

Vol XVI, Núm 2, jul-dez, 2023, pág. 190-212.

A DOCÊNCIA NA EJA NO CONTEXTO DO DESMONTE DA FUNÇÃO SOCIAL DO ESTADO: PRÁTICAS EDUCATIVAS SOB A PERSPECTIVA FREIREANA

Josué Vidal Pereira
Sebastião Cláudio Barbosa

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa uma experiência realizada por meio de um curso de extensão realizado por professores e professoras no Instituto Federal de Goiás, voltado aos docentes atuantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Trata-se, portanto, de um relato de experiência, de um Projeto que tinha por finalidade promover a formação continuada dos educadores e educadoras que atuam na modalidade, mas que em razão da ausência de políticas governamentais, sobretudo num contexto de regressão das funções sociais do Estado brasileiro, não foram devidamente preparados/as para lidar com as especificidades que constituem os sujeitos da educação da classe trabalhadora, historicamente alijada do direito à escolarização. O Projeto foi realizado no primeiro semestre de 2022, por meio da realização de dez (10) encontros síncronos via Google Meet, subsidiado pela utilização da ferramenta assíncrona Moodle. Foram selecionados quarenta (40) participantes, dos quais vinte e seis (26) concluíram satisfatoriamente o curso. A obra de Paulo Freire, considerada fundamental para pensar a educação popular, foi utilizada, nas linhas e entrelinhas, como referencial fundamental do curso e da análise empreendida neste texto.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente; Paulo Freire

ABSTRACT

This article presents and analyses an experience carried out through an extension course carried out by professors at the Federal Institute of Goiás, aimed at teachers working in the Youth and Adult Education modality. It is, therefore, an experience report, of a Project that aimed to promote the continuing education of educators who work in the modality, but due to the absence of government policies, especially in a context of regression of social functions of the Brazilian State, were not properly prepared to deal with the specificities that constitute the subjects of the education of the working class, historically excluded from the right to schooling. The Project was carried out in the first semester of 2022, through ten (10) synchronous meetings via Google Meet, supported by the use of the asynchronous tool Moodle. Forty (40) participants were selected, of which twenty-six (26) satisfactorily completed the course. Paulo Freire's work, considered fundamental for thinking about popular education, was used as a fundamental reference, in the lines and between the lines, for the course and for the analysis undertaken in this text.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher Training; Paulo Freire

INTRODUÇÃO

O título desse texto representa, em parte, um curso de extensão desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Goiás Câmpus Goiânia, durante os meses de fevereiro, março e abril de 2022, oferecido para toda a comunidade (interna e externa ao IFG), seguindo a máxima marxiana, segundo a qual o enigma da democracia se resolve na comunidade e no esclarecimento sobre si mesmo. O curso foi ofertado através de uma Ação de Extensão foi intitulado “*Docência na EJA: desafios políticos e pedagógicos no contexto do desmonte da função social do Estado*”, com carga horária de 40 horas e desenvolvida de forma remota via Google Meet, por meio de um encontro semanal de duas horas de duração, das 19 às 21 horas, nas segundas-feiras. Foi uma atividade realizada a oito mãos e quatro cabeças.

A perspectiva freireana, por sua vez, está sendo considerada, e, de fato é, a essência pedagógica necessária para o bom exercício da docência na EJA. Por isso foi trazida para o título deste texto e incorporada na análise, nas explicações e na construção das sínteses e conclusões. Aliás o projeto de extensão apresentado neste texto, dialoga com a biografia e a obra de Paulo Freire, que em 1961 cria e dirige o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife - atual Universidade Federal de Pernambuco, a partir do qual desenvolveria o que ficou conhecido como método Paulo Freire, mas cujo autor preferia denominar como Sistema Paulo Freire de Alfabetização. Tratava-se do embrião da institucionalização da extensão universitária no Brasil, a qual tinha como alvo inicial precisamente o que hoje se denomina como público da Educação de Jovens e Adultos.

A oferta de um curso de extensão voltado à formação continuada de educadores e educadoras para a docência na Educação de Jovens e Adultos, se justifica pelo vazio da atuação acadêmica neste campo, uma vez que a formação inicial em nível de graduação em cursos de licenciaturas, ainda é incipiente a presença dos componentes curriculares ligados ao fazer docente na EJA. Desse modo muitos egressos das universidades chegam às salas de aula da escola básica sem o necessário preparo didático-pedagógico para lidar com as especificidades que caracterizam a modalidade, o

que por sua vez resulta na utilização de estratégias pedagógicas e a avaliativas que pouco contribuem para a permanência e o êxito dos educandos nos espaços escolares.

O propósito de historiar tal atividade está ligado à necessidade de mostrar a importância da extensão como um vértice do tripé indissociável que ela compõe com o ensino e a pesquisa na construção da práxis formativa/educativa emancipatória e ética. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é relatar uma experiência de extensão desenvolvida no IFG numa conjuntura de contingências, sem dispêndio de recursos financeiros da Instituição, utilizando apenas os recursos tecnológicos das TICs dos ofertantes e cursistas. Esta já mencionada ação de extensão foi cadastrada com o título “Docência na EJA: desafios políticos e pedagógicos no contexto do desmonte da função social do Estado”, foi um curso de extensão ofertado utilizando ferramentas síncronas e assíncronas.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se caracteriza como um estudo qualitativo, do tipo observação participante, nos quais os autores e pesquisadores são parte constituinte da experiência educativa pesquisada e ora relatada. Também foi utilizada a análise documental como forma de apresentar dados estatísticos relacionados ao objeto do estudo. Espera-se que, por meio de relatos e dados documentais, a perspectiva freireana se mostre naquilo que ela mais importa: o modo e o objetivo de fazer e pensar processos educativos voltados ao esclarecimento, à consciência histórica e à autonomia formativa de sujeitos livres para atuarem na construção da democracia.

O CURSO DE EXTENSÃO NO IFG: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EJA NO CONTEXTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS REGRESSIVAS

A extensão universitária constitui-se, ao lado do ensino e da pesquisa no tripé do papel institucional das Instituições Públicas de Ensino Superior. É sobretudo por meio da primeira, que a Instituição consegue alcançar um público que muitas vezes se vê muito distante do acesso ao potencial de conhecimento produzido e disponível internamente aos Institutos Federais e Universidades Públicas.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG – 2019-2023 (IFG, 2019), para além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o PDI assinala que o objetivo da extensão na Instituição é *“promover a democratização e a socialização do conhecimento produzido e/ou acumulado pelo Instituto; ao estabelecer*

uma relação dialógica com a sociedade, promovendo a troca de saberes que resultará em desenvolvimento da região” (p. 137).

Este pressuposto está de acordo com a perspectiva freireana, que trataremos mais adiante nesse texto, ao afirmar na Pedagogia da Autonomia (1996, p. 58) que a autoridade coerentemente democrática “(...) a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia”. Freire esclarece, continuando seu raciocínio, que é com a construção da autonomia dos sujeitos que a educação precisa se comprometer, e isso começa com o desenvolvimento da região onde os sujeitos vivem e constroem as palavras geradoras com as quais se alfabetizam sobre si mesmo e o mundo. Nesse sentido, explica que “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida.” (IDEM).

Contudo, ao apreciar os dados da atual conjuntura, observamos que após o golpe parlamentar-empresarial-midiático de 2016, os serviços sociais, dentre os quais a educação pública, passariam a ser duramente impactados pelas políticas macroeconômicas de um Estado ultra neoliberal, que passava a partir de então a se abster do exercício do seu papel social. A concretização do golpe se deu precisamente com a promulgação da Emenda Constitucional nº 95 de 16 de dezembro de 2016, que institui um novo regime fiscal no país.

A partir da vigência do novo regime fiscal, a elaboração do orçamento anual do governo federal para os setores sociais passaria a ter como referência os recursos aplicados no ano anterior, cuja correção não pode sobrepor o teto da inflação registrada no último ano fiscal até o ano de 2036. A considerar os históricos déficits do Estado em setores como educação, saúde, cultura, habitação dentre outros, para além da indiferença do NRF em relação à dinâmica demográfica do país, devemos inferir que tal medida se constitui num golpe histórico perpetrado pelas alta burguesia financeira e agroexportadora que domina o Estado, contra os direitos sociais da população brasileira.

Ao examinar a série histórica do orçamento da União entre os anos de 1995 e 2016, Amaral (2017) aponta que entre os anos de 2006 e 2012 foram aqueles em que o Ministério da Educação teve os maiores reajustes acima dos índices da inflação, com

elevação real dos recursos acima de 10 pontos percentuais. Com isso o autor concluiu o que hoje se mostra na realidade, ou seja, o fato de que as metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 não serão alcançadas. No referido PNE, a EJA aparece na meta 10, cujo objetivo é ampliar em 25% até o ano de 2024 o número de matrículas da modalidade integrando a educação básica à educação profissional.

De acordo com o Observatório do PNE, projeto ligado ao movimento “Todos pela Educação”, até o ano de 2020, apenas 0,5% dos estudantes da EJA no Ensino Fundamental, estavam matriculados em cursos integrados. Para o Ensino Médio, no mesmo ano, foi registrado apenas 3,5% de matrículas em cursos integrados à educação profissional. A meta 15 do PNE estabelece a criação de uma política nacional de formação de professores em regime de colaboração da União com os demais entes federados, de modo que seja assegurado que “(...) todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014 p. 06).

A meta 15 trata, portanto, de um dos grandes desafios da educação brasileira, mas especificamente da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dado que parte expressiva dos educadores que atuam com seu público não possui formação adequada, uma vez que a maioria dos cursos de licenciatura não contempla os componentes curriculares relacionados ao fazer docente na EJA. Contudo, ainda de acordo com o Observatório do PNE, até o ano de 2020, não havia sequer resultados parciais para a referida meta. Deve-se ressaltar que uma das primeiras ações do Ministério da Educação sob a gestão do governo Bolsonaro em 2019 foi precisamente extinguir a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a qual dentre outras atribuições constavam, desenvolver e implementar programas de formação de professores e produção de material didático específico para o público da Educação de Jovens e Adultos.

No que diz respeito à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as ações do governo Bolsonaro se caracterizam de um lado pela tentativa de intervenção, via desconstrução do seu marco legal, sobretudo através da nomeação de dirigentes não eleitos pela comunidade, conforme estabelece lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, medida posteriormente revogada pelo Supremo Tribunal Federal. Contudo o mais importante indicador do desmonte do serviço público federal, pode ser

percebido no sucateamento das estruturas físicas da Rede Federal de EPCT, tanto quanto na Universidade. Tal sucateamento é produto dos sucessivos cortes nos recursos de manutenção e investimento dessas instituições. Apenas a título de ilustração, tem-se o Projeto de Lei Orçamentária Anual já enviado ao Congresso, o qual prevê um corte de 300 milhões de reais para o ano de 2023.

Ao longo do Governo Bolsonaro também se verificou outras tentativas de interferência na autonomia institucional concedida pela Lei de criação dos Institutos Federais, através do projeto denominado Future-se, o qual previa dentre outros, a entrega da gestão das Instituições para Organizações Sociais, o que na prática significava a submissão total da Rede a processos de privatização por dentro, o que certamente ensejaria a subversão do papel social da Rede Federal. Embora a resistência ao projeto tenha impedido a sua materialização, o Ministério da Educação continuaria o seu projeto de intervenção nas instituições através da edição de instrumentos jurídicos que não requerem a apreciação do Congresso Nacional. É o caso da portaria nº 983 de 18 de novembro de 2020, a qual estabelece jornadas docentes em sala de aula incompatíveis com o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, inviabilizando o cumprimento dos objetivos institucionais, dentre os quais a produção de ciência e tecnologia e extensão comunitária.

Tem-se, portanto, que o processo de regressão dos direitos sociais e o desmonte promovido pelo governo de extrema direita de Bolsonaro, implica na redução do papel dos Institutos Federais, de modo que ações de extensão como a relatada neste trabalho vão se tornando cada vez mais inviáveis, sobretudo pelo asfixiamento do trabalho docente, com altas cargas horárias em sala de aula. Outras ações governamentais corroboram tal perspectiva, quais sejam: 1) a redução drástica nos programas de iniciação científica e tecnológica; 2) redução dos recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, para a concessão de bolsas no âmbito do Programa de Iniciação à docência, priorizando as instituições privadas; 3) Achatamento salarial de servidores e técnicos administrativos, os quais durante todo o decurso do governo, a despeito do aumento dos índices inflacionários, não tiveram qualquer reposição, sequer das perdas.

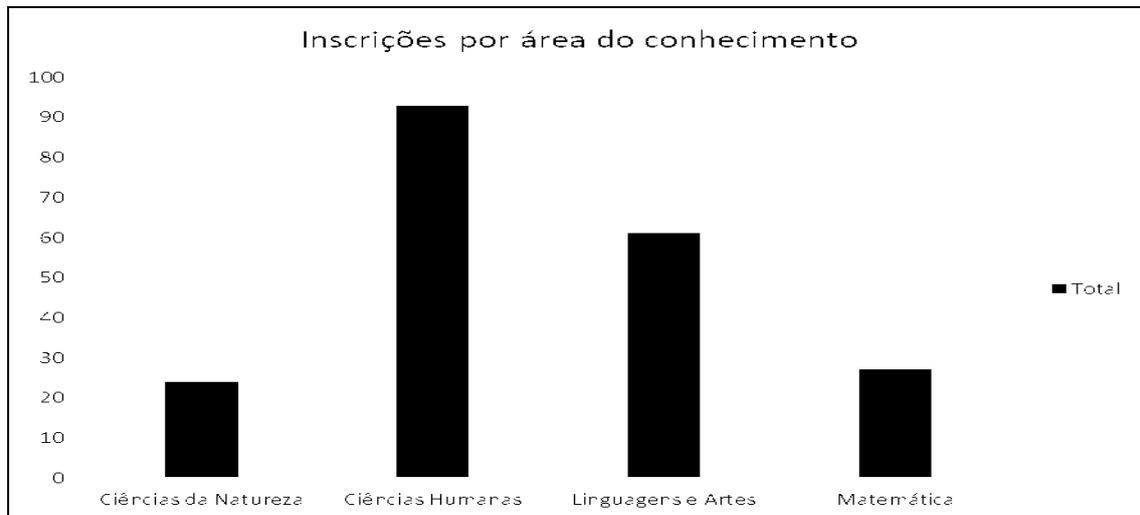
O PROJETO: SENSIBILIZAÇÃO E COMPREENSÃO DA MODALIDADE EJA E SUA HISTORICIDADE

O sentido em se propor um curso de extensão envolvendo a modalidade EJA é, quase sempre, sensibilizar os envolvidos para a necessária tomada de consciência em relação à historicidade dessa modalidade e suas demandas de compreensão e aceitação inclusivas. Isso posto, fica claro que a perspectiva freireana se faz essencial nesse texto, uma vez que tal concepção pedagógica propõe a ética, como princípio, e a autonomia, como sentido formativo do ser humano. Assim, com amorosidade, a perspectiva freireana propõe ouvir o outro para que, por meio dessa escuta dialogada, a palavra geradora advinda, promova a incorporação dos saberes populares, necessários para se educar indivíduo e sociedade em relação ao mundo e sua historicidade.

Este projeto, que se debruça sobre a docência em EJA e a necessária função social do Estado, assume um compromisso ético com a formação para a democracia ao desvelar o desmonte de tal função social nos últimos tempos no Brasil. Dessa maneira, como esclarece o texto do projeto, o perfil profissional que se quer formar, ou pelo menos contribuir para a formação, é de um/a docente que se sensibilize com a modalidade EJA e suas exigências de compreensão da sua historicidade. Isso, de acordo com o texto, “envolve o compromisso ético-político com os trabalhadores, base da produção de toda riqueza nacional, e que têm, por vários processos históricos de exclusão ligados ao desenvolvimento e manutenção das relações capitalistas, ficado à margem, sobretudo, quando se trata de políticas educacionais no Brasil”.

A submissão do Projeto foi realizada junto à Gerência de Pós-Graduação Extensão do Campus Goiânia do IFG, que conduziu o processo de divulgação e seleção dos candidatos e candidatas às quarenta (40) vagas disponibilizadas. A procura pelo curso confirmou a alta demanda por formação continuada no campo da docência em EJA, com cinco (05) vezes mais inscritos em relação ao número de vagas. Foram totalizadas 205 inscrições por professores e professoras de diversas áreas do conhecimento, como também de diversas redes de educação em Goiás e no Brasil. Por se tratar de um curso ofertado com ferramentas de EaD, identificamos inscrições de educadores e educadoras de todas as unidades da federação. o Gráfico 1 apresenta a composição da demanda por área do conhecimento.

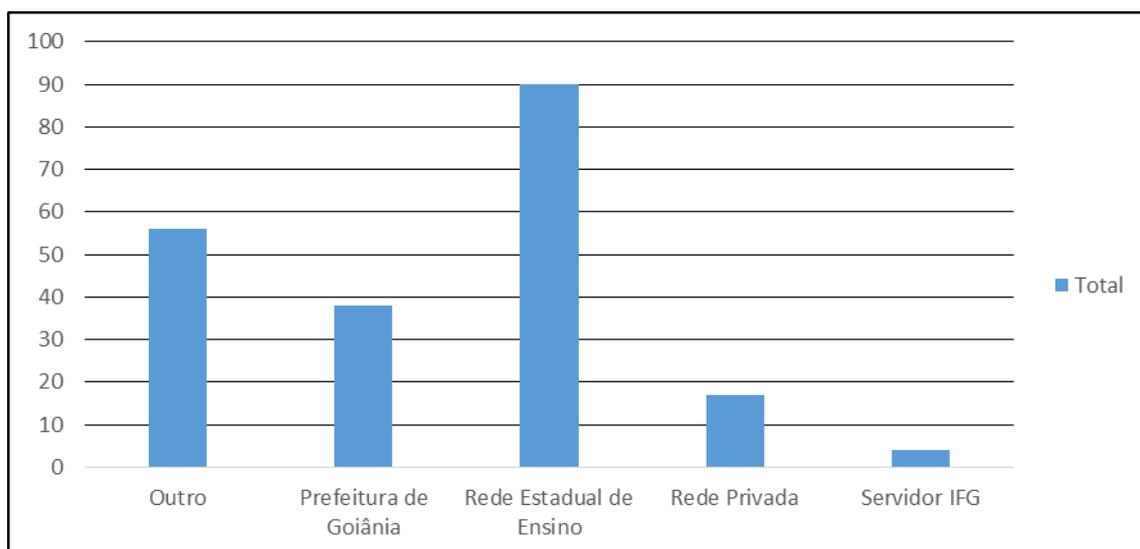
Gráfico 1 - demanda por área do conhecimento



Fonte: elaboração dos autores com dados da Gepex/IFG Goiânia

De acordo com o gráfico 01, os profissionais da educação ligados ao campo das ciências humanas, representam quase metade das inscrições no curso, com 92 inscrições. A área de linguagens registrou 62 inscritos e matemática e ciências da natureza abaixo de 30 inscrições. Verificamos, portanto, a mesma tendência identificada em uma ação de extensão similar a relatada neste texto, realizada no ano de 2020, quando a maior parte dos inscritos estavam ligados às ciências humanas e linguagens. O gráfico 2 apresenta a composição do grupo de inscritos por rede de educação.

Gráfico 2 – inscrições por tipo de Rede de Educação



Fonte: elaboração dos autores com dados da Gepex/IFG Goiânia

O gráfico 02 aponta que a maioria das inscrições ao curso de Docência em EJA foi registrada por educadores e educadoras ligados à Rede Estadual. Deve-se esclarecer que nesta categoria estão incluídas as diversas redes estaduais do país, sendo que a maioria de inscritos eram do Estado de Goiás. Na categoria outro, em cujo gráfico demonstra o segundo maior número de inscrições, compreendem docentes ligados tanto a redes municipais quanto docentes da Rede Federal de EPCT, de diversos Estados. As inscrições de docentes ligados à Prefeitura de Goiânia, com 38 registros, representam mais de 15% do total das inscrições. Também se verificou uma procura por docentes das redes privadas com 17 registros. As vagas reservadas ao IFG não foram preenchidas, tendo sido registrados apenas 04 inscrições.

Dos dados apresentados acima, podemos chegar a algumas conclusões relevantes do ponto de vista dos objetivos almejados pelo curso de extensão: 1) há uma demanda reprimida no campo da docência em EJA em todo o país, a qual resulta da ausência de políticas consistentes de formação de professores e professoras para a atuação na modalidade. 2) a proposta conseguiu alcançar o público-alvo, formado sobretudo por docentes atuantes nas redes públicas municipais e estaduais, os quais representaram mais de 90% da procura pelo curso. 3) a baixa procura por docentes ligados à instituição ofertante, reforça a tese de que não há um compromisso efetivo com as ofertas de cursos de EJA, o que já vem sendo constatados por outras ações de formação com baixos níveis de demanda, em que pese se tratar de uma Instituição com uma gama de cursos na modalidade e com parcelas dos docentes que não passaram por formação específica para atuar na modalidade. 4) por fim, constata-se que a utilização das ferramentas de Ensino Remoto, se constituem como atrativo para a formação continuada de docentes para a modalidade EJA, uma vez que constatamos após as matrículas dos cursistas selecionados, a presença de docentes de todas as regiões do país.

Após a realização do processo seletivo pela GEPEX do IFG Câmpus Goiânia, formou-se uma turma com 40 cursistas os quais representavam a diversidade apresentada nos gráficos 1 e 2. Foram realizados dez encontros presenciais de forma remota durante o curso. A metodologia utilizada partia sempre de um texto previamente indicado e postado na sala Moodle/IFG criada para este fim: banco de dados necessários

ao desenvolvimento da ação: textos, vídeos, documentos. A ideia era que todos os participantes pudessem se inteirar dos materiais e se preparassem para os encontros, que seguiam os seguintes passos: primeiro, uma exposição do texto indicado feita por um dos coordenadores; segundo, uma rodada de fala dos participantes sobre o texto; terceiro, um debate envolvendo as ideias do texto, a experiência da leitura e, fundamentalmente, os relatos de experiência baseados na vida prática. Dessa forma, a perspectiva expositiva-dialogada foi colocada em prática de forma muito participada, de fato.

Uma tônica foi bastante perceptível nas falas e nas informações advindas dos textos: a redução no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). E essa queda nas matrículas, como foi apontado por vários participantes, por meio do “chat”, “não significa diminuição de demanda... É descaso, desmonte... É projeto”. Outra constatação, é que essa perversidade, representada pela queda nas matrículas, expressa o avanço da perspectiva neoliberal na educação que, por vários mecanismos, tenta “submeter a educação aos critérios do mercado e de certa economia de serviços”.

Desta forma, a concepção de formação desta ação de extensão, que tem a docência na EJA como objeto, só poderia ser “humanista e interdisciplinar”: *humanista*, no sentido de propor uma práxis educativa partindo do fato de que todos constroem a realidade histórico-cultural, e que, portanto, devem ter não meramente igualdade de oportunidades, mas, sobretudo igualdade de condições, como aponta Paulo Freire. Para isso, busca contribuir com uma formação docente que atenda às necessidades e o bem-estar do educando, colocando, por meio da dialogicidade e a construção de palavras geradoras, toda forma de conhecimento e as relações humanas em reciprocidade, para além das determinações do mercado e do capitalismo; *interdisciplinar*, no sentido de propor os eixos integradores da cultura, do trabalho e da ciência como caminhos para a construção de uma perspectiva educativa que, por meio de metodologias mistas, visa construir currículos integrados.

De acordo com a justificativa do projeto, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, surgida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996, tem sofrido muitas idas e vindas no sentido do seu estabelecimento e permanência. Isso porque a EJA historicamente, “tem se constituído às margens das políticas educacionais dos Governos Federal, Estaduais e Municipais. Nesse sentido, o

trabalho docente nesta modalidade padece da negligência de ações efetivas de formação Inicial e Continuada dos educadores e educadoras”.

Dessa forma, como explicado no projeto,

(...) Em que pese uma gama de fatores explicativos do fracasso escolar na EJA é, todavia, patente que a ausência de uma formação específica para atuação nesta modalidade tem importante peso nas altas taxas de evasão e retenção. A desconsideração dos seus sujeitos como trabalhadores excluídos do acesso à escolarização em diversas fases da vida como também a não compreensão de que se trata de trabalhadores com experiências importantes para o processo educativo, muitas vezes enseja na utilização de metodologias impróprias para lidar com seus saberes, culturas e dificuldades no retorno à escola. Deve-se ressaltar, que não obstante a inclusão das matrículas na EJA no FUNDEB em 2007, o que supostamente induziria ao incremento constante das taxas de matrículas, o que se assiste na última década é uma tendência constante de queda desses indicadores. E isso não significa diminuição de demanda, de acordo com os dados disponíveis. Desse modo, as ações de extensão voltadas, neste caso, prioritariamente para educadores da EJA das redes públicas de educação, apesar de também se oferecer vagas a docentes das redes privadas e a estudantes de licenciatura, apresentam potencial de impactar positivamente a ação de educadores envolvidos na modalidade, favorecendo a permanência e o êxito dos educandos.

Apesar do projeto ser oferecido para a comunidade externa, foram ofertadas exclusivamente 20% das vagas para estudantes e servidores docentes ou técnico-administrativos do IFG, uma vez que a instituição se mostra carente de tais ações. O projeto explica que tal fato

(...) deve-se ao vínculo da extensão com o ensino, que busca promover a formação continuada dos educadores ou futuros educadores da Educação de Jovens e Adultos. Deve-se também salientar, que o vínculo com a pesquisa está no cerne da presente proposta, uma vez que a equipe executora é formada por professores-pesquisadores da EJA, os quais constituem o Núcleo de Pesquisas, Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores, cujas atividades estão centradas em na modalidade EJA, de modo que esta proposta é desdobramento do trabalho que já vem sendo desenvolvido no referido Núcleo, a exemplo de Projeto similar desenvolvido em 2020 por dois membros da equipe, e cujos resultados serviu de estímulo à continuidade dessa proposta de extensão. É interessante registrar que a interação dialógica entre o IFG e a sociedade atravessa o curso porque o público-alvo de educadores e educadoras da EJA, nesse processo de formação continuada, leva para a sua atuação docente o entendimento de especificidades do público também trabalhador que forma a EJA.

Assim, aproveitando a articulação entre o IFG, os professores trabalhadores que se inscrevem no curso e a comunidade local (estudantes da EJA) que, numa relação dialética, é impactada pelo conhecimento compartilhado no curso, este projeto visa

contribuir, pela via do esclarecimento e da formação continuada, para a redução dos índices de evasão e retenção na EJA e para a consolidação da autonomia desses sujeitos.

No sentido de alcançar tais objetivos, o projeto estabeleceu uma sequência a partir de várias temáticas afins. Os dez encontros presenciais foram organizados e realizados, conforme disposto no quadro 1.

Quadro 1 – Cronograma e conteúdos programáticos do curso de extensão

Data	Conteúdo programático
07/02/2022	Apresentação do curso: primeira aproximação entre cursistas e formadores/ debate sobre o desmonte do Estado e da Educação
14/02/2022	A História da EJA no Brasil: demandas da sociedade industrial
07/03/2022	A EJA no Brasil: transição para o século XXI
14/03/2022	As funções da EJA
21/03/2022	Docência na EJA: o desafio da formação de professores
28/03/2022	Docência na EJA: aspectos políticos e pedagógicos do fazer docente
04/04/2022	A EJA e a necessidade de “perfil” docente: mito ou realidade?;
11/04/2022	A contribuição do materialismo histórico-dialético para o estudo da EJA
18/04/2022	Ética moral e Educação Omnilateral
25/04/2022	Encontro de avaliação compartilhada

Fonte: elaboração dos autores com dados do Projeto do Curso de Extensão

Tais temáticas visaram contemplar a experiência prática docente dos quatro professores – dentro os quais duas professoras, envolvidos/as na oferta do curso na modalidade Educação de Jovens e Adultos e, fundamentalmente, incentivar a fala colaborativa de todos os participantes.

Conforme se observa no quadro 1, o curso de extensão objeto desta análise, foi organizado no sentido de contemplar as várias dimensões que compreendem a modalidade EJA. O entendimento subjacente à proposta é o de que para o/a docente em formação, que ainda não havia tido contato com o debate acerca da modalidade, seria necessária uma introdução a certos aspectos indispensáveis para a aquisição de uma visão mais sistêmica acerca das especificidades que caracterizam a educação de jovens e adultos trabalhadores/as. Nesse sentido era necessário dialogar sobre a EJA em sua

perspectiva histórica, sobre a natureza social da modalidade, sobre as questões políticas que determinam a sua existência, dentre outras.

Contudo para fins deste artigo, importa-nos priorizar o debate acerca das práticas didático-pedagógicas e políticas que condicionam o fazer docente nas salas de aula da EJA país afora. Nesse sentido compreendemos que o pensamento e a obra de Paulo Freire, se constitui como referencial indispensável para dialogarmos como uma realidade em que a docência na EJA tem se caracterizado – exceto raras e boas exceções, pela manutenção de concepções de educação e de práticas pedagógicas que ignoram seus sujeitos, suas histórias e seus direitos de aprendizagem.

De acordo com Dias e Scocuglia (2017), Paulo Freire desde a sua Pedagogia do Oprimido já defendia os direitos básicos das camadas populares no que diz respeito a aquisição da cultura escolar, quais sejam *“conhecer o que ainda não conhecem, conhecer melhor o que já conhecem, e produzir seu próprio conhecimento”* (FREIRE, 2011 apud DIAS e SCOCUGLIA 2017). Nesse sentido, fica patente para Freire um dos mais importantes pressupostos para pensar a educação de jovens e adultos trabalhadores, ou seja, o fato de que não são *tábulas rasas*, objeto de depósitos de conteúdos conforme denunciava o ilustre educador pernambucano em sua Pedagogia do Oprimido (2005).

Nesse sentido, a relação pedagógica a ser estabelecida entre educador e educando no contexto das salas de aula, deve ser orientada pela horizontalidade de um fazer pedagógico que respeita os sujeitos da educação popular e sua cultura. O que Freire (2005) reivindica como o movimento de libertação da opressão pelo oprimido começa, portanto, no fazer pedagógico, na relação educador-educando já no processo educativo escolar. Nesse ponto, o professor, suposto detentor do conhecimento que dita os conteúdos, os quais devem ser apropriados por sujeitos passivos, cede lugar à mediação pedagógica entre sujeitos de cultura, ou seja, educandos portadores de saberes e fazeres, conhecimentos adquiridos ao longo da vida, na luta pela sobrevivência, no interior de uma sociedade marcada pela opressão.

A superação das relações pedagógicas autoritárias, marcadas pela imposição da cultura do opressor sobre o oprimido, através do que Freire denomina como educação bancária, somente pode ocorrer através da ação dialógica. O diálogo aqui aparece como categoria das mais relevantes no pensamento do autor, que ressalta *“(...) o diálogo*

crítico e libertador, por isso mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta pela sua libertação”. (FREIRE, 2005 p. 29).

O propósito da ação pedagógica dialógica em Freire é precisamente a superação da condição de opressão através do que ele chama de “ação cultural para a liberdade”, que só pode e deve ser realizada com eles e não para eles. Nesse sentido a ação pedagógica, segundo Freire já não pode mais se caracterizar como “(...) fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (p. 30), pois em tais tipos de ações pedagógicas segundo o autor, “(...) em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a educação bancária” (ÍDEM).

A superação da educação bancária requer, portanto, uma nova concepção de homem e sociedade, indicando outra importante marca da concepção freireana, ou seja, a indissociabilidade entre educação e política. Tem-se, portanto, que não há educação neutra como frequentemente nos lembra Paulo Freire, toda prática pedagógica é, nesse sentido, um ato político, uma escolha entre práticas educativas voltadas à dominação ou práticas pedagógicas cuja finalidade é a libertação ou emancipação do oprimido.

A alternativa político-pedagógica de Paulo Freire à educação bancária é precisamente o que ele denomina como educação problematizadora, que segundo o autor, torna o educando o sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário da educação bancária marcada pela percepção fatalista, “(...) a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles a sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua de que dela tenham” (FREIRE, 2005, p. 42).

Paulo Freire criticava a escola tradicional, que para ele estava fundamentada na prática bancária dos “depósitos”, da transmissão unidirecional dos conteúdos dos professores aos alunos. A tais práticas ele também denominava de pedagogia da resposta, que resulta das “narrações” seguidas por práticas educativas/avaliativas em que o educador esperava uma resposta pronta e acabada por parte do educando, a exemplo da bem conhecida interrogação “Em que dia, mês e ano o Brasil foi descoberto? cuja resposta esperada era: em 22 de abril de 1500”.

Em “Por uma pedagogia da pergunta”, Freire e Faundez (1985) propõem a prática da problematização em lugar da resposta rápida e não refletida. Contudo, para que a problematização seja praticada há que se considerar pelo menos dois aspectos fundamentais na relação pedagógica: 1) o ato de perguntar, de indagar e, portanto, de problematizar, sobretudo por parte dos educandos-sujeitos e não mais objetos do processo de ensino-aprendizagem. O educando precisa ter liberdade e autonomia para se constituir como sujeito ativo dessa relação. O educador torna-se um mediador e não mais a “autoridade” portadora do conhecimento a ser imposto aos educandos. 2) o segundo aspecto que fundamenta a pedagogia problematizadora diz respeito a natureza da formação do educador, na qual não poderá haver cisão entre professor e pesquisador, como bem lembra Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996), “(...) Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (p. 16).

OS IMPACTOS DO CURSO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

Ao fim de pouco mais de dois meses de curso, eis que chegamos ao 10º e último encontro. Era o momento da realização das sínteses, de fazermos coletivamente o balanço do alcance e do impacto da formação ofertada na ação de extensão desenvolvida. Neste encontro, a opção não foi deixar um texto-base para a discussão como nos outros nove anteriores: optou-se por priorizar a exposição de ideias, sugestões e críticas acerca do desenvolvimento do curso e, fundamentalmente, realizar um debate final. Por isso, com o consentimento de todos/as participantes, decidimos gravar, para termos um material produzido coletivamente e que pudesse ser objeto de análise dos próprios coordenadores do curso. E foi assim que surgiu a ideia de produzirmos este texto que, em parte, como reflexão didática, é um relato de experiência. A ideia era coletar dados a partir da impressão dos participantes sobre o curso, no sentido de ele ter potencializado possíveis mudanças de visão acerca da EJA e seus sujeitos.

Por isso, adotamos como procedimento inicial uma “rodada de prosa” para que, cada um dos participantes expusesse suas opiniões e possíveis aprendizados relacionados à docência na EJA e que foram advindos da experiência de participação no curso. Indagou-se se houve alguma contribuição para a necessária sensibilização com a modalidade, suas especificidades e historicidade, assim como a assunção de compromissos ético-políticos com seu desenvolvimento e, quiçá, a superação da sua existência, no futuro.

Em relação a esta última afirmação, que pode parecer contraditória, é preciso que se esclareça que a existência de uma modalidade educacional dirigida a jovens e adultos que não concluíram a educação básica até a adolescência, mostra um país em que a exclusão e a desigualdade são uma marca histórica. Dessa forma, superar a necessidade da EJA, significa, de fato, ter alcançado a universalização da educação básica para todos. Isto é, significa, por fim, não existir mais no Brasil, então, democrático, nenhum jovem e adulto sem ter concluído a educação básica.

Alguns depoimentos de participantes obtidos por meio do “chat” e de compilação adaptada das falas, dão suas opiniões sobre o curso. Ei-las:

“Esse curso pra mim foi muito importante. Eu não fiz muitas falas, mas aprendi muito aqui com vocês. Um dos pontos eu destaco, principalmente para nós, que estamos atuando na EJA, agora que estamos saindo da pandemia... E esse governo que tanto ataca, que tanto se omite, né, em relação ao direito à educação, esse espaço de formação continuada, de troca de experiências, fortalece a luta e a vontade de lutar... Esse curso tá ajudando muito. Só agradecer mesmo”. (CURSISTA 1)

“Esse curso proporcionou muito aprendizado... E não pode parar por aqui. Eu trabalho com a EJA, na Coordenação, e com frequência os professores se mostram assim, angustiados, com algumas orientações que eles precisam e o sistema não permite dar. E aí foi bacana aqui, porque nós discutimos diversos assuntos, como a BNCC... E a gente viu que a EJA não está ali representada. Não foi considerada nas suas especificidades. Os objetos e as ações propostos na BNCC estão voltados para crianças e o dito ‘regular’. O professor vai fazer as adaptações necessárias para o jovens e adultos, mas ele queria ver a EJA contemplada ali, de fato. Na minha escola, eu e o grupo gestor mais os professores, nos reunimos e propomos realizar um currículo pra EJA, diferente do que propõe a BNCC. Mas o que percebo é que estou estudando pouco... E o curso mostrou isso. Precisamos falar, discutir a EJA, pauta-la constantemente. Por que a gente não pode esperar do governo, a gente já sabe disso. A gente não tem o que esperar dele. O curso foi desafiador no sentido de instigar as discussões”. (CURSISTA 2)

Os depoimentos dos participantes são contundentes em corroborar a relevância da formação continuada no campo da docência em EJA. Concluímos que valeu a pena

tê-lo realizado com os objetivos, metodologia, compromissos ético-políticos propostos. Isso parece claro no depoimento do Cursista 1 ao afirmar que viu o curso como “*espaço de formação continuada, de troca de experiências*”, que foi, de fato, um dos objetivos propostos. O pressuposto, concordando com o participante foi “*fortalecer a luta e a vontade de lutar*” pela expansão da modalidade e o desenvolvimento de uma docência que, para além de perfil, tenha vínculo com o aprofundamento da democracia por meio de compromissos ético-políticos e práxis educativa emancipatória.

O depoimento do Cursista 1 expôs uma situação que mostra o desmonte que tem havido nos últimos anos da perspectiva educacional humanista omnilateral emancipatória em favor de perspectivas neotecnistas que tentam cotidianamente submeter a educação aos critérios do mercado e da “*economia de serviços*”. Nesse sentido, aponta, com visão de quem exerce coordenação, que “*os professores se mostram assim, angustiados, com algumas orientações que eles precisam e o sistema não permite dar*”. Após criticar a BNCC e suas perspectivas excludentes em relação às necessidades e princípios da EJA, o participante explica que, “*Na minha escola, eu e o grupo gestor mais os professores, nos reunimos e propomos realizar um currículo pra EJA, diferente do que propõe a BNCC*”. Assim, reconhecendo a essência contra hegemônica dessa modalidade, tal atitude parece ser um bom caminho pedagógico: elaborar um currículo para, com e pela EJA. Significa tratar o currículo como algo vivo e dinâmico, interessado na leitura de mundo a partir da palavra geradora que advém de um diálogo franco e democrático que envolve toda a comunidade.

Neste encontro de encerramento, também verificamos a satisfação dos participantes que conseguiram chegar à conclusão do curso. Na fala de cada um e cada uma ficava patente o sentimento de realização, dado pela apropriação de conhecimentos e trocas de experiências acerca do que significa a docência na modalidade EJA. Muitos dos cursistas afirmavam com certo tom de lamento, a respeito da lacuna que a finalização do curso iria deixar em suas rotinas de todas as segundas-feiras das 19 às 21h, momento no qual eram realizadas as atividades. Também ficou explicitada nas falas, o agradecimento pelo formato de oferta do curso e pela dialogicidade praticada ao longo dos encontros. De fato, para os docentes envolvidos na oferta da formação continuada, o diálogo entendido a partir da concepção freireana, que se opõe aos “*depósitos*” próprios da educação bancária – a tônica da Pedagogia do Oprimido

(FREIRE, 2005), se constitui como condicionante de qualquer processo pedagógico de caráter emancipador, seja na formação de formadores, quanto também na prática diária das salas de aula em todos os níveis e modalidades da educação.

A PERSPECTIVA FREIREANA E A EMANCIPAÇÃO HUMANA POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Paulo Freire não é só o patrono da educação no Brasil, ele, como pedagogo prático, e sua obra, como legado teórico e literário, de fato, representam a essência do humanismo ético na pedagogia. Na Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p. 57-58) explica que docência deve misturar autoridade com amorosidade, pois, como já mencionado anteriormente,

(...) A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a eticidade de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco. Não se rompe como quem toma um suco de pitanga numa praia tropical. Mas, por outro lado a autoridade coerentemente democrática jamais se omite. Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção de boa disciplina. Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida.

Nesse sentido, construir uma práxis educativa consequente e significativa, que faça jus ao sentido da verdadeira educação, exige concomitantemente eticidade, liberdade, autonomia e responsabilidade. E isso para os dois lados do processo: o lado do professor, que, como pesquisador não pode deixar de ser estudante; e o lado do estudante, que, como ser aprendente, não pode deixar de contribuir com as palavras geradoras advindas da sua vida prática para ensinar o professor a se sensibilizar com a dinâmica da realidade histórica, seja nos momentos de construção do currículo, seja no exercício docente cotidiano.

Processo educativo emancipatório, na perspectiva freireana, é um trabalho que sempre assume uma postura, na explicação de Lukács (1979), teleológica. Essa posição teleológica começa nas imagens prévias que o ser cognoscente faz de si e do mundo, na

sequência, passa pelo confronto de tais ideias com o real concreto no momento de fazer, de produzir, materializando-se nos objetos e ideias, e por fim, conclui seu ciclo, com a avaliação, momento em que se julga o feito, por meio da reflexão, buscando construir, por meio da palavra geradora, o concreto pensado, gnosiologicamente.

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, reitera-se, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Como a gnosiologia significa a busca da lógica do conhecimento, se dedicando a uma reflexão acerca de origem, natureza e essência do ato de conhecer, da cognição em geral, parece necessário que ela seja explicada por uma epistemologia, que, muitas vezes tratada como sinônimos, busca a lógica do conhecimento científico.

Isso se faz necessário para que os seres cognoscentes, em especial os que atuam na Educação, não se tornem reféns do senso comum ao se propor ou pensar a práxis educativa que, sem dúvida, ao considerar todos os saberes, não renuncia à cientificidade. Significa que a última instância da produção do conhecimento visa, de fato, a ciência, e a perspectiva freireana parece concordar com isso, uma vez que a ciência só existe porque “as aparências enganam”. Daí que os procedimentos científicos visam superar as formas aparentiais e fenomênicas dos objetos, estabelecendo, por meio de procedimentos que visam extrapolar a percepção imediata advinda dos sentidos, o ser e o estar dos objetos no mundo, na realidade histórica, como concreto pensado.

Em outra obra, em parceria com Ira Shor, intitulada “Medo e ousadia” (1984), Freire explica que se observarmos o ciclo do conhecimento, a espiral gnosiológica, e este é explicativo fundamental dos processos educativos, nas suas palavras, “podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente” (FREIRE e SHOR, 1984, p. 13). Dessa forma, “o primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido”. O autor explica que “um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente”. Nesse sentido, o que acontece, geralmente, é que dicotimizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Conseqüentemente, reduzimos o ato de conhecer do

conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente”. Freire alerta que essa redução torna o professor um mero “especialista em transferir conhecimento”. Dessa forma, acredita que o professor pode perder “algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente”. Do seu ponto de vista, com o qual concordamos, algumas dessas qualidades que se perde na especialização positivista são, “por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente” (IBIDEM).

Em última instância, e sem querer esgotar as possibilidades de análise que a obra de Paulo Freire promove, dado ao limite deste artigo, é bom que se diga que a perspectiva freireana não demonstra desinteresse pela especialização, mas sim uma preocupação com a sua “ultrapassagem” interdisciplinar, no sentido de produzir um tipo de conhecimento humano, como ciência humana, que não se submete nem ao mercado e nem às determinações do *status quo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivos apresentar e analisar uma experiência realizada por meio de um curso de extensão realizado por professores e professoras no Instituto Federal de Goiás, voltado aos docentes atuantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Trata-se, portanto, de um relato de experiência, de um projeto que tinha por finalidade promover a formação continuada dos educadores e educadoras que atuam na modalidade, mas que em razão da ausência de políticas governamentais, sobretudo num contexto de regressão das funções sociais do Estado brasileiro, não foram devidamente preparados/as para lidar com as especificidades que constituem os sujeitos da educação da classe trabalhadora, historicamente alijada do direito à escolarização.

Conforme relatado ao longo do texto, a realização do curso, desde a elaboração do projeto até a realização dos encontros com os/as educadores/as cursistas se deu sob a perspectiva freireana de educação. Com isso, estamos afirmando que as relações pedagógicas estabelecidas durante os encontros, foram pautadas no diálogo, na relação

dialógica horizontal, entres sujeitos educadores/as portadores/as de ricas experiências em seus diversos contextos de trabalho docente, e não menos importante como trabalhadores e trabalhadoras da educação, numa conjuntura de precarização das relações de trabalho. As falas dos e das cursistas participantes do curso, no encontro de avaliação, evidenciaram a assertividade da ação de extensão realizada, reforçando a demanda por formação continuada para uma atuação adequada e, portanto, inclusiva nas salas de EJA Brasil afora.

Consideramos que o legado de Paulo Freire, num contexto de um Estado que ignora os direitos sociais e oprime as maiorias que constituem as classes trabalhadoras, excluindo-as do acesso à uma escolarização digna é, como sempre foi no passado, um referencial indispensável para pensarmos uma educação popular de caráter emancipador. A título de síntese, tal fato se explica por Freire trazer o subalterno, enquanto educando, para o centro da atividade pedagógica, colocando-o como sujeito da atividade educativa, ao mesmo tempo em que o professor se torna mediador do processo de ensino-aprendizagem. Também é importante reafirmar, como já o fizemos ao longo do texto, o caráter político da educação na obra freireana, pois não há nela espaço para a neutralidade. A política e a educação se tornam um binômio indissociável. A vida e a obra do autor é por si só uma opção pelos oprimidos, ou como ele dizia em algumas das suas falas, “pelos esfarrapados do mundo”.

Por fim convém ressaltar, no atual cenário sócio-político brasileiro, marcado pela ascensão de um governo com características fascistas, Paulo Freire, em que pese sua respeitabilidade mundial – na condição de um dos maiores acadêmicos brasileiros no mundo, torna-se alvo tanto dos movimentos extremistas de direita, através de perspectivas como o “escola sem partido”, quanto do próprio governo, cujas iniciativas buscam o apagamento da sua obra.

Não é necessário fazer muito esforço intelectual para compreender que tais iniciativas de desmonte e de silenciamento estão relacionadas precisamente com o fato de que Paulo Freire tomou na sua vida e obra um lado, qual seja a sua opção política pelos oprimidos do mundo. Assumir tais compromissos e “lados” na história do Brasil tem se mostrado imperdoável pela “elite do atraso”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? . Revista Brasileira de Educação [online]. 2017, v. 22, n. 71 [Acessado 9 Outubro 2022] , e227145. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227145>>. Epub 09 Out 2017. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227145>

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95/2016. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.br). Acesso em: 02 de out. 2022.

_____. Lei de Criação dos Institutos Federais. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: [L11892 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em: 02 de out.2022.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em: 03 de out. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 983 de 18 de novembro de 2020. Disponível em: [Portaria-mec-983-2020-11-18.pdf \(abmes.org.br\)](http://abmes.org.br) Acesso em: 02 de out. 2022.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 02 de out. 2022.

DIAS, J. N; SCOCUGLIA, A. C. C. Educação Popular e Extensão Universitária na contemporaneidade. In SCOCUGLIA, A. C e COSTA, L. M. Histórias da Educação Popular do tempo presente. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Digitalizado em 2002 pelo coletivo Sabotagem (WWW.SABOTAGEM.REVOLT.ORG) disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/FREIRE/Pedagogia%20da%20autonomia%20Paulo%20Freire.pdf>)

_____. FAUNDEZ, Antônio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

IFG - Instituto Federal de Goiás. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 - 2023. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf Acesso em: 01 de out. 2022.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

Autores:

Josué Vidal Pereira

Licenciado em História pela Fundação Universidade do Tocantins (2001), Especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal de Lavras (2004), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2011) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2018). Atualmente é professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia. É pesquisador do Financiamento da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos na linha de pesquisa Políticas Públicas da Educação Profissional e Tecnológica. É membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação dos Trabalhadores e tem publicado vários artigos e capítulos de livros na área da referida linha de pesquisa.

E-mail: josue.pereira@ifg.edu.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0210-3137>

País: Brasil

Sebastião Cláudio Barbosa

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (1987), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2003) e doutorado em Educação também pela UFG (2017). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Interdisciplinaridade e epistemologia. Tem atuado e pesquisado, também, os seguintes temas: educação profissional, proeja, educação pública na modalidade EJA e práticas docentes em ensino de História. Discute, a partir do materialismo histórico e dialético: felicidade (gozo social), totalidade e contradição, interdisciplinaridade, políticas públicas para a educação, formação integrada e currículo integrado, o método de Vygotsky, avaliação formativa e ética não-normativa.

E-mail: sebastiao.barbosa@ifg.edu.br -ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9496-3454>

País: Brasil