



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3472/version/4509>

DOI: 0

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2022 by Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

Seção: Formação de professores | **Relato de experiência** | **DOI:**
<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2022.v11n19.3472>

Reflexões a partir de Arroyo: trajetórias humanas e inumanas na EJA

Reflections based on Arroyo: human and ihuman trajectories in EJA

Reflexiones desde Arroyo: trayectorias humanas e ihumanas en EJA

Elzafran Santos Sousa Lourenço

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFSP)

E-mail: franlourenco1@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7732-8878>

Juliana Cristina Perlotti Piunti

Doutora em Educação (Universidade Federal de São Carlos)

E-mail: julianapiunti@ifsp.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4595-540>

Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa

(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)

E-mail: mbg@ifsp.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8351-0377>

RESUMO

Este relato de experiência tem por objetivo geral apresentar considerações sobre uma atividade proposta pelo Produto Educacional “Proeja em pauta: uma proposta de formação continuada de professores”, da pesquisa de mestrado intitulada “Ciclos dialógicos: fundamentos e perspectivas para implementação de um curso do Proeja no IFSP”, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT). Tratou-se de um encontro entre o professor Miguel Gonzalez Arroyo e os professores do IFSP, que teve como assunto central da discussão a educação que deve ser ofertada aos jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora. Dessa maneira, discutiu-se, entre outras questões, quem são os sujeitos da Educação de Jovens

e Adultos (EJA) a partir da concepção freiriana de *sujeito*, a importância da cultura atrelada aos conteúdos escolares, a necessidade de reformular os currículos da EJA, de modo que atendam às especificidades dos educandos e educandas oriundos/as da classe trabalhadora, a urgência em superar o olhar escolarizado sobre o/a estudante trabalhador/a e as concepções de educação popular. Essa prática visou a ampliar a compreensão do campo da EJA na perspectiva da educação emancipadora. Concluímos, a partir das reflexões apresentadas, que as concepções conservadoras de educação já não suprem as necessidades e direitos educacionais de nossos tempos, sendo necessário o desenvolvimento de práticas educativas mais justas e assertivas, para a garantia da educação dos/as trabalhadores/as que retornam às escolas pela EJA.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Educação emancipadora. Prática educacional.

ABSTRACT

This experience report has the general objective of presenting considerations about an activity proposed by the Educational Product "Proeja on the agenda: a proposal for continuing teacher education" developed during the master's research entitled Dialogical cycles: fundamentals and perspectives for the implementation of a Proeja course at IFSP of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education on a national network (ProfEPT). The idea for the project was born out of a meeting among teacher Miguel Gonzalez Arroyo and IFSP teachers, whose central subject of discussion was the education that should be offered to working class young people and adults. Therefore, some of the issues discussed were: a) who the subjects of Youth and Adult Education (EJA) are from the Freirean concept of subject; b) the importance of culture linked to school contents; c) the need to reformulate the EJA's curricula so that it meets the specificities of working class students; d) the urgency of overcoming the schooled view over the student worker and e) the conceptions of popular education. This practice aimed to broaden the understanding of the field of EJA in the perspective of emancipatory education. We conclude, from the reflections presented, that the conservative conceptions of education no longer meets the educational needs and rights of our times. It is necessary to develop fairer and more assertive educational practices in order to guarantee the education of the workers who return to schools through EJA.

Keywords: Youth and Adult Education. Emancipatory education. Educational practice.

RESUMEN

Este relato de experiencia tiene como objetivo general presentar consideraciones sobre una actividad propuesta por el Producto Educativo (título) de la investigación de maestría (título) del Programa de Maestría Profesional en Educación Profesional y Tecnológica en red nacional (ProfEPT). Fue un encuentro entre el docente Miguel González Arroyo y docentes (institución), cuyo tema central de discusión fue la educación que se debe ofrecer a los jóvenes y adultos de la clase trabajadora. De este modo, se discutió, entre otros temas, quiénes son los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) desde el

concepto freireano de sujeto, la importancia de la cultura ligada a los contenidos escolares, la necesidad de reformular los currículos de la EJA a partir de que atienden las especificidades de los estudiantes de la clase obrera, la urgencia de superar la visión escolarizada del estudiante trabajador y las concepciones de la educación popular. Esta práctica tuvo como objetivo ampliar la comprensión del campo de la EJA en la perspectiva de la educación emancipatoria. Concluimos, de las reflexiones presentadas, que las concepciones conservadoras de la educación ya no suplen las necesidades y derechos educativos de nuestro tiempo, siendo necesario el desarrollo de prácticas educativas más justas y asertivas, para garantizar la educación de los trabajadores que regresan a las escuelas a través de EJA.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos. Educación emancipadora. Práctica educativa.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Uma breve análise histórica

Recorremos a alguns episódios e marcos da história brasileira da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para evidenciar itinerários de ações e programas descontínuos e fragmentados, que visavam a erradicar o analfabetismo. Em alguns casos, certos programas incentivavam a profissionalização, ainda que de forma tímida e aparentemente secundária, para fornecer mão de obra, devido ao crescimento urbano-industrial no Brasil, que impunha a questão da profissionalização, tal como elucidam Almeida e Corso (2015).

Primeiramente, destacamos a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAAA), lançada em 1947, por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, conforme aponta Beisegel (1974). De acordo com Mumbach (2020), tal iniciativa decorreu de uma pressão internacional, pois, no Brasil, considerava-se o sujeito "não alfabetizado" como um ser ignorante e incapaz, que poderia ser alfabetizado por qualquer metodologia, inclusive com os mesmos métodos empregados para ensinar crianças.

Em sequência, já nos anos de 1950, aconteceu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), seguida do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual Paulo Freire destacou-se com uma perspectiva de educação progressista. Em 1960, Freire inspirou os programas de Educação de Adultos e organizou, em 1963, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA).

Aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos orientados pela proposta de Paulo Freire

previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizariam 2 (dois) milhões de pessoas (EUGÊNIO, 2004, p. 42-43).

Infelizmente, o golpe militar de 1964 extinguiu o PNAA, pois era um programa de transformação social, e houve o exílio de Paulo Freire. A partir de então, a educação de adultos passou a ser ofertada por meio de programas assistencialistas e conservadores, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) nos anos 1970, cujo objetivo, segundo Niskier (1989), era preparar mão-de-obra para o mercado. Essa educação de caráter tecnicista estendeu-se até 1985 (STRELHOW, 2010, p. 37).

A metodologia de ensino de Paulo Freire e o MOBRAL baseiam-se em filosofias e metodologias totalmente opostas, pois, enquanto o primeiro procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades e, a partir destes pontos, promover o trabalho com os conteúdos de ensino, no segundo, houve uma massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos (HORIGUTI, 2009). Tais discrepâncias metodológicas desnudam o antagonismo desses dois projetos de EJA: o freiriano, que busca uma educação libertadora, intencionando no diálogo com os trabalhadores uma consciência de contexto social e possível reconfiguração de “lugar no Mundo”, em oposição à educação funcional, em que apenas treinava-se mão de obra útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente e restringia o ato de alfabetizar ao ensino da leitura e escrita, conforme destaca Mumbach (2020). Com a ditadura civil-militar, os desdobramentos dessa tensão foram abafados, mas não extintos.

A Constituição Federal de 1988 trouxe, em seu artigo 205, a ampliação do dever do Estado para a EJA, quando definiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para toda a população:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Já o artigo 37 da Lei nº 9394/96 explicita que a EJA era destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, deixando claro, assim, o caráter inclusivo e compensatório dessa modalidade de educação (BRASIL, 1996).

Observamos que, com a Constituição de 1988, a EJA começou a tomar, de fato, novos rumos. A partir do ano de 2003, sob um novo governo, criou-se o Programa Brasil Alfabetizado que, de acordo com Lopes e Souza (2005), foi lançado para cumprir a meta de superar o analfabetismo entre jovens e adultos e, por meio do qual, o Ministério da Educação (MEC) contribuiria com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de

ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvessem ações de alfabetização. Na sequência, em 2005, por meio do Decreto 5.478 de 24 de junho, foi criado o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e implantado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – RFEPT (BRASIL, 2005). O Proeja representa um grande marco para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao se constituir uma proposta de política de formação integral para os trabalhadores.

Segundo a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que institui a rede federal de educação, no seu artigo 7º, são objetivos dos Institutos Federais (IFs) ofertar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental (EF) e para o público de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, o Decreto nº 5.478/2005, que institui o Proeja foi ampliado pelo Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), o qual, por sua vez, obriga os Institutos Federais a destinar 10% do total de vagas para os cursos integrados de Educação Profissional (EP) em nível médio na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Dentre os pesquisadores que se dedicam ao estudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacam-se as publicações e produção do professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Miguel Gonzalez Arroyo, cujos trabalhos pautam-se na visão humanista e dialogam com a concepção de educação libertadora de Paulo Freire.

Este relato, portanto, objetiva partilhar uma fala do professor Miguel Arroyo dirigida, especialmente, a docentes do IFSP ão sobre a centralidade dos sujeitos/estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) integrada à educação profissional e tecnológica (EPT), bem como sobre suas condições existenciais e materiais. Nesta reflexão, também ampliamos conceitos e categorias que aparecem na fala de Arroyo e nos permitem compreender as especificidades desta modalidade de educação na perspectiva emancipadora.

Além desta introdução e breve análise histórica, o presente texto apresenta, a partir da fala do Professor Miguel Gonzalez Arroyo e de outros referenciais que têm investigado a EJA no Brasil: (i) o contexto atual marcado por ataques à educação em todas as suas modalidades, à cultura e às ciências humanas em especial; (ii) caminhos para a educação dos sujeitos da EJA, centralizando a compreensão dos sujeitos, homens e mulheres e suas histórias de vida, enquanto trabalhadores-estudantes; e (iii) apontamentos para superação de concepções conservadoras da educação de jovens e adultos no Brasil.

A seguir, apresentamos reflexões sobre as falas do professor Miguel Arroyo em diálogo com os professores do IFSP durante um encontro remoto ocorrido em abril de 2021, visto que se enfrentava ainda o distanciamento social devido à Covid-19, como uma

atividade proposta pelo Produto Educacional "Proeja em pauta: uma proposta de formação continuada de professores", da pesquisa de mestrado intitulada "Ciclos dialógicos: fundamentos e perspectivas para implementação de um curso do Proeja no IFSP", do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT).

1.2 O contexto atual e a educação de jovens e adultos

A primeira colocação da reflexão do professor Arroyo aponta para o momento em que se verifica um ataque à educação em todas as suas modalidades e às ciências humanas em especial. O fato de educadores se reunirem em circunstâncias adversas, como a pandemia da Covid-19, que assola o Brasil e o mundo, já constitui um movimento de resistência. Arroyo também destaca que vivenciamos, ainda, "pandemias inumanas políticas" desastrosas não somente no âmbito educacional, por isso, uma discussão sobre a EJA configura-se, por si, uma representação política que vai de encontro ao rebaixamento que a educação brasileira vem sofrendo. Nas palavras de Arroyo, um evento, mesmo a distância, possibilitado pela tecnologia avançada, nesse tempo de *"pandemias não só viróticas, mas, sobretudo, pandemias políticas"*, compreende *"representações políticas que dizem 'não' a tantas destruições e rebaixamento da educação brasileira, a tanta desconstrução da cultura"*.

Paulo Freire (2006) compreende a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, na permanente transformação do mundo pelo trabalho e nas relações entre sujeitos. Nesse sentido, todos os seres humanos, letrados ou não, escolarizados ou não, são capazes de elaborar cultura. Segundo Freire (2006, p. 49):

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura..

A cultura na escola, sistematizada pela ciência e por meio das relações dialógicas, possibilita aos sujeitos/educandos, em sua permanente condição de inacabamento, transitar entre a curiosidade ingênua em direção à curiosidade epistemológica. Daí a centralidade de uma educação de jovens e adultos que não nega a cultura popular, como um direito social, humano, inalienável. É, sobretudo, espaço da luta pela humanização, ameaçada constantemente pelas opressões que conduzem a objetificação e alienação dos seres humanos. Na construção teórica da "Pedagogia como Prática da Liberdade", Freire afirma:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 2006, p. 51, grifo nosso).

Nesse ensejo, o professor nos convidou a refletir, dentre outras questões, por que a cultura, em tempos de "pandemias políticas" e estado de exceção, é tão atacada e deixada de lado, revelando que a cultura incomoda mais que o conhecimento científico, por isso, as ciências humanas e a cultura, por tratarem com mais realismo os seres humanos, são as mais afetadas negativamente. As ciências exatas e tecnológicas, por outro lado, são bem-vindas ao desenvolvimento tecnológico, para a acumulação de mais capital.

Ainda sobre o tema do momento dialógico entre educadores da Rede Federal, bem como as concepções de *educação* e de *sujeito* apropriadas à EJA, o professor Arroyo procurou destacar a educação de jovens e adultos e a concepção de educação mais próxima de jovens e adultos trabalhadores, que vêm de passagens humanas e inumanas, tratando-se aqui o termo "inumano" (ARROYO, 2017) de traduzir trajetórias que esses trabalhadores percorrem até chegarem ou retornarem à escola pela EJA, que são marcadas pela desigualdade social.

Se, antes da pandemia, já havia milhares de "trajetórias inumanas", a crise sanitária, causada principalmente pelo momento pandêmico, agravou ainda mais essa situação, gerando uma realidade extrema, a qual exige que nós, educadores, repensemos os currículos simplórios que não conseguem corresponder à nossa realidade. Para o professor Arroyo, primeiro, precisamos pensar sobre que educação oferecer, segundo, é necessário refletir sobre a formação docente para atuar na EJA nos Institutos Federais e, principalmente, sobre uma organização curricular que garanta o direito à educação de jovens e adultos no IFSP.

A respeito do conceito de *educação*, o professor Arroyo nos convida a centralizar o olhar sobre os sujeitos, pois, normalmente, a visão dos envolvidos na educação centraliza-se no currículo, na organização, no tempo e nos espaços e, raramente, pensa-se nos sujeitos, homens e mulheres, seres humanos. E quando se trata de EJA, entender quem são esses adultos, que passagens humanas e inumanas eles carregam, é fundamental. A educação é uma relação de sujeitos, não é uma relação, nem sequer de conhecimentos, nem de metodologias, nem de atividades, mas uma relação de sujeitos. Quando falamos em uma formação de jovens adultos, em passagens humanas e inumanas, estamos falando de sujeitos, e este é o ponto fundamental. Podemos sair dos cursos de licenciaturas dominando o que ensinar, como ensinar, como aprovar e como

reprovar; tudo isso faz parte da formação que recebemos, todavia, pouco discutimos a respeito dos sujeitos com os quais vamos trabalhar, e este é um ponto que merece nossa atenção especial, alerta Arroyo, questionando-nos: quem são estes sujeitos jovens e adultos que chegam ao IFSP? Como vemos esses sujeitos? Será que os vemos? A tendência é não nos preocuparmos com isso, mas sim em dominar o que ensinamos, como aprovamos e reprovamos. Esta questão constitui uma problemática muito séria, inclusive na hora de organizar os currículos.

Segundo Arroyo, nós, educadores, estamos olhando mais para os educandos e tentando nos aproximar deles, mas ainda sob um olhar escolarizado. Inclusive, é muito frequente enxergar os jovens e adultos nas nossas escolas com esse olhar, tal como as próprias diretrizes curriculares da EJA insistem. Entretanto, precisamos superar esse olhar escolarizado, se queremos encontrar o caminho para a educação da EJA. Vencer esse olhar escolarizado significa compreender a fundo quem são esses sujeitos que, geralmente, vêm das periferias, acordam muito cedo, dependem do transporte público, pegam mais de uma condução para conseguir chegar à escola, a EJA é a última jornada antes de voltarem tarde da noite para casa depois de um dia de trabalho. Arroyo enfatiza ainda que, não apenas moram na periferia, mas são tratados como periféricos pelas estruturas sociais de poder, de economia e até de educação. Estão na periferia da educação como reprovados, como mulheres negras pobres, empregadas domésticas, babás, esta é a realidade desses trabalhadores e trabalhadoras. Os espaços são produtores não só de diferenças espaciais, são produtores de diferenças sociais, raciais, produtores de diferentes coletivos e são eles (os estudantes da EJA) que chegam nas escolas como periféricos.

O professor Arroyo aponta que Paulo Freire pode nos auxiliar a superar esse olhar escolarizado se observarmos que ele não se refere a jovens e adultos sem a educação básica, como “analfabetos”, mas como “oprimidos”. E esclarece que, os oprimidos não são, para Paulo Freire, indivíduos isolados; para ele, os oprimidos são coletivos, sujeitos sociais, raciais, de classe, de gênero, e segregados como sujeitos coletivos, eles chegam à escola sabendo e tendo consciência disso. Para Arroyo, a nossa educação trabalha cada aluno como se fosse uma “ilha”, e nós somos educadores de coletivos. Assim, também devemos nos identificar, nós educadores, como coletivos.

A vida é o grande direito humano, o maior de todos os direitos humanos. O trabalho tem que ser visto como o direito à vida dando direito para a produção da vida. A terra, o espaço, são as condições materiais que os seres humanos têm para trabalhar. E por que trabalhamos? Por que o jovem, o adulto sai de casa para trabalhar? Por que até crianças saem para trabalhar nas ruas, nos faróis, nos mercados? Trabalhamos por vida, para podermos viver. O que dá a dimensão mais forte da educação para o trabalho, é que o trabalho é pré-condição da vida, pois o primeiro direito

humano é o direito à vida. O direito à terra, ao trabalho, à saúde são pré-condições para viver. É nesse sentido que devemos trabalhar. Estamos economicamente em uma situação muito difícil em que perdemos o estado de direito, onde cada um é por si e o diabo por todos. Formação técnica e profissional é direito de todo trabalhador e dever do Estado (informação verbal, ARROYO, 2021).

O movimento docente é um movimento de coletivos de educadores e educadoras. Educadores coletivos, de coletivos sociais, étnico-raciais. Isso é fundamental, em todos os tempos escolares, mas sobretudo, na EJA. Referindo-se aos educandos da EJA como oprimidos, Paulo Freire transforma o olhar escolarizado em um olhar humano sobre os sujeitos, tal como se verifica na dedicatória que ele escreve em "Pedagogia do oprimido" (FREIRE, 2002), quando dedica sua escrita aos "esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 2002). Devemos nos perguntar se os jovens e adultos, que chegam às nossas escolas pela EJA, são diferentes desses oprimidos aos quais Freire se referiu em seu livro há mais de 60 anos. Ademais, é importante entendermos que esses jovens e adultos já eram oprimidos antes, na infância, na adolescência, como filhos de trabalhadores pobres que acumulam vivências em suas trajetórias até chegarem para nós, educadores da EJA. Talvez, por isso, o tempo dedicado ao trabalho com a EJA seja o que mais nos custa, pois é diferente formar educadores para trabalhar com crianças ou adolescentes e formar docentes para esse público específico de jovens e adultos trabalhadores vindos de passagens humanas e inumanas. É preciso buscar os significados dessas passagens, desses movimentos que trazem esses sujeitos do trabalho para a escola, encontrar, nesses itinerários, os significados formadores. Esses trabalhadores voltam à escola na esperança de mudarem suas realidades a partir de uma formação profissional, e nós, educadores, sabemos que a escola, sozinha, não é capaz de mudar as estruturas sociais, argumenta Arroyo.

Um aspecto fundamental a ser considerado quando utilizamos o antagonismo oprimidos/opressores é que a fundação destes polos está no fato de se constituírem classes sociais. Homens e mulheres reais e concretos relacionam-se "enquanto classes que oprimem e classes oprimidas" (FREIRE, 2002, p.126). É inegável, na relação dialética em que se encontram o "antagonismo indisfarçável que há entre uma classe e outra" (FREIRE, 2002, p. 141). Nesse recorte, Arroyo nos chama a atenção para a questão da precarização do trabalho docente que aparece também na dedicatória de Freire, "[...] aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 2002).

Ele está falando dos movimentos sociais, aqueles que se descobrem nesses oprimidos, nesses esfarrapados, creio que ele esteja referindo-se,

também, aos educadores da EJA que se descobrem, não com um olhar escolarizado, mas com um olhar de esfarrapados. Paulo Freire vê a opressão como sofrimento, um sofrimento humano, um sofrimento social e um sofrimento político (informação verbal, ARROYO, 2021).

Dessa forma, Arroyo esclarece que os professores e professoras da EJA refletem as imagens quebradas de seus educandos em suas próprias imagens, também quebradas de educadores, por tantas questões que envolvem o trabalho docente com a EJA. Uma obra que nos auxilia nessa reflexão é o livro citado pelo professor "Imagens quebradas, trajetórias de alunos e mestres" (ARROYO, 2004), que agrupa reflexões em torno dos alunos, dos mestres e de seus tempos. Para Freire (1979), o processo de conscientização alcança o estágio propriamente crítico quando os oprimidos/esfarrapados do mundo se identificam como sujeitos sociais, como classe: "a consciência crítica dos oprimidos significa, pois, consciência de si, enquanto "classe para si" (FREIRE, 1979, p. 48).

Portanto, a formação docente para a EJA deve perpassar pela compreensão desses sujeitos, buscando, em seus itinerários, os temas com os quais esses educandos se identificam. Outro aspecto essencial, destacado por Arroyo, é a construção dos currículos e, em se tratando de EJA, talvez seja preciso romper com os currículos oficiais e avançar no sentido de uma nova organização curricular que supere a visão escolarizada da própria estrutura escolar. Para o professor Arroyo, é necessário outro norte para a construção dos currículos da EJA. A melhor forma de trabalhar educação profissional é partindo dos coletivos de trabalho, das profissões que os estudantes já têm, das suas vivências como trabalhadores e de suas demandas pela formação técnica, intelectual, ética e cidadã. É preciso que nos perguntemos: que organização curricular construiremos para garantir o direito à educação de jovens e adultos no IFSP?

1.3 Caminhos para a educação dos sujeitos da EJA

Ao partilhar uma experiência exitosa do Projeto de Educação do Trabalhador (PET)¹, o professor Arroyo apontou caminhos para a educação dos sujeitos da EJA possibilitando-nos compreender melhor, com a *práxis* (no sentido freiriano da unidade indissociável entre teoria e prática que funda a condição humana, social e histórica), as questões que envolvem a construção do currículo, de onde devemos partir e que direção seguir.

O Projeto de Educação do Trabalhador (PET) mencionado por Arroyo foi idealizado a partir de uma escola sindical² que formava operários e, ao se constatar que

¹ O Projeto de Educação de Trabalhadores – PET – constitui-se em uma experiência de Educação de Jovens e Adultos cuja centralidade da ação pedagógica é o trabalho e, em decorrência a cultura, nos processos formativos do adulto trabalhador.

² Ver: Escola Sindical 7 de Outubro – 15 anos. Belo Horizonte, 2002, CUT-Brasil.BH:2002.

muitos operários não haviam sequer concluído a educação básica, foi iniciada uma parceria entre a escola sindical e a prefeitura para se pensar como educar esses jovens e adultos trabalhadores. Assim, surgiu um projeto que rendeu bons frutos e constatou que a EJA sozinha não é suficiente, que precisamos de parcerias, de estudos que nos rendam dados para nos orientar como devemos fazer a educação desses trabalhadores.

A escola não dá conta sozinha, temos que nos articular para essa formação de jovens e adultos trabalhadores, incluindo até os movimentos sociais. Nesse projeto, a forma de organizar as turmas foi diferente, rompendo com o modelo tradicional. Quando o aluno chegava para a EJA, não se perguntava a ele em que ano havia parado de estudar, mas sim onde ele trabalhava; essa é a pergunta adequada, uma vez que todos são trabalhadores que vêm do trabalho para a escola. Assim, foi possível descobrir os diversos coletivos de jovens e adultos que trabalhavam na mesma função, como pedreiros, serralheiros, manicures, cabeleireiras, costureiras, por exemplo, e, dessa forma, aproximar esses coletivos. Então, as turmas eram formadas por alunos que tinham trabalhos semelhantes, sendo colocados dois professores trabalhando com cada coletivo. Esses professores faziam com que os alunos narrassem suas vivências de trabalho, suas dificuldades e esperanças de mudar para uma situação melhor, mais favorável. A partir dessas narrativas é que os temas teóricos a serem trabalhados iam sendo construídos e, assim, entravam as diversas áreas do conhecimento nos currículos, ou seja, partindo das próprias necessidades dos alunos, do que eles precisavam aprender para se desenvolverem em suas profissões (informação verbal, ARROYO, 2021).

Ao ressaltar o êxito de partir da vivência, do trabalho do estudante, Arroyo dialoga com Freire, quando destaca a indissociabilidade entre a teoria e a prática: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática” (FREIRE, 1996, p. 22). Essa discussão pode remeter, ainda, à capacidade de aprender, que se torna mais efetiva, segundo Freire, quanto mais se desenvolve a “curiosidade epistemológica”.

Em nossa compreensão, quando se parte da vivência do estudante para discutir a teoria, desperta-se essa curiosidade epistemológica; diferentemente da educação bancária, que coloca o estudante em uma posição de aprendizado passivo, em que os conteúdos teóricos, dissociados de sua realidade, não lhe fazem sentido. Assim, para o patrono da educação brasileira, “Ensinar não é esgotar o conteúdo ou o objeto, mas se estende à produção das condições em que aprender criticamente é possível [...]” (FREIRE, 1996, p. 26).

Outro aspecto envolto nesse relato é que quando se parte da vivência do educando, respeita-se seu saber e discute-se com ele as razões de ser de alguns desses saberes, tal como defende Freire (1996), sugerindo que aproveitemos a experiência que o estudante carrega, os problemas que enfrentam nos bairros e discuti-los embasados na teoria, pois: “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. (FREIRE, 1996, p. 33).

Ainda ao partilhar essa experiência, o professor Arroyo insistia que é urgente romper com a estrutura curricular tradicional para a EJA, que reproduz a mesma organização da escola, tratando os estudantes como “ilhas”.

Eu diria que, se continuarmos organizando a EJA por séries, ou somatórios de séries, estamos reproduzindo a mesma visão escolarizada da escola, mas não no olhar do educador, pior ainda, no olhar da própria estrutura escolar. Eu diria que não é somente possível romper com isso, mas que é urgente que se rompa (informação verbal, ARROYO, 2021).

Entendemos que essa experiência aponta inúmeros caminhos a serem seguidos em cursos de jovens e adultos, tais como: as parcerias com a comunidade, a elaboração de um currículo que parte da vivência dos estudantes e rompe com a estrutura curricular tradicional, visando à interdisciplinaridade, dentre outras práticas que corroboram para um ensino efetivo. Essa necessidade de superar a visão escolarizada da escola pode, ademais, remeter à discussão feita por Freire (1996, p. 26) sobre a “verdadeira aprendizagem”, que ocorre quando os educandos se tornam “sujeitos reais da construção. e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo”.

Outro caminho apontado pelo professor Arroyo, que complementa a questão dos temas a serem construídos para as turmas de EJA, é que esses temas devem ser trabalhados sempre atrelados à cultura, pois ela nos ajuda a entender os significados dos itinerários desses sujeitos que vêm do trabalho para a escola por passagens humanas e inumanas. Muitas letras de músicas, poemas e filmes podem fazer com que esses alunos se reconheçam, se identifiquem. Esses materiais podem e devem entrar para as atividades a serem feitas com os alunos de EJA, como o professor Arroyo disponibiliza no livro “Passageiros da noite – do trabalho para a EJA” (ARROYO, 2017). A partir dessas ideias, é possível construirmos um outro currículo, mais justo e próximo a esses estudantes trabalhadores, sem perder de vista o direito que estes sujeitos possuem de finalizar a educação básica, lugar em que se insere o Proeja.

Na obra de Paulo Freire, bem como nas obras de Arroyo, o trabalho é concebido nas dimensões *ontológica* (enquanto condição de humanização, de atividade fundamental do gênero humano) e *histórica* (que se revela nas diferentes manifestações

das sociedades humanas ao longo do tempo). Neste sentido, sendo o *trabalho princípio educativo*, de educadores e educandos, base da formação de seres humanos nas tramas da cultura, na perspectiva da *práxis*, não há distinção entre trabalho manual e intelectual. Logo, a dimensão do trabalho compõe a pedagogia libertadora, comprometida com a emancipação social e engajada na superação de todas as formas de opressão que negam a condição humana de *ser mais*, inclusive aquelas implícitas nos projetos educacionais que conformam a dualidade estrutural que acompanha sistemas de ensino que separam a formação técnica/profissional da formação geral humanística.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Silva (2018), falar sobre o Proeja exige, antes de tudo, uma reflexão sobre o que é a EJA e sobre quem são os seus sujeitos, compreendendo que os sujeitos da EJA são aqueles que agem, que transformam, participam e produzem as suas histórias. Portanto, esses sujeitos são, além dos educandos, os educadores e pesquisadores que vêm, há vários anos, estudando essa temática. Dessa forma, pensamos que, esse encontro entre os docentes do IFSP com o professor Miguel Arroyo constituiu um ponto de partida para reflexões a respeito de uma modalidade tão complexa e desafiadora para a rede federal de ensino. E, assim como defende Moll (2017), um dos passos para democratizar a educação é a democratização do debate, não apenas de seu acesso, tal como este relato propõe.

O diálogo de Arroyo com Paulo Freire é mantido em toda a discussão sobre a questão da educação específica para os adultos trabalhadores na perspectiva emancipatória e libertadora, conforme a pedagogia do oprimido, que defende a educação em diálogo com a realidade de vida de seus educandos, especialmente, quando estes são trabalhadores expropriados de seus direitos que buscam na educação uma afirmação de cidadania e melhores condições para existirem no mundo do trabalho.

Reconhecemos, nesta reflexão, que as concepções conservadoras de educação não conseguem atender às demandas educacionais de nossos tempos e procuram reafirmar os modelos educacionais tendo como referência as necessidades imediatas do mercado, das políticas neoliberais hegemônicas (LAVAL, 2019). Tais concepções ainda persistem entranhadas em nossa mentalidade de educadores da EJA e dificultam as mudanças indispensáveis ao desenvolvimento de práticas educacionais, mais justas e assertivas para a garantia da educação dos trabalhadores, jovens e adultos que tiveram negados os seus direitos de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: Congresso nacional de educação - EDUCERE, 12., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPRESS, 2015. p. 1283-1299. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BEISEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11.892.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº9.394/96**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos**: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte. 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte 2004. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_EugenioBG_1.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORIGUTI, Angela Curcio. **Do MOBRL ao PROEJA**: conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas. Bento Gonçalves, 2009. 25 p. Trabalho de Conclusão (Especialização) – Curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia?. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, São Paulo, v. 5, 2005.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>. Acesso em: 26 out. 2021.

MUMBACH, Alexandre. **(Re)Conhecendo o PROEJA**: uma análise da política pública que integrou a educação profissional com a educação básica na educação de jovens e adultos. 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3967>. Acesso em: 26 out. 2021.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

SILVA, Adriano Larentes da. O PROEJA nos Institutos Federais: desafios atuais. **Ensino em Foco**, Salvador, v. 1, n.1, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/441/322>. Acesso em: 15 set. 2021.

STRELHOW, Thyales Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>. Acesso em: 17 set. 2021.