



CIDADANIA E AUTONOMIA – DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Tatiana Rocha Cruz¹
Lêda Virgínia Alves Moreno²

RESUMO

A presente reflexão intenta considerar alguns pressupostos com base na significativa produção de Paulo Freire, em especial, na obra *Pedagogia do Oprimido*, como subsídio ao enfrentamento de antigos desafios, que ainda persistem, sobretudo àqueles voltados para a construção de projetos formativos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Tem-se como questão central deste estudo: Quais elementos implicados, em contraposição ao paradigma vigente, para a viabilização de um projeto de formação continuada de professores no âmbito da educação de Jovens e Adultos sustentado em concepções freireanas? Sustentam o estudo e comungam com o pensamento de Freire autores como: Nóvoa; Saul, A.M.; Saul, A.; Gadotti, entre outros. A investigação ancora-se em levantamento teórico e documental complementado pela pesquisa qualitativa junto a coordenadores pedagógicos e professores da EJA, na cidade de São Luís, Maranhão, Brasil, vinculada ao Programa de Pós-graduação Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Cátedra Paulo Freire. Segundo os achados está a importância da formação permanente de docentes e coordenadores pedagógicos centrada no compromisso ético, político e democrático, cidadã e autônomo e numa pedagogia dialógica emancipatória, libertária e de transformação do oprimido para um sujeito cognoscente e autor de sua própria história. Entre os desafios postulados estão a presença por afirmações identitárias desses jovens e adultos mediante a concretização da cidadania, justiça social, inclusão, autonomia, emancipação social e respeito à diversidade. Nesse contexto, tornam-se fundamentais as ações dos coordenadores pedagógicos e professores no sentido de superar os entraves da EJA se amparados na perspectiva crítico esperançosa de Freire.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Cidadania, Autonomia, Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O presente estudo justifica-se fundamentalmente pela necessidade de compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto direito, incluindo também, a garantia de formações específicas aos educadores, a começar pela reflexão crítica de suas práticas. Mais do que educação como direito está a condição paradigmática sustentada pelo primado da dignidade da pessoa humana - eixo central do pensamento freireano -, a incluir o respeito à diversidade, à inclusão e à emancipação social. Pertinente se torna esta reflexão quando respaldada na produção de Paulo Freire, com destaque para a emblemática “Pedagogia do Oprimido”.

Uma sociedade sustentada na desigualdade, que não garante os direitos básicos, que apresenta investimentos públicos insuficientes, incluindo o âmbito da “Educação de Jovens e

¹ Mestre pelo curso de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, raiodesolrc@yahoo.com.br

² Doutora pelo curso de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, leda.moreno@yahoo.com.br



Adultos”, tem urgência na concretização de políticas e ações voltadas à justiça e emancipação social. Em tempos em que as informações tornam-se cada vez mais aceleradas, assim como os movimentos histórico-sociais torna-se premente que a Educação de Jovens e Adultos seja repensada crítica e eticamente, ainda mais por abranger um contingente que vem historicamente marcado por condições sociais restritivas e por políticas educacionais notadamente precárias. Diante dessa conjuntura, educar Jovens e Adultos pressupõe considerar questões de ordem social, ética e humana. Daí porque ultrapassar a visão estreita por estabelecer apenas numericamente esse contingente “quantos são”, mas sim, compreender “quem são” e “quais as histórias de vida”. O intuito ao descortinar os que engrossam as estatísticas dessa modalidade de ensino é para, de fato, assegurar-lhes o acesso aos bens sociais historicamente negados.

Então, além de se considerar o alunado de EJA e suas peculiaridades, há também de se olhar para os docentes e coordenadores pedagógicos que atuam nesta área, uma vez que necessitam de formação ampliada e específica, tendo em vista a natureza dessa clientela e a dinâmica da realidade. Quanto mais consolidada a consciência do docente em seu papel como agente transformador da sociedade, tanto mais o exercício axiológico o remete ao ponto central, qual seja, o respeito ao humano, à liberdade e à superação da desigualdade social. Freire (2005a) destaca a importância do papel docente a despertar, sobretudo, aos oprimidos, a *consciência crítica da existência e dos direitos inalienáveis* a que têm, de fato, como cidadãos. A afirmação dos sujeitos na realidade faz-se, segundo Freire (2005a), pela sua *humanização*, o que pressupõe enfrentar a opressão, a exploração e a exclusão por meio de um processo continuado de ações que promovam a transformação, tanto do oprimido quanto de quem oprime. É a ação libertadora resultado da conscientização (p.54). Nesse processo, a educação tem papel fundamental uma vez que a intencionalidade do fazer educativo permite que ambos - educador e educando -, enquanto sujeitos históricos recriem espaços e o próprio conhecimento, permanentemente. (FREIRE, 2005a, p.56).

Outros pontos abordados por Freire (2005a) dizem respeito à ‘formatação’ da educação, com base em uma visão bancária, em que se ‘depositam’ algumas informações e o aluno as recebe apenas como ouvinte. Sob essa ótica predomina o não compartilhamento do saber, uma vez que tudo se torna esvaziado de sentido e distante para o alunado. Segue Freire (2005a, p.70) afirmando que a vocação ontológica dos seres humanos é humanizarem-se, por isso, “os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo, pela educação problematizadora, o que exige [...] diálogo [...]”. O *diálogo* para Freire toma proporção inquestionável enquanto instrumento metodológico e prática da liberdade, a permitir



aproximações, debates e a tomada de consciência para efetuar leitura crítica da realidade. A escola tem sido marcada predominantemente, em sua organização, por critérios embasados na homogeneidade do ensino; na uniformidade do currículo refletida no material didático, no planejamento, no conteúdo, no desenvolvimento das atividades escolares cotidianas; reforça posturas de segregação e marginalização junto aos alunos que não se enquadram ao “padrão pré-estabelecido” de resposta. Decorrem, pois, o desinteresse, o fracasso e, por fim, a evasão escolar. Mais do que a marginalização escolar está a marginalização social, como resultante do não reconhecimento da heterogeneidade.

Recorrendo a alguns dados da história da Educação de Jovens e Adultos, pergunta-se: mas, quem são esses educandos? Jovens e/ou adultos que historicamente foram excluídos pela impossibilidade de cumprir em tempo hábil o processo de escolarização, seja porque sofreram a exclusão da educação regular por baixo desempenho escolar e tantas outras variáveis, ou então, porque tiveram, por necessidade, que entrar no mundo do trabalho e obrigados a abandonar os estudos. Estamos nos referindo a um contingente que não teve oportunidade de cumprir o processo educacional, segundo Paiva (1987, p.16), “em idade própria, ou de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se ou prosseguir os estudos”.

No que concerne à formação docente para o desenvolvimento da EJA há de se registrar a especificidade dessa modalidade e a necessidade de formação apropriada. No entanto, apesar de mudanças significativas terem ocorrido no campo formativo nas últimas décadas, segundo Gatti (2011, p.27), “[...] a formação de professores está longe de ser um campo bem delineado”. Ao contrário, há nele uma pluralidade de vozes que, frente às distintas ideologias, defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão. Tendo em vista tal contexto, este estudo tenciona também contribuir para o alargamento da concepção de formação, entendida aqui não como sinônimo de momentos eventuais, formais, realizados em curto período de tempo e caracterizados, por vezes, por situações aligeiradas de formação, nas quais, tendencialmente, predomina a transmissão de conhecimentos acumulados. “[...] Formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”, segundo Freire (1996). Daí porque um dos pontos desta reflexão, segundo Cruz (2017), diz respeito ao sentido do processo formativo de professores e coordenadores pedagógicos como aquele que leva em consideração a construção permanente do “humano”, que tem por característica a inconclusão, seu inacabamento e suas limitações. Reforça ainda, a autora, que formação permanente necessita ser compreendida como processo humanizador, dialógico e transformador sustentado pela dinâmica ação-reflexão-ação. Assim, considera-se como questão norteadora deste estudo: Quais elementos encontram-se implicados, em



contraposição ao paradigma vigente, para a viabilização de um projeto de formação continuada de professores no âmbito da educação de Jovens e Adultos sustentado em concepções freireanas? Para tanto, são abordados alguns aspectos do percurso histórico da EJA, seguido pela reflexão de alguns referenciais sustentadores da concepção freireana e, finaliza-se considerando a questão da formação docente na EJA à luz dos citados referenciais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação de Jovens e Adultos: alguns aspectos do percurso histórico

Ao analisar o contexto da Educação de Jovens e Adultos faz-se necessário também, compreender o significado da expressão “*analfabetismo*” em Paulo Freire. Convém enfatizar que ninguém opta pela condição de ser analfabeto por excelência. Buscar compreender os reais motivos pelos quais muitos jovens e adultos não estudaram, não reflete “sua culpa, sua tão grande culpa”, como as limitadas distorções históricas nos fazem acreditar. Tal impossibilidade “reflete um sistema injusto e perverso”, segundo Freire. É uma questão de “direito” que ultrapassa a “idade certa”, se é que existe uma “idade certa” para aprender. No bojo desse cenário, Gadotti (2014) adverte que: “[...] uma nova política de Educação de Jovens e Adultos teria como objetivo principal superar a perspectiva restrita de uma simples e apressada alfabetização de rudimentos do ler e escrever.” (GADOTTI, 2014, p.6-7). A alfabetização nem de longe pode ser trabalhada de forma isolada, reduzida a um conjunto de habilidades e técnicas. Educar jovens e adultos exige em conhecer realmente esses alfabetizandos, pois, torna-se impossível pensar a ação educativa sem valorizar os sujeitos que dela participam. O jovem e o adulto procuram a escola para construir saberes que possam transcender o contexto limitado. Sob essa ótica, reforça Fiori, no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (2005a): “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se”.

Nesse percurso histórico enfatiza-se a década de 1960, por conta de que as concepções de Paulo Freire fomentaram reflexões sobre o analfabetismo, com destaque, para o analfabetismo dos sujeitos adultos. Seu método permitia trazer para a sala de aula uma realidade conectada com o mundo do trabalho e a possibilidade do exercício diário do *respeito, cidadania e autonomia*. As expressivas experiências desenvolvidas por Freire, ganharam grande repercussão a ponto de ressignificar a Educação de Adultos. Conscientização sobre o confronto entre a educação elitizada e a educação popular tornaram-



se bandeiras de luta. Em relação à Lei das Diretrizes e Base – LDB, de 1961, sua tramitação política ocorreu entre conflitos: de um lado, a defesa da escola pública, e do outro, a defesa da escola privada. A referida Lei abriu caminhos para a privatização do ensino, privilegiando as classes abastadas, afastando da escola aqueles que não tinham condições de pagá-la. Da década de 60 até o presente, muitos desafios ainda permanecem no campo da Educação de Jovens e Adultos. Um deles continua sendo o da formação dos professores, em especial, os que atuam com jovens e adultos. A temática “formação de professores vem ganhando, nas últimas décadas, considerável espaço na literatura e nos debates das políticas educacionais enquanto reivindicação histórica dos educadores, em nosso país”. “[...] Destacam-se proposições diferenciadas sobre o assunto, desde a defesa de que essa formação seja feita em cursos, na universidade, até posicionamentos favoráveis à formação a distância ou em cursos sequenciais.” (CRUZ,2017).

No Brasil de 1980 buscou-se romper a concepção de formação docente fragmentada e tecnicista, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692/71. Aliada à intencionalidade de melhorar a qualidade da educação foram registradas, a partir da década de 1990, algumas iniciativas a garantir mudanças no processo de reforma educacional. “Com base no modelo expansionista do ensino superior da década de 1990, no âmbito das reformas do Estado, a configuração da formação de professores [...]”, segundo Freitas (2007, p.1208) surgiu como resposta a esse novo cenário. Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, ampliou-se a oferta de cursos voltados à formação docente presencial, especial e a distância. Registram-se também, o Parecer CNE/CP n. 09/2001 e da Resolução CNE/CP n. 1/2002 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em curso de licenciatura de graduação, esta compreendida como formação inicial em nível superior. O artigo 87, § 4º. da LDB determinou que até 2006, “somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Tais determinações impulsionaram um conjunto de iniciativas, tanto nas universidades quanto nos sistemas estaduais e municipais de educação, visando à formação inicial e continuada de professores. Porém, assistiu-se também, conforme demonstram Freitas (2007) e Cavalcanti (2011), a proliferação de cursos aligeirados e fragmentados de formação, os quais mais habilitaram (dimensão legal) do que “formaram”, de fato, os professores. Apesar de mudanças significativas terem ocorrido no campo da formação nas últimas décadas, há ainda muito a avançar na Educação de Jovens e Adultos.



O pensamento de Paulo Freire como matriz conceitual na Educação de Jovens e Adultos

Parte-se da premissa de que a produção freireana tem como centro o princípio da *dignidade da pessoa humana*, entendido como basilar quando relacionado aos direitos humanos. O direito à educação, assegurado pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, constitui-se em questão chave à condição de uma existência concretizada pela cidadania e autonomia dos sujeitos. É um direito necessário ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, conforme o art.205, bem como de outros direitos, entre eles, o exercício da cidadania e da autonomia. Do ponto de vista social, cada sujeito precisa afirmar-se como pertencente à sociedade e ao que ela oferece em termos de bem-estar, acesso aos bens e serviços, entre outros. Portanto, recorrendo a Moreno (2015), a vida digna, assim como a educação são direitos inalienáveis de cada sujeito, o que pressupõe respeito à diversidade, a inclusão e a emancipação social.

A contemporaneidade ao privilegiar a competição desenfreada do mercado tem promovido o desvio do projeto de comunidade como defensor do direito universal à cidadania e à autonomia. Daí o papel consciente de cada educador como polo de transformação da realidade pessoal dos “excluídos” socialmente das condições a que têm por direito, conforme Moreno (2015). *Autonomia* pressupõe que as pessoas sejam capacitadas e respeitadas para deliberarem sobre suas escolhas pessoais. No que concerne ao trabalho do educador, Freire (1996, p.71) avança o conceito de Autonomia afirmando a necessidade da condição de autonomia crítica do educador. “O trabalho de construção da autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Para tanto, Freire nos convida a assumir a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, a nossa opção de vida, o nosso modo de aprender e ensinar [...]. No que concerne à *cidadania*, esta deve ser compreendida pelos sujeitos como apropriação da realidade para nela atuarem, exigindo a participação consciente em favor da *emancipação*, segundo Freire (1995). Avança Freire ao estabelecer a relação estreita entre cidadania e alfabetização: “Seria ainda mais forte se disséssemos – a alfabetização como formação da cidadania ou alfabetização como formadora da cidadania. Alfabetizar o sujeito para que exerça com melhor qualidade a sua cidadania”. Decorre, pois, a importância do papel do professor e sua formação no processo ensino aprendizagem de Jovens e Adultos.

Formação e cotidiano: um olhar a partir dos referenciais freireanos

Ao buscar por aprofundamentos conceituais da Educação voltada aos Jovens e Adultos e à formação de professores, a produção freireana é reveladora da realização possível e efetiva de um trabalho democrático. O referencial fundamentado na pedagogia de Freire (1995, 1996,



1997, 2005b, etc.), incluindo a obra “Pedagogia do Oprimido” (2005a) se justifica na medida em que expressa o compromisso com a educação conscientemente participativa, que tem como intencionalidade a libertação dos seres humanos de todo tipo de opressão e a transformação da sociedade em direção à solidariedade e justiça social. Uma das formas a compreender os referenciais freireanos encontra-se explicitada no que nominamos “Trama conceitual freireana”. A *Trama Conceitual Freireana*, como representação dos referenciais no cotidiano escolar da EJA, vem sendo desenhada e aplicada desde 2001, na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. Muito mais que uma representação gráfica, Alexandre Saul (2015, p.56) esclarece seus objetivos: “[...] o primeiro é ajudar o pesquisador a visualizar como os conceitos freireanos podem ser articulados para analisar um fenômeno; o segundo é didático, ou seja, a trama pode ser utilizada para compreensão [...] de conceitos da obra freireana.”

O grande desafio é considerar cada proposição não de forma isolada, mas que possibilite, como explicam Saul, A.M. e Saul, A. (2013), “uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos, explorando suas relações de interdependência e diferentes ângulos de análise”. Afirma Saul (2015, p. 56) que: [...] “A trama prevê uma representação gráfica que auxilia a compreensão dos conceitos freireanos, sem que os mesmos sejam hierarquizados”. As conexões entre os conceitos são representadas por setas, conforme expressas na Figura 1.

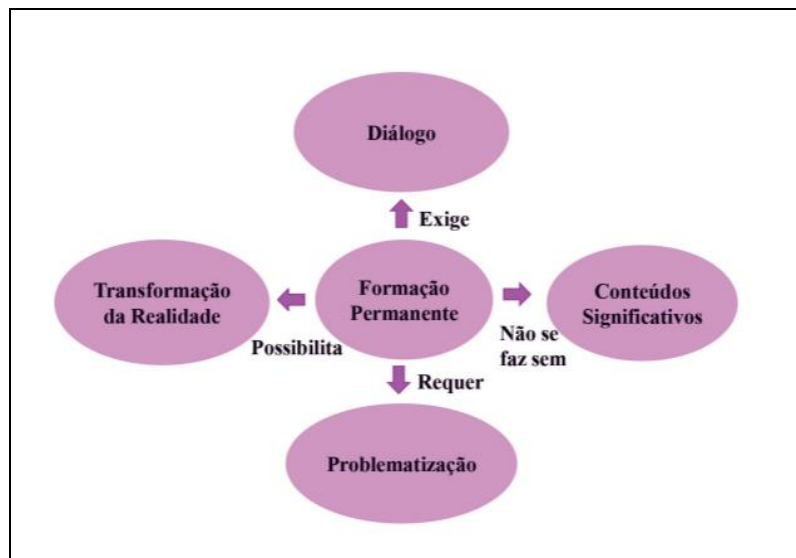


FIGURA 1. Trama Conceitual Freireana

Fonte: Elaborado por Cruz (2017).

A **Formação Permanente**, segundo Cruz (2017), é o conceito central da trama, a qual comporta as seguintes categorias freireanas de análise: *incessante processo de “ser mais”*; *diálogo*; *conteúdos significativos*; *problematização e transformação da realidade*. Destaca-se também que os referenciais de cidadania e autonomia integram esta trama ao transversalizarem toda a sua moldura.



METODOLOGIA

Quanto à metodologia desta investigação, inicialmente recorreu-se a fontes bibliográficas e documentais, complementando-se com a pesquisa qualitativa por meio de entrevista semi-estruturada e questionários. O campo investigado foi circunscrito à Rede Municipal de Educação de São Luís – Maranhão, Brasil. Para tanto, foram eleitas três escolas desta Rede situadas na zona urbana. Os sujeitos da pesquisa, os quais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram coordenadores pedagógicos, professores da EJA e o coordenador geral da Formação da EJA. Optou-se realizar entrevista com os professores da EJA e aplicar questionários aos coordenadores pedagógicos e ao coordenador geral da Formação da EJA.

SOBRE A PESQUISA

No presente texto, opta-se por apresentar duas das categorias de análise referenciadas no pensamento freireano, conforme previamente anunciadas, quais sejam, *o diálogo e a transformação da realidade*.

1. O diálogo na formação: um “referencial fundamental”, presente nos documentos e proposições, porém, pouco vivenciado em seu sentido amplo nas práticas

Quando perguntado aos profissionais como o Diálogo é vivenciado na formação continuada na rede institucional pesquisada? As respostas segundo as CPs: “[...] *O diálogo é vivenciado de forma democrática, aberto, com respeito e com incentivo para expressar o pensamento*”. Quando a mesma pergunta foi direcionada aos professores, surgiram as seguintes respostas: Um prof. da Escola “C” não respondeu; três profs. da Escola “C” justificando que não responderam a questão uma vez que “*não houve formação na escola*”; um prof. também da Escola “C”, disse que “*na prática, o diálogo não acontece.*” As respostas parecem evidenciar entendimento superficial do que se compreende por diálogo, tanto por parte das coordenadoras pedagógicas, como por parte dos professores. Destaca-se nesse contexto que as proposições elaboradas pela rede institucional pesquisada anunciam o *diálogo* como referencial significativo para a formação, o que pressupõe a necessidade de aprofundar do ponto de vista dos fundamentos, a concepção dialógica, sua importância e a possibilidade de ser incorporada nos espaços formativos como um dos aspectos fulcrais à elevação qualitativa da educação.



2. Uma formação que pouco se preocupa com a transformação/ intervenção da realidade

Quando perguntado às coordenadoras pedagógicas e aos professores: Diante de todas as dificuldades encontradas no atual contexto para a realização da formação continuada, o que você tem feito para intervir, reinventar e transformar a realidade na escola? Das Coordenadoras Pedagógicas foram obtidas as seguintes respostas: “*Muito pouco devido o desânimo da equipe*” (CP da Escola A); “*Reproduzindo textos para estudo, com o apoio da gestão*” (CP da Escola B); “*Quase nada*” (CP da Escola C). Dos Professores foram obtidas as seguintes respostas: **Profs. da escola A:** “*buscando alternativas*” (não especificadas quais); “*fazendo uso da comunicação virtual*”. **Profs. da escola B:** “*compartilhando alternativas para melhorar a escola*”; “*me aperfeiçoando na área que atuo através de cursos e pesquisas na internet*”; “*participando das formações*”; “*colaborando, dando ideias e buscando soluções*”; “*melhorando o desempenho em sala de aula; o sistema inviabiliza qualquer tomada de decisão.*” **Profs. da escola C:** “*promovendo palestras, projetos e eventos com a comunidade*”; “*Nada*”; “*com aulas extraclases*”; “*planejando aulas individualmente*”; “*dinamizando as aulas*” (não disse como). Percebe-se nas respostas dos professores tentativas tímidas de mudanças, por vezes, solitárias e sem perspectivas em uma direção crítico-transformadora. Chama a atenção quando a resposta a essa pergunta é “nada, quase nada”. Será que nada incomoda, inquieta, ou inspira diante da realidade posta?

RESULTADOS E DISCUSSÃO: CAMINHOS E DESCOBERTAS

Considerando as respostas dos sujeitos de pesquisa e o processo formativo dos professores da EJA há de se destacar que os referenciais *diálogo* e *transformação da realidade* evidenciam pontos que exigem maior aprofundamento, de modo que:

Formação permanente exige diálogo

O *diálogo* surge como atividade pedagógica, por excelência. Permite o respeito, a valorização do conhecimento e das experiências que o educando traz. O aprendizado crítico do conhecimento e de forma significativa por meio da *relação dialógica*, sem dúvida, torna-se um dos eixos fundantes e sustentadores da prática pedagógica dos educadores. Enquanto marco norteador que ancora a proposta humanista-libertadora em Freire (2005a, p.90), o *diálogo* é um processo crítico - problematizador que implica em práxis social, pois, existir humanamente é “pronunciar o mundo”, “é modificá-lo”. Freire (2005a, p. 91) defende o diálogo a partir de uma relação horizontal, que pressupõe a escuta. O escutar pressupõe, segundo Cruz (2017), também abertura à fala do outro [...]. Segundo Saul (2010, p.159),



“escutar vai além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade”. É um dos saberes necessários à prática educativa, como defende Freire, a conduzir a aprendizagem e a construção de novos saberes.

Formação permanente possibilita transformação da realidade

Diante dos desafios, tensões e incertezas do contemporâneo, torna-se imperioso considerar o direito à educação como fundamental. Freire (1996, p.79) nos instiga afirmando que: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação [...] mudar é difícil, mas é possível.” É preciso recusar o imobilismo. Transformar é “estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo”, conforme Freire (2000, p. 59). Complementa Nóvoa (1992, p.25), que “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação [...]” Eis aí uma questão de opção: ou nos mantemos “neutros” no espaço escolar, ou nos propomos a contribuir, mesmo com os limites da nossa prática, para refazer a realidade com ousadia. Tomando por base os dados levantados, elencamos alguns achados de relevância, quando referidos à Educação de Jovens e Adultos, como: a importância do diálogo na formação e a sua reduzida vivência nas práticas educativas em sentido amplo; a necessidade da reflexão sobre as práticas dos professores da EJA e a consideração dos espaços formativos como plurais, com vistas à transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de respostas à questão central deste estudo, reconhece-se primeiramente a atualidade do legado de Freire e a possibilidade de reinvenção das práticas pedagógicas, sobretudo junto ao alunado de EJA como indispensável para compreender essa modalidade de educação enquanto direito. Daí a necessidade de mobilização, planejamento, monitoramento, reformulação e viabilização de políticas públicas de formação permanente. Uma pedagogia democrática é garantia para o estabelecimento de relações de transformação e de emancipação social. Os resultados desta investigação apresentam desafios e limitações, mas também apontam contribuições freireanas em busca de horizontes voltados a uma prática formativa. Os achados revelaram que os documentos e as proposições analisados apontam aproximação com princípios e referenciais freireanos, porém, indicaram significativa distância entre o prescrito e a realidade percebida pelos CPs e Professores da EJA. Oportuno se faz, então, contribuir sob a ótica freireana ao apontamento de algumas proposições que visem a



construção de práticas formativas de educadores de Jovens e Adultos (EJA) não só no campo investigado como também a possíveis outros contextos. Imperioso se faz criar condições a que cada educador construa com os sujeitos históricos espaços e tempos de autonomia, democracia, liberdade e cidadania; que promova práticas dialógicas e horizontalizadas; que realize a leitura do mundo com olhar crítico e transformador; que continuamente considere a relação teoria e prática e que adote mediante o postulado da humanização, postura em favor da dignidade da pessoa humana a partir de uma perspectiva crítico esperançosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 3 fev.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 10 fev.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases de ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 17 fev.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 24 fev.2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 9 mar.2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/pdf> Acesso em: 2 mai.2020.

CAVALCANTI, C. R. **Políticas de Formação do Educador no Maranhão**: análise de programas governamentais implantados entre 1996 a 2002. São Luís: Edufma, 2011.

CRUZ, T. R. **Formação continuada de coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de educação de São Luís, Maranhão**: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire. (Dissertação) Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.



CRUZ, T. R. **Dialogando com Paulo Freire**. Formação continuada de coordenadores pedagógicos na educação de jovens e adultos. Curitiba: Appris, 2018.

FIORI, E.M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. 8.ed. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, H. C. L. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ Soc. Campinas**, v.28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci_abstract&tlng=pt

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, 2014.

GATTI, B. **Formação continuada de professores**: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

MORENO, L. V. A. **Educação e Saúde**: a dignidade humana como fundamento da prática docente em ambiência hospitalar. Curitiba: Appris, 2015.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovações Educacionais, 1992.

PAIVA, V. P. **Educação popular e a educação de jovens e adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

SAUL, A. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico metodológico de Paulo Freire. (Tese de Doutorado) - Programa de Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, A.; SAUL, A. M. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. **Teias** v.14, n.33, 102-120, 2013.

SAUL, A. M. (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. 2. ed. São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2000.