona a escola para meninas privadas de liberdade. Esse CASE é ligado a FUNASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo – PE.

As duas faces do projeto compõem um rosto da dor, revolta, opressão e servidão; da violência que nega, cerceia e/ou usurpa direitos à produção de uma existência humana digna, fraterna e justa, pois, dificulta a construção/conquista da autonomia como passos para a liberdade de adolescentes e idosas institucionalizadas no CASE-PE e na Casa dos Humildes – Recife/PE, respectivamente. Entretanto,

³³Especialista em Coordenação Pedagógica (MEC/UFPE); Mestranda em Sociologia (FUNDAJ – PE); professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, sócia do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, membro da coordenação colegiada do Projeto Passos para a autonomia: encontros do Yoga Integral com a Pedagogia Paulo Freire (CASE-FUNASE/PE). E-mail: lourdinhapaz@hotmail.com

³⁴Doutora em Educação: Currículo e Avaliação pela PUC/SP; Mestra em Educação Brasileira e Formação de professores (PUC/RJ); professora universitária em cursos de Especialização na FACHO- PE e UFPE; professora-formadora e coordenadora do Grupo de Estudos do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, membro da Cátedra Paulo Freire – UFPE e coordenadora geral do Projeto Passos para a Autonomia: encontros do Yoga Integral com a Pedagogia Paulo Freire (CPFREIRE).E-mail: targeliaalbuquerque@gmail.com

³⁵O texto de Albuquerque e Soares (2018) integra a Mesa de Diálogos, no eixo Direitos Humanos e Cultura de Paz, no X Colóquio Internacional Paulo Freire, 20, 21 e 22 de setembro/2018, em Recife-PE.

mesmo com a introjeção “da sombra dos opressores” e, conseqüente medo da liberdade (FREIRE, 1983), vislumbra-se também nesses rostos, expressões de resistência e alegria esperançosa para serem reconhecidas como sujeitos-humanos.

Há um chamado para povos e nação se constituírem como sujeitos humanos éticos, pois, o princípio de produção, reprodução e desenvolvimento humano concreto atravessa as culturas, a partir de dentro e o reconhecimento disso é um passo para a liberdade, (FREIRE, 2010 e DUSSEL, 2000). Realiza-se através das culturas, motivando-as por dentro, assim como aos valores ou as diversas maneiras de cumprir ‘a vida boa’, a felicidade, etc. Mas, todas estas instâncias nunca são o princípio universal da vida humana. O princípio penetra todas elas, incitando-as a autorrealização (DUSSEL, 2000, p. 93).

A problematização central desse trabalho se concretiza em três questionamentos: Será que há possibilidade de produção da vida humana digna em espaços de privação de liberdade? Como a ética, a autonomia, mediadas pelo diálogo podem se constituírem como passos do caminho em direção à liberdade? Como a articulação do Yoga Integral com a Pedagogia Paulo Freire pode contribuir com a construção de uma nova identidade, como sujeito de direitos e deveres, em prol da qualidade social dentro e fora da instituição?

Retomando conceitos em diálogo com Paulo Freire

Este artigo está organizado em três momentos: o primeiro retoma alguns elementos da fundamentação teórica já exposta no texto de Albuquerque e Soares (2018); o segundo apresenta o caminho da metodologia articulando a pedagogia Paulo Freire com o Yoga integral para descrever o projeto Passos para Autonomia- encontro do Yoga integral com a Pedagogia Paulo Freire e o terceiro há a descrição de momentos que marcaram os encontros.

Ser reconhecido como ser humano, em todas as suas diferenças e singularidades, é defender o princípio à vida humana. “Vida humana não é um conceito, uma ideia, nem um horizonte abstrato, mas, um modo de realidade de cada ser humano concreto, condição absoluta da

ética e exigência de toda libertação” (Santos, 2000, p. 11). Reafirmamos com Morin (2010) que a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão.

“Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como seres éticos”, destaca FREIRE (2010, p.17). Assumir a Ética Universal do Ser Humano, na perspectiva freireana como uma Ética da Libertação na era da Globalização (Dussel, 2000), é investir, como sugere Freire, na construção de uma Pedagogia da Autonomia em diferentes espaços sociais dentro e fora da escola, como passos da construção de uma sociedade solidária.

Nunca se fez tão necessária a luta pelos Direitos Humanos no mundo e no Brasil, em face aos graves problemas oriundos da Globalização de Mercado, dos enfrentamentos políticos e religiosos em diferentes partes do mundo, com visível notoriedade para o problema dos imigrantes, que são tratados como escória, degradados na sua condição básica de seres humanos, pelas grandes potências econômicas, e sem ir tão longe, nos territórios de degradação social nas favelas, nos presídios, nos Centros de Atendimento Socioeducativos e/ou nas casas de “abrigo” com idosos em situação de vulnerabilidade social (situação de risco).

A privação de liberdade parece ser mais bem compreendida, quando justificada “criminalmente”, pois, há um senso comum que indivíduos que cometem delitos e são julgados como “infratores sociais” devem ficar em instituições prisionais ou em espaços denominados Centros de Atendimento Socioeducativo para “menores” a exemplo do CASE- Recife/PE, objeto de nosso estudo. Entretanto, a nosso ver, esta situação se agrava, quando testemunhamos pessoas que se “assumem livres”, a exemplo das idosas de 80 a 100 anos da Casa dos Humildes (Albuquerque e Soares, 2018) ou de crianças e jovens em “Abrigos” (Albuquerque, 1991 e Abramovay, M et al, 1984), que não cometeram nenhum “delito” e se encontram institucionalizadas- privadas de sua liberdade. Isso nos faz problematizar: que sociedade é esta que nega aos seres humanos o

direito a sua humanidade? Por que, muitas vezes, transgredimos a ética universal do ser humano e reafirmamos essa lógica social desumanizadora e perversa que é alimentada pelo descompromisso, desamparo do Estado, da família (na maioria dos casos) e pelos próprios oprimidos?

Esses fatos continuam a ameaçar a nossa liberdade e o projeto de sociedade substantivamente democrática (ALBUQUERQUE, 2013, FREIRE, 1983 e 2007), mesmo com as “garantias legais” de cidadania na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), e, em nosso país, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e nos Estatutos da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) e Estatuto do idoso (Lei 10741/2003), sancionadas pelo Governo Brasileiro, com mobilização nacional (DALLARI, 2008).

A partir de vários estudos e exemplos de práticas societárias educativas em ambientes prisionais (POENNIA e SOARES, 2016; SOARES e ALBUQUERQUE, 2015 e 2016; GONÇALVES, 2016; LOURENÇO E ONOFRE, 2011; CUNHA, 2010) ousamos desenvolver o Projeto em pauta com 26 adolescentes e jovens do CASE (grupo de participação flutuante) dentre essas, 14, com maior assiduidade, na faixa etária de 13 a 18 anos.

A partir desse momento, focaremos alguns constitutivos da Pedagogia Freireana, como norteadores dos passos desse projeto. Partimos do pressuposto de que as ações desenvolvidas seriam ancoradas no conceito de “Educação Substantivamente democrática em Paulo Freire:

[...] é a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito [...]. (FREIRE, 2000 c, p. 101).

A questão da autonomia dos sujeitos é complexa e pode ser trabalhada em diferentes epistemologias. À luz da teoria piagetiana os

estudos de Kamii e Devries, (1991), e Kamii, (2003), relacionam a autonomia à formação dos conceitos de ética e moral, e apresentam três princípios que devem reger a construção da autonomia de crianças e adolescentes: a) Capacidade de escolha e decisão de crianças e adolescentes, para serem construídas necessita de relações seguras nas quais o poder do adulto seja reduzido ao máximo possível [...]; b) Eles precisam demonstrar iniciativa, levantar idéias, problemas e questões interessantes; c) Colocarem as coisas em relação umas com as outras. (KAMII e DEVRIES, 1991, p. 20-6).

Na caminhada de construção da autonomia duas categorias se inter-relacionam: identidade e estigma. “A identidade de um indivíduo está atrelada à rede de interações que ele estabelece com o meio que o cerca e como a sociedade o acolhe, rejeita e/ou estigmatiza”, (SOARES e ALBUQUERQUE, 2016, p. 5). Freire (2010) destaca a importância e o respeito “à questão da identidade cultural”, e das contradições sociais na constituição da identidade dos sujeitos em relação uns com os outros e no mundo. Ele afirma que: “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista [...]” leva “a *assunção* de nós por nós mesmos”. Este autor reforça a importância do respeito à autonomia do educando ressaltando a ideia da “inconclusão do ser que se sabe inconcluso -, *é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando*”. Em uma perspectiva dialética Koch et al (2016, p. 50) salienta a relevância da assunção da identidade cultural em práticas societárias, quando enfatiza a necessidade de cada sujeito “voltar-se sobre suas próprias ações, em especial, no sentido crítico de seus efeitos com relação a ação praticada.

Freire (2010, p. 41) ao focar que ensinar exige “o reconhecimento e a assunção à identidade do educando”, complementa que “O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume” (IDEM). Violante em seu trabalho “O dilema do decente malandro” (1984) se aproxima de Freire quando aponta a “necessidade de conhecer e acolher este educando/a, incursionando pela sua história de vida social, seus desejos, sentimentos, aspirações, expectativas e pelos seus sonhos.

Metodologia do projeto – caminho e caminhanças...

O projeto de natureza interdimensional, “Passos para a Autonomia: encontros do Yoga Integral (Sri Aurobindo) com a Pedagogia Paulo Freire acontece em duas instituições, a Casa de acolhimento às idosas – Recife/PE e na escola anexa ao CASE. Nesse trabalho focaremos as práticas educativas no CASE, porque, por questões técnicas, a primeira instituição foi objeto do texto de Albuquerque e Soares (2018), como pontuamos anteriormente. Descreveremos os passos do caminho à luz da Etnografia (Minayo, 2004 e Lüdke e André, 1986), da Metodologia da Pesquisa-ação (Barbieu, 1985), do Método de Livre Progresso do Yoga Integral (Sri Aurobindo, 2018) e (Gomes, 2007), tecendo as conexões com a Pedagogia Paulo Freire porque o caminho se faz caminhando (Freire e Horton, 2009). Usamos como procedimento de análise de dados de conteúdo temática Gomes (1993 *apud* Minayo e Deslandes (2004), para isso nos detivemos nos registros do cotidiano escolar e dos encontros do projeto através de fotos, vídeos, aplicação de questionários, análise dos dados dos questionários institucionais aplicados pela coordenadora ao ingresso das adolescentes, as avaliações escritas que são realizadas nos encontros, entre outros.

Origem do projeto e espaço institucional

Esse projeto nasceu do diálogo entre o Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisa e a Casa de acolhimento às idosas em 2015. Durante a avaliação de suas atividades foi tomada a decisão de se ampliar para o CASE com apoio da Coordenação pedagógica da Escola (anexa) que, à época era uma das colaboradas do projeto. A partir daquele momento, o projeto se articula com a Secretaria de Educação-PE e a FUNASE assumindo uma coordenação colegiada, contando com a colaboração da equipe técnica do CASE e da Escola através de seus professores e das adolescentes. Para implantação do mesmo foram realizadas várias reuniões entre essas instituições e outras articulações interinstitucionais.

Sujeitos do projeto

Através da análise de documentos da coordenação pedagógica observamos que as adolescentes e jovens desse CASE formam um grupo heterogêneo em idade, pois das vinte e seis socioeducandas que participam do projeto temos: uma com 14 anos; quatro com 15 anos; sete com 16 anos; três com 17 anos; seis com 18 anos; três com 19 anos e duas com 20 anos de idade. Em relação a procedência: há onze adolescentes de Recife e região metropolitana; oito da zona mata e sete do sertão. Convivem, nos mesmos espaços adolescentes que cometeram infrações consideradas graves como homicídio 39%; tentativa de homicídio 11%; com aquelas que praticaram, por exemplo, roubo 30% e tráfico 20%, esse percentual é referente ao total das vinte seis que frequentaram o projeto.

Este projeto tem como objetivo promover o equilíbrio integral, o relaxamento, a concentração, meditação, relação dialógica, reconhecimento de suas possibilidades, superação dos próprios limites e elaboração de projetos de vida, a partir da problematização escolar, a garantia de seus direitos e possibilidades de reinserção social digna (ALABUQUERQUE, et al. 2015).

A articulação da Pedagogia Paulo Freire com o Yoga Integral é reafirmada no projeto original (Albuquerque et al, 2015). “A tradução literal da palavra Yoga é união, junção, veículo, método, maneira” (GOMES, 2007). O Yoga Integral se fundamenta nos ensinamentos de Sri Aurobindo, [...], que definia o Yoga como “um esforço metódico, rumo à autoperfeição, através da expressão das potencialidades latentes do ser e de uma união do indivíduo humano com a existência universal e transcendente”, (GOMES, 2007, p.10).

Passos para autonomia: cenas e reflexões sobre os encontros

As atividades do projeto são planejadas na rigorosidade metódica de Freire procurando reforçar a capacidade crítica das adolescentes, sua curiosidade e o pensar certo (FREIRE, 2010) que constituíram os passos para autonomia em cada encontro. Utilizamos a metodologia de descrição de cenas com pausas reflexivas à luz de

Albuquerque (2006) para possibilitar ao leitor uma experiência compartilhada do processo vivenciado. Os temas geradores foram surgindo a partir da escuta das adolescentes em conversas informais, em entrevistas, diálogos durante os encontros, com análise das histórias de vida e observação do cotidiano escolar e do CASE. Em geral cada encontro tem a duração de duas horas incluindo os seguintes passos: organização da sala (colocação de banners com a biografia de Paulo Freire e outros materiais confeccionados por elas); acolhimento com ludicidade; roda de conversa (contaçon de história e/ou técnicas e dinâmicas de grupo, problematização e escuta); práticas do Yoga integral (meditação inicial com mantras, Vinyasanas, asanas, relaxamento e meditação); avaliação do encontro e elaboração de metas e planos; vivência de um momento de amorosidade (utilização da “caixa do bem”) em que se possibilitava a troca de livros de literatura, mensagens, cartas bilhetes, artesanatos e outros “mimos” feitos por elas e/ou doados por pessoas envolvidas no projeto a exemplo das idosas da Casa dos Humildes. Em seguida, a organização do lanche; agradecimento e reorganização do espaço.

Para uma melhor compreensão dos passos do projeto, destacamos uma cena e fragmentos.

CENA 1- A sala é pequena: 3m x 2,5m., uma janela gradeada; paredes todas riscadas, grafitadas ao lado de corações, revólveres; ao lado de corpos que se abraçam, corpos destroçados; ao lado de palavras de paixão, gritos de dor. Da janela, pode-se ver o quintal com plantas, e uma árvore maior, que parece trazer o fruto da esperança àquele cenário. Em uma das paredes, há uma porta de ferro, coberta de ferrugem, rabiscos e outras expressões. Na parede oposta, há uma pia com balcão, desativada, e junto, uma porta gradeada que dá acesso à cozinha e outra que dá acesso ao hall, que dá passagem ao jardim; talvez um convite de volta “ao mundo”, e, quem sabe “a liberdade”. Mesmo sem a presença física das adolescentes, elas estão ali, com suas histórias e marcas dentro e fora da instituição; são linguagens do corpo, que traduzem os gritos da alma.

Organizamos a sala com os colchonetes em círculo e música relaxante para o acolhimento. De repente, escutamos as vozes. Na medida em que as algemas são retiradas, às vezes duas algemas

prendem três meninas, elas se abraçam ou se agridem com empurrões, que podem ser “de boa” ou para “derrubar mesmo”; algumas se tocam com erotismo, cantando músicas da “moda” e requebram seus corpos lindamente provocativos. Elas parecem desafiar a própria liberdade naquele espaço entre grades. Antes da entrada na saleta, todas vão deixando seus calçados porque o cuidado com ambiente é fundamental.

Ao entrarem na sala recebem um adesivo de coração (pode ser uma borboleta, ou um símbolo escolhido como metáfora para iniciar o “contato”), enquanto aguardávamos as outras adolescentes chegarem fizemos a proposta de decorarmos aquela porta como símbolo do encontro e do nosso trabalho. Distribuímos pedaços do papel adesivo e cada uma, como em um quebra-cabeça foi construindo a nova porta, a porta do grupo, vale ressaltar que esta porta está intacta até hoje. Nesse dia, trabalhamos com 15 meninas. Elas desejaram também colar corações na parede. Como havíamos recortado vários corações, para outra dinâmica, fizemos uma variação e pedimos que cada uma dissesse o seu nome, um desejo e colasse o coração na parede da janela. Algumas associavam o seu nome a desejos pessoais de libertação, outras de reação às opressões institucionais ou interpessoais.

Durante a roda de conversa, problematizamos o porquê daquela linguagem e as histórias de vida foram brotando... Em cada encontro, construíamos mais um pedacinho da parede e, em meio ao grafismo, corações surgiam e “os palavrões” depreciativos foram sendo substituídos por declarações de autonomia, liberdade, felicidade, sonhos e esperanças. Ela se convertia em um lugar onde se podia falar em segurança e ser escutada; dizer de si e do outro, espaço de reflexão, criticidade e criatividade, uma possibilidade de “SER-MAIS” e romper com “a identidade do delito praticado”. O tema da roda deste dia foi “Uma educação substantivamente democrática, a escola e as adolescentes do CASE. O que elas pensavam disso? Que escola, elas queriam? O que deveria ser mudado? Se “vocês ficassem no lugar da coordenação e professores como agiriam”? O que poderia atrapalhar a aprendizagem? Simulamos, então, uma construção, em que cada uma recebia tijolos de papel e podia escrever qual a escola desejada e o porquê. Depois, que todas falaram e foram ouvidas, suas falas problematizadas e a possibilidade de compreensão dos problemas se

concretizava, apresentamos o que Paulo Freire explicava sobre Educação como ato político, a relação dialógica entre docente e discentes, a diferença entre educação bancária e educação como prática de liberdade. O grupo pode compreender as aproximações entre seus desejos, suas dificuldades, responsabilidades e direitos que estavam declarados na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Algumas relataram experiências de graves problemas que aconteceram nas escolas “fora das grades” e que “não aconteciam aqui dentro”. O respeito às falas, aos saberes de experiência feitos, o reconhecimento de si no mundo e dos problemas da escola e do globo abriam novas possibilidades de superação das amarras, do estigma e favorecia construção de novas identidades cidadãs.

Após esse momento, vivenciamos as práticas do Yoga Integral (Pranayamas, asanas e relaxamento guiado, com meditação final), sempre trazendo a consciência corporal, a consciência do grupo e do que cada uma poderia fazer para colaborar com o plano coletivo. O momento do relaxamento era “o mais desejado e esperado”. Elas podiam relaxar com segurança, curtir o seu bem-estar, explorar os seus “pequenos desejos”, serem livres para pensar, sonhar, esperar e amar. Era um momento mágico; o da magia do respeito, da consideração uma pela outra, da possibilidade do encontro amoroso consigo mesma e com o grupo. Ninguém permitia que aquele momento fosse perturbado. Elas avaliavam como o “melhor momento do encontro” e que queriam “mais tempo, além, dos dez a quinze minutos que trabalhamos”. Regressamos desse momento devagarzinho e a tranquilidade contagiava todos e todas ali presentes. De fato, cada uma, era presença em um grupo presente. Por essa razão, trocávamos presentes (metáforas), que muitas vezes eram doações de “coisas que as jovens gostam”; outras era um lanche gostoso, bilhetinhos de jovens de outras instituições, livros confeccionados por estudantes do Curso de Pedagogia, cartas com lembrancinhas das idosas da Casa de acolhimento às idosas– Recife/PE, artesanatos feitos por elas, para trocarem umas com as outras, às vezes, um bilhetinho com uma mensagem de estímulo desencadeava a amorosidade no grupo, através de gestos que terminavam em um toque respeitoso ao corpo, a vida, a si mesma. Um corpo que podia receber afeto, sem precisar ser vendido,

estuprado, escravizado e colocado a serviço. Depois, organizamos a “mesa do lanche”, energizamos o alimento, agradecemos a todos os “operários” envolvidos na alimentação, inclusive às funcionárias da escola e partilhamos o alimento, reafirmando sermos capazes de romper com o ciclo “dos animais feridos, oprimidos e opressores”: nos primeiros encontros elas gritavam pedindo água, lanche; batiam nas grades; aos poucos, fomos construindo acordos de autodisciplina para agirmos com dignidade, solidariedade e justiça: passos de autonomia para a liberdade. Precisamos demonstrar que a liberdade era um desejo, mas, também uma possibilidade. Se elas não demonstrassem que poderiam agir diferentes, continuariam a serem destituídas do direito de ser livre. Os passos para a autonomia seguiam o caminho... O abraço de até a próxima quinta-feira, os pés calçados, a conquista da retirada das algemas mostrava que a caminhada prosseguia. Pequenos passos, mas, caminhantes. Exercíamos uma luta sem tréguas em defesa da produção da existência humana naquele espaço de privação de liberdade. Juntas, sujeitos humanos, na “boa briga”.

Partilha do conhecimento- compreensão de si no mundo

Em outros encontros foram presenciadas sinalizações de desconstrução de estigmas e identidades que reforçava violência, por atitudes de autonomia, solidariedade e generosidade e rejeição a forma de preconceito.

Encontro com o outro: gratidão e generosidade

Atitude marcante foi quando elas receberam na celebração da páscoa, caixas de chocolate acompanhadas de uma carta (de jovem livre para jovem aprisionada), presenteadas por estudantes vinculados a pastoral de uma Escola de Ensino Fundamental da rede privada. Elas tiveram livre acesso aos chocolates, mas **todas** optaram por ler as cartas e dialogar sobre elas, manifestando o desejo de correspondência mútua, o que foi concretizado posteriormente.

Rejeição a qualquer forma de preconceito.

No momento da roda de conversa em que líamos os livros de literatura recebidos, diante de uma cena, uma adolescente em tom de raiva exclamou: “eu odeio negro”. Perante essa reação de rejeição a esse tipo de fala por grande parte do grupo, este tema foi problematizado buscando-se compreender as origens dos preconceitos e estigmas. Foi um momento em que a compreensão de si na instituição e fora desta, parece ter ampliado uma visão crítica de mundo, lembramos aqui Paulo Freire (2010, p. 120) quando diz “Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”. O grupo demonstrou uma justa raiva pelo que havia sido dito e isto também foi trabalhado dialogando com Freire (2010, p. 115) [...] “Prefiro a rebeldia que me conformar como gente e que deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimiza”.

Considerações finais

A concepção e desenvolvimento do projeto **Passos para autonomia: encontro do Yoga Integral com a Pedagogia Paulo Freire** em um coletivo formado por educadores e educandas em uma perspectiva interinstitucional constituiu um desafio para todos os seus atores. Ousadia e esperança marcaram seus primeiros passos, energizaram suas ações e continuam a reunir caminhantes no caminho em diálogo com Paulo Freire. Reafirmamos que a ética e autonomia mediadas pelo diálogo podem se concretizar como constitutivos de liberdade no sentido da produção da existência humana digna, fraterna e justa.

Durante dois anos de convivência intensa em encontros semanais, muitas foram as aprendizagens construídas, visões reelaboradas e possibilidades de superação de estigmas e construção de identidades cidadãs propiciando um autoconhecimento e o conhecimento delas na instituição e no mundo, compreendendo as causas da opressão e dos condicionamentos a que cada uma foi submetida.

No entrecruzamento de olhares da gestão do CASE, de membros da sede da FUNASE, Secretaria de Educação do Estado, professores e funcionários da escola, as principais contribuições do projeto à formação cidadã foram: o exercício do diálogo para resolver situações do cotidiano para fazerem respeitar seus direitos; demonstração de autocontrole; lida com criticidade dos conflitos; aprendizagens das denúncias; compreensão da problemática de cada uma possibilitando melhor convivência institucional. A valorização da escola como um direito e a cobrança de aulas com melhores qualidades foram posições de autonomia.

Não se pode dimensionar precisamente quanto o projeto influenciou para a formação de ações proativas de cidadania, mas destacamos a participação de uma adolescente em Brasília na elaboração do Plano Decenal de Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes e outra dando depoimento na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Várias foram as contribuições do projeto para a formação cidadã fora do espaço prisional.

As avaliações dos encontros pelas adolescentes, professoras envolvidas e gestão do CASE, validam os “passos para a autonomia”, isto indica que o projeto precisa continuar em que cada sujeito seja uma **presença**, no domínio da decisão da avaliação e da liberdade.

Reafirmamos assim com Paulo Freire (2010), a relação entre autonomia e presença, pois cada participante do projeto foi capaz de pensar por si mesma, de ser presença, que intervém, transforma, fala do que faz, mas também diz de seus sonhos e é capaz de avaliar e decidir. A retirada das algemas num determinado trecho do caminho, foi indício do direito a serem reconhecidas como sujeitos humanos, os frutos do projeto podem nessa caminhada, representarem passos para a liberdade.

Referências

ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. **Paulo Freire: Ontem e Hoje**. Recife: Prazer de Ler/ Construir, 2013.

____. **Retratos Vivos do Cotidiano Escolar: um estudo de crianças e adolescentes de camadas populares.** Cascavel- PR: Assoeste Paraná, 1991.

ALBUQUEQUE, Targelia de Souza. **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária.** Recife: Bagaço/ CP FREIRE, 2006.

ALBUQUEQUE, Targelia de Souza e SOARES, Maria de Lourdes Paz S. **Autonomia e Produção da Existência Humana: (Re) fazendo diálogos e, caminho com Paulo Freire.** 2018.

ABRAMOVAY, M et al. **Estudo de crianças de Favela do Vidigal. Relatório de Pesquisa,** Rio de Janeiro, RJ: PUC/RJ, 1984.

AUROBINDO, Sri. **A vida Divina – Uma visão da Evolução Espiritual da Humanidade (escritos de 1914–1919 e revistos em 1939–1940).** Tradução de Aryamani. São Paulo: Pensamento, 2018.

BARBIEU, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CUNHA, Elizangela Lelis da. “**Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino**”. Cad. CEDES. Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178, maio-agosto, 2010.

CP FREIRE, 2015, projeto original “on line”.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** (1996).42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

____. **Pedagogia da Esperança- um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

____. **Pedagogia do Oprimido.** 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

____. “Educação Óbvia”. In: ____ **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: Editora da UNIESP, 2000(c).

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOMES, Horivaldo. **Yoga Integral.** 2 ed. Rio de Janeiro: PALLAS, 2007.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. “**Posições Freireanas sobre Direitos Humanos, Cultura de Paz e Educação Prisional no Feminino:**

vivências no Serrotoão – PB”. Anais do IX Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2016.

KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. 30 ed. Campinas/SP: Papyrus, 1 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LOURENÇO, Arlindo da Silva e ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs.). **Espaço da Prisão e suas práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EDUFSCar, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de (org.). **Pesquisa Social- teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis/RJ, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça Bem-feita- repensar a reforma e reformar o pensamento**. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

POENNIA, Carla; SOARES, Gadelha e VIANA, Tânia Vicente (orgs.). **Educação em Espaços de Privação de Liberdade – descerrando grades**. Jundiaí: PACO, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para uma teoria crítica pós-moderna” In: __. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Maria de Lourdes Paz S. e ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. Coordenação Pedagógica em um Centro de atendimento socioeducativo: o direito a uma educação para a qualidade social. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.1, p.82-94, julho/ dezembro, 2015.

SOARES, Maria de Lourdes Paz S. e ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. “Uma Escola Através das Grades- a esperança na construção de uma identidade cidadã”. **Anais do IX Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 2016.

VIOLANTE, Maria Lúcia. **O dilema do decente malandro**. São Paulo: Cortez, 1984.

Legislação consultada

Declaração dos Direitos Humanos – 1948. Disponível em www.unicef.org/brazil/pt/resouces-10133. Acesso em 15 de maio de 2018.

Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 12 de março de 2018.

Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/90. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 12 de março de 2018.

Estatuto do Idoso – Lei nº 10741/03, - Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 12 de março de 2018.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NO TURISMO SEXUAL INFANTOJUVENIL

Roseana Cavalcanti da Cunha³⁶

Para início de conversa

O debate sobre turismo sexual infanto-juvenil resulta do estudo centrado na exploração sexual infanto-juvenil por meio do turismo sexual e seus efeitos na construção da cidadania de crianças e adolescentes. Diante de sua complexidade e importância social considera-se expressão da violação de princípios éticos e humanos enquanto categoria da exploração inserida na discussão da violência sexual.

As relações de violência sexual colocam a sociedade diante da contradição assegurada por lei de proteção e prioridade para crianças e adolescentes. Revela a luta entre o movimento de tentativas do afastamento da barbárie, de um lado e, de outro de sua aproximação no caminho do processo civilizatório. Confronta um contexto histórico de negligência ao levantar questões emblemáticas dando visibilidade aos efeitos da política de enfrentamento. Estas reflexões foram pensadas a partir da minha tese de doutorado, que aponta para o diálogo necessário com a Pedagogia do Oprimido enquanto atualização do lugar do oprimido no mundo.

O turismo sexual, semelhante ao contexto da prostituição de crianças e adolescentes, capilariza o tecido social pela rede de articulação existente constituindo-se em uma prostituição organizada. Contraditório e complexo engendra uma organização, numa multiplicidade de efeitos condicionando corpos humanos em moeda de troca, expressão da exploração sexual em cenário do mercado das práticas de prostituição. Como mercado, o turismo sexual de crianças e adolescentes apresenta-se aquecido promovendo o distanciamento das pessoas dos valores éticos da cidadania centrada na práxis libertadora.

³⁶Centro Universitário UNIFACISA, Professora, Doutora, roseanacavalcanti@gmail.com

Uma ética que se expressa com valores outros, diferentes da lógica tecida no mercado. Uma ética de mercado que, mesmo transitando com argumentos contrários à exploração de crianças e adolescentes, possibilita práticas contra a dignidade humana. Neste sentido a exploração sexual de crianças e adolescentes, enquanto lógica de mercado, mesmo que ilícito, possibilita impactos contra a cidadania. A reflexão sobre,

a transformação de crianças e adolescentes em mercadoria rentável, foco da exploração e escravidão, penetra de forma sutil na sociedade como expressão de objeto para o consumo. Com o discurso dos direitos humanos em cena, há uma inquietação diante do fosso existente entre a dignidade humana e o silêncio imposto pelas estruturas sociais (CUNHA, pág. XX, 2014).

Expõe a fragilidade e vulnerabilidade de um segmento que se encontra em processo de desenvolvimento sem condições de defesa, configurando-se um contexto de dominação e opressão, que revela a face desumana no humano. Tendo como objetivo pensar na atualidade da Pedagogia do Oprimido a partir do tema do turismo sexual infanto-juvenil o trabalho discorrerá num movimento de denúncia a opressão e a possibilidade de anunciação a libertação pela educação centrada no pensamento freireano.

Considerado o livro clássico de Paulo Freire, a *Pedagogia do Oprimido* trata de questões atuais como o lugar que o oprimido ocupa nas relações sociais, focando na palavra, na cultura e no processo histórico, sua maneira de inserção no mundo. Com Paulo Freire, a condição que imputa numa das maiores tragédias do ser humano moderno, o rebaixamento de sujeito a “puro objeto, coisifica-se” (FREIRE, 2003, p. 51), pode ser pensada em relação às crianças e adolescentes. Neste sentido, a condição de “oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’” (FREIRE, 2005, p. 53) afasta-os da humanização. A coisificação do ser humano remete a alienação ao desejo do outro, consequência da sectarização de humanos. Enquanto agenciadores de crianças e adolescentes ao turismo sexual, os opressores destas crianças e adolescentes, situam a condição de oprimidos.

Para Cunha (2014), diante da gravidade do problema que não cessa de se inscrever há um anúncio e denúncia do escândalo contemporâneo aos direitos humanos e o aviltamento da dignidade de crianças e adolescentes. Sendo assim, a atualidade e ressignificação dos pressupostos epistemológicos que se reinventam enquanto existirem oprimidos, validam o posicionamento de Paulo Freire diante do mundo, expressos na intensidade ética que se refaz na indignação.

Com Freire (2007) a perspectiva crítica da percepção das situações de violência e injustiça que envolve a realidade concreta de quem sofre a violência, envolve a possibilidade do movimento de mudança na sociedade, tendo como premissa o diálogo que desafia a pessoa pensar-se como sujeito histórico social. Implica em aprendizagem de elementos atitudinais com os quais as pessoas aprendem a olhar o mundo e as relações. As mudanças significativas acontecerão “se protagonizadas pelos reais interessados nesse processo: as classes populares” (CALADO, 2006). A proposta de mudança na estrutura que mantinha o poder dos opressores sobre os oprimidos necessita de um esforço coletivo, indo de encontro aos benefícios individuais.

Conversando ...

A *Pedagogia do Oprimido* com Paulo Freire e a noção de enfrentamento as formas de exploração de crianças e adolescentes, exige um direcionamento teórico inserido no contexto da educação com fundamentos e princípios que darão consistência à intencionalidade política da educação como pressuposto ao enfrentamento. O referencial teórico-filosófico do pensamento freireano para refletir sobre a situação extrema em que se encontram crianças e adolescentes explorados pelo turismo sexual segue na direção da atitude crítica para enfrentamento. Os elementos educativos com os quais se tensionam esta relação delimitam a produção crítica do debate sobre o enfrentamento.

Mas “Freire se definiu na perspectiva da fenomenologia e da dialética” (ANDREOLA, 2008, p. 184). Sua dialética nem se afirma na idealista hegeliana nem na materialista marxista, tem influência das

duas, mas se reafirma na realidade concreta da existência pessoal. Na sua composição teórico-metodológica engendram-se a leitura de mundo e a leitura da realidade.

Freire adota na sua leitura de mundo e de realidade uma perspectiva da orientação hegeliano-marxista, propondo o saber como processo de transformação, conforme indica Calado (2002). Não podendo ser reduzida nem a uma nem a outra, sofre influência de ambas. Para isso, compreende-se sua proposta historicamente contextualizada, com domínio na dimensão ética e política inserida na práxis. A dialética entre a denúncia e o anúncio traduz-se no caráter esperançoso, mas numa ação de luta para concretização da realidade.

Da dialética hegeliana, a dialética do Senhor e do Escravo, na *Pedagogia do Oprimido*, toma um novo sentido, quando Freire faz uma analogia à concepção de educação “bancária” como o ato de depositar e transferir valores e conhecimentos aos educandos, colocando-os numa dimensão que denomina de “cultura do silêncio”, deixando de ser construção de saber, ou “experiência feita” para ser experiência transmitida. Aponta para a posição do educador com sua antinomia necessária, que reconhece a razão de seu existir na ignorância dos educandos que “alienados por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, [...] mas, não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador” (FREIRE, 2005, p. 67).

A dualidade opressor-oprimido expressa posição contraditória e ao mesmo tempo dialética, opostos das relações sociais, na desumanização provoca a partir da reflexão a luta pela libertação. A perspectiva dialética em Freire com a abertura para o mundo, no diálogo, tem um caráter inovador (ZITKOSKI, 2008) no processo de libertação da humanidade. Acrescenta ao diálogo a compreensão de história e a subjetividade humana, uma dialética-dialógica, não há uma maior que a outra, que na autenticidade do diálogo revela algo novo na história.

Os fundamentos filosóficos de caráter existencial no pensamento de Freire ultrapassam a concepção de vida que vai mais além, é mais que estar no mundo, é estar nele e com ele. Na perspectiva das relações para que a existência tenha sentido em relações com

outros que existem. Na *Pedagogia do Oprimido* o caráter existencial se faz presente nas propostas das palavras geradoras, com a realidade concreta vivida.

Paulo Freire analisa a opressão como obstáculo ao ser mais, constatadas nas características do oprimido consideradas na expressão de atitudes fatalistas com a crença no poder imutável do destino, na autodesvalia convencendo-se da sua incapacidade, na crença da invulnerabilidade do opressor alimentando o medo, na convivência assumida na passividade e na dependência emocional estando sob o opressor. Discorre sobre a contradição opressor-oprimido, sua superação, a situação concreta de oprimido. Discute as concepções de educação bancária e educação problematizadora, o homem como ser inconcluso e o movimento de busca para o SER MAIS. Na sua construção dialética trabalha as teorias de ação cultural antagônicas. De um lado com a dialogicidade, o diálogo, as relações homem-mundo, temas geradores, momentos investigativos e por outro a teoria da ação antidualógica e da ação dialógica.

Uma pergunta inquieta: O que é mesmo a *Pedagogia do oprimido*? É uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2005, p. 34). Há um processo interativo, em que sua constituição é construída “com” e não “para”. Freire coloca na sua obra clássica, dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p. 46).

Romper com o medo de dizer a sua palavra faz-se necessário enquanto condição *sine qua non* no processo de aprendizagem. Quando são crianças e adolescentes esse rompimento torna-se mais penoso e difícil em função da sua condição de dependência física, ideológica, sócioeconômica e cultural.

O contexto da opressão abordado por Freire aponta para a dimensão da violência como a proibição de ser, pelo imperativo da “cultura do silêncio”. Refere-se à realidade dos oprimidos no Brasil e na América Latina como “mortos em vida”, são ‘sombras’ de gente, homens, mulheres, meninos, desesperançados e submetidos a uma permanente ‘guerra invisível’” (FREIRE, 2005, pág. 197). Pontua em nota de rodapé a observação de Gerassi (1965) que ainda nos anos de 1950 refere-se ao drama dos camponeses que para escapar da morte vendem membros da família para serem escravizados. Em tempos atuais, esse fenômeno denomina-se tráfico humano, qualificado como uma nova forma de escravidão e exploração sexual de crianças e adolescentes.

A maioria deles, referindo-se aos camponeses, se vende ou vendem membros de sua família, para trabalharem como escravos a fim de escapar à morte. Um jornal de Belo Horizonte descobriu nada menos de 50 mil vítimas (vendidas a Cr\$ 1.500,00) e o repórter, continua Gerassi, para comprová-lo, comprou um homem e sua mulher por 30 dólares. ‘Vi muita gente morrer de fome’, explicou o escravo ‘e por isto não me importo de ser vendido’. Quando um traficante de homens foi preso em São Paulo, em 1959, confessou seus contatos com fazendeiros de São Paulo, donos de cafezais e construtores de edifícios, interessados em sua mercadoria – exceto, porém, as adolescentes, que eram vendidas a bordéis (GERASSI, 1965, p.120).

A atualidade de Freire nessa perspectiva redimensiona a invasão cultural, a dominação, a manipulação para a manutenção da opressão, muda sua roupagem e se mantém na atualidade. No contexto da época a referência eram as doenças e a miséria, porém

Pode-se atualizar o oprimido dos dias atuais pela violência e miséria em relação ao genocídio de adolescentes e jovens que o Brasil vivencia e a escravidão velada nas mais diversas formas de submissão, injustiças e desigualdades sociais atualizadas pela dependência econômica e psicoafetivas, expressas por exemplo, no caminho da drogadição e da exploração sexual (CUNHA, 2014, p. 86).

A contingência na perspectiva da condição de oprimido alienado a imposição do mercado no turismo sexual, expõe a contradição da exploração, por um lado com impossibilidade de emancipação por idade legitimada na Constituição, por outro a falta desse reconhecimento, naturalizando a transgressão. Mais uma vez, sendo impedidos de ser, o tecido social expõe o drama da luta pela libertação, na palavra que se rebela na inquietação do movimento, anunciando o vir a ser.

No reencontro com a *Pedagogia do Oprimido* no livro *Pedagogia da Esperança*, aponta para um diálogo estabelecido nas relações sociais, oferece uma contribuição eminentemente política ao que considera um encontro que se realiza na práxis. Ainda nos anos de 1950, revela a pesquisa que teve a violência como tema central e sua repercussão no contexto da escola. Desenvolvida sobre a convivência familiar dos alunos apontava para “a questão dos castigos, dos prêmios, as modalidades mais usadas de castigo, os seus motivos mais frequentes, a reação das crianças aos castigos, sua mudança ou não de comportamento no sentido desejado por quem castigava etc.” (FREIRE, 2003, p. 21).

Assustou-se com “a ênfase nos castigos físicos realmente violentos, na área urbana do Recife, na Zona da Mata, no Agreste e Sertão, contrastando com a ausência quase total, não apenas dos mesmos, mas de castigos, em áreas pesqueiras” (FREIRE, 2003, p. 21). Entre a tirania da autoridade e a liberdade observada entre os pescadores parecia que “um gosto de liberdade que se opunha ao uso sobretudo dos castigos violentos” (FREIRE, 2003, p. 21) dividindo com a força da natureza o respeito ao permitido e o proibido. A contradição vivida pelos pescadores entre a liberdade imaginária no convívio com os mistérios do mar e a exploração que eram submetidos na instrumentalização e intermediação do produto de seu trabalho espelhava a inexistência democrática do contexto cultural.

A reflexão foi desenvolvida a partir das consequências políticas das relações estabelecidas nas relações familiares, que se estendem nas relações e vivências escolares, reproduzindo uma ideologia autoritária, num contexto democrático frágil, subjugado ao contexto da sociedade global. De um lado, a liberdade e de outro a autoridade convocando o

papel da educação no devir da subjetividade do processo histórico. A educação não só de conteúdos, mas articulada com os fatos sociais, políticos, ideológicos, econômicos que circundam o momento histórico, na percepção dialética de produção na tessitura do viver. As demandas sociais atuais travam uma luta diária com o compromisso de emancipação dos oprimidos nas mais diversas formas, como caminho para uma educação para a libertação de crianças e adolescentes explorados sexualmente.

A ponte que permite a denúncia do que sufoca, faz intersecção com a educação e com a política associando a libertação como uma práxis social que no campo de construção da “libertação autêntica, que é a humanização em processo [...] é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 77) exigindo uma postura ontológica para a vida que se refaz. Considerada um conceito central no pensamento freireano, Libertação encontra-se vinculada às noções do processo libertador e de revolução (JONES, 2008). Nesse sentido, a libertação “é um parto” (FREIRE, 2005, p. 38) que se concretiza na superação da contradição opressor-oprimido, não sendo possível manter-se na posição idealista lembrada ainda em Hegel, mas reconhecer-se oprimido. A partir desse reconhecimento, sua superação se dará no engajamento, na luta pela libertação que se faz indispensável, na constante recriação e renovação cotidiana.

Para Freire o libertar é dialógico e o exercício da liberdade se torna concretizado pelo diálogo, possibilitando a dinâmica da existência. Nesse engendramento entre diálogo e libertação, a interdisciplinaridade vivenciada na experiência coletiva dinamiza a análise da realidade, numa prática educativa e política sempre em movimento. A concepção do

Diálogo como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos, que coloca a palavra como possibilidade de encontro, de anúncio e de denúncia, de desvelamento, do dizer de si mesmo, como elemento fundante na relação com o saber, abre-se a possibilidade de construção de uma postura democrática nas relações em detrimento de uma postura de poder que se concretiza nas relações assim caracterizadas (CUNHA, 2007, p. 19).

A compreensão da educação como necessária ao processo de libertação humana não se concretiza na ação individual, mas nas atitudes coletivas que exigem criticidade calcada numa ética inquieta, curiosa para a superação dos obstáculos postos no cotidiano. A educação libertadora em Freire propõe elementos para inserção no mundo na redefinição de papéis sociais, pela renovação, em que

A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem [...] É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2005, p. 37).

A expressão da libertação enquanto imprescindível no processo educativo se faz no respeito à vida, à leitura de mundo, como condição humana enquanto ser de relações em busca da autonomia. Demanda participação com iniciativas singulares calcadas nas histórias de cada um, incidindo no coletivo que toma força de transformação. Legitima-se na práxis libertadora, crítica, reflexiva, protagônica e democrática no limite tenso entre ética e liberdade. Tensão esta que se estabelece numa relação entre forças antagônicas na tentativa da emancipação diante do inacabamento.

Continuando a conversa ...

A Pedagogia do Oprimido nos convida a pensar a relação da educação enquanto uma ética pedagógica libertadora implicada na emancipação. Uma ética que se refaz na indignação diante das injustiças e da opressão expressas neste trabalho na condição de crianças e adolescentes explorados pela via do turismo sexual infantojuvenil. Portanto, uma ética que se faz presente nas práticas educativas. Por conseguinte, a condição de recriação das experiências vividas requer contato respeitoso do saber do outro. O saber da comunidade, como saber que surge das vivências inseridas na cultura local, circula num movimento transgeracional e temporal regido por concepções e práticas pedagógicas próprias. É nesta cultura que o

trabalho de abordagem inicial se insere. Em situação de exploração, nem sempre se percebe inseridos no contexto de explorados. A proposta de Paulo Freire, sendo politicamente humana, na construção do processo de libertação, convoca a curiosidade para pensar a condição posta, na dúvida, na incerteza, na pergunta. O diferencial da sua especificidade dialógica predispõe a capacidade em lidar com as contingências, com o inusitado exigindo elementos que sustentem a reinvenção.

A ética enquanto inseparável da vida e da prática educativa constitui-se aspecto fundamental para situar-se histórica e culturalmente no mundo, sustentada nos seus princípios de humanidade, com respeito à dignidade humana. Uma ética amorosa que na sua dinamicidade respeita a vida, a liberdade e que se faz autêntica, solidária e dialeticamente libertadora.

A inquietação ética de seus escritos, a atitude praxística e princípios políticos em busca da humanização, apontam para uma perspectiva teórico-metodológica que expressa esse movimento nas bases dialéticas, na afinidade com autores revolucionários e libertários. Sua referência histórica de leitura da realidade vai além do espaço da educação, transcendendo-a, no caminho da transformação. As implicações com as causas reais se imbricam com a anunciação dos problemas e sua denúncia, ou seja, numa maneira de pronunciá-los. A fala e a escrita se fazem instrumentos de reflexão e de esperança no dever.

Os fundamentos filosóficos de caráter existencial no pensamento de Freire, ultrapassam a concepção de vida que vai mais além, é mais que estar no mundo, é estar nele e com ele. Na perspectiva das relações para que a existência tenha sentido em relações com outros que existem. Na *Pedagogia do Oprimido* o caráter existencial se faz presente nas propostas das palavras geradoras, com a realidade concreta vivida.

O turismo sexual infantojuvenil tem implicação direta na educação por sustentar uma lógica capitalista. A maioria das crianças e adolescentes inseridos no contexto do turismo sexual infantojuvenil não tem condições ideológicas, nem maturidade de se reconhecerem enquanto oprimidos na relação com o explorador. Portanto, a

transformação através da educação libertadora, rejeita a impossibilidade no processo de enfrentamento do turismo sexual infantojuvenil, na dimensão que permite a discussão dessa problemática, sem fugir à sua teia de aprisionamento, que desrespeita ostensivamente a vida.

Da opressão a libertação um longo caminho se apresenta como desafios a serem superados na reinvenção da existência de crianças e adolescentes.

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio. EXISTÊNCIA. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **PAULO FREIRE: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. 5 ed. Recife: Centro Paulo Freire; Caruaru: FAFICA, 2002.

_____. Novos e velhos movimentos sociais populares: quais saberes necessários à construção de uma sociabilidade alternativa? In: SCOCUGLIA, Afonso C.; JEZINE, Edineide. **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

CUNHA, Roseana Cavalcanti da. **TURISMO SEXUAL INFANTOJUVENIL: um desafio para a Educação Popular**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2014.

_____. **Violência sexual infanto-juvenil: horror, indignação e enfrentamento**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERASSI, John. **A Invasão da América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

JONES, Lauren Ila. Libertação. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

ZITKOSKI, Jaime José. Dialética. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NUMA SOCIEDADE CAPITALISTA, MACHISTA E PRECONCEITUOSA: APROXIMAÇÕES COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

José Luiz Ferreira³⁷

Introdução

O convite para participar deste colóquio veio junto com a provocação de falar de um tema emergente e sua relação com a Pedagogia do Oprimido. O tema emergente ou os temas desta mesa de diálogo foram objetos das teses por nós produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, acerca de dez anos atrás. Isto me animou pela perspectiva de reinventar, ou mesmo inventar um olhar até então não visto, por mim, para as questões que venho trabalhando na Pedagogia, mais precisamente no curso de formação de professores e professoras.

O tema a que me dedicarei neste trabalho é gênero e como um desdobramento deste, masculinidade, os homens como objeto de estudos e reflexões. Talvez soe estranho falarmos dos homens, se é só dos homens, da humanidade que falamos. Falar dos homens nesta perspectiva é pensa-los enquanto sujeitos da história, tomados como objetos de análises, de estudos. Os interesses por este tema estão associados à minha própria história de vida e as experiências docentes.

Acerca de duas décadas venho buscando compreender a dinâmica de produção das relações de gênero associando-a ao trabalho docente, sobretudo no curso de formação de professores na Universidade Federal de Campina Grande. Assim este texto vai refletir um pouco da temática desenvolvida na minha tese de doutorado e de minhas aproximações com o pensamento de Paulo Freire. Esta iniciativa é o novo dos estudos realizados. Como dito no início deste texto, trazer algumas ideias de Paulo Freire para refletir o tema da masculinidade é uma iniciativa no presente momento.

³⁷Universidade Federal de Campina Grande – PB. E-mail: zlferreira@ufcg.edu.br

Quando produzi minha tese não trouxe, explicitamente, Paulo Freire como um autor que fundamentou o trabalho, mas considerando meu encontro com ele há tempos passados, não posso afirmar categoricamente que ele não tenha me iluminado em alguns momentos na construção do trabalho. Paulo Freire é autor de permanência. É um autor que ao ser acolhido pelo leitor infiltra-se no seu caminho teórico e prático.

Neste sentido organizei minhas ideias em dois pontos principais. No primeiro momento tratarei da construção das ideias sobre gênero e num segundo momento trago a questão da masculinidade como o foco da discussão. Nos dois momentos procuro trazer alguns pontos referenciando Paulo Freire, não me fixando apenas na obra Pedagogia do Oprimido, mas numa pedagogia libertadora, por vez fruto de uma iniciativa anunciada na Pedagogia do Oprimido. Penso no conjunto da obra de Paulo Freire como sendo atemporal. Essa característica de seus escritos predispõe à compreensão de seus enunciados epistemológicos, sedimentando-os em cada obra.

Os temas desta mesa são trazidos ao diálogo como parte do processo de percepção do mundo como um lugar de nossas passagens e de nossas interferências. Os cuidados com ele são os cuidados conosco mesmo e como pensar em nós deve ser um pensar no outro, a Pedagogia do Oprimido não pretendeu apenas libertar os oprimidos, mas também libertar os opressores.

Os estudos de gênero e a vinculação com os estudos freireanos

O sonho de ser professor nasceu como resultado de um processo de encontros com crianças. Minha graduação foi em Educação Física e para muitos destes professores a prática de esporte tem sido o elemento motivador para ir para uma universidade e cursar Educação Física. Embora a prática esportiva tenha marcado a minha adolescência e, inclusive me aproximado da docência, foram as crianças as responsáveis diretas pela decisão de ser professor. Disse, o que gosto sempre de dizer, que fui ser professor porque já era professor. Comecei a minha experiência como um professor leigo desprovido do desejo de

ser professor. Fazendo o que muitos professores fizeram em sua trajetória, no início veio o trabalho antes da formação. Comecei a “lecionar” para criança como uma atividade de lazer, de recreação, parecendo apenas uma atividade para receber um salário em troca.

O contato com as crianças foi me fazendo ver a existência de um fenômeno alimentador de ideias, de práticas que poderiam ser transformadoras. Sem a noção mínima do significado de uma aula, desconfiava da importância daqueles encontros. Para que serviam os vários momentos em que me dava ao fazer brincadeiras com as crianças? Os encontros com aquelas crianças me levavam a pensar na existência de algo que se construía a cada momento com elas. Se ainda não conhecia Paulo Freire nesta época já tinha sentido pensar que ensinar não era uma questão apenas de transmitir conhecimento. Achava que as brincadeiras desenvolvidas com as crianças exigiam mais do que apenas mostrá-las, realizá-las. E se fui contratado para ensinar brincadeiras, acredito na possibilidade de não ter ensinado, pensando nas crianças como sujeitos experientes em brincar.

A experiência com as crianças durou uma década e nesse tempo fui me movendo pelas experiências de aluno de graduação e de professor na rede pública de ensino. Sinais da presença da categoria gênero me saltavam aos olhos num tempo em que os estudos sobre gênero ainda não estavam em evidência aqui no Brasil. A começar pela quantidade de professores e a quantidade de professoras. O que explicaria tantas diferenças? Por que predominavam as mulheres? Por que os homens eram sujeitos quase inexistentes na escola? Isto parecia “natural” considerando a docência com crianças predominantemente ocupada por mulheres. Usando as palavras de um outro Freire (19...), eu era o professor da quadra e não do quadro, numa alusão ao professor de sala de aula propriamente dita e ao professor de Educação Física que usa a quadra como seu espaço de aulas o quadro é a referência da sala de aula.

Passado o tempo da graduação vem, após alguns anos, a necessidade de fazer estudos na pós-graduação. Durante os estudos do mestrado aparece a oportunidade dos primeiros contatos com os estudos sobre gênero. O contato com a literatura ia me abrindo o olhar e a compreensão de que se tratava de uma categoria extremamente

importante para o entendimento do nosso lugar no mundo. Certamente a visão de mundo trazida à tona pelos estudos de gênero já sinalizava uma relação entre a opressão e a submissão, entre o opressor e o oprimido. Se a tônica dos estudos trazia a necessidade da visibilidade da mulher, evidenciava-se um lado da questão responsável pelo processo de invisibilidade destas mulheres, assim dizendo, estávamos falando do poder masculino. Reforçava-me esta ideia a própria concepção de gênero ao se referir a um processo relacional (SCOTT, 1990). Entre os vários conceitos de gênero, um vinha me dizendo que

Gênero é tanto substituto para mulheres como é igualmente utilizado para sugerir que a informação sobre o assunto 'mulheres' é necessariamente informação sobre os homens, que implica o estudo do outro. Esta utilização insiste sobre o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado em e por este mundo. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tinha muito pouco, ou nada, a ver com o outro sexo (SCOTT, 1990, p. 7).

Se esta era uma primeira compreensão do que seria gênero, a ela me agarrei para prosseguir com a ideia de que estudar os homens era também uma necessidade. Como não pensar na transformação das relações de gênero se não tivessem no corpus da discussão os sujeitos opressores? Naquele momento, década de 1990, reconhecia a importância histórica da predominância dos estudos sobre as mulheres. O impacto da dominação masculina exigia reação do feminino explorado, submetido a um lugar de inferioridade. Com a paciência necessária, fui aos poucos fazendo as aproximações com os estudos sobre os homens e as masculinidades. Tentei nunca perder o caráter relacional dos estudos de gênero. Para a Scott (1990) deveríamos nos interessar tanto pela história dos homens como das mulheres, e que “não deveríamos trabalhar somente sobre o sexo oprimido, assim como um historiador das classes não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses” (p. 5). Queria me certificar que os estudos dos homens enquanto uma categoria de análise eram necessários, apesar da forte

incidência de estudos sobre as mulheres. Os homens eram o outro ausente, distante, não estudado, oculto, apesar de paradoxalmente ser reconhecido como o dominador, o explorador, o poder maior. Ficamos na crítica ao patriarcado, à dominação masculina sem que fizéssemos dos homens objetos de pesquisa. Bourdieu (1999) chegou a afirmar que a dominação masculina não precisava de justificativa. Ela bastava-se por si. O gênero é, nas palavras de Scott (1990) uma primeira forma de percebermos o significado das relações de poder. Para Badinter (1986, p. 44), “o poder político sempre esteve nas mãos dos homens”.

Uma boa reflexão de gênero está na consideração do respeito às diferenças e a igualdade nos direitos de cidadãos e cidadãs inerentes aos sujeitos. A formação política dos educadores devia, se assim não se dar, considerar indignação a qualquer tipo de discriminação, qualquer ato que venha diminuir, desqualificar o outro. Devíamos ser promotores de ideias contra qualquer tipo de discriminação. A seara dos estudos de gênero permite a percepção destas atitudes. Contrários ou favoráveis, os modos como pensamos e agimos com base nas diferenças sexuais são determinantes na construção de uma sociedade mais ou não sexista.

Fazendo uma analogia com a Pedagogia do Oprimido, os estudos de gênero trazem a possibilidade de entendermos a construção de uma pedagogia que se forja na luta das mulheres pela superação dos estigmas, da desvalorização do trabalho feminino, da superação do estado de eliminação a quem estão expostas frente ao alto grau de assassinatos cometidos por homens. Uma pedagogia da mulher deve ser entendida como uma pedagogia humana a defender uma sociedade onde os crimes contra a mulher sejam eliminados. Uma pedagogia a envergonhar-se pela invenção do crime de feminicídio. Uma pedagogia empoderadora da mulher.

Mas também queria pensar numa pedagogia do homem, numa pedagogia onde o próprio pudesse se libertar das tramas sociais impostas ao sujeito masculino. Homens que devem se emancipar para dar lugar a homens que construam uma sociedade menos violenta, mais tolerante, mais equilibrada. A Pedagogia do Oprimido é o mote para estas reflexões, porque ela, como disse o próprio Paulo Freire, é uma pedagogia humanista e libertadora.

Homens e masculinidades: reflexões freireanas

A localização dos estudos sobre os homens e as masculinidades é decorrência dos estudos de gênero, por eles permitirem entender a impossibilidade de serem tratados como esferas separadas.

Durante a elaboração da tese procurei me deter no aspecto principal, o da participação dos homens no campo do magistério infantil, desde o espaço da Educação Infantil aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Inevitável, portanto, não caminhar pela construção do conceito de masculinidade, melhor dizendo de masculinidades, pois elas são múltiplas e estão constituindo as próprias identidades dos sujeitos.

A construção da carreira docente exige muitos mais do que conhecimentos específicos, técnicos. São necessários hoje aportes ampliados de concepções para melhor entendimento da realidade. Antes de qualquer coisa somos seres da raça humana, constituídos de um sexo, de uma cor, de idades móveis, pertencentes a uma determinada classe social, moradoras de um determinado local. Quer queiramos ou não, não é possível fugir às influências do gênero.

Neste texto trago a categoria masculinidade como uma possibilidade de leitura de mundo. Ela corresponde aos modos, a capacidade de ser másculo, masculino, homem numa dada sociedade. Por muitos tempos assumiu o lugar de questão não tocada, não estudada. Alocada, naquilo que se passou a denominar de crise da ordem de gênero, as masculinidades passaram a ser questionadas, os homens passaram a ser desafiados a mudarem seus comportamentos. Badinter (1993) ao tratar desta questão, pontua que

De alto a baixo na escala social, eles se sentem ameaçados em sua identidade por essa nova criatura que quer agir como eles, ser como eles, a ponto de se perguntarem se não serão obrigados a desempenhar tarefas femininas, ou até mesmo – o horror supremo – a ser mulheres”!

Essa ameaça vem do seu oposto ou do seu outro lado do par. Ora, essa possibilidade de transformação dos sujeitos homens em consequência de um movimento fortemente ativo o ameaçava a ponto

de colocar em xeque a sua própria masculinidade. A grande questão posta era se os homens eram mesmo homens. Porque o princípio hegemônico de que ao homem tudo pode, parecia intocável. Questionar o princípio da dominação masculina não se refere única e exclusivamente aos aspectos biológicos. Na lógica da rejeição ao determinismo biológico dos estudos de gênero, a masculinidade segue o mesmo caminho. Os homens, inseridos numa cultura, tornam-se homens no movimento dessa mesma cultura e da história. São eles protagonistas do desenvolvimento da própria sociedade em que estão inseridos. Não estão só, porque necessitam do outro gênero, para a sua perpetuação.

Na Conferência Mundial das Mulheres, realizada em Beijing, (1995), assinalava-se que

Os homens desempenham um papel importante para que seja obtida a igualdade de gênero, pois, na maioria das sociedades eles exercem um poder preponderante em quase todos os aspectos da vida, desde as decisões em relação ao tamanho da família a todo o tipo de decisão política e programática.

Trazer os homens à reflexões parece obviedade, quando observa-se que quase tudo está regido pelo poder masculino, todavia “nunca chegaram a colocar o homem, em sua condição de ser masculino, enquanto tópico essencial no debate acadêmico” (OLIVEIRA, 2004, p. 143).

Ao colocá-lo no centro do debate, exige-se dele novas posturas. No dizer de Badinter (1993, p. 3), “ser homem se diz mais no imperativo do que no indicativo”. Implica um esforço que não é exigido das mulheres, como se a feminilidade não precisasse ser conquistada e a masculinidade sim. O homem passa a ser ameaçado pelo próprio ideário social.

Trazer os homens ao cenário do diálogo é hoje uma alternativa para a discussão de seu papel na realidade vivida por todos nós. Em tempos em que se discute se devemos ou não implementar uma ideologia de gênero, tempos em que o nível de violência urbana e rural tem tomado rumos avançados, é mister reconhecer a forte presença masculina nesta questão. Estudos e dados estatísticos, muitos deles

presentes no nosso dia a dia, basta ligar uma televisão para assistir a um noticiário, mostram que os crimes são, na grande maioria dos casos, cometidos por homens, contra os próprios homens, contra as mulheres e contra o patrimônio público.

Do contingente carcerário, mais de 90% são homens. Se observarmos o mapa da violência no Brasil, de 1980 a 2014, veremos que em todos os Estados o percentual de homens vítimas de armas de fogo supera a casa dos 90%. Se considerarmos as idades desse contingente esbarramos na faixa juvenil. Das 830.420 pessoas vítimas de homicídios por armas de fogo, 481.683 eram jovens entre 15 a 29 anos. Jovens que estavam ou não na escola. Jovens que tinham ou não o sonho de uma vida melhor. Cor, idade e sexo são indicadores da violência em nosso país. Em outras palavras, os homicídios por armas de fogo têm cor, idade e sexo predominantes.

Longe de ser uma questão meramente ideológica, as questões de gênero são, na verdade, uma possibilidade de leituras do nosso mundo. Leituras a prescindir diálogos sobre o direito à vida como um bem fundamental. Estaríamos diante de um extermínio intencional do próximo? Como refletir sobre estas questões?

Como educadores que estamos sendo, como estas questões podem fazer parte do currículo? Será possível pensar estas questões a partir da própria educação infantil? Penso que sim, sobretudo por podermos levar em consideração a criança como ser de cultura, de produção de vivências, de saberes. Se na brincadeira ela simula mortes, extermínio do outro, é também possível que ela possa perceber, viver experiências que se contraponham a isto. Parece urgente não esperar pelas estatísticas para começar a pensar nestas questões. Compartilhar as responsabilidades pela compreensão do mundo real é tarefa das famílias, do Estado e da escola.

A educação libertadora, dita por Paulo Freire, como futuridade revolucionária aporta-se na historicidade do homem/da mulher. O ponto de partida, segundo ele, está no ser humano mesmo. “Mas como não há homens [mulheres] sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens [mulheres]-mundo” (FREIRE, 1985, p. 85).

É a realidade o mote para a sobrevivência da própria raça humana. Para sobreviver, para superar problemas sociais cruciais como

a própria violência, não penso na salvação como a redentora de todos os males, mas tomando novamente as palavras de Paulo Freire ao pensar que são os homens e as mulheres os transformadores do mundo, é sobre eles e elas que o processo educativo deve ser investido. Ideias apenas não mudam o mundo, as ações, decorrentes de ideias também, mudam o mundo, porque as ações são realizações dos seres humanos. As culturas de gênero são culturas, e como tais produzidas por homens e mulheres. No anseio das produções existem as possibilidades de reconstruções.

A leitura de Paulo Freire é corajosa, é estimulante. Na segunda carta endereçada a quem ousa ensinar começa com a seguinte frase: “não deixe que o mundo do difícil paralise você” (FREIRE, 1993, p. 39). Em razão desse olhar para as coisas do mundo, diante do cenário difícil da realidade brasileira, principalmente para as classes menos favorecidas, para as pessoas de cor menos valorizadas, para as pessoas com deficiências, enfim para aqueles e aquelas que estão do lado oposto aos que detêm o poder, a luta por um mundo melhor não pode descer ao nível do discurso fatalista e, portanto, impossível de se fazer alguma coisa.

No tocante às questões de gênero há se pensar na emancipação de homens e mulheres dos emaranhados sócio-políticos que os prendem no jogo de relações de poder. Mulheres que continuam na contínua luta por um mundo mais fraterno, pelo fim da violência doméstica, de gênero; homens novos, na linguagem de Nolasco (1993) em busca de uma nova lógica de viver as suas masculinidades. Tempos novos marcados por novos comportamentos sociais, mediados pela cultura tecnológica, midiática. Somos seres do tempo presente e como tais podemos conhecer a nossa própria realidade, para nela e com ela transformarmos as relações humanas.

Tratar da emancipação masculina neste sentido é considerar as tramas culturais as quais os homens estão sujeitos. Nas sociedades marcadas pelo machismo, por uma cultura heterossexual hegemônica condutas que mutilam as mulheres também são mutiladoras dos homens (SAFFIOTI, 1987).

A crise da masculinidade a que me referi anteriormente é a que exige dele determinados comportamentos para manter o status quo ou

para romper com tradicionais paradigmas. Nisso reside a consciência de mundo e a visão de modo de viver nele. Como sujeitos históricos e culturais, não basta estar no mundo, é necessário transformá-lo. Para Nolasco (1997, p. 16)

Qualquer homem traz dentro de si um projeto de vida, por menor que ele seja, mas sem sempre carrega consigo a liberdade para reformulá-lo e diferenciá-lo das características prescritas em seu papel social: ser viril e conquistador, ter sucesso, poder e prestígio social.

Os opressores também são oprimidos. Sob os homens pairam exigências de manutenção do poder historicamente lhe atribuído. Sob os preceitos de uma racionalidade técnica e moralmente cristã, os meninos e as meninas crescem ouvindo e presenciando atos associados à confirmação e conformação das diferenças entre eles.

No combate a posições teórico-metodológicas conservadoras do modelo de masculinidade predominante ainda, a escola pode ocupar um bom espaço para socializar e provocar novas formas de entender o assunto. Temas como liberdade, emancipação, alienação, estão no ápice das discussões de gênero. Perceber as diferenças e as desigualdades dela decorrente se constitui num caminho para a libertação.

Dando uma pausa nas ideias

O objetivo deste texto foi trazer algumas as questões de gênero, particularmente uma discussão sobre as masculinidades e a tentativa de refletir com base no pensamento de Paulo Freire.

Paulo Freire veio se tornando o amigo de minhas práticas, citando ou não citando-o, percebo que algumas das ideias que penso, penso e ajo como ensinamentos de sua epistemologia.

Como citei no início do texto, ele não aparece explicitamente na construção do meu trabalho de doutoramento, mas revisitando ideias e outros escritos sobre o tema da tese encontro ele na permanência das ideias.

A história das relações de gênero é a história da superação das desigualdades, da defesa dos direitos humanos, do respeito às

diferenças e da busca pelo bem viver. Não tem sentido as discussões, os esforços para conhecer e transformar as relações de gênero se elas não forem numa perspectiva coletiva.

Gênero e masculinidades são categorias articuladas sobre a base de vida dos sujeitos. Pensar na esfera da educação básica é abrir oportunidades para pensar os modos como as crianças e os adultos à medida do tempo.

Há de se desenvolver pedagogias para o enfrentamento das questões contemporâneas. Um dos elementos dessas pedagogias é o diálogo. É a escuta, é o pensamento no outro, é o trabalho com o outro. Sem a intenção de pensar os lados opostos das questões de gênero, a pedagogia freireana me ajuda a pensar separadamente aquilo que não se separa. Homens e mulheres fazem parte do par constituinte da sociedade. As reflexões sobre cada uma dessas esferas significam preocupações como todo das relações de gênero.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Külner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. 2 ed. São Paulo: Editora Olho D'Água
- NOLASCO, S. Um “Homem de verdade”. In: CALDAS, Dario (org). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1997, p. 15-29.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A Construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: UERJ, 2004.
- SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. 6 ed. São Paulo: Moderna, 1987.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, Vol. 15. N.º 2, jul/dez.1990. p. 5-22.
- WAISELFISZ, J. J. O mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil. Flacso. Brasil. Disponível em: <<https://www.mapadaviolencia.org.br/>>. Acesso em 31 de agosto de 2018.

A QUESTÃO DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE POPULARIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Tovar Nelson Pereira Júnior³⁸

Introdução

Começo este ensaio apontando a ausência, no âmbito da chamada educação superior brasileira, de um satisfatório conjunto de reflexões e práticas (ausência de uma práxis) voltada para o complexo problema da inserção dos trabalhadores das camadas populares no domínio discursivo acadêmico³⁹.

Aqui parece encontrar validade ainda algo da reflexão sobre a popularização da cultura que Freire leva a cabo em *Educação como prática da liberdade*. Ali, a partir de um momento histórico de democratização do país, ele interpretava a necessidade de que o povo se inserisse na cultura escrita por um criativo processo de apropriação situada, por isso significativa, de um conhecimento capaz de permitir de modo mais ostensivo a participação popular na transformação da sociedade brasileira. Inserção popular essa, aliás, não em uma transformação social que se pudesse fazer sem esse mesmo povo, mas uma inserção necessária para que essa transformação mesma fosse viável. Ou seja, na passagem da consciência transitiva à consciência crítica jogava o importante papel da escrita, da leitura da palavra na qual se alonga a leitura de mundo e vice-versa, de modo que em uma sociedade também fortemente marcada pela cultura escrita(o direito ao voto, por parte do analfabeto, por exemplo, só é constitucionalmente adquirido em 1988!), os sujeitos de si já culturais, mas analfabetos, pudessem participar mais ativamente como desencadeadores de uma transformação libertadora.

³⁸Professor substituto do Departamento de Ciências Humanas do Instituto Noroeste Fluminense de Ensino Superior INFES-UFF. Mestre em Linguística Aplicada – UFMG. tvrniu@gmail.com

³⁹Domínio discursivo aqui é compreendido como conjunto de práticas de linguagem orais e escritas organizadas em múltiplos gêneros e eventos discursivos “relativamente estáveis” (Bakhtin) e que se podem empiricamente reconhecer como sendo pertencentes a determinado campo de atividade humana. Nesse sentido, temos os diversos domínios discursivos, tais como o religioso, o jurídico, o jornalístico, o artístico, o acadêmico etc.

Não há dúvida de que os contextos históricos do país mudaram enormemente – hoje, por exemplo, o cenário é de regressão democrática e não de avanço da democracia, tal como ocorria no momento da experiência a partir de que Freire no exílio escreve *Educação como prática da liberdade*. No entanto, queremos resgatar aqui o fato de que no contexto de democratização do Ensino Superior persiste a ideia da necessidade de que ocorra um processo de popularização da cultura, a qual, por seu turno, deve lidar de modo consequente com o papel que joga nesse cenário a linguagem. E mais, o papel que joga nesse cenário o encontro de uma certa linguagem acadêmica hegemônica, tal como a conhecemos, com as linguagens dos sujeitos trabalhadores das camadas populares. Essa lacuna é que nossa prática e reflexão, de que deriva esse texto, busca preencher.

Outra questão preliminar a ser considerada é a de que ao falarmos de inserção dos trabalhadores das camadas populares no domínio discursivo acadêmico não queremos com isso dizer que devemos nos engajar em uma prática educativa que viesse a inserir os sujeitos das camadas populares no domínio discursivo acadêmico, tal como ele tem se dado e o reconhecemos até este momento, sincronicamente considerado. Nesse caso, “inserção” equivaleria a “adaptação” o que nos colocaria, a nós que enunciamos a partir de uma perspectiva transformadora, libertadora, em um patete contra-senso.

Ao falar em inserção dos trabalhadores das camadas populares (tcp) no domínio discursivo acadêmico fazemo-lo considerando o fato de que somente por um duplo e concomitante processo transformador, dos tcp e do domínio discursivo acadêmico (dda) é que os tcp poderão se inserir mais ostensivamente num dda que se vai fazendo na constituição de uma universidade mais radicalmente popularizada ou em uma autêntica Universidade Popular. Ou seja, não se trata dos tcp se inserirem *nessa* dda, tal como o conhecemos, mas da necessidade de criação de um dda-outro, na medida em que os próprios sujeitos trabalhadores das camadas populares vão se constituindo como outros de si mesmos, em sua trajetória *com* a universidade.

Feita essas considerações norteadoras das ideias sobre linguagem e popularização do Ensino Superior que estamos a discutir, podemos

seguir com alguns aspectos que acusamos como importantes a serem considerados nesse complexo (multidimensional) assunto:

Três questões a partir do problema da linguagem na Universidade (Re)pensar a pós-alfabetização

Uma primeira questão a ser considerada é a de que cuidar dos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, na Universidade em-vias-de-democratização, é responder àquilo que, no quadro da pedagogia libertadora freiriana, se concebe de modo vago como momento da “pós-alfabetização”. Momento o qual não pode conhecer limites, uma vez que, tal como se pensa nas teorias do Letramento, são infindáveis os usos da escrita em uma complexa sociedade multissemiótica como essa *em que e com a qual* nos encontramos. Etapa do processo de educação político-linguística sobre o qual, parece-nos, Paulo Freire e mesmo seus continuadores não se debruçaram de modo suficientemente sistemático.

Tal temática, pelo menos nos estudos da linguagem academicamente considerados, é hoje mais largamente abordada, no Brasil, no quadro dos estudos do Letramento, mais especificamente, dos *Novos Estudos do Letramento (New Literacies Studies)*, sob a perspectiva da teoria dos *Letramentos Acadêmicos (Academic Literacies)*. No entanto, ao que nos parece, com um grande esvaziamento das dimensões políticas e mesmo sociais implicadas nesse processo educativo, sobretudo se considerada a realidade sulamericana. Ainda que, no contexto desses estudos, seja conhecida uma expressão utilizada por Brian Street, segundo a qual a abordagem dos Letramentos acadêmicos deva ser “culturalmente sensível”.

Em nosso caso, o que pretendemos é, partindo da filosofia da educação fundada por Freire, fecundá-la com a teoria dos gêneros do discurso, no âmbito da filosofia da linguagem bakhtiniana, de modo a continuarmos no cuidado da dimensão política do processo educativo, mas, ao mesmo tempo, ganhando precisão para pensarmos o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita *na, para* a universidade ou em uma educação da linguagem no contexto da educação popular.

Diálogo Freire / Bakhtin

Ao pensar no processo de popularização da universidade, tematizando os processos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, numa perspectiva libertadora, acreditamos poder contribuir neste diálogo ao convidarmos a teoria dos gêneros do discurso, no contexto da filosofia da linguagem bakhtiniana, na medida em que a partir de tal marco teórico podemos, de um lado, ganhar precisão acerca do que genericamente nos referimos ao dizer processos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita - agora concebidos como um processo de ensino-aprendizagem de determinados gêneros do discurso oral e escrito historicamente constituídos no contexto de constituição do próprio domínio discursivo acadêmico, o qual se faz no movimento da história; por outro lado, podemos aproveitar a teoria dos gêneros bakhtiniana, na medida em que ela reserva um considerável papel às dimensões cultural e social na consideração da linguagem. Dimensões essas que encontram seu equacionamento na categoria central do “diálogo”⁴⁰.

O diálogo enquanto instância ética e cognoscitiva libertadora em Freire; o diálogo enquanto instância fundamental da linguagem, na qual o ser humano se faz assumindo um lugar de resposta no grande tempo da cultura, em Bakhtin. Daí que, pensando libertadoramente, poderemos dizer que a Universidade necessita como momento fundamental de seu processo democratizador e popularizador de que as camadas populares, transformando-se, se insiram no diálogo histórico da academia também em processo de transformação-para-a-democracia efetiva. Ou seja, aproveitando o momento histórico de expansão de vagas para as camadas populares, devemos radicalizar essa democratização a qual só se converterá de fato em uma democratização legitimamente popularizadora caso consigamos atuar no nível linguístico, criando uma nova linguagem acadêmica perturbada pela presença ativa dos sujeitos das camadas populares

⁴⁰Importante dizer aqui que a aproximação entre as perspectivas filosóficas freiriana e bakhtiniana tem sido esboçada por outros autores, tais como GERALDI (2003) e MOURA (2012), ainda que não no sentido aqui apontado.

cujas histórias passam a fazer parte da história de uma instituição, antes impermeável ao maciço engajamento popular.

Romper, então, com o domínio discursivo acadêmico, em sua força excludora, num movimento de popularização significa, dentre outras coisas, uma ação orientada no sentido de (re)criação dos gêneros discursivos passíveis de serem considerados como academicamente válidos, o que acarreta a concepção não só de uma renovação dos gêneros existentes e introdução de outros que existem marginalmente - por exemplo, na modalidade escrita, o ensaio e muitos outros - mas acarreta também a concepção de mecanismos de circulação valorizadora destes gêneros que recebem o influxo da renovação. Pensamos aqui, por exemplo, na adoção de escritas-outras nas dissertações de conclusão de curso, as quais deverão contar com “bancas” sensíveis aos gestos-de-escrita-de-ruptura fruto dos trabalhos do educador-e-do-aluno-em-processo-de-criação⁴¹. Ou seja, há que se pensar não só em novos processos de produção de que decorrerão novos artefatos semióticos de índole popular experimental, como também em mecanismos capazes de propiciar uma circulação desses gêneros numa academia-em-vias-de-popularização.

Antidialogismo, crenças e esquecimento da questão da linguagem na Universidade-que-se-quer-democratizar

A terceira dimensão a ser considerada na problematização do lugar da linguagem ou dos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita *na e para* a Universidade que se quer democratizar é a da ausência de um autêntico diálogo na elaboração de uma perspectiva político-pedagógica que se ocupe de modo consistente desta questão.

⁴¹Devemos lembrar aqui que esse movimento tem sido feito por bakhtinianos em universidades no Brasil; também por educadores populares e por educadores-artistas de faculdades de artes plásticas e dramáticas brasileiras. O trabalho que ora escrevemos pretende tanto colaborar nesse movimento prático de ruptura com os domínios discursivos acadêmicos tradicionais incentivando uma prática outra de educação da linguagem, como servir, no plano teórico, como processo de sistematização, equacionando a especificidade que a linguagem joga num projeto de autêntica popularização da Universidade.

Tal ausência de diálogo pode ser constatada no fato de que nem professores entre si têm se ocupado de pensar com critério e sistematicidade tal questão que, por outro lado, é recorrente no discurso de insatisfação daqueles docentes responsáveis pelas mais diversas disciplinas do currículo do ensino superior; tampouco ocorre um diálogo entre professores e os alunos sujeitos das camadas populares para tratar, problematizando, tal questão; nesse cenário, por outro lado, como decorrência e também como causa da ausência de uma rede dialógica acerca do problema da linguagem na Universidade democratizando-se, acusamos que as instituições de Ensino Superior não fazem desse um problema seu. Conforme destaca Carlino (2013) em importante artigo que faz um balanço de dez anos de estudos do Letramento Acadêmico (*Alfabetización académica*) na Argentina: *A ideia de Alfabetização Acadêmica desenvolvida neste artigo destaca as ações que devem ser implementadas em nível institucional e didático, a partir de todas as disciplinas, para favorecer a aprendizagem dos letramentos acadêmicos (...)*.

Ou seja, um problema tão grave e estrutural, presente de modo eloquente na prática educativa em todo o processo de produção do conhecimento na Universidade contemporânea, fica quase sempre relegado às impressões vagas e em muitos casos preconceituosas e desinformadas dos educadores e dos próprios alunos imersos numa situação desafiadoramente angustiante.

Aqui ainda a perspectiva freiriana tem muito a ensinar, quando nos recordamos da simples, mas profunda experiência de vida compartilhada que possibilitou na década de 1960 aos animadores de círculos de cultura o levantamento das palavras geradoras a serem trabalhadas no processo de alfabetização de adultos, no Nordeste. A pesquisa vocabular, de índole antropológica, necessária como momento de aprendizado do universo lexical vital que poderia compor o sentido transformador da aprendizagem de leitura e escrita de-si-com-o-mundo, por parte dos educandos-educadores com os educadores-educandos.

Pois do processo desenraizado, impessoal, reduzido ao momento institucional, por isso antidialógico, realizado entre entes que, muitas vezes, ocupam pouco mais do que papéis: professores e

alunos, pois é desse processo que deriva a mal colocada questão do lugar da linguagem na Universidade. Processo que, é claro, possui suas inspiradoras exceções. Mas o fato é que a questão, em grande medida, fica reduzida a dois pontos fundamentais a serem implementados para sua superação: a necessidade de aulas de leitura e escrita e cursos de nívelamento para auxiliarem os alunos das camadas populares a atingirem o “nível” necessário para “acompanhar” as disciplinas ministradas na Universidade.

Segundo nos parece, age nessa crença um duplo mal entendido:

1) o desconhecimento de que todas as disciplinas lidam com processos de ensino/aprendizagem de leitura e escrita; 2) o desconhecimento da condição da linguagem como fundamento da própria atividade da consciência, ou seja, por extensão, escapa à maior parte dos educadores a condição da linguagem como instância *na* qual e não *através* da qual se dá a própria produção do conhecimento e da experiência subjetiva.

No primeiro caso, o problema é que o educador de disciplinas que não sejam diretamente dedicadas à linguagem e metodologia se desresponsabiliza pelo “fracasso” de leitura e escrita dos alunos que não têm o perfil idealizado pelo imaginário da Universidade elitizada; no segundo caso, sem o saber, pretende-se um processo de colonização linguística que afasta o sujeito aprendiz do próprio lugar epistêmico de onde se poderia com proveito partir para a criação de condições de uma inserção transformadora dos sujeitos das camadas populares em uma Universidade que também deve ser transformada a fim de se popularizar.

Poderíamos apontar ainda uma terceira crença, de índole sociológica e política, complicadora para a criação de processos produtivos e transformadores do modo como se tem lidado com a questão da linguagem na Universidade: muitos educadores e responsáveis pelas políticas públicas educacionais, sobretudo no pós-golpe, acreditam simplesmente que a Universidade não é feita para as camadas populares.

Considerações finais

O objetivo deste ensaio foi o de colocar o problema da linguagem, de seu ensino e aprendizagem pensado a partir da possibilidade histórica de democratização do Ensino Superior, aberta pelas políticas públicas educacionais, ocorridas ao longo dos anos 2000.

Para tanto, insistimos em alguns pontos: a compreensão do que significa inserção das camadas populares no domínio discursivo acadêmico; a validade de se pensar na popularização da cultura acadêmica; a contribuição da teoria bakhtiniana dos gêneros para pensar os processos de ensino/aprendizagem da leitura e escrita na Universidade. Processo de ensino/aprendizagem esse encarado como etapa de pós-alfabetização, de acordo com o pensamento freiriano, o qual, por seu viés político, problematiza os estudos do letramento acadêmico; a necessidade de que o problema da educação linguística na universidade seja pensada dialogicamente, envolvendo as instâncias dos educadores, educandos e da instituição como um todo.

Esse texto não é mais do que o início de um diálogo, o qual se dá na retomada de questões abertas por outros com quem entramos em interação na concretude de nossa práxis educacional, dialeticamente relacionada com o todo existencial em que nos encontramos *com* o mundo. Diálogo no qual se incluem colegas de trabalho, amigos, educandos, autores, letras de música, obras de arte etc. Por isso, em meio a tudo isso, deve ser lido como um caminho, um balbúcio, um gesto, ainda que feito com o intuito de alguma consistência filosófica, de modo a colaborar com educadores e educadoras, educandas e educandos concretos, com quem compartilhamos o desafio desses tempos de fechamento, os quais, por outro lado, funcionam como produtiva provocação à força criadora de nossa esperança nesse mundo que, como nós mesmos, é tocado pela graça de ser ontologicamente vocacionado a ser mais!

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol 18, num. 57, 2013, pp. 355-381. Distrito federal, México.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 10 ED. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 46 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIRIANA DE CONSTRUÇÃO DE SABERES

Maria Aparecida Vieira de Melo⁴²

Nathali Gomes da Silva⁴³

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho⁴⁴

Introdução

É imprescindível compreender que a Educação é uma ferramenta essencial para o exercício crítico da cidadania e para emancipação humana dos educandos/as, devendo garantir a aquisição de saberes além da alfabetização. Constata-se que apesar dos dispositivos legais, caminharem no sentido de garantir e conferir aos discentes a efetivação dos objetivos da educação democrática e cidadã, não se tem conhecimento sobre sua materialização com qualidade em muitas escolas brasileira. No Brasil, ainda temos cerca de 13 milhões de analfabetos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), o quantitativo ainda é muito alto e ao que tudo indica estamos longe de alcançar sua erradicação ou sua diminuição em 2020. De acordo com a Meta 09 do PNE 2014-2024, afirma:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, PNE 2014-2024, META 09).

⁴²Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda em Educação na UFPB. Professora Formadora I do Curso de Licenciatura em Física pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância da UFRPE; E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com

⁴³Instituição: UFPE. Mestra em Educação pela UFPE. Doutoranda em Educação da UFPE; E-mail: nathalig8@gmail.com

⁴⁴Instituição: UFPE. Doutora em Serviço Social pela UFPE. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da UFPE. E-mail: fernandacgcarvalho@gmail.com

Freire (1990) destaca que: “se a educação deve atuar de outra maneira que não como instrumento de opressão, ela deve ser concebida como uma pedagogia do saber, uma ação cultural para a liberdade” (p. 20). Somente assim as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos poderão contribuir para a construção do conhecimento, da diversidade, do respeito às diferenças culturais, de gênero, de credos entre outros. A escola deveria incentivar trabalhos que valorizassem as diferentes identidades dos/as alunos/as, buscando os princípios de promoção da interculturalidade.

O Brasil possui uma grande diversidade cultural, contudo nossa sociedade é marcada pelas desigualdades: racial, social, cultural, econômica e educacional. A desigualdade brasileira é revelada pelas tensões, conflitos entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e entre os que historicamente desfrutaram de privilégios e podem exercer plenamente sua cidadania e aqueles que sistematicamente são discriminados e postos às margens da sociedade.

Para contribuir com o processo de reflexão, em torno da relevância, no contexto atual, de ações que incentivem as práticas pedagógicas dialógicas, interativas, a partir da Formação Permanente de professores em serviço, dividimos nossa abordagem teórica em três seções: Primeiramente, abordando as Políticas de Formação de Professor no Brasil, enfatizando principalmente o Artigo 61º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, em seguida falaremos dos saberes necessários a prática docente, sobretudo os destacados por Freire (1996) em Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, e por fim trataremos sobre a dinâmica da formação docente em relação à construção desses saberes apontando caminhos alcançados e atuais desafios considerando a perspectiva freiriana.

Políticas de Formação de Professor

Um dos mais significativos avanços da legislação no que se refere à formação de professores está no Artigo nº 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996, onde encontramos que: "a formação de profissionais da educação deve atender aos

diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como às características de cada fase do desenvolvimento”. Para Grinspun (2002): “há uma inovação muito grande, na medida em que a lei proclama textualmente a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (Art. 61 – inciso I)” (p. 56).

Também, encontramos pontos positivos na Lei em termos da valorização dos profissionais da educação, destacando-se pontos significativos, como: “o aperfeiçoamento do profissional de forma contínua, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Art. 61. Inciso II).

Outras questões relevantes da Lei em questão referem-se à avaliação de desempenho do professor (Inciso IV) bem como a determinação legal, de períodos reservados a estudo, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho (Inciso V). Assim como já acontecia no interior das instituições e que já tinha sido objeto de documentos legais municipais, estaduais e federais passa a ser determinação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394 de 1996.

Vale salientar a urgência da organização dos professores no âmbito escolar para que não somente a formação em serviço de professores aconteça de fato, como também que os momentos para estudo, planejamento e avaliação constituam parte das atividades cotidianas do professor na escola, o que acontece em algumas instituições municipais com “as aulas atividade”, momento em que os professores e a coordenação têm uma autoformação, ou seja, eles mesmos são os protagonistas dos saberes necessários as suas salas de aula.

Alonso (2005) destaca que o professor “precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade neste processo” (p.15). Entendemos que a formação permanente de professores deve conter a preocupação com a construção da prática reflexiva, compreendida enquanto aquela que poderá contribuir com o reconhecimento da complexidade do fenômeno educativo.

Para Freire (1990), a “Formação permanente se funde,

sobretudo, na reflexão sobre a prática”. É o mestre pernambucano quem nos alerta: “Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com a equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que os educadores superarão suas dificuldades” (FREIRE, 1990, p. 24). Será ainda a partir do intercâmbio de experiências entre professores, alunos e equipe gestora que possibilitaremos a inovação da aula na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Marcelo (1998) apresenta contribuições significativas com relação à formação permanente de professores, quando destaca suas reflexões a propósito da evolução das pesquisas sobre o tema e nos aponta mudanças significativas, vejamos: “se inicialmente a pergunta que nos fazíamos era o que é o ensino eficaz? Pouco a pouco apareceram outros questionamentos como: o que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino? Quem produz conhecimento sobre ensino?” (p. 51). O autor em questão ainda destaca que:

ao mesmo tempo que os problemas evoluíram, percebemos também uma maior preocupação em ampliar e engrandecer os modelos de análise, observemos: se inicialmente a preocupação centrava-se principalmente nos professores em formação, pouco a pouco foram aparecendo considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores em exercício (MARCELO, 1998, p. 51).

O autor nos remete a importância em analisar a formação de professores enquanto uma ferramenta do processo de inovação e mudança, e ainda destaca: “suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas faz que, cada vez mais, a pesquisa sobre formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível” (MARCELO, 1998 p. 51). Os anos noventa, todavia, trazem para o centro do debate sobre a formação de professores à reflexão sobre a função política e social do professor nesse processo de formação.

É o autor a pouco referido quem nos diz: “se há um tema que surgiu com vigor nos últimos anos, obrigando a reformular os estudos sobre formação de professores, referimo-nos certamente às pesquisas que se têm desenvolvido em torno do amplo descritor “aprender a ensinar” [...]” (MARCELO, 1998 p. 51). Ele ainda continua destacando

que: “as pesquisas sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre o **processo** pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimento adquirem” (MARCELO, 1998 p. 51, grifo do autor).

O que se pretende é compreender melhor a atuação do professor, é pensar em como se está fazendo o ensinar, a aula. A ideia destacada pelo referido autor nos remete a concepção do professor enquanto profissional reflexivo e na reflexão sobre a ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática.

Enfatizamos nesse sentido o conceito de educação dialógica. A ação dialógica depende da percepção de cada um como pensante, atitude essa, que Freire (1990) chama de conscientização. O autor ainda nos alerta a propósito dos perigos em tentar inibir tal processo ao afirmar que: “nomear o mundo, transforma a realidade” (p. 24). Assim a escola que promove um ensino autoritário e excludente erra duplamente: primeiro porque produz o fracasso entre os alunos; segundo, porque contribui com a evasão escolar. A identidade dos educandos e dos professores, as práticas pedagógicas os conteúdos curriculares devem ser compreendidos como partes representativas de um conjunto de interesses subjacentes, que estruturam o modo pelo qual, determinadas relações sociais se fortalecem ou são transformadas e/ou substituídas.

Podemos, portanto, compreender que a tarefa fundamental do processo de ensino não pode ser apenas o ato de conhecer, como também o de construir a consciência crítica, pois, segundo Freire (1990): “A linguagem nos dá o poder de recordar significados, e, desse modo, podemos não só interpretar – uma aptidão animal – como interpretar nossas interpretações e interpretar os fenômenos sociais” (p. 15). Nesse sentido, o conceito de educação freiriana é compreender a educação como uma ferramenta para a cidadania, para a construção da sociedade democrática, participativa, principalmente, se compreendermos a cidadania como uma interação do indivíduo com a realidade, com a comunidade com as instituições.

Vejamos a esse respeito o que nos diz Aguiar (2015), a propósito da formação permanente: “é entendida como um espaço de criação e incentivo às trocas de experiências entre os professores e

estudantes, de modo que se implante uma cultura colaborativa” (p. 04). A autora ainda destaca que: “não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas” (AGUIAR, 2015, p. 04). Tais ações nos impelem a buscar na gestão da escola o apoio necessário para a vivência das ações reflexivas no cotidiano da sala de aula, no cotidiano escolar.

Aguiar (2015) observa ainda que: “a formação continuada dos professores não pode desconhecer esta realidade, deve articular-se com o desenvolvimento das organizações escolares” (p. 05). Assim, para a autora, temos que compreender a escola enquanto um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas e socialmente construídas a fim de promover a construção de saberes articulados.

Desta feita, daremos a conhecer no tópico que segue, a respeito dos saberes docentes, tomando como princípio orientador a perspectiva freiriana no contexto ora debatido, a formação permanente.

Os Saberes Docentes na Perspectiva Freiriana e seus Desdobramentos Epistêmicos

Tratar da formação de professores implica tacitamente na construção de saberes. Em sendo assim, o processo formativo do ser professor vai se consolidando na medida em que os saberes são apropriados no decorrer de sua formação. São vários os saberes que permeiam a formação docente, dentre eles destacam-se: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes experienciais, saberes disciplinares e os saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996).

Os saberes aqui discutidos são de uma grande potencialidade para o trabalho docente. Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo, baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, sobretudo, na discussão coletiva, daí a importância da

formação em serviço, como já foi mencionado anteriormente.

Portanto, saber e trabalho apontam a íntima relação dos professores com a sua atuação na sala de aula, evidenciando que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas mediadas pelo trabalho que lhes oferecem princípios para enfrentar e solucionar situações-problemas em seu cotidiano.

Para Freire (1996, p. 47), “a educação visa à transformação social do sujeito e isto acontece através dos saberes acumulados mediante as experiências, tornando-os mais e melhores. Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. São os saberes diferentes que devem ser respeitados e valorizados, para que numa perspectiva dialógica os professores possam socializar os múltiplos saberes que permeiam sua prática, pois é bem verdade que a depender da turma o professor atua de forma diferenciada pedagogicamente, logo, se o professor usa de saber singular em sua práxis, imagine quanto contribui se socializá-lo para os colegas professores.

Tal constatação faz-se necessária, pois o saber do professor é **plural**, ou seja, composto de saberes de variadas áreas do conhecimento. **Estratégico**, isto é, pelo impacto que tem junto às gerações jovens, à construção de novos conhecimentos e a definição de hegemonias no contexto social e, também é **desvalorizado**, isso porque, já que a sociedade não lhe reserva no *podium* da ciência, papel tão importante quanto o da comunidade científica e o dos grupos reconhecidos como produtores de saber (TARDIF, 2005).

Estas três características do saber docente é o que provoca a necessidade deste professor buscar constantemente a sua formação permanente, seja na formação em serviço, em cursos de especializações, mestrados e doutorados, seja em cursos de aperfeiçoamento e extensão, o fato é que pela liquidez do saber, o professor precisa “*sapere audé*”, isto é, ouse saber, tal como Kant (1784) nos recomendou, já que vivemos em uma sociedade moderna líquida conforme Bauman (2001) enunciou.

Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*, expõe 28 saberes que devem nortear o fazer pedagógico. Assim sendo, esta obra deveria ser o guia do ser professor para que este pudesse ser de fato um mediador do processo

de vir a ser do educando, uma vez que este mesmo professor pode ser responsável pelo fracasso ou evasão do aluno se não fomentar a sua identidade docente no processo formativo.

Sabendo das exigências necessárias à prática educativa é de fundamental importância, compreendermos que a prática educativa é permeada pela promoção do conhecimento. Assim Freire (1996) enuncia as exigências e faz questão de explicá-las na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, como podemos assim constatar que ensinar exige: rigorosidade metodológica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; a corporificação das palavras por exemplo; risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; ensinar não é transferir conhecimentos; consciência do inacabamento; o reconhecimento do ser condicionado; respeito à autonomia do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa aos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que mudar é possível; curiosidade; ensinar é uma especificidade humana; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção do mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisão; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos (FREIRE, 1996).

Todas estas exigências são requeridas no ato de ensinar, e cabe ao ser professor se voltar para tais exigências, pois não é para nós que ensinamos, mas é para o outro, o outro que juntamente conosco aprende e neste processo recíproco, devemos sim fazer jus as exigências freiriana, pois são estes saberes do ensino que podem promover a emancipação e a transformação social.

Como as autoras Melo e Melo (2016) traçam reflexões versalizando sobre os saberes docentes que permeiam o devir do ser professor, a saber:

Olá meus caros amigos, chamo aqui sua atenção, a prática docente vem, transformando a nação, a diversidade de saberes, emancipa o cidadão. Por isso é importante, atento sempre estar, nas modalidades de ensino, na qual deve vir a atuar, o processo é contínuo, para os saberes

manifestar. A importância do professor, nesse momento é crucial, preparando o aluno, mudando em geral, transformando em ciência, o conhecimento local. Desse modo podemos ver, a diversidade cultural, diferentes é o saber, imenso e exponencial, a multiculturalidade, promove o bem sem igual. A pluridimensionalidade, do saber profissional, vem expondo o professor, a formação processual, gerando o conhecimento, na formação profissional. Existem vários saberes, disso não se pode negar, os que são essenciais, para o professor se formar, a disciplina e o currículo, são necessários para ensinar. A experiência é importante, para poder diversificar, metodologias aplicadas, podendo conceituar, a formação de professores, no estágio a supervisionar. Paulo Freire se destaca, não podemos omitir, a sua pedagogia, promove ao ser o devir, por isso a exigência, do saber falado aqui. Por aqui eu vou ficando, tenho que me retirar, a trajetória é difícil, para quem quer continuar, na formação docente, o conhecimento aplicar (MELO; MELO, 2016, p. 240-241).

Estes saberes só vêm ampliar as exigências que Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia* ressaltou, ao mesmo tempo em que em nós, professoras e professores, devemos fazer jus a formação permanente para acompanhar e se apropriar dos novos saberes que emergem no cenário educacional, pois diante de uma sociedade líquida é sempre necessário primar por mais saberes. Para tanto, trataremos no próximo ponto da dinamicidade dessas formações em relação à construção desses saberes apontando caminhos alcançados e atuais desafios considerando a perspectiva freiriana.

A Dinâmica da Formação Permanente na construção dos Saberes Docentes: caminhos alcançados e atuais desafios

Diante do exposto e refletivo até o momento, tomamos como ponto central o atual contexto sócio-político-educacional onde aponta para a necessidade de uma preocupação com as políticas públicas voltadas para ações de formação permanente de professores que considere as dinâmicas das culturas, identidades, histórias dos sujeitos que compõem o processo formativo, ou seja, saberes necessários para a atuação desses profissionais.

Tais preocupações não são recentes pelas justificativas:

primeiramente, do crescente número de alunos que possuem características e habilidades diferenciadas exigindo, do profissional docente, a capacidade de atender as diversidades presentes em sala de aula, e, em segundo lugar, o fato do mercado de trabalho exigir desse profissional, cada vez mais, conhecimentos e habilidades para atuar em seu cotidiano, influenciando assim, em sua identidade profissional.

Tardif (2005) vem inferir que a busca pela construção de saberes necessários a prática docente é advinda do processo de massificação da escola básica, levando o professor/a, a buscar constantemente conhecimentos que dêem conta das diversidades presentes na sala de aula, tornando esse saber múltiplo, complexo, dinâmico, cultural, identitário e social, construindo-se nas também múltiplas relações com o outro e firmando sua identidade docente.

Segundo Guimarães (2004), essas exigências são adquiridas em todo o percurso de formação deste professor/a, caracterizado assim por formação permanente, visto que, esta é a profissão que permeia todo o processo formativo do docente, seja enquanto estudante da escola básica, estudante em formação acadêmico-profissional, proporcionando a construção de conhecimentos, que, acrescido a sua experiência, adquirem requisitos que contribuem para atender o cotidiano e as necessidades presentes em sala de aula.

Por outro lado, essas mesmas exigências não recebem apoio nem são devidamente acompanhadas com a qualidade proposta e requerida pelas leis e regulamentações, e, com isso, diversos problemas norteiam o cotidiano do professor justificado pela falta desse apoio, somado a infraestrutura desestabilizada, as dificuldades de aprendizagens, o contexto social dos sujeitos, dentre outros aspectos. Não bastasse esses pontos, muitos estudos compreendem as formações permanentes como, na maioria das vezes, insuficientes perante aquilo que é proposto pelos órgãos responsáveis pela educação, e, diante das demandas que são apresentadas ao professor/a, constituem-se como desafios diários da prática pedagógica. Cabe ao professor/a buscar outros espaços formativos que tragam respostas e soluções aos problemas cotidianos.

Por esse motivo, nos colocamos diante das seguintes reflexões: O que é construído nessas formações que de fato auxiliam aos

professores em suas práticas?; Que suportes pedagógicos, psicológicos e metodológicos os professores constroem nas formações continuadas, uma vez que é tão exigido deles que assumam várias identidades?; Que saberes são construídos nessas formações que são relevantes para os professores em suas atuações?

Tardif (2005, p. 11) contribui com o debate ao fornecer uma pista afirmando que:

o saber não é alguma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua identidade profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na sala de aula, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Assim, como não existem alunos iguais, que aprendem os mesmos assuntos, ao mesmo tempo, e de igual modo, os saberes docentes correspondem às necessidades presentes em cada educador/a respeitando suas histórias e experiências de vida, as realidades vivenciadas em sala de aula, proporcionando significados e usos particulares para cada professor/a, uma vez que, considera sua identidade, relações estabelecidas, sua cultura, confirmando assim, o que a autora Cunha (2004, p. 37) defende ao dizer que, “[...] os saberes são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens.”

Esses saberes, no contexto dessas formações apresentam-se necessários para dar conta das demandas atuais presentes nas realidades que surgem no cotidiano escolar. Diante disso as formações permanentes tornam-se essenciais no processo de construção e acesso desses saberes, pois no momento em que a prática é refletida e articulada à teoria para novamente repensar e transformar a prática, o que Freire (2018) denomina de “práxis”, possibilita ao docente conhecer as dinâmicas diárias da sala de aula e de seu próprio exercício docente, e, a partir desse conhecimento, inferir e intervir sobre ele e seu contexto de atuação. Desta forma concordamos com Tardif (2000b) *apud* Guimarães (2004) ao afirmar que, os saberes docentes só têm sentido na ação, tornando-os mais importantes quando refletidos na formação, pois eles estão relacionados e são construídos na

articulação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva as dinâmicas das formações permanentes atualmente apresentam avanços no que diz respeito à diversidade das temáticas cada vez mais relacionadas às necessidades pedagógicas encontradas em sala de aula. Contudo, Tardif (2005) ao ver essa formação ainda centrada na apropriação de conteúdos disciplinares, compreende que o professor ideal é aquele “[...] que deve conhecer sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2005, p. 38, 39), constituindo-se um desafio romper com as amarras da teorização sem contextualização.

Na busca pela formação permanente, portanto, os professores/as não podem esquecer que aluno/a e professor/a estão em processo contínuo de construção do conhecimento, que por sua vez, é formado a partir da socialização com diversos outros conhecimentos construídos entre si, no momento em que estabelecem uma relação dialógica, e auxiliam nos saberes necessários ao conhecimento do mundo, das palavras, das culturas, das reflexões, das ciências.

Diante das reflexões tratadas até então, caminhamos para algumas considerações, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o tema.

Considerações finais

O debate aqui proposto proporcionou situarmos, mesmo que de maneira breve, o lugar da formação permanente de professores tomando como base o princípio formativo e de construção dos saberes docentes, defendido por Paulo Freire. Nessa intenção, há uma centralidade nos pensamentos freirianos no que concerne a formação por meio do viés humanizador da ação pedagógica, assim como de uma educação que atribua sentido prático no processo de formação do sujeito, seja esse docente e/ou discente. Para tanto indica, como primeiro ponto estruturador, o ato educativo, visto que este direcionará toda a intenção formativa das formações, dos docentes, dos saberes, dos discentes.

Não bastasse, no segundo eixo estruturador desse processo, encontramos nas leis que regulamentam o papel e função docente bem como o caráter das formações, suportes para a efetivação das políticas públicas educacionais visando um ideal de educação de qualidade. Contudo, a materialização de tais políticas a fim de promover essa qualidade constitui também num dos maiores desafios enfrentados pela educação nas últimas décadas, se é que um dia pensou-se nesse enfrentamento.

Nessa perspectiva consideramos que as formações permanentes, diante das próprias realidades vivenciadas pelos docentes, apresentam desafios atuais e cotidianos a serem enfrentados no que diz respeito aos sentidos e significados que estas são atribuídas pelos/as professores/as quanto à intenção significativa dos saberes experienciados na prática. Assim, apontam para novos caminhos necessários as dinâmicas das formações a fim de dar conta das reais e fundamentais demandas imposta à educação.

Referências

AGUIAR, M. C. C.. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED - Plano Nacional de educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015**, Florianópolis. Plano Nacional de educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira - 37ª Reunião nacional da ANPED, 2015. v. 1. p. 125-126.

ALONSO, Kátia Morosov. A avaliação e a avaliação na educação a distância: algumas notas para reflexão. In: PRETI, Oresti (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro, p. 153-169, 2005.

BAUMAN, Zygmunt (1925). **Modernidade líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Lei nº 13005/2014**. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.

Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao->

lei-n-13-005-2014>. Acesso em: Abril/2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: Abril/2018.

CUNHA, Maria. I. da. A Docência como Ação Complexa: O Papel da Didática na Formação dos Professores. In: MARTINS, P; JUNQUEIRA, S. e ROMANOWSKI, J. (Orgs.) **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. **Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, O. M. de S. **Os Saberes Docentes na Dinâmica do Trabalho Docente**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2016**. [online]. Disponível em:

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

KANT, Immanuel. **O que é o iluminismo?**. 1784. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf>.


Acesso em: 07 jul. 2018.

MARCELO, G. **Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação, n. 09. São Paulo: Anped, 1998. p. 51-75.

MELO, Maria A. Vieira de.; MELO, Maria das G. Vieira de. **Saberes Rimados**. 1. ed. Ed. Clube de Autores, 2016.

MELO, M. A. V. M.; SILVA, N. G.; CARVALHO, F. C. G. • Formação permanente de professores na perspectiva freiriana de construção de saberes

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 5. ed.
Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



O Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas é uma sociedade civil sem fins lucrativos, com finalidade educativa e cultural que se propõe a manter vivas as ideias de Paulo Freire, educador pernambucano, referência no Brasil e no mundo. Sua contribuição para a Educação foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 12.612/2012 como Patrono da Educação no Brasil. O Evento ao reverenciá-lo comemorou, também, em 2016 seus 95 anos de nascimento.

Fundado em 29 de maio de 1998, o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas teve seu estatuto oficializado em novembro desse mesmo ano. A UFPE solidária com os objetivos deste Centro, compreendendo o seu papel, para uma educação crítica, inclusiva, democrática, assim como, entendendo que a filosofia e pedagogia freireana é atual e profícua, apoia desde o início suas iniciativas. Perenizar as ideias de Paulo Freire é fundamental, para sua terra natal e para o mundo. Vale salientar ter sido esta Universidade berço em que Paulo Freire desenvolveu seu sistema educacional. A sede do Centro Paulo Freire está localizada no Centro de Educação no Campus da UFPE.

ISBN: 978-65-87824-01-7

