



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **RELAÇÕES SOCIAIS: ASPECTOS RELEVANTES PARA A PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PROEJA**

Autora: Rejane Gomes Ferreira;

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN, (IFRN), [rejanegomes64@hotmail.com](mailto:rejanegomes64@hotmail.com)*

**Resumo:** Este trabalho suscita uma reflexão sobre a permanência escolar dos sujeitos da EJA a partir de indícios apontados por estudantes do PROEJA no IFRN. Entendemos que a permanência escolar não é uma característica específica da EJA, mas uma problemática da educação brasileira. Sob esse prisma, é interessante observar a necessidade de enfatizarmos esta problemática, em particular na EJA, buscando encontrar respostas que suavizem o enfrentamento das situações adversas nessa modalidade de ensino numa perspectiva de inclusão social. O que faz com que os sujeitos permaneçam e tenham um bom êxito num curso técnico na modalidade EJA (PROEJA)? Nesse processo, encontramos mais histórias de insucesso do que de sucessos, de descontinuidades do que de continuidades, de dificuldades do que de oportunidades. Assim, a inspiração teórica deste trabalho encontra-se no pensamento de Freire (1996; 2011; 2001), Charlot (2000), dentre outros, vislumbrando questões que venham apontar as possibilidades de uma aprendizagem concreta no campo da EJA. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que reflete a dinâmica das relações sociais educativas, na tentativa de entender o que faz o estudante da EJA permanecer na escola. As análises sinalizam a necessidade de olharmos com mais atenção para as situações de convivialidade no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** EJA, Permanência escolar, Sucesso Escolar.



## INTRODUÇÃO

Partindo do entendimento de que todos podem aprender, busca-se neste trabalho discutir algumas questões que promovam uma reflexão sobre aspectos possíveis de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no PROEJA<sup>1</sup>, na tentativa de perceber nuances em relação aos saberes que os sujeitos desenvolvem num contexto socioeducativo que possam favorecer a permanência escolar.

A EJA traz em sua história uma memória inscrita na Educação Popular procedente dos movimentos sociais nas décadas de 1950, 1960 e 1970, com uma expressão dinâmica de emancipação política e social, o que pressupunha uma apropriação de saberes pelos sujeitos, a partir da consciência de si mesmos e da realidade em que vivem, sendo possível a intervenção sobre ela mesma na busca dos seus direitos. Entende-se, portanto, que isso ocorre por meio de uma aprendizagem, a qual passa a ser significativa, a ter um sentido, quando promove mudança de vida, transformação no modo de pensar, de sentir e agir no mundo.

Para Freire (2011), a Educação Popular, numa perspectiva progressista, deve ter um caráter gnosiológico, priorizando os saberes que compõem uma compreensão crítica da realidade. Para ele, parece impossível pensar ou ter uma prática de educação popular sem levar em conta questões necessárias que envolvem o fazer pedagógico e o saber dos educandos e suas relações com o entorno social.

Num contexto atual, observa-se que o conhecimento e a aprendizagem no âmbito escolar ainda são trabalhados como processos lineares, onde se estabelece uma relação de poder entre ensinante e aprendente centrado na transmissão de informação. Dessa forma, a aprendizagem ocorre mecanicamente, se caracterizando na “concepção bancária”, problematizada por Freire (2005). Por essa lógica, não se ensina a pensar, a interpretar, mas a reproduzir ideias, pensamentos. Observa-se, então, que essa concepção de ensino e de aprendizagem não atende as expectativas atuais da sociedade sugerindo um repensar em relação às práticas educativas no contexto escolar.

Charlot (2000) propõe uma análise de situações escolares a partir da *experiência* dos alunos, da sua interpretação do mundo à sua atividade, gerando uma problematização a partir

---

<sup>1</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

de uma leitura positiva da realidade que se tem da situação escolar, a qual se insere na concepção da *relação com o saber* como fundamento precípua para a identificação de fatores que possivelmente interferem ou contribuem para o fracasso ou sucesso escolar.

Segundo o autor, a leitura positiva pode ser interpretada a partir de uma postura epistemológica e metodológica, que considera o estudante como um sujeito que interpreta o mundo, conforme seus desejos e interesses e procura transformar a sua realidade. Imprime, pois, um olhar diferente, centrado não apenas nas carências, nas faltas, mas essencialmente na compreensão de *como* ocorrem os processos que desencadeiam tais situações.

Nesse sentido, realizar uma leitura positiva de situações escolares implica compreender as relações estabelecidas entre o sujeito com o saber, ou seja, com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Pressupõe-se, então, que algo ocorreu durante o processo de aprendizagem entre o sujeito e o saber. Mas, o que exatamente? Quais aspectos se podem observar nessa relação?

Segundo Charlot (2000), o aprender é algo mais amplo do que o saber, considerando que existem muitas coisas para se aprender e, nem sempre essas coisas consistem numa apropriação do saber no sentido de um conteúdo de pensamento cognitivo/científico ou didático.

O referido autor defende que, “Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo” (CHARLOT, 2000, p. 59). Nessa afirmação, encontra-se o sentido da constituição de um sujeito de saber que surge em meio aos diversos espaços relacionais da vida humana, o qual só pode ser compreendido a partir das relações que ele mantém consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Essas *relações com o saber* se apresentam em três dimensões: epistêmica, identitária e social. Nelas, as figuras do aprender<sup>2</sup> se apresentam de forma diferente, conforme as necessidades de aprendizagem do sujeito.

Isso significa que para se entender uma situação de fracasso ou sucesso escolar torna-se necessário pensar sobre qual a relação que o sujeito estabelece com o saber. Nesse sentido, defende-se a ideia de que o sujeito torna-se sujeito a partir das relações com o mundo, o que implica as múltiplas relações existentes no ambiente de convivência que o faz “ser”.

---

<sup>2</sup>São consideradas **figuras do aprender: objetos-saberes**, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais...”; **objetos cujo uso deve ser aprendido**, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...); **atividades a serem dominadas**, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor; e os **dispositivos relacionais** nos quais há que entrar e **formas relacionais** das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Para se entender melhor essas ideias, é preciso estabelecer uma relação de diferenciação entre três categorias cognitivas que envolvem o aprender: a *informação*, o *conhecimento* e o *saber*, uma vez que não se deve partir da explicação do que “é o saber”, no sentido estrito da palavra, considerando que “só há saber para um sujeito ‘engajado’ em certa relação *com* o saber” (CHARLOT, 2000, p.61).

Dessa forma, busca-se em Charlot (2000) uma reflexão teórica acerca dessa distinção, o qual traz o pensamento de J. M. Monteil (1985, apud CHARLOT, 2000) para melhor entendimento. Conforme este autor, entende-se *informação* como algo exterior ao sujeito, que vem de fora, um conjunto de elementos que podem ser armazenados e que se caracteriza pelo caráter de objetividade; o *conhecimento* tem caráter de subjetividade e é considerado como produto de uma experiência pessoal, imbuída de qualidades afetivo-cognitivas, é uma aprendizagem que não se transmite, mas vivencia-se, interioriza-se; o *saber* é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Como a *informação*, o *saber* tem um caráter de objetividade, diferenciando-se pelo fato do sujeito se apropriar de uma *informação* disponível para outrem, enfim,

[...] não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2000, p. 61).

Diante do exposto, fica clara a compreensão de que o *saber* é produzido a partir das relações sociais vivenciadas pelo sujeito. Pressupõe um processo de construção coletiva por meio da interação do sujeito consigo mesmo e com os outros. Vê-se, portanto, uma interrelação entre *informação*, *conhecimento* e *saber* num processo de aprendizagem permanente necessário para a formação emancipatória do sujeito.

No documento-base do PROEJA (2006) a concepção da aprendizagem se fundamenta na ideia de relação com conhecimentos significativos, compreendendo a aprendizagem significativa como,

[...] o processo pelo qual um novo conhecimento relaciona-se com os anteriormente construídos, ou seja, com os conhecimentos prévios. Do mesmo modo, os conhecimentos significativos são aqueles que se relacionam, com a vivência, a prática e o cotidiano do trabalhador e que lhe



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

permitem, a partir da motivação, a aquisição de novos conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 29).

Dessa forma, entende-se por conhecimentos prévios todas as situações de vivências, experiências frente às situações educativas em caminho para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, Freire (2011) nos alerta para a compreensão de que os conhecimentos prévios devem ser considerados como ponto de partida, de superação dos conhecimentos já existentes para uma nova aprendizagem, afirmando que, “[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*” (FREIRE, 2011, p.98).

Compreende-se, portanto, que a aprendizagem é entendida como um processo complexo que envolve uma relação integrada entre o sujeito e o seu ambiente, do qual resulta uma mudança de comportamento e de atitude. Observa-se nessa definição, o reconhecimento de um sujeito que aprende inserido em um contexto sociocultural, considerando a influência de aspectos internos e externos possibilitando uma *relação com o saber*.

Assim, refletir sobre uma realidade pautada numa educação humanística, profissional e tecnológica no âmbito da EJA, numa instituição que tem a marca tradicional do ensino técnico profissionalizante, permite discutir questões teóricas relacionadas ao processo de aprendizagem dos sujeitos educandos da EJA, para melhor compreendê-lo, ainda mais quando vem imbuído de uma concepção de formação humana integral.

Entende-se, portanto, a relevância social do objeto de estudo desta pesquisa no sentido de perceber aspectos favoráveis à permanência escolar dos sujeitos da EJA, especificamente no PROEJA, a partir de resultados concretos no Curso Técnico de Ensino Médio Integrado em Alimentos, na modalidade EJA (PROEJA) no IFRN *Campus* Currais Novos. Dessa forma, vislumbra-se ampliar a compreensão do problema em questão como possibilidades de avanços significativos nas políticas públicas no campo da integração da Educação Profissional com a Educação Básica no Ensino Médio.

## **METODOLOGIA**

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa situa-se no campo do paradigma indiciário, na perspectiva de detectar nas fontes de pesquisa os sinais, os indícios que permitiram perceber as aproximações e distanciamentos entre o que está proposto nos documentos oficiais e o que se vive efetivamente. Foi direcionada por uma abordagem



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

qualitativa, classificando-se como exploratória. Caracteriza-se como estudo de caso, visto como uma modalidade de pesquisa exploratória no sentido de dar condições de explorar situações concretas vividas por estudantes, possibilitando identificar melhor os fatores que contribuíram para a permanência com sucesso de estudantes do PROEJA no IFRN *Campus* Currais Novos, num curso técnico específico.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram estudantes egressos do Curso Técnico de Nível Médio integrado em Alimentos na modalidade EJA (PROEJA), no universo do IFRN *Campus* Currais Novos. Dentre estes, 2 (dois) do sexo masculino e 9 (nove) do sexo feminino, com uma variação de faixa etária entre 19 a 38 anos de idade.

A escolha dos sujeitos se deve ao fato de já terem completado o ciclo escolar no referido curso; de considerar a possibilidade dos mesmos estarem inseridos no mercado de trabalho desenvolvendo atividades inerentes ou não a sua formação profissional e, além disso, observar o fato da maioria deles residirem na cidade onde a instituição *lócus* da pesquisa se inseria.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica específica da entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro contendo questões que direcionaram o trabalho. As entrevistas foram previamente agendadas e gravadas em áudio, conforme autorização dos sujeitos entrevistados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa apontaram como fatores principais para a permanência escolar, questões relacionadas aos aspectos institucionais (práticas pedagógicas, ensino de qualidade, professores qualificados) e aspectos sociais (convívio com os colegas, apoio da família, boa relação com docentes, motivação). A análise desses dados teve como subsídio teórico as ideias que contemplam a concepção da *relação com o saber* (CHARLOT, 2000).

Os entrevistados indicaram como maiores dificuldades enfrentadas no curso o enfrentamento da aprendizagem nos componentes curriculares que compunham a formação geral, as quais foram nomeadas por eles de “disciplinas normais”, especificamente as que envolviam cálculo (Matemática, Física, Química). E, destacaram ainda, Língua Portuguesa e Biologia.

Em relação aos “não saberes” ou dificuldades de aprendizagem, disseram ter conseguido superar por meio de ações solidárias e cooperativas entre eles ajudando-se mutuamente. Destacaram a organização de grupos de estudos com os colegas como um dos fatores que contribuiu e muito para a permanência dos



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

mesmos no curso. Segue a ilustração de alguns depoimentos.

**E1RU:** Estudando... estudando... buscando ajuda... [...] As meninas saiam, vinham pra cá, a gente fazia trabalho, estudava junto, vamos, vamos estudar, vamos botar essas notas pra cima. Aí, começava ajudar as meninas, as meninas começavam a me ajudar, saiam aqui meia-noite, jantava tudo aqui.

**E3AN:** Fazia trabalhos com os colegas, a gente sempre se ajudava. A superação era mais em grupo com os colegas.

**E4DA:** Estudando, correndo atrás do professor quando não entendia o conteúdo. Eu estudava sozinha, estudava com os colegas, estudava com o professor.

**E5KA:** [...] nos reuníamos. Havia a formação de grupos de estudo, era bom demais, entre amigos e na própria escola.

**E6ER:** [...] então, aos poucos fui conseguindo, junto com os colegas.

**E7VA:** A gente sempre montava grupinhos entre os colegas tirava nossas dúvidas. A gente aprendia mais.

**E8JU:** Consegui superar com os amigos.

**E9FE:** Estudando sozinha e com os colegas.

**E10RI:** Eu estudava com os amigos de sala, eles iam lá para casa, e aí ficavam lá me ensinando. Eu dizia: “Eu não vou conseguir”. Eles falavam: “Você consegue.” Aí, foi me ensinando e eu consegui superar.

Observa-se claramente a ênfase dada a questão da aprendizagem em conjunto, com o outro, apoiando e apoiando-se num processo permanente de diálogo, de relação social, onde os envolvidos usufruem do apoio da família, dos colegas, dos professores, enfim, da relação consigo mesmo, com o mundo e com o outro. Estabelece-se aqui uma *relação com o saber*, quando Charlot (2000) defende que a aprendizagem ocorre por meio da relação com o mundo, ou seja, a partir das múltiplas relações sociais existentes no convívio sociocultural no qual o sujeito está inserido.

Entende-se que esse processo não se dá de forma linear, como pressupõe a educação no seu sentido formal, mas acontece a partir de intencionalidades, interesses, desejos, vontades, vivências, experiências, que se apresentam como marcas inscritas num processo de formação permanente do sujeito. Mais uma vez reitera-se a compreensão do conceito de *relação com o saber* como,

[...] relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É uma relação com o mundo como *conjunto de significados*,



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo* (CHARLOT, 2000, p. 78).

Para Charlot (2000), a aquisição do saber permite ao sujeito afirmar certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros, compartilhar suas conquistas, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais livre, se autoafirmando no mundo. Podemos encontrar vestígios dessa autoafirmação nas falas de alguns estudantes quando enfatizam que:

**E1RU:** O curso me ajudou a me perceber. Eu vi que hoje eu sou uma profissional, eu acredito no que eu faço, eu tenho segurança no que eu faço.

**E2JO:** Hoje eu me vejo preparado para o mercado. Eu topo tudo porque eu gosto de fazer um pouco de tudo.

**E5KA:** Estou colhendo os frutos do meu trabalho, né? Até fiquei impressionada como veio rápido. Eu pensava de com o tempo ainda. Mas, não. Eu rejeito empresa porque eu não tenho condições, não dou conta de tudo.

**E6ER:** [...] aquela formação me formou e deu aquela força, aquela coragem de enfrentar o mundo, o mercado de trabalho, de enfrentar outras experiências.

**E10RI:** Me sinto mais preparada, mais motivada, minha autoestima melhorou.

**E11CL:** Eu tenho um Ensino Médio completo. Isso pra mim é muito gratificante. Eu tento passar para as pessoas o que eu aprendi, não querendo ser mais do que ninguém. [...] você ter certeza do que está fazendo.

Diante das ilustrações acima, corrobora-se com o pensamento de Charlot (2000), quando o mesmo defende a construção do processo de aprender numa perspectiva de *relação com o saber* nas suas dimensões epistemológica, identitária e social.

Percebe-se, ainda, no depoimento dos estudantes, sinais de mobilização em relação as vivências diante do enfrentamento das situações para alcançar os objetivos definidos a partir da decisão em permanecer no curso. Para Charlot (2000) essa,

[...] mobilização implica a ideia de movimento. [...] Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso. [...] Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

movimentação, a entrada em atividade (CHARLOT, 2000, p. 55).

Dessa forma, compreende-se que os jovens e adultos, “[...] envolvem-se ativamente no processo quando esta educação responde às suas necessidades imediatas e favorece a aquisição dos conhecimentos e habilidades requeridos para o exercício de novas funções e tarefas” (RIES, 2013, p. 35). Sendo assim, entendem-se essas situações como fatores relacionais imprescindíveis ao impulsionamento da aprendizagem e de enfrentamento das situações que ocorrem no cotidiano escolar, em particular, dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem e de conhecimento, numa perspectiva histórico-cultural.

Charlot (2013) defende que um dos fatores determinantes para a aprendizagem é a atividade intelectual do estudante. Sendo assim, o papel do docente nesse processo é o de mobilizar essa atividade, tentando problematizar situações que possam dar sentido e significado a ação dos sujeitos, gerando conhecimento e saberes.

Saberes esses que podem ser considerados como fonte de prazer, de alegria, embora reforça-se a ideia de que aprender requer esforço pessoal, logo, não é um processo fácil, por vezes doloroso. Mas, quando se aprende e percebe-se que aprendeu, o sujeito passa a se valorizar mais, a se ver diferente, com perspectivas de novas descobertas, sendo desafiado constantemente.

Essa ideia reforça a compreensão de que os sujeitos educandos da EJA, diferentemente das crianças, vêm à escola impregnados de crenças, conceitos, referenciais e aprendizagens que definem sua conduta e/ou atitude diante de suas expectativas em relação ao conhecimento, ao saber. Qual seria o papel dos educadores no processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA?

Do ponto de vista dessa última questão defende-se que o papel dos educadores nesse processo se dá por meio de uma ação pedagógica pautada numa relação dialógica, no sentido de conhecer e entender a real situação do educando frente às dificuldades que surgem no percurso do processo de ensino e de aprendizagem. Consiste em estabelecer um vínculo afetivo entre estudantes e docentes, para que se possa desenvolver um trabalho pedagógico que faça a diferença, permitindo assim, uma disponibilidade para aprender.

No contexto da educação profissional e tecnológica pensa-se muitas vezes que não existe essa relação vincular na qual o docente veja o estudante como um sujeito que tem história, tem vida, tem trabalho, tem problemas a resolver, e que muitas vezes precisa ser visto, ouvido, compreendido, para que possa permanecer na trilha em busca de novos saberes.

Essa questão aparece sempre como um desafio nas



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

práticas educativas que permeiam o ensino em todos os níveis e modalidades da Educação Básica e, por que não dizer da educação em geral.

Porém, em entrevista com uma professora que atua no PROEJA, especificamente com disciplinas da área técnica, observa-se que a mesma exerce a docência com real prazer em ensinar. Seu depoimento só vem corroborar com o pensamento dos estudantes entrevistados, quando argumenta que a qualidade de ensino pressupõe uma boa relação humana como princípio de convivialidade no ambiente escolar.

Demonstrou em seu depoimento a preocupação em estabelecer um vínculo relacional com os educandos da EJA, pois acredita que a aprendizagem só acontece quando o sujeito está bem consigo mesmo e com o outro. Para esta docente o que facilita a aprendizagem é a “atenção” que o docente tem para com o estudante. Ela foi enfática em sua resposta, quando afirmou:

[...] Eu acho que é a ‘atenção’. Não é jogar a disciplina no quadro e ir embora. Você joga a disciplina e vai embora. É a atenção do docente para com ele.

[...] Você tem que estar junto, entender os problemas deles, ver as dificuldades, a gente tem aluno lá que é mãe, é..., como a gente teve aluno nessa turma aqui, que a filha internou e ela não tinha o que comer em casa. Você vai me dizer que isso não vai afetar o aprendizado dessa aluna? Afeta tudo, afeta porque a filha tá internada, ela não tem como pagar remédio, ela não tem o que comer em casa, aí o que é que você tem que fazer? Aí você tem que chegar junto, você tem que entender que hoje você pode explicar dez mil vezes e hoje ela não vai entender, não adianta. Aí, você sai da sala, tenta resolver, né, o problema por fora, de alguma maneira..., você tenta ajudar de algum jeito, que aí você sabe que na hora que ela tiver um pouco mais estável, nesse contexto, aí ela volta e aprende. Então, eu acho que o professor não pode ser só aquele que entra, ensina e vai embora. Ele tem que ser o professor que entra, fica... Você tem que entender... Você tem que apostar... (informação verbal) (Professora 1)

Esse depoimento aponta indícios compreensíveis acerca da importância que tem a relação vincular entre docentes e educandos, quando se estabelece uma afetividade que envolve o sentimento de abertura ao próximo, refletida na ação solidária e humanista.

Quando o educador entende que é possível aprender a partir dessa relação, o ato pedagógico se declara como processo dialógico do saber. Tem-se nessa fala uma ilustração real da consideração dos conhecimentos prévios do sujeito, quando este não se refere apenas aos conteúdos conceituais ou aprendizagem cognitiva, mas em particular a uma situação de vida que tanto pode impelir ou impedir a aprendizagem.



## CONCLUSÃO

Dessa forma, observamos neste trabalho a relevância em buscarmos elementos que apontem possibilidades de aprendizagem na EJA, haja vista a compreensão de se fazer educação numa perspectiva de saberes, entendendo assim, a relação que se estabelece entre informação, conhecimento e saber num processo de transformação pessoal e social do sujeito.

Nesse sentido podemos caracterizar nossa educação, como uma educação cidadã, a qual promove no sujeito o exercício da crítica pessoal sobre a sua realidade, reconhecendo-se no direito e no dever de participar ativamente em múltiplos espaços por meio do diálogo, criando e recriando ações sociais de opção política com vistas à sua transformação.

Os resultados da pesquisa nos mostra o possível dentro de situações inusitadas. Não compreendemos muitas vezes como ocorrem os processos de aprendizagem ou não aprendizagem, porque nos situamos olhando sempre para o retrovisor, onde as imagens se confundem reiterando os aspectos negativos dos fazeres e saberes cotidianos. É importante destacar e provocar uma mobilização no sujeito de forma a buscar olhares que ultrapassem ou mudem o foco do olhar, da fotografia amarelada pelo tempo.

Nesse sentido, buscamos a compreensão de que o PROEJA tem suas implicações socioculturais num processo de desenvolvimento humano, ou seja, do jovem e adulto na sociedade atual reforçando as possibilidades de uma aprendizagem com sentido e significado.

Nesse cenário, a educação, mais do que nunca, tem sido considerada como uma condição indispensável para o desenvolvimento social e humano. Parafraseando Freire (2006), enquanto humanos, somos seres inacabados, inconclusos, condicionados, mas não determinados. E, por isso estamos sempre na condição de aprendizes, ávidos por saber mais, por conhecer coisas novas, num movimento constante de busca de saber, nos tornando seres curiosos, cuja característica se faz necessária no processo construtivo do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em: 02 de abril de 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Charlot: A escola e o saber.** Disponível em:  
<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=006](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006)> Acesso em 30 de novembro de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios.** 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época: vol. 23).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Reimpressão 2008. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

RIES, Bruno Edgar. **A aprendizagem na fase adulta.** Texto disponibilizado em <http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista40/Bruno.pdf> Acesso em 02 de dezembro de 2013.