

## Educação de jovens e adultos: interlocuções entre Paulo Freire e Lev Vygotsky<sup>1</sup>

Adilson Cristiano Habowski<sup>2</sup>

Tassia Roberta da Rosa Reinhardt Reinhardt<sup>3</sup>

Elaine Conte<sup>4</sup>

### Resumo

O estudo discute questões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de reconhecer o ato ético, estético e político de educar, rompendo as barreiras formais de idade e superando as desigualdades e as desvantagens de classe. Na discussão de bases hermenêuticas, analisamos os pressupostos de Paulo Freire e a concepção sociointeracionista de Lev Vygotsky, sob a justificativa de que o ato de educar ocorre através de trocas aprendentes estabelecidas na inter-relação dos sujeitos com o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos. A dialogicidade é o caminho de humanização, de combate às relações autoritárias, de libertação das estruturas que o aprisionam e o alienam do mundo.

*Palavras-chave:* EJA; Sociointeracionismo; Reflexões Freireanas; Interlocuções.

### Education of youth and adults: dialogues of Paulo Freire and Lev Vygotsky

### Abstract

The study discusses issues about Youth and Adult Education (EJA), in order to recognize the ethical, aesthetic and political act of educating, breaking the formal age barriers and overcoming class inequalities and disadvantages. In the discussion of hermeneutic bases, we analyze Paulo Freire's assumptions and Lev Vygotsky's sociointeractionist conception, under the justification that the act of educating occurs through learning exchanges established in the interrelation of subjects with the historical, social and cultural context in that are inserted. Dialogicity is the path of humanization, of fighting authoritarian relations, of liberating the structures that imprison and alienate you from the world.

*Keywords:* EJA; Sociointeractionism; Freirean Reflections; Interlocutions.

## Considerações iniciais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma questão pouco explorada no campo acadêmico contemporâneo, é pouco reconhecida como modalidade de ensino no trabalho de formação inicial de professores ou de estágios nessa área, o que evidencia alguns retrocessos no entendimento da complexidade que circunda as questões pedagógicas e da vida social, política

<sup>1</sup> Esta pesquisa conta com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

<sup>2</sup> Universidade La Salle, Canoas, [adilsonhabowski@hotmail.com](mailto:adilsonhabowski@hotmail.com).

<sup>3</sup> Universidade La Salle, Canoas, [tassiareinhardt@hotmail.com](mailto:tassiareinhardt@hotmail.com).

<sup>4</sup> Universidade La Salle, Canoas, [elaine.conte@unilasalle.edu.br](mailto:elaine.conte@unilasalle.edu.br).

e cultural nesse campo das relações humanas. Diante desse quadro e na tentativa de inter-relacionar a EJA com o sociointeracionismo de Vygotsky e com as questões pedagógicas freireanas realizamos esse estudo.

A EJA é uma modalidade de ensino que engloba um conjunto de aspectos complexos de integração social e de democratização do conhecimento, que vão além do simples ato de alfabetizar jovens, adultos, idosos, mas traz algo revolucionário, que busca aprender a ler o mundo na e pela escrita e modificar os paradigmas impostos historicamente pelas classes dominantes. No decorrer dos anos, a EJA passou por períodos que empiricamente foram repletos de exclusões e preconceitos, porém, é nos fundamentos da educação como prática social que os oprimidos puderam falar e almejam o direito à liberdade dos métodos formais de ensino com perguntas e respostas prontas. É através das questões pedagógicas abertas pelo reconhecimento dialógico e na interação com o mundo que a teoria e a prática de educar ganha vida e não se torna mera adaptação de preceitos civilizados que provoca ainda mais exclusão e desigualdade social. Tal dimensão exige do educador reflexões críticas permanentes acerca das próprias teorias que foram transformadas em métodos de normalização e repetição mecânica do mesmo, como equivocadamente ocorreu com a proposta do construtivismo e da práxis freireana.

Este estudo tem como horizonte as seguintes problematizações: Como alfabetizar ou ser um problematizador à construção de conhecimentos de jovens e adultos a partir de uma concepção construtivista e dialógica? Que aproximações podem ser feitas do ato de educar como prática de liberdade e emancipação coletiva? Para ensaiar possíveis respostas a essas indagações, o trabalho adota a perspectiva hermenêutica da prática social de educar, a partir de dois grandes pensadores: Paulo Freire e Lev Vygotsky. Para isso, desenvolvemos um estudo comparativo acerca das ideias desses dois teóricos, em diálogo compreensivo com a realidade, abordando o assunto para colocar em discussão os saberes necessários aos movimentos reflexivos de alfabetização de jovens e adultos na prática de cidadania.

A abordagem hermenêutica, portanto, traz elementos de aproximação que sustenta a liberdade interpretativa, buscando os significados e as tendências epistemológicas no horizonte das inquietações e contradições contemporâneas da EJA (HABERMAS, 2009). Na verdade, a atitude hermenêutica propõe uma constante revisão, diálogo e atualização conceitual das limitações e percalços dos discursos e do próprio agir humano, como é o caso da EJA. Desse

ponto de vista, uma análise hermenêutica é simultaneamente histórica, crítica e reflexiva, para dar conta dos fatos e acontecimentos que constituíram o fenômeno em questão, expressando os significados e sentidos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se inscrevem as omissões, as ações e as determinações entrecruzadas de variáveis e situações socioculturais que envolvem a coletividade e os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos.

Na sociedade contemporânea, percebe-se a necessidade de uma educação humanizadora e que questione a realidade, recuperando na EJA o espaço democrático para que todos possam articular a construção do conhecimento independentemente da idade, formando-se com base em princípios éticos e morais, com mais dignidade e respeito no mundo em que estão inseridos. Falar de EJA pressupõe que há diferentes formas de ser jovem e adulto e, portanto, diferentes modos de viver a vida como um processo formativo e dialógico ao longo do tempo. Partindo de uma proposta sociointeracionista, as capacidades de aprender e conhecer ocorrem através das trocas estabelecidas e da relação dos sujeitos com o meio, em um processo dinâmico, de trocas e de (re)construção dialógica.

Para responder à questão proposta, ancoramos a pesquisa em dois grandes pensadores, Lev Semenovitch Vygotsky e Paulo Freire, os quais abordam a construção do conhecimento como algo significativo, contraditório e repleto de interações projetadas como experiências de aprendizagem. É justamente por isso que buscamos elementos da perspectiva sociointeracionista que possam contribuir para a EJA como um direito de formação escolarizada, pública e gratuita, e de conquista da cidadania. Partindo dessas concepções que permeiam as produções da EJA defendemos que os saberes socioculturais podem ser projetados como uma forma de ver e entender o mundo e o contexto em tempos formalizados, cujas discussões serão feitas a seguir.

### **A EJA e os pressupostos de Vygotsky e Paulo Freire**

Para iniciar o trabalho, consideramos importante conhecer o contexto histórico da EJA e seus desafios enquanto educação desafiadora do pensar, problematizadora da realidade, ética, estética e cidadã. Conforme Conceição e Nakayama (2013), os educandos da EJA são cidadãos do mundo, que pertencem a uma classe economicamente e socialmente desfavorecida, com

total consciência da importância da escolarização e da reflexão sobre as experiências vivenciadas entre os sujeitos. Para atuar nessa modalidade não basta apenas transmitir conteúdos do legado cultural da humanidade, mas implica em refletir e contextualizar esses diferentes saberes, desenvolvendo características de sensibilidade para o trabalho com um público que geralmente apresenta baixa autoestima e autoconfiança, trazendo as marcas do fracasso escolar em suas vidas. É justamente nesse enfoque que identificamos diferenças nesses processos formativos, visto que, “as crianças aprendem para o futuro, enquanto os adultos aprendem para o presente” (SILVA; CORREIA; GOMES; MELO, 2009, p.59).

Para Vygotsky (1993), a relação da pessoa com o meio (sociointeracionismo) é fundamental à aprendizagem social e ao desenvolvimento humano. Além disso, Vygotsky reconhece que a história sociocultural influencia a educação cognitiva e emocional dos sujeitos, por meio de práticas e produções interativas nos contextos culturais. As comunidades evoluem, aprendem e se desenvolvem em situações de interação dessas ações coletivas e dos movimentos comunicativos. Com um interesse pelos modos de aprendizagem na teoria sociointeracionista de Vygotsky, voltamos o nosso olhar à interação como base da (re)construção e troca de conhecimentos, ocupando um papel central nesse processo a linguagem. Nesse contexto, os processos de mediação, trocas, internalizavam saberes e são fundamentais nos processos de educar. Vygotsky traz a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a formulação na qual a resolução de um problema se dá, significativamente, quando há interações.

Vygotsky desenvolve sua teoria sobre o desenvolvimento e a aprendizagem para dar uma nova sustentação às teorias existentes em sua época, buscando transcender a perspectiva de ser humano herdado da tradicional psicologia ocidental. Defende a tese de que é através da interação social que o sujeito se harmoniza com a cultura e o mundo, respeitando assim, os estágios próprios de seu desenvolvimento. A aprendizagem acontece pela linguagem na interação social e o desenvolvimento acontece, primeiramente, por seu relacionamento social e em seguida pela assimilação interna (dimensão psicológica).

A perspectiva sociointeracionista constata que através da convivência que os sujeitos serão capazes de realizar ações de reprodução cultural daquilo que veem e ouvem, adquirindo novas capacidades a partir do obrar com os outros no campo social. Vygotsky destaca a importância em expor o estudante a aprendizagens coletivas e aprendentes, visto que no

processo do desenvolvimento já está presente, desde o começo, o próprio meio sociocultural, o que confirma a premissa de que a capacidade intelectual não é herdada, mas é construída no processo interativo dos sujeitos com o ambiente e com os contextos vitais. As conclusões de Vygotsky são de que todas as condições sociais, linguísticas, materiais, intelectuais, emocionais, entre outras dimensões, que englobam e integram o estudante, são possibilidades e embriões da aprendizagem. Vygotsky (1935) realizou experiências com seus filhos e com outras crianças onde pôde descobrir as influências que as mesmas recebiam do entorno.

Também constata que os ambientes limitados culturalmente conduzem para um desenvolvimento também limitante, o que na educação traz repercussões sérias, visto que o ambiente familiar e social tem influência direta no processo de alfabetização. Na EJA percebemos que a cultura em que os estudantes estão inseridos, além de outras tantas questões, não propicia a alfabetização ou os movimentos do aprender a ler o mundo na escrita. Outro conceito importante é o de ZDP, que Vygotsky (1993, p.22) define como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O estudante da EJA conseguirá realizar os exercícios mediados pelo professor o que sozinho não conseguiria, mas não será possível que o estudante resolva questões complexas sempre, mesmo com ajuda. A ZDP corresponde aos resultados que o estudante pode alcançar com o auxílio do professor ou o apoio de colegas que já possuíam determinado conhecimento. Então, a Zona de Desenvolvimento Real pode ser expandida até a Zona de Desenvolvimento Proximal através da mediação na aprendizagem. Vygotsky (1993, p.138) defende que

a criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação.

A única capacidade ilimitada que todos temos é de aprender e continuar aprendendo ao longo da vida.

Esses conceitos para a EJA são muito importantes para serem problematizados, visto que, como o pensador argumenta, a educação de qualidade é aquela voltada para a ZDP, em que o estudante ainda não possui domínio, mas que por meio do trabalho colaborativo (entre estudantes e professores) é possível atingir os níveis de desenvolvimento evolutivos. Nesse sentido, tais questões implicam diretamente na falta de escolarização de jovens e adultos, principalmente no que se refere ao respeito e à inclusão das experiências socioculturais e educacionais de vida dos estudantes para a solução de problemas. Vygotsky (1993, p.93-94) faz uma correlação entre as dimensões cotidianas e científicas, afirmando que “ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente”. Há uma lacuna formativa da EJA que foca em métodos de ensino e esquece que a compreensão do processo de aprendizagem passa antes pela linguagem, resultando em uma formação cultural insuficiente. Para que haja experiências significativas na EJA é necessário que ocorram três processos simultâneos, um linguístico, outro cognitivo e outro de educação emocional.

Todavia, é a cultura letrada que tem o poder econômico e fácil acesso aos conhecimentos científicos e ideológicos sistematizados, socialmente declarados pelas classes majoritariamente elitistas, sendo que é nessa cultura letrada que os estudantes da EJA estão inseridos e que também deveriam ter tido a oportunidade de alfabetização. Levar em consideração a história e a cultura de cada sujeito quando se trata de EJA é imprescindível, pois traz consigo saberes importantes que podem ser mobilizados para atravessamentos e superações das fronteiras do conhecimento nos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o educador em sua prática pedagógica precisa promover situações-problema que levem os educandos a articular seus conhecimentos e buscar a resolução de problemas, sempre novos e autênticos, a partir das necessidades sentidas. O estudante não pode ser visto como alguém que não aprende, uma vez que não existe interação que não gere novas aprendizagens, assim como não existe aprendizagem passiva.

Paulo Freire (2005, p.47) aponta que ensinar não é apenas transferir o conhecimento, passar o conteúdo, mas “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ou seja, não é dar respostas prontas e memorizar o que o educador tem de conhecimento, mas é um fator de reinvenção pessoal, capacitação para o agir social e abertura

para a cidadania participativa, para construir junto com os educandos a organização e a disposição para o saber, sempre em transformação e projetado na compreensão da própria experiência cultural. Na EJA identificamos que estão os excluídos do sistema escolar e ao retornarem ao ensino trazem a rigidez para o aprender (dos saberes do passado em suas experiências de vida).

O ensino engessado acaba sendo incompatível com a lógica de vida dos sujeitos em sociedade, persistindo um paradoxo entre as experiências de vida e o sistema escolar, complicando ainda mais a realidade já bastante difícil, acarretando em maiores dificuldades na aprendizagem tardia. Farinaccio (2006, p.80) destaca que “os jovens e adultos, presentes nas classes de EJA, muitas vezes não chegam a desenvolver as estruturas do pensamento formal, podemos pensar neles como seres produtivos, que trabalham constantemente e que se adaptam a situações novas que exigem aprendizagem contínua”.

Apesar das adversidades, os jovens e adultos regressam aos estudos com conhecimentos e experiências de vida, o que não deve ser desconsiderado pela escola, visto que o entendimento que possuiu do mundo pode colaborar na alfabetização. A cultura popular evidencia enfrentamentos com o saber erudito que muitas vezes desconhece e desvaloriza.

Respeitar e considerar os saberes e experiências sociais é enriquecer a cultura letrada, que humaniza e sensibiliza, formando assim um elo entre as novas e diferentes descobertas para o mundo do conhecimento. Na perspectiva de Silva (2007, p.20), “a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino”, ou até mesmo pode “revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo”. Mas poucas são as iniciativas de pesquisas acadêmicas para o aprofundamento e melhoramento do processo de alfabetização na EJA. Para Haddad (1992, p.13), “falar sobre a educação de Jovens e Adultos no Brasil é falar sobre algo pouco conhecido. [...] É uma educação para pobres, para Jovens e Adultos das camadas populares, [...] para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino”.

É neste sentido que a EJA, assim como qualquer arte de educar, é uma ação cultural para a liberdade, sendo necessária para a resolução dos problemas enraizados na vida social. A EJA oferece novas oportunidades para alcançar uma inclusão e participação na sociedade, bem como

realizações pessoais e profissionais, tendo como objetivo alfabetizar aqueles que por algum empecilho não puderam ter acesso à educação na idade apropriada. Os processos de letramento são abordados por Paulo Freire (2005) no sentido de que ler é também formar-se, projetar-se e transformar-se na investigação mútua e da própria experiência de vida. Conforme o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal proposto pelos governos federal, estados e municípios com o intuito de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas, tendo a compreensão do sistema de escrita, domínio das correspondências grafofônicas e a fluência da leitura até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Analisando a história da EJA no Brasil, percebemos que os governos federais e estaduais têm se empenhado em introduzir contínuos programas de alfabetização. Fonseca (2002, p.9) expõe que “não é pequeno o número e a diversidade de iniciativas que, voltadas para a redução dos índices de analfabetismo ou para a elevação das taxas de escolarização da população”. No entanto, parece uma reedição da história, em que as governanças demonstram suas preocupações criando programas com denominações distintas das anteriores, mas que conservam os mesmos interesses e métodos, que logicamente resulta em fracassos, o que vem demonstrar a necessidade de um projeto educacional coletivo, mas não imposto por decretos. As pressões das mídias para a melhoria do ensino, pelos grupos internacionais e pelas instituições civis vêm demonstrar a pressão em dar conta da diminuição de analfabetos. Daí a necessidade de construir novos sentidos com os jovens e adultos, que lhes possibilitem um diálogo com as culturas de forma global, participativa, atuante, de igualdade e de equidade social. Para brotar uma boa relação comunicativa, cognitiva e afetiva entre o educador e o educando, é fundamental que o ensino seja envolvente e proporcione um reconhecimento recíproco, possibilitando (re)criar com os outros, ensinar a pensar logicamente, observar, sentir, expressar ideias, visando uma aproximação com os diferentes mundos para a construção de conhecimentos. Se eles são sempre moventes e provisórios, assim como as perspectivas dialógicas, a capacidade de usar com competência a leitura e a escrita de textos que circulam no meio social implica ao professor da EJA aprender e saber reescrever aquilo que o meio sociocultural frequentemente exige das pessoas (SOARES, 2003).

## A EJA – um ato de humanização no reconhecimento dialógico?

Sob o ponto de vista da tradição cultural, a alfabetização de jovens e adultos está relacionada diretamente ao pensador Paulo Freire, que idealizou e desenvolveu a perspectiva de uma educação cidadã e democrática, possibilitando a todos a oportunidade de serem ativos no ato de aprender a ler o mundo na escrita, aprendendo com as suas próprias experiências de vida, contextos e necessidades, concedendo ao outro sujeito algo humanizador e criativo na liberdade cooperativa. No contexto atual da sociedade letrada, a alfabetização se estabelece como um dos imperativos deste século. A educação de jovens e adultos ocupou por muito tempo um lugar secundário, ocorrendo exclusões nos processos educativos criados para gerar o berço de igualdade, mas que impediam as pessoas de exercer uma função política de cidadãos do mundo, pois eram rotulados como oprimidos e semiformados.

Atualmente temos a Educação de jovens e adultos como obrigatória, conforme o artigo 37 da legislação 9.394/96, mas ainda existe alguns desafios a serem superados nesta modalidade de ensino. O desafio de educar na EJA para dar conta e desenvolver o diálogo em meio à diversidade cultural é abordado em recorrentes estudos, tais como de Silva (2007), Silva; Correia; Gomes; Melo (2009), Fernandes e Vieira (2014), Silva e Milaré (2018), no sentido de reconhecer a institucionalização e padronização do processo, a heterogeneidade, as singularidades e os contextos socioculturais dos educandos, assim como o fenômeno da evasão - comprovada por meio de pesquisas bibliográficas e de campo, cujos agravantes mostram a falta de espaços para discutir e estudar com os jovens e adultos suas necessidades, dúvidas, dificuldades. Ainda visualizamos que tais impasses ocasionam baixa autoestima e a desmotivação pelo desemprego ou ausência de apoio pedagógico para que todos articulem suas ações formativas em investigação mútua, mesmo com experiências e níveis de aprendizagem diferentes ou com interesses distintos.

Como possibilidades para mudar este cenário que se interpõem à prática pedagógica, cabe ao professor buscar alternativas frente a essas dificuldades, de modo a entender como os jovens e adultos se veem e se reconhecem na sociedade, buscando introduzir um ensino de qualidade para romper com o comodismo, estimulando o diálogo com as experiências culturais, tendo como referência uma pedagogia questionadora da própria realidade enquanto resistência

crítica (FREIRE, 2005). A alfabetização nesta modalidade vincula-se a uma nova condição de humanizar as relações de jovens e adultos que precisam ser respeitados, no sentido de assegurar o direito à cultura, ao reconhecimento das diferenças e como cidadãos do mundo capazes de aprender a pensar e a investigar a cultura, daqueles que se encontram excluídos ou incluídos apenas enquanto subalternos. Trata-se de dar as condições para apreender e debater a realidade, a partir do contexto onde os sujeitos estão inseridos, através de um planejamento que permita “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”, transformando as aulas em uma discussão criadora, algo descobridor de outros mundos e conhecimentos, rompendo com a desmotivação e alienação coletiva (FREIRE, 1996, p.28). Nesse caminho longo a percorrer, ressaltamos que qualquer possibilidade de conhecimento e aprendizagem necessita de uma problematização e sensibilização dos conteúdos, o que implica refletir com base nas contradições discursivas e no reconhecimento dos sujeitos como “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p.29).

Os argumentos justificam que os educadores necessitam, de uma forma geral, ter seu planejamento de pesquisa e ação docente, seus métodos e a capacidade de intervenção e (re)conhecimento das problemáticas do mundo, se quiserem auxiliar na concretização de práticas sociais ressignificadas e voltadas para o futuro. Nesse sentido, Freire (1996, p.26) reforça que “ensinar exige rigorosidade metódica”, ou seja, criar as possibilidades de valorização e reconhecimento da experiência de abertura para o saber do outro e da cultura popular. Os métodos escolhidos pelos educadores nem sempre partem dos saberes culturais ou de uma visão crítica da realidade, mas precisam recuperar nesse campo da EJA o diálogo vivo e a relação com o mundo, articulando sentidos entre os sujeitos pensantes, curiosos e capazes de argumentar. Freire (1967) defende que somos “seres de relações” e o ponto fundamental é o diálogo do homem com o outro e com o meio em que está inserido, a fim de se reconhecerem e se desenvolverem mutuamente.

Tudo isso reforça o argumento de que a educação não pode ser imposta, porque educar requer um ato de amor, de cordialidade, de respeito e de paciência. Educar, segundo Freire, é uma ação coletiva, cujos saberes se constroem coletivamente, visto que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho” (FREIRE, 2005, p.79). Há uma troca de saberes no

momento em que todos sabem algo e compartilham esses diferentes significados e leituras de mundo, continuamente projetados nas experiências da tradição cultural que pela expressão e interação com o outro resiste ao mero exercício de violência técnica imposta. Paulo Freire ao alfabetizar adultos partia de uma atitude problematizadora de mundo que era sensibilizada por palavras geradoras. Tal proposta consistia em iniciar o processo de alfabetização pelo levantamento do universo vocabular do educando, a partir da codificação e decodificação de palavras comuns aos estudantes, despertando assim a curiosidade e a vontade de aprender com sentido existencial.

O diálogo é a base para a realização do ensino e da busca pela autorrealização coletiva e construção do conhecimento emancipador. Paulo Freire educava com amor, com afeto, esse foi seu ponto de partida para a arte de educar que criou a partir dos saberes populares. Não há uma “receita” ou uma “fórmula” de se alfabetizar jovens e adultos, cabe ao educador descobrir seu próprio caminho na prática que converge com as questões epistemológicas acerca dos saberes próprios das comunidades. Nem sempre um método que deu certo em uma prática poderá dar certo novamente com as singularidades experiências de outros educandos, por isso, faz-se necessário usar diversos e misturados métodos nas práticas educacionais, valorizando e problematizando os saberes oriundos das relações sociais (linguagem oral, gestos e atitudes) e da diversidade cultural dos jovens e adultos. A tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, pois estes já estão disponíveis em plataformas virtuais de acesso, mas, principalmente, ensinar os sujeitos a pensar sobre eles a partir do contexto vivido e das (re)construções coletivas, torná-los autocríticos e interrogadores desses saberes na prática social.

Sendo assim, problematizar a realidade é fazer com que os educandos compreendam e aprendam a pensar e a transformar o mundo, possibilitando a construção humana do conhecimento de maneira (auto)crítica e reflexiva. Um educador que orienta para a existência democrática precisa estar sempre aberto ao novo, às pesquisas, reinventando, revigorando, reformulando os modos de compreensão da realidade. Freire (1967) expõe o caminho de alfabetização de adultos de forma detalhada, mostrando suas ideias filosóficas e políticas. Usando uma perspectiva problematizadora, Freire alfabetizou 300 agricultores em 45 dias, trabalhando conhecimentos diferenciados de acordo com suas funções e usos culturais. Sua

proposta partia da análise do contexto social e histórico em que os jovens adultos estavam inseridos, procurando dialogar para construir os conhecimentos à margem das instituições formais. Paulo Freire almejava que todos fossem capazes de aprender e de progredir na vida, sem a pretensão de coisificar, mas de humanizar as percepções e os saberes sociais. Para o autor, a educação requer uma constante renovação dos saberes partindo das diversas concepções que permeiam as produções do mundo e do contexto em que estamos inseridos culturalmente. Educar, segundo Freire, requer respeito à dignidade. A educação deve ser libertária e não opressora. Todo ser humano tem direito à educação, não é privilégio de alguns homens, mas é um direito de todos, para assim integrar-se na sociedade de forma justa e igualitária. Buscar o conhecimento é projetar a sua liberdade no diálogo humanizado com o outro.

É através da educação ética que reformulamos as questões para nossa vida, que somos capazes de nos conhecer melhor e com isso somos capazes de compreender os outros. “Mulheres e homens, seres históricos, nos tornam capazes de comprar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazemos seres éticos” (FREIRE, 1996, p.33). Para exercer a cidadania, os direitos e deveres precisam estar interligados por meio do respeito e da confiança para conviver numa sociedade emancipada. Exercer a cidadania é ter consciência de seus direitos e obrigações e lutar para que sejam colocados em prática em situações de conflitos sociais. Preparar o cidadão para o exercício da cidadania é um dos objetivos da educação de um país, especialmente no que se refere à EJA. O conceito de cidadania também está relacionado com o país onde a pessoa exerce os seus direitos e deveres definidos pela Constituição. Mesmo assim, a cidadania está muito distante de muitos brasileiros, pois a conquista dos direitos políticos, sociais e civis não oculta o drama de milhões de pessoas em situação de miséria, abandono, desamparo, pobreza, além de altos índices de desemprego, a taxa significativa de analfabetos e semianalfabetos, sem falar do drama nacional das vítimas de violência simbólica, que são marginalizadas.

As ações cidadãs na modalidade da EJA norteará reflexões acerca de seus elementos históricos, metodologias, princípios norteadores e do agir dialógico dos educadores que atuam com este público. A socialização pedagógica acontece por meio do reconhecimento mútuo e se dá durante a descentração que emerge do contexto sociocultural. É pela força da argumentação social que os jovens e adultos superam seus pontos de vistas iniciais e particulares, sua inércia

em relação às contradições do mundo em suas limitações conceituais ou epistemológicas, aprendendo a reconhecer o outro em sua argumentação.

Cabe observar que a história recente da educação no Brasil esboça tentativas para o melhoramento da EJA, conforme demonstram os indicadores de qualidade na educação. No entanto, nos últimos dois anos, testemunhamos também um desmonte na educação brasileira em pacotes de Educação a Distância, e o campo da EJA é um dos mais atingidos. É justamente esse cenário que incita a expectativa institucionalizada de que os recursos tecnológicos sejam transformados em instrumentos didáticos ao professor trazendo grandes mudanças para a melhoria do sistema de ensino. Sem sombra de dúvidas, mais do que isso, é fundamental o diálogo aberto à construção autônoma e reflexiva entre os participantes do processo da EJA, visto que sem essa dimensão do encontro formativo no diálogo com as tradições fica inviável o desenvolvimento da reflexão crítica e das relações sociais, de forma solidária e corresponsável.

### **A estrutura da EJA e seus desafios**

Segundo as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, que abrangem os processos formativos da EJA como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio dispõe da seguinte organicidade em três segmentos: 1º segmento/ Ensino Fundamental – Anos Iniciais: duração de quatro semestres com uma idade mínima de 15 anos completos para o ingresso; 2º segmento/ Ensino Fundamental – Anos Finais: duração de quatro semestres; e o 3º segmento/ Ensino Médio: duração de três semestres, com uma idade mínima de 17 anos completos para o ingresso (BRASIL, 2000). Acrescenta-se a esse, o Parecer do CNE/CEB nº 20/2005, que propõe a reformulação da Resolução de 2000 e refere à inclusão da EJA como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio, para além do âmbito das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica. Depois deste parecer novos dispositivos, reexames e diretrizes operacionais à EJA foram instituídas ao longo dos anos. A partir de 2016, surge a proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de EJA, nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estendida a cursos em escolas do Serviço Social da Indústria - SESI (BRASIL, 2016). Durante estes períodos, os estudantes têm chance de buscar novos

conhecimentos e uma maior flexibilidade para fins de continuidade de estudos e certificação pelas escolas credenciadas. Sem sombra de dúvidas, “a estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social” e “a educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem” (SHOR; FREIRE, 1986, p.15). A partir dessa prática pedagógica contida nos limites do consenso oficial se promove o condicionamento social da linguagem, a autoridade da classe dominante no modelo de ensino sem divergências e se desativa a potencialidade criativa da produção de conhecimento crítico, do método dialógico e da educação libertadora que ilumina a realidade nos contextos para a transformação social. Além disso, a relação entre classe social e conhecimento é mobilizada na cultura popular quando “a cultura de massa socializa as pessoas para se policiarem contra sua própria liberdade” (SHOR; FREIRE, 1986, p.22).

Nesse sentido, entendemos com Freire (2005, p.106-107), que o contexto social do ensino distingue a educação libertadora alavancada em métodos dialógicos dos métodos tradicionais, provocando a condição de “seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções”. É no contexto das práticas pedagógicas interativas que o conhecimento é construído e não imposto.

Dessa forma, torna-se inviável sistematizar uma única metodologia pedagógica, tendo em vista que as interações são fundamentais e necessárias no processo de reconstrução do conhecimento, cujas práticas são validadas nos desafios suscitados nas relações e intercâmbios sociais entre os participantes, implicando numa variedade de modos de colaboração. Alfabetizar e exercer práticas de letramento com jovens e adultos requer do educador um olhar reflexivo, questionador e crítico. O professor necessita estar sempre atento aos educandos para que ensine a compreensão do mundo, organizando os diferentes tempos de aprendizagem e as atividades que estão vinculadas à construção de conhecimentos multifacetados, servindo de auxílio e estímulo para que os estudantes tenham autonomia sobre suas próprias ideias, exigindo uma formação cultural diferenciada. É papel do professor avaliar, compreender e aprimorar a práxis educativa, com o intuito de ajudar os educandos na resolução de problemas que irão surgir durante os processos de alfabetização e letramento. Para que haja mudança, efetivamente, é necessário proporcionar aos participantes da EJA, como classe desfavorecida socialmente, uma

educação justa e de qualidade, o que implica novas metodologias de ensino, incluindo essas pessoas na vida profissional e social, além de elevar seus níveis de escolaridade

Apesar dos estudantes da EJA virem para as aulas com vontade de aprender, por terem percebido a importância da leitura, da escrita, de serem sujeitos letrados e de outros fatores que contribuem para uma vida em sociedade mais justa, é de extrema importância tornar essa aprendizagem significativa, identificando as dificuldades e avanços, para assim preparar aulas que façam sentido e despertem novos significados, potencialidades e curiosidades. Dessa forma, os educadores estarão desempenhando um papel de excelência no processo de aprendizagem de seus estudantes. Nesse caso, entende-se que o professor deve ter uma relação afetuosa com seus educandos. Para Freire (1996, p.49), “ensinar é, acima de tudo, uma especificidade humana, que exige do educador um envolvimento de interesse humano e delicadeza para perceber o que se faz necessário na complexidade da prática docente em diversos cenários de aprendizagem”. Ensinar é construir conhecimentos em consonância com os saberes dos educandos e requer do educador autoridade e ética. Autoridade, para tomar consciência que a práxis pedagógica está na capacidade de justificar o que fizemos, mostrando-se como um grande desafio ao educador crítico que busca a excelência do seu trabalho no diálogo de interdependência cultural e humana. O conhecimento deve ser construído com fortes bases teóricas para ter claro como os sujeitos aprendem em sintonia com a realidade escolar e social.

A ética faz-se necessária para compreender que no âmbito educador-educando não existe hierarquia, não existe aquele que tudo sabe e aquele que nada sabe. Existem pessoas que juntas, em interação e autonomia, aprendem e constroem saberes com experiências distintas. É nesse sentido que Freire (2005, p.68) diz que “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Entrando em uma esfera interacionista, a prática docente requer reflexão como desencadeante de processos de (re)construção de conhecimentos no mundo da vida social. Isso significa que para aprender os sujeitos devem se comunicar e estabelecer ligações com os outros (reconhecimento das diferenças) e com as práticas já experienciadas. Esta vivência torna a aula prazerosa e aos poucos as pessoas vão perdendo a vergonha de falar (dizer a palavramundo) e o medo do desconhecido.

Cabe destacar que o significado da validade da EJA reside no seu valor em termos de reconhecimento recíproco, ou seja, na garantia de que o reconhecimento passa pela

compreensão recíproca, pelo conhecimento partilhado e pela confiança que pode ser atingida na ação comunicativa (HABERMAS, 2009). A autorreferência surge de um contexto interativo de sentido pedagógico do reconhecimento na formação que se mescla com a intencionalidade humanizadora das relações projetadas na arte de conversar e da escuta sensível do outro, possibilitando assim construir atitudes comprometidas com o ato de educar-se e de formar-se coletivamente. A partir desses estudos empíricos, podemos depreender que o processo de alfabetização apresenta alguns entraves, visto que há uma defasagem entre a prática social no desenvolvimento dos saberes culturais e identidades dos sujeitos e a abordagem da competência moral e linguística dos jovens e adultos de classe baixa, entre as pessoas escolarizadas e as não escolarizadas, no sentido de tecer articulações com a formação e o ato de educar.

### Notas finais

Concluimos que a cultura da EJA no Brasil precisa retomar a experiência de leitura de mundos, enfatizando um ensino que leve em consideração os sujeitos coletivos de direitos, superando o desprezo a essa modalidade. A dialogicidade ultrapassa a consideração de precariedade existencial marcada por interrupções e exclusões da educação básica ou impermanência no ensino regular em virtude de problemas de ordem social e econômica (FERREIRA; VITORINO, 2019), e passa a ser um instrumento social de humanização, de combate às relações desiguais, de transformação das estruturas que aprisionam o sujeito e o alienam de suas próprias condições de ser mais. Sendo assim, alfabetizar jovens e adultos que trazem uma enorme bagagem de conhecimentos e emoções próprios da interação social é algo que exige do educador uma postura crítica e sensível, para além de um ensino compensatório às dificuldades de aprendizagem condicionadas pela socialização. É por meio da formação cultural voltada para uma vida justa, de direito ao (re)conhecimento, à cultura, à diversidade e à história, que a sociedade pode se humanizar e colaborar na construção de conhecimentos válidos às pessoas que por algum motivo não tiveram acesso à educação básica na idade prevista pelas legislações vigentes, como forma de eliminar a desigualdade discriminatória e construir com o outro, o diferente, um convívio comunicativo, fonte de possibilidades à dignidade humana e garantia de (auto)realização coletiva.

Em vista disso, não há como construir conhecimentos sem a constante interação com o sujeito e com o mundo, do que é tecido junto nas artes, letras, modos de vida, valores, tradições e crenças sociais. Educar é muito mais que transmitir conhecimentos, conforme Freire (1996), pois é uma ação ética, estética e política que não teme o debate. Concluímos dessa perspectiva que os sujeitos ao transformar “o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui o seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história” (FREIRE, 1981, p.18). É nesse sentido que o educador precisa se colocar em uma posição compreensiva, criando formas de compreender e agir sobre o mundo, visto que para educar é necessário ter empatia, confiança, reconhecimento, abertura cultural e dialógica ao outro, em termos de projeção cooperativa, a fim de tornar a educação transformadora e emancipadora socialmente. Dentre as potencialidades apresentadas por Vygotsky e Freire sobre o tema, podemos apontar que ambos os pensadores dão viabilidade aos saberes da tradição cultural e realizam discussões mais contextualizadas acerca dos conceitos estudados, levando em conta uma postura crítico-reflexiva dos sujeitos, em termos de autonomia, tomada de posição sobre o mundo, desenvolvimento da comunicação e construção colaborativa de debates humanizados na EJA. Os sujeitos estão inseridos em uma sociedade historicamente inacabada e repleta de desafios, dilemas, desigualdades e injustiças sociais, a ser superada para garantir a nossa própria sobrevivência. Ora, a humanização das relações faz parte da cultura da EJA quando esta implica um convite à expressão coletiva que pode ser marcada pela autoestima, autoconfiança e pelo ecletismo metodológico acerca das questões pedagógicas.

As ideias lançadas até aqui evidenciam paradigmas oficiais e técnicos impostos pelo capital humano na EJA, assim como projetam um mundo mais sensível à formação cultural emancipatória de sujeitos empoderados no contato com os conhecimentos, com as histórias, com as narrativas e com os diferentes mundos. “Em última análise, a educação pertence à prática social da sociedade”, sendo um ato ético, estético e político garantido pela experiência da educação dialógica, ao nos comunicarmos no processo de (re)conhecimento do outro e da realidade (SHOR; FREIRE, 1986, p.35).

## Referências

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação e jovens e adultos. Homologada pelo Ministro da Educação em 7 de junho de 2000.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº 20/2005*. Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Homologada pelo Ministro da Educação em 14 de setembro de 2005.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº 1/2016*. Proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de educação de jovens e adultos (eja), nos níveis do ensino fundamental e do ensino médio, em escolas do SESI. Aprovado pelo Ministro da Educação em 27 de janeiro de 2016.

CONCEIÇÃO, L.; NAKAYAMA, L. A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado? *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. Anais [...]*, Goiânia, 2013, p.1-12.

FARINACCIO, M. *Estratégias utilizadas por crianças, adolescentes e adultos na resolução de problemas cognitivos: um estudo da EJA*. 2006. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2006.

FERNANDES, A. S.; VIEIRA, G. B. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: concepções de professoras. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. Anais [...]*. Natal, 2014, p.1-16.

FERREIRA, E. M. O.; VITORINO, C. C. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.24, p.1-4, 2019.

FONSECA, M. C. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. 2. ed. Trad. Milton C. Mota. São Paulo: Loyola, 2009.

HADDAD, S. Tendências atuais na educação de jovens e adultos e no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v.11, n.56, p.3-12, out./dez. 1992.

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia* – o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, C. B. *Eu tive uma vida que foi bem mais que uma escola! agora só falta estudar!:* elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos. 2007. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SILVA, J. M. N.; CORREIA, V.A.; GOMES, C. S. S.; MELO, D. I. R. Relações entre ensino e aprendizagem na EJA. *Holos*, ano 25, v.4, p.57-61, jan.2009.

SILVA, L. A. R.; MILARÉ, T. Os significados e a natureza dos saberes populares: reflexões e possibilidades no ensino de ciências. *Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba, v.2, n.3, p.95-104, set./dez. 2018.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Trad. Corpo de Tradutores Universidade de Havana. Havana, 1935.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em novembro 2020.

Aprovado em abril 2022.