

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Marina Finger de Castro

**SETE LIÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS CONTEXTUALIZADAS:  
Um estudo de caso no CMET Paulo Freire**

Porto Alegre  
2. Semestre  
2019

Marina Finger de castro

**SETE LIÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS CONTEXTUALIZADAS:  
Um estudo de caso no CMET Paulo Freire**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Professor Dr. Paulo Peixoto Albuquerque

Porto Alegre

2. Semestre

2019

## AGRADECIMENTOS

...aos meus pais e meu irmão, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram a buscar meus ideais.

...aos meus avós, pelo exemplo de honestidade e doçura.

...ao Mateus, por ser meu companheiro, me ajudar a atravessar as fases difíceis e sempre me arrancar sorrisos.

...a Aline, Nathiele e Jéssyca, por estarem comigo nessa caminhada, fazendo tudo ficar mais tranquilo.

...a Aline, principalmente, por dividir os fardos pesados e as cervejas geladas.

...à minha família por sempre estar do meu lado.

...ao meu orientador, professor Paulo, por me fazer pensar em educação de outras maneiras.

...à professora Carmen, pelas conversas, incentivos e me inspirar a ter um olhar diferenciado sobre educação.

...à toda a comunidade do CMET Paulo Freire, pelo acolhimento, ensinamentos e pelo esperar.

...aos amigos e amigas que me apoiaram e acreditaram na minha escolha pela pedagogia.

...aos professores que somaram tanto na minha formação, e que muito admiro pela luta e coragem.

*Não conseguiram nos transformar em eles – escreveu-me Cacho El Kadri.*

*Eram os últimos tempos das ditaduras militares na Argentina e no Uruguai. Tínhamos comido medo no café da manhã, medo no almoço e no jantar, medo; mas, não tinham conseguido nos transformar em eles.*

(Eduardo Galeano – O livro dos abraços – 2ª ed. – Porto Alegre – L&PM, 2009. 378. p. 254)

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo aprofundar reflexões sobre a educação de jovens e adultos (EJA), através da análise do livro *Sete Lições Sobre a Educação de Adultos*, de Álvaro Vieira Pinto, juntamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire e a experiência do estágio obrigatório, realizado da modalidade EJA. A pesquisa foi elaborada com apoio nos estudos de Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Miguel Arroyo e outros autores que corroboram com suas ideias. Como resultados significativos apreendidos da experiência de escrita e reflexão realizadas: a importância do olhar crítico na educação, o olhar sensível aos educandos, o respeito à diversidade presente na EJA, e a importância da prática reflexiva no trabalho docente. Portanto, considero importante que o docente esteja sempre em busca de uma formação permanente, para que as práticas educativas sejam efetivas e coerentes com as demandas e a realidade dos educandos.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO CRÍTICA, DOCÊNCIA NA EJA

## SUMÁRIO

<b>1. SÓ CAI QUEM VOA .....</b>	<b>8</b>
<b>2. CONTEXTO E REFLEXÃO.....</b>	<b>11</b>
2.1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL .....	11
<b>3. MODELO DE ANÁLISE .....</b>	<b>16</b>
3.1 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO.....	17
3.2 RESPEITO À ALTERIDADE .....	18
3.3 CRÍTICA COMO MÉTODO .....	18
3.4 ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA.....	19
3.5 REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE DO ALUNO .....	20
3.6 ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS .....	20
<b>4. PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>21</b>
4.1 PPP.....	21
4.2 O CMET PAULO FREIRE .....	23
4.3 ESTÁGIO .....	26
<b>5. AS SETE LIÇÕES CONTEXTUALIZADAS .....</b>	<b>27</b>
5.1 PRIMEIRA LIÇÃO: CONCEITO DE EDUCAÇÃO .....	27
5.2 SEGUNDA LIÇÃO: FORMA E CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO .....	28
5.3 TERCEIRA LIÇÃO: AS CONCEPÇÕES INGÊNUAS E CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO .....	31
5.4 QUARTA LIÇÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DE ADULTOS .....	33
5.5 QUINTA LIÇÃO: ESTUDO PARTICULAR DO PROBLEMA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS .....	35
5.6 SEXTA LIÇÃO: O PROBLEMA DA ALFABETIZAÇÃO .....	36
5.7 SÉTIMA LIÇÃO: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR .....	38
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>39</b>
<b>REFÊRENCIAS.....</b>	<b>41</b>

## 1. SÓ CAI QUEM VOA

Escolhi iniciar meu trabalho com essa frase, do poeta e cantor Nico Nicolaiewsky, que tem tanto significado para mim, com meu caminhar na pedagogia e, ao meu ver, com a educação. Quase cinco anos se passaram desde que ingressei no curso de pedagogia, na época cai sem saber se era isso que eu queria, mas encontrei muito mais do que podia imaginar. Me construo como docente diariamente, agora mais preparada para os próximos desafios, e com muita vontade de construir minha prática com base nas concepções e valores que acredito, a saber: respeito ao outro, interação entre teoria e prática, compreensão de que conhecimento e a vida não são jogos, mas que as formas de viver e conhecer são.

Nesse caminho, percebi que, na educação, o cair (experiência que não sai como desejamos) faz parte do voar; o aprendizado é constituído por erros e acertos. Schwartz (2013) fala que na alfabetização o erro é a expressão de uma hipótese, mas acredito que essa frase se aplica a todo o percurso escolar, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), foco deste trabalho e o que me fez esperar desde o segundo semestre da faculdade.

Creio que a escola não deve ser um espaço apenas para reprodução de conteúdos, mas sim espaço para diálogos, para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a construção de aprendizagens significativas. O trabalho que segue tem a forma apropriada para um trabalho de conclusão de curso, ou seja, uma seleção de muitas aprendizagens que aconteceram durante a graduação, e neste final de curso, expressa meu interesse em defender uma escola pública, humana e de qualidade.

Durante o curso de pedagogia, meu primeiro contato com a EJA foi através uma observação feita no segundo semestre, o tempo passou, mas aquela experiência ficou marcada. Na graduação só tive contato outra vez com a modalidade no sétimo semestre, quando realizei uma prática. Os dois trabalhos (experiências discente e docente) foram realizados em escolas estaduais, onde encontrei uma realidade diferente da que esperava. Nessas escolas parecia que a EJA era apenas uma obrigação a cumprir, tinham turmas de totalidades diferentes na mesma sala, algumas aulas eram infantilizadas, existia a marginalização dos alunos e grande evasão escolar. Foi muito triste me deparar com essa realidade, enquanto na faculdade nos debruçávamos nos fundamentos de Paulo Freire e da educação popular, parecia que

na teoria a educação de jovens e adultos era oposta do que acontecia na prática, as escolas falhavam no acolhimento e no planejamento das aulas. O descaso do governo do estado era grande com a educação, principalmente na EJA, diversas escolas foram fechadas, alunos transferidos, os salários dos funcionários da escola e dos professores estava atrasado, existia grande falta de professores. A realidade é difícil. Na época, a Secretaria da Educação estava estudando o fechamento de turmas em escolas Estaduais (Zero Hora, 2017), incluindo as da Educação de Jovens e Adultos, que foram severamente afetadas. A situação não tem melhorado, atualmente está acontecendo uma das maiores greves dos últimos tempos, mais de quatrocentas escolas estaduais aderiram à greve, em protesto ao pacote de reformas do Governador Eduardo Leite (Zero Hora, 2019).

Mas foi durante a prática realizada no sétimo semestre que me interessei em fazer o estágio obrigatório na EJA e, mesmo com tantas dificuldades, me encantei pelos alunos e pelos trabalhos que realizamos juntos durante uma semana. Os alunos tinham histórias tão ricas e tinham tanto interesse em aprender. Em apenas uma semana criamos laços, e eles mostraram o quanto poderiam evoluir. Decidi fazer o estágio curricular obrigatória na EJA.

Foi então que conheci o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, que já conhecia por relatos de colegas, mas nunca havia nem entrado na instituição. Um pouco antes do período do estágio aconteceu meu primeiro contato direto com a instituição. O CMET é um Centro de Educação que atende somente a modalidade Educação de Jovens e Adultos, sendo a única existente em Porto Alegre, e funciona nos três turnos. A instituição possui uma história de luta pela permanência e valorização da EJA em Porto Alegre. Durante o período do estágio pude acompanhar a rotina da escola e o trabalho realizado pelos professores e funcionários, é notável a preocupação da instituição com o acolhimento dos educandos, com os projetos coletivos do semestre e atividades culturais.

No estágio comecei a me relacionar com as professoras que atendem as totalidades iniciais<sup>1</sup> trabalhando com a alfabetização de jovens e adultos, e conheci uma realidade completamente diferente das que encontrei nas escolas estaduais. Toda a comunidade escolar é realmente comprometida com as causas da instituição e dos alunos.

---

<sup>1</sup> A EJA labora com totalidades, e não com seriação, mas se pode inferir que as turmas são equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental.



Por isso, acredito ser de grande valor compartilhar, em forma de pesquisa participante<sup>2</sup> um pouco do que vivi durante o estágio, e encontrei nesta instituição singular que é o CMET, além de trazer algumas inquietações que surgiram durante esse período. Dessa forma, analiso o Projeto Político Pedagógico da instituição, fazendo um paralelo daquilo que o livro de Álvaro Vieira Pinto, *Sete Lições Sobre a Educação de Adultos* propõe, para então, estabelecer consonâncias e dissonâncias entre estes dois materiais, juntamente, claro, com as experiências adquiridas no estágio, buscando compreender como a teoria se aplica a realidade.

O trabalho será organizado da seguinte forma:

Após a introdução, no segundo capítulo, início apresentando o contexto da reflexão sobre a problemática que envolve a Educação de Jovens e Adultos, de forma a expor ao leitor as singularidades desta modalidade, bem como esclarecer alguns pontos importantes para a construção da pesquisa.

No terceiro capítulo apresentarei meu modelo de análise, para esclarecer alguns conceitos que são fundamentais para compreender a educação de jovens e adultos, e que considero imprescindíveis para abordar o tema em questão.

Em sequência, no quarto capítulo, falarei sobre os instrumentos utilizados para a construção da pesquisa, as escolhas realizadas para o estudo de tal tema, sendo a apresentação da metodologia utilizada para a construção do trabalho.

No quinto capítulo, apresentarei as sete lições sobre educação de jovens e adultos contextualizadas, relacionando os conceitos apresentados no livro *Sete Lições Sobre Educação de Adultos*, de Álvaro Vieira Pinto, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMET Paulo Freire, com o intuito de relacionar a teoria com a realidade encontrada na escola.

No último capítulo, chamado *Considerações Finais*, falarei sobre as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste trabalho.

---

<sup>2</sup> Pesquisa participante é aquela que se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

## 2. CONTEXTO E REFLEXÃO

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como uma mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. (ARROYO, 2005, p. 30).

Ao tornar a EJA objeto de investigação nesta pesquisa sinto que é necessário apresentar um pouco sua história no Brasil. Essa parte do trabalho consiste em abordar informações sobre o desenvolvimento histórico da Educação de Jovens e Adultos, a finalidade não é mostrar toda a história, mas sim analisar os cenários significativos que caracterizam a EJA como campo de direitos e de políticas públicas.

Para iniciar a contextualização, trago uma fala de Paulo Freire que, ao meu ver, representa a história da educação no nosso país, que é a seguinte: “O Brasil foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos” (1989, p. 35). A educação no Brasil não foi construída ou pensada para atender as classes populares, mas sim para uma “aristocracia” que buscava apenas benefícios individuais.

### 2.1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

A educação no Brasil teve início com os padres jesuítas, que tinham a intenção de catequizar os índios e prepará-los para a chegada dos colonizadores, ensinando não só a leitura e a escrita, mas também os costumes europeus. Mas, como a educação possuía cunho religioso, e não produtivo, aos poucos os jesuítas foram perdendo o apoio do império, e em 1759 foram expulsos.

Foi então criada a instituição das aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), que deu início ao sistema público de ensino, essas aulas atendiam especificamente os filhos (brancos e homens) da elite portuguesa, excluindo os índios e africanos. Mas esse sistema não funcionou efetivamente, tanto pela falta de professores, quanto pela falta de recursos para manter o método de ensino.

Foi com a Constituição Imperial de 1824 que a educação formal iniciou, trazendo em seu texto a garantia de “educação primária e gratuita para todos os cidadãos”. Porém, o acesso à educação não chegou até as camadas populares (população pobre, escravizada, livre e liberta), sendo acessível, mais uma vez apenas para a elite. Por mais que o texto constitucional não tenha sido cumprido, foi um marco na luta pela escolarização de toda a população, independente da classe que pertencesse. Raimundo Helvecio Almeida Aguiar fala em sua tese que o texto da constituição possibilitou “a interpretação de que a educação escolar não era exclusividade das crianças brancas do sexo masculino” (2001, p. 13).

Em 1834 o governo imperial repassou às províncias a responsabilidade pela educação primária, que foi designada principalmente para jovens e adultos. A descentralização do sistema de ensino era uma forma do governo dispensar a responsabilidade pela educação da maioria da população.

Com a constituição de 1889, que marca a transição de monarquia para república, foi reforçada a segregação entre letrados e analfabetos. O voto, que antes era restrito às pessoas com posses, passou a ser restrito a pessoas letradas e com posses, e assim, o que era ruim ficou ainda pior, pois isso reforçou a ideia errônea, que perdura até hoje, de que uma pessoa não alfabetizada é incapaz e ignorante. Nesse período o governo central delegou a educação primária aos Estados e Municípios, e mais uma vez o ensino da ampla camada da população foi deixado de lado, ficando submisso aos interesses das oligarquias regionais.

Com o início do século XX, o analfabetismo passou a ser visto como um mal, e as pessoas analfabetas começaram a ser culpadas não só pela sua condição, mas também pela situação de subdesenvolvimento do país. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, que pretendia acabar com a “praga” do analfabetismo e estabilizar a grandeza das instituições republicanas. No centro dessas discussões/medidas estava a ideia de que as pessoas que não eram letradas deveriam procurar se alfabetizar, para que essa pessoa se tornasse um ser produtivo e que contribuísse para o desenvolvimento do Brasil. É importante destacar que em 1920 o Brasil possuía um índice de 72% de analfabetos com mais de cinco anos de idade, com quase 11 milhões de pessoas, como traz Raimundo Helvecio Almeida Aguiar (2001), em sua tese.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e devido a diversos movimentos populares que reivindicavam a ampliação do número de escolas públicas,

começaram a ser criadas condições e políticas para educação de jovens e adultos, foram considerados também os baixos índices de escolarização no país que demonstravam um grande problema educacional. Já na Constituição de 1934 se propunha uma política educacional através da elaboração do Plano Nacional de Educação, de responsabilidade do Governo Federal. Esse plano definia as competências dos Municípios, dos Estados e da União no que diz respeito à educação.

A Educação de Adultos teve pela primeira vez um tratamento específico na constituição de 1934, quando, de acordo com o Plano Nacional de Educação, passou a ser obrigatório e gratuito o ensino primário integral, de frequência também obrigatória, e devendo ser estendida aos adultos. Em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), e a partir de suas pesquisas foi instituído, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o objetivo de ampliar e incluir o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

A partir da década de 40 a educação de adultos voltou a pautar a lista de prioridades do governo. Em 1946 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário, que previa o ensino supletivo, e logo em seguida, em 1947 foi criado o SEA (Serviço de Educação de Adultos), um programa de abrangência nacional, que tinha como finalidade reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, esse movimento foi denominado de Campanha Nacional de Educação de Adultos. Porém, o método pedagógico utilizado era questionável, eram usados guias de leitura, com pequenas frases, sobre comportamento moral, informações sobre saúde e técnicas de trabalho e higiene. Esses guias eram padronizados, ignorando completamente o contexto em que os alunos estavam inseridos, suas dificuldades e particularidades, mostrando que era considerado importante apenas o número de pessoas que sabiam ler e escrever, e não na qualidade da educação ofertada.

Um dos fatores que desencadeou a criação da Campanha Nacional de Alfabetização foi a pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas chamadas “nações atrasadas”, juntamente com a ideia de que a educação era um meio de alcançar o desenvolvimento. A pressão surgiu com a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), mas além disso, também era importante que mais pessoas pudessem exercer o direito ao voto, em busca da democratização do país.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e em seguida, em 1958, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), por mais que essas campanhas não tenham sido efetivas, elas possibilitaram o nascimento dos movimentos de alfabetização de jovens e adultos e da educação popular, que se fortaleceu, principalmente, na década seguinte.

A educação popular ganhou ainda mais força a partir das contribuições de Paulo Freire, que se preocupava principalmente com a educação da população excluída, e também com a formação dos profissionais trabalhavam com a educação de adultos, pois até então, era entendido que para alfabetizar a população adulta bastava alguém que soubesse ler e escrever, sem considerar a qualidade do ensino e a problemática envolvida.

Ao longo de uma década, surgiram diversos movimentos de educação popular, dentre eles:

- Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952);
- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA, 1958);
- Movimento de Educação de Base (1961);
- Método Paulo Freire/Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP, 1962);
- Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE, 1962);
- Campanha "De pé no chão também se aprende a ler", (Natal - 1963);

A partir de 1964 esses processos foram dissolvidos, sob a alegação de que o trabalho desenvolvido possuía “cunho ideológico”, e era “coisa da esquerda”. O governo federal, após desmontar as experiências focadas na educação de jovens e adultos, determinou a utilização dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio na alfabetização de maiores de 10 anos" (Decreto-Lei 57.895, 20 de dezembro de 1966.).

Em novembro de 1967 foi criado, pela lei 5379/67, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como Fundação MOBRAL. Durante os anos 70 outros movimentos, campanhas e projetos surgiram e foram se desenvolvendo em instituições formais e não formais de educação. Nessas experiências era possível perceber, em sua base, a influência de Paulo Freire, que mesmo no exílio, suas

contribuições continuaram servindo, mesmo que “disfarçados”, nos projetos educacionais do governo que o baniu.

O MOBREAL, um dos mais famosos programas de alfabetização, aparentava ser um programa para as massas, privilegiava as pessoas que estivessem entre 15 e 30 anos, e tinha como objetivo atender a população excluída do processo de escolarização e ampliar a aceitação do governo militar, junto às camadas mais pobres da população. Era utilizado o método Paulo Freire, mas as palavras escolhidas para realizar a alfabetização visavam ampliar e promover a legitimação dos governos militares.

Em 1971 foi criado, pelo Governo Federal, o Ensino Supletivo, que tinha como objetivo suprir a escolarização correspondente a todo ensino básico. A regulamentação ocorreu por meio da Lei de Diretrizes e bases – LDB nº 5692/71. Mais tarde, já durante o período democrático, a LDB de 1996, constituiu a EJA como uma modalidade de ensino própria. Isso fez com que a educação de jovens e adultos não fosse mais vista apenas como a continuidade da escolarização, criando uma nova visão para esta modalidade, que agora tinha garantida características próprias. Dentro disso, o Supletivo era apenas uma das formas que a EJA pode ser oferecida.

Outro avanço considerável aconteceu na Constituição de 1988, que traz em seu texto a educação como direito de todos, inclusive daqueles que “não tem idade própria”. O voto dos analfabetos foi outra conquista presente nessa Constituição. Porém, nos anos 90 a EJA sofreu grandes prejuízos, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, quando foi criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que não incluiu a EJA no recebimento de recursos desse fundo.

A LDB de 1996, no Título III, artigos 4º e 5º, caracteriza a EJA como modalidade de ensino, e no Título V, faz referência aos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino, relativo à Educação de Jovens e Adultos, passando assim, como dito anteriormente, a ter características próprias. Mas, para a regulamentação da EJA foi importante a aprovação, no Conselho Nacional de Educação, o Parecer CEB nº 11/2000 referente às diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

O Parecer CEB nº 11/2000 destaca que além das instituições formadoras garantirem a oferta, devem proporcionar aos educadores adequada qualificação, de acordo aos interesses de projeto pedagógico condizente com o perfil dos educandos da EJA. Além de dar especial atenção às políticas públicas, como garantia dos direitos e de acesso e permanência do público jovem e adulto à um ensino de qualidade.

### 3. MODELO DE ANÁLISE

O exercício analítico não acontece de forma ou modo abstrato, ele está fundado em alguns pressupostos teóricos que permitem ao leitor compreender como na reflexão da prática do estágio se pode articular aquilo que foi vivenciado, em conjunto com a análise de um documento tão singular de cada instituição, que é o Projeto Político Pedagógico, juntamente com os apontamentos que Álvaro Vieira Pinto traz sobre a educação de adultos.

Para melhor compreensão do modelo de análise, apresentamos a figura a seguir:

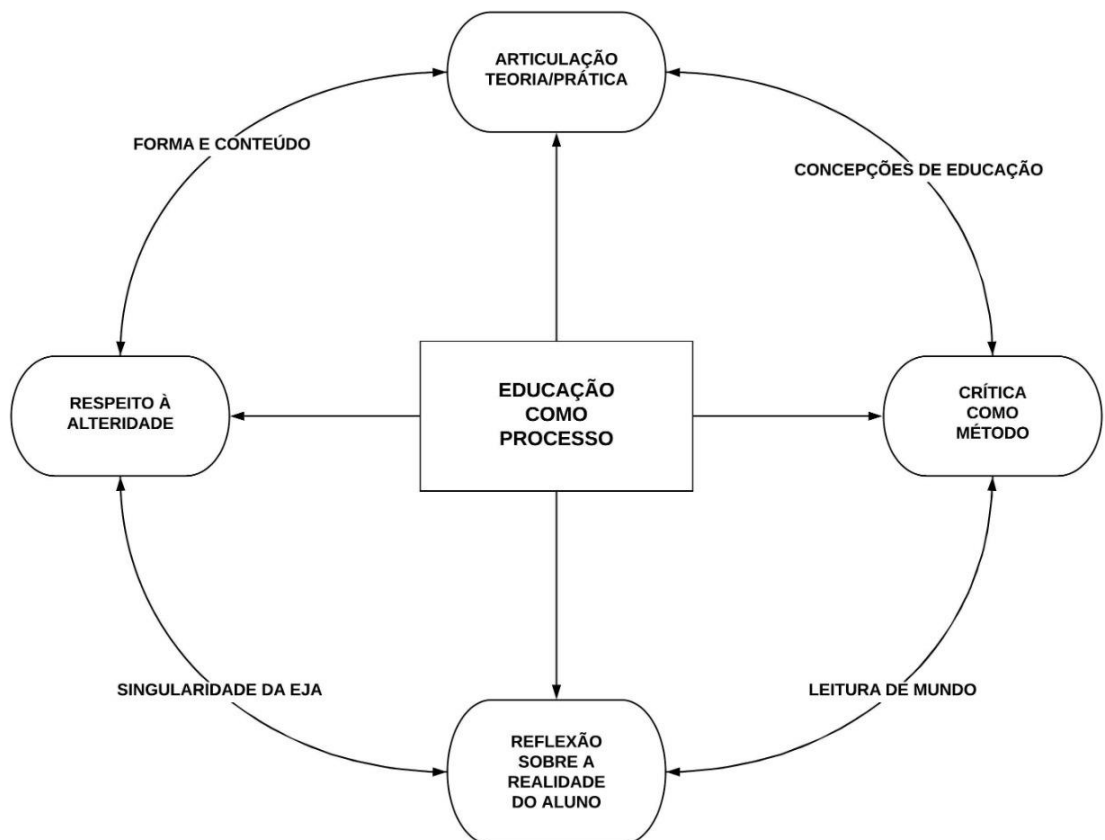


Figura 1- MODELO DE ANÁLISE

A figura tem por objetivo sintetizar e dar movimento a reflexão, nela estão articulados os conceitos chaves que envolvem a educação de adultos quando se pensa a modalidade EJA.

A seguir, para melhor entendimento e contextualização, apresento os seguintes conceitos:

### 3.1 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO

“...o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres” (FREIRE, 1999, p. 53)



A educação como processo pode ser compreendida como o conjunto de ações que permitem entender as mudanças que ocorrem no sujeito aprendente a medida que ocorre a apropriação de informações.

A ideia de inacabamento reforça a concepção de educação como processo, em que o ser humano está em constante mudança e aperfeiçoamento. Os conhecimentos são construídos de acordo com as interações do sujeito com o meio e nas relações.

### 3.2 RESPEITO À ALTERIDADE

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo de entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1998, p. 136)

O respeito à alteridade é peça fundamental na educação, principalmente de adultos. A noção de si e do outro constituem a vida social, e ao interagirem, esses indivíduos reafirmam suas posições sociais e seu lugar no mundo, como sujeitos. Esses processos de identificação e diferenciação fazem parte da construção da identidade dos sujeitos.

Nesse processo se desenvolve a autoconsciência crítica do educando, que se torna observador consciente de sua realidade e da realidade dos outros, assim podendo perceber a realidade de “si” e do “outro” de maneira crítica. Da mesma forma que o professor deve enxergar o educando como um sujeito que é, ao mesmo tempo, diferente e igual a si.

### 3.3 CRÍTICA COMO MÉTODO

“A contribuição do educador consiste em possuir uma técnica adequada para proporcionar os elementos da linguagem escrita, mas de forma tal, que estes

representem a realidade do alfabetizando e sejam reconhecidos por ele como tais.

O primeiro passo, para a constituição da autoconsciência crítica do trabalhador, da qual decorre necessariamente a aquisição da linguagem escrita, está em fazê-lo tornar-se observador consciente de sua realidade; destacar-se dela para refletir sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente dela (e por isso incapaz de discuti-la). (PINTO, 2007, p. 73)

A visão crítica da educação não limita o ensino ao conteúdo, deixando de considerar todos os fatores que envolvem a prática educativa, como os alunos, a estrutura da escola, os acontecimentos sociais, os materiais e etc. O aluno não pode ser considerado uma massa amorfa que está na escola apenas para receber conhecimento, mas sim como o sujeito culto que é, com saberes relacionados ao trabalho e ao meio em que vive.

A prática educativa deve desenvolver a criticidade dos alunos, sua autonomia moral e intelectual, além de, ao invés de acomodar os educandos, causar inquietações e questionamentos. O professor deve ser capaz de possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos em conjunto com os alunos. Freire dizia que "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo" (1993, p. 13).

O aluno, alfabetizado ou não, carrega uma cultura que não é superior ou inferior a do professor. Desse modo, sem que a educação seja verticalizada, na sala de aula todos estão aptos a aprender, e compartilhar vivências e conhecimentos.

### 3.4 ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. (FREIRE; 1993, p. 77)

Quando teoria e prática estão dissociadas a prática educativa não é efetiva, e muito menos crítica. Se na teoria sabemos que a educação de adultos possui singularidades, e por isso se dá em uma modalidade com características próprias, não

é possível realizar, com adultos, uma prática que foi construída para crianças de seis ou sete anos, mesmo que tanto os adultos quanto as crianças estejam em processo de alfabetização.

Se nas aulas da EJA não estão inseridos temas relevantes para os educandos, de nada adianta a aplicação de qualquer teoria, por mais bem-intencionada que seja. A prática reflexiva é justamente a articulação da teoria com a prática, é o pensar no que fazer e como se constrói e se adaptam os conhecimentos.

### 3.5 REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE DO ALUNO

Sabendo que na escola convivem sujeitos totais e não mentes sem história, sem corpo, sem identidade, também são equacionadas como conteúdos da docência formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e vontade de conhecer, de indagar a realidade que vivem, sua condição de classe, raça, gênero, sua idade, corporeidade, memória, sua diversidade cultural e social. (ARROYO, 2004, p. 120)

A realidade do aluno é algo que não pode ser ignorada na prática educativa. A sua leitura de mundo é extremamente importante para construir a leitura das palavras, para exercitar a autonomia e a visão crítica. A realidade do aluno está relacionada com toda a bagagem que o trouxe até a EJA, e por isso a prática deve ser desenvolvida de acordo com os sujeitos que ali estão, de acordo com o meio em que estão inseridos.

O contexto de vida do educando também é importante para a construção da identidade, e com isso, a visão crítica de mundo a qual ele pertence. É função da instituição de ensino considerar o meio social e construir um espaço que seja significativo para o educando, que além de fazer sentido, o faça pensar e agir de maneira diferente no mundo.

### 3.6 ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS

Estes conceitos chaves estão articulados entre si e ganham movimento nas seguintes situações:

A Educação como processo precisa considerar a alteridade dos educandos, na forma e no conteúdo que são propostos em sala de aula, pois assim é possível articular a teoria com a prática, a partir das relações e percepções dos alunos. Dessa forma, a crítica como método, que se dá a partir das concepções da educação, não pode desconsiderar as leituras de mundo dos educandos. A prática reflexiva é peça fundamental para compreender e considerar a realidade dos alunos e as singularidades que cercam a Educação de Jovens e Adultos.

#### 4. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Como já discorrido na introdução, o CMET Paulo Freire chamou minha atenção pela forma como toda a comunidade escolar se relaciona, bem como reconhece e trata a educação como um ato político, considerando seus sujeitos em suas complexidades, reconhecendo os saberes dos educandos e buscando a construção da autonomia moral e intelectual dos estudantes. Dessa forma, é imprescindível que a pesquisa considere as peculiaridades da instituição e sua comunidade.

Por isso, a proposta deste trabalho é de natureza qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso, pois será realizada a análise de um documento específico, do CMET Paulo Freire, considerando suas particularidades e relacionando com o livro *Sete Lições para a Educação de Adultos*, de Álvaro Vieira Pinto. Segundo Yin (2001) “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real.” (YIN, 2001, pg. 32). Dessa forma é possível estudar com alguma profundidade determinados aspectos de um problema.

Para a construção do estudo de caso recorri à análise documental, utilizando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição em questão, a estratégia utilizada para a análise foi de conteúdo.

Por fim, vou utilizar da minha própria experiência vivenciada durante o estágio obrigatório, que mudou completamente minha concepção acerca da educação de jovens e adultos, bem como ajudou a calibrar meu olhar quanto aos temas que aqui analisados.

##### 4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto político pedagógico é um documento que apresenta o plano integral da instituição, e manifesta, de maneira clara, o tipo de prática educativa com que a escola se compromete. É um documento elaborado de maneira coletiva, e deve levar em consideração a opinião da comunidade escolar.

O PPP é caracterizado por seu caráter transformador e unificador, que tem como objetivo a criação de alternativas e propostas que possam gerar mudanças consistentes na escola. É um documento que se diferencia do plano diretor da escola, que apresenta um conjunto de metas, objetivos e procedimentos, e, apesar do PPP possuir esses itens, ele não se restringe a eles. O propósito do PPP é expressar a concepção política da instituição.

Gadotti (1994) afirma que objetivos, metas e procedimentos são necessários na criação de um projeto político pedagógico, mas que ele não pode se deter a isso. Conforme o autor, a elaboração do PPP está comprometida com a intenção de instituir algo novo, como mudanças e atualizações, mas sem negar o que é peculiar à escola, como: histórico, normas, regras, etc.

Não existe um padrão único que oriente a elaboração de um PPP, cada instituição tem autonomia para estabelecer, executar e avaliar seu projeto. Para que o princípio da autonomia seja efetivo, é importante que a comunidade escolar participe da construção, aproveitando esse espaço para discutir os interesses e necessidades da comunidade.

Ainda Gadotti (1994) fala que “o projeto pedagógico da escola é (...) sempre um processo inconcluso, uma etapa em uma direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.” (1996, p.34). Assim, o PPP é um documento em permanente processo de atualização, em constante aperfeiçoamento, para estar o mais próximo da realidade da instituição. É o PPP que norteia o trabalho pedagógico em uma escola, que orienta o trabalho docente e representa a identidade da instituição. O próprio PPP da escola apresenta o seguinte texto:

Convém frisar que o PPP e seu Regimento são o reflexo das práxis que acontece no CMET e, como práxis, são documentos que constantemente são reavivados: anualmente é elaborado o Plano Global que representa a concretização das afirmações do PPP e do Regimento, precedidos da avaliação das ações do ano anterior realizadas pelo coletivo do Centro e aprovadas em assembleias de cada segmento com presenças registradas em ata. (PPP, 2014, pg. 3)

Diante disso, podemos considerar que o PPP é escrito com base na realidade vivenciada no CMET, e assim, pretendo analisar o conteúdo do documento, para compreender como a instituição entende a educação e o trabalho por ela desempenhado.

## 4.2 O CMET PAULO FREIRE

Ao realizar o estágio obrigatório no CMET, e conviver com as professoras, coordenadoras e funcionárias (os) pude conhecer melhor o histórico de luta pela permanência da EJA da instituição, que é motivo de orgulho para todos. O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire) foi criado em 1989, sua sede era no Mercado Público, e funcionava nos três turnos, com quatro salas de aula. Nessa época havia, por parte da prefeitura, a intenção de implementar uma política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesse período funcionava no mesmo local, ainda, algumas turmas de alfabetização do antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e depois da Fundação Educar. O CMET também atendia, em diferentes locais, os trabalhado Empresas, Secretarias e Autarquias do Município.

Em 1990 o Mercado Público foi reformado e a luta do CMET pela conquista de um espaço se iniciou. Foi então que professores, funcionários e alunos acamparam na Prefeitura reivindicando que a experiência do CMET não morresse, para resolver esse problema, muitos espaços foram cedidos para que as aulas acontecessem. Diversos espaços já foram palco das aulas da instituição, como consta no PPP:

Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) (manhã e tarde, nos anos de 91, 92 e 93), Câmara de Vereadores (à noite, em 1991), salas na Cia União de Seguros (1991 a 1995), onde, além da comunidade de POA, havia funcionários desta companhia que não tinham escolaridade, Usina do Gasômetro, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do (UFRGS) (depois das 20 horas, entre 1992 e 1993) até o aluguel das salas na General Vitorino e o empréstimo das salas da Escola Porto Alegre (EPA) (Ts Finais noite, 1995 a 1999). (PPP, 2014, p. 7)

Até que, em 2000, via Orçamento Participativo (OP), foi conquistado um espaço na Rua Jerônimo Coelho, 254. Por fim, em 2012, o CMET mudou para a rua Santa Teresinha, 572, onde funciona até hoje.

Um fator importante é que a instituição se reconhece como um Centro de Educação, e não uma escola, isso devido ao fato da configuração do CMET, que se diferencia na dinâmica, na intencionalidade e no atendimento aos educandos, que é focado principalmente na classe trabalhadora<sup>3</sup>. Por atender somente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que possui diversas peculiaridades, todo seu funcionamento é mais flexível, buscando facilitar o acesso à educação para aqueles que tiveram esse direito negado, ou foram excluídos.

O CMET está organizado para receber um público bem diversificado de alunos, com todas as singularidades que pertencem a Educação de Jovens e Adultos. A escola atende jovens a partir dos quinze anos de idade, adultos, deficientes e idosos.

Nos últimos tempos a escola tem percebido um crescente número de jovens que procuram a instituição. Nas entrevistas realizadas durante o processo de matrícula é perguntado aos jovens o que os levou ao CMET, e as respostas não variam muito, porque repetiu muitas vezes, foi expulso por mau comportamento, o juiz obrigou, está cumprindo medidas socioeducativas; são jovens com histórias complexas e que são acolhidos pela instituição.

Hoje o CMET funciona em um prédio que já foi uma escola particular. O prédio de alvenaria, com três andares conta com rampa de acesso e elevador para atender as pessoas com problemas de mobilidade. Há também duas Salas de Integração e Recursos (SIR), que oferecem atendimento especializado aos educandos que apresentam deficiência intelectual ou múltipla e que necessitem de trabalho pedagógico ou específico. São oferecidos materiais adaptados, em braile, atendimento psicopedagógico e letramento aos estudantes que necessitem.

---

<sup>3</sup> Como “classe trabalhadora” se entende que envolve uma questão de classe social. O trabalhador é aquele que vende sua força de trabalho (físico e/ou intelectual) ao capital. Portanto, cabem aqui empregados, desempregados, subempregados aposentados e filhos destes.

O Ensino Fundamental está organizado em Totalidades de conhecimento, sendo as Totalidades Iniciais - T1, T2 e T3 - e as Totalidades Finais - T4, T5 e T6 - completando o Ensino Fundamental na modalidade EJA. As Totalidades Iniciais contam com um professor referência e também os professores de Artes, Música e Educação Física. Nos anos finais cada professor conta com sua sala referência, ambientada de acordo com cada área do conhecimento.

Conforme a proposta pedagógica do CMET a finalidade é possibilitar a construção da autonomia moral e intelectual dos educandos, assim como uma maior percepção da realidade que o cerca. A instituição também acredita e baseia seu currículo pensando em uma Educação Permanente ao Longo da Vida, o que possibilita ao educando perceber e relacionar a teoria, aprendida em sala de aula, e os conhecimentos cotidianos que já o acompanham, além de proporcionar um espaço contemple o ensino, a aprendizagem, a criação, a interação e a expressão de diferentes formas de ser e se relacionar em sociedade.

Todos os aspectos acima citados foram observados e vivenciados por mim, ao longo do estágio curricular obrigatório. A intencionalidade foi falar um pouco desse lugar tão único, que resiste fomentando a educação popular e recebendo pessoas de toda Porto Alegre e Região Metropolitana. Além de pontuar como o espaço é rico em elementos que servem como base para pesquisas e narrativas. Sendo esse um estudo de caso, realizado com foco na instituição, é imprescindível conhecer seu contexto e um pouco de sua história. Segundo Robert K. Yin

Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem em um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individualizados da vida, o comportamento de pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (2015, p. 4)



### 4.3 ESTÁGIO

O estágio foi realizado com docência compartilhada, com a minha colega e amiga Aline Maurina Muller. Nós escolhemos realizar juntas o estágio pois queríamos viver a experiência de trabalhar em dupla dentro de uma sala de aula, pensamos que as chances de trabalhar com docência compartilhada depois da graduação, infelizmente, são muito baixas, principalmente na rede pública de ensino.

Nossa turma era de Totalidade 3, no turno da noite, e tínhamos em média 25 alunos matriculados e 17 alunos frequentes, o que podemos considerar uma turma grande de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. A faixa etária dos educandos variava entre 16 e 70 anos, todos se davam bem, e não houve atritos durante nosso período de estágio.

A professora titular da turma é a Maria de Fátima Gomes, mais conhecida como Fafá, ela é uma professora reconhecida pelos trabalhos que realiza e os eventos que promove. Trabalhar com ela foi uma experiência riquíssima, foi a oportunidade de vivenciar a humana docência, e perceber que o afeto é peça fundamental para construir uma prática educativa crítica e potente.

Quando iniciamos o estágio a turma já havia escolhido o “fio condutor” dos assuntos que seriam trabalhados durante o semestre. A professora Fafá trabalha com o conceito de Tema Gerador, do Paulo Freire, e, dessa forma, já haviam sido escolhidos pelos próprios estudantes os assuntos que seriam trabalhados ao longo de nosso estágio. Os temas geradores possibilitam o diálogo e também a interdisciplinaridade, pois auxilia na integração das disciplinas. Os temas escolhidos partem da realidade e curiosidade dos educandos, valorizando suas vivências e interesses, além de favorecer a assimilação dos conteúdos e fortalecer os laços entre o grupo. Freire traz a seguinte reflexão:

Enquanto na concepção ‘bancária’(...) o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1993, p. 71).

Os temas escolhidos para serem estudados foram: alteridade, empatia, questões de gênero, diferentes culturas, suas religiões e etnias. Levamos textos, poemas, documentários, músicas e filmes para trabalharmos os assuntos. Algo que nos surpreendeu foi que os alunos preferiam trabalhar com textos e poemas, e, as aulas mais significativas aconteceram com base nos textos do Livro dos Abraços, do Eduardo Galeano.

Diariamente realizávamos confraternizações, com biscoitos, café, chás e bolo, pois acreditamos que “esse espaço não é apenas uma sala de aula. É o espaço do encontro com o outro” (SCHWARTZ, 2013, p. 65). Nesses momentos, conversávamos sobre a vida, as comunidades em que os alunos vivem, suas religiões, famílias e trabalhos, e essas conversas sempre nos levavam aos temas debatidos em aulas, com as ideias que os alunos traziam construimos a prática em coletividade. Questões políticas e relacionadas a precarização do trabalho apareciam constantemente, então, vinculamos esses assuntos aos temas estudados, pois a questão de classe é parte inseparável da educação de jovens e adultos, e os educandos, como sujeitos já de conhecimentos (ARROYO, 2017), sabem muito bem disso.

Tentamos, com as aulas, incluir os desafios existentes no contexto de vida dos educandos, além de abrir espaço na sala de aula para o diálogo e estimular sua participação nas atividades propostas. Dessa forma, conseguimos percorrer unidos os caminhos pela alfabetização, buscando propor atividades de escrita e leitura autônomas, para os alunos se desenvolverem da melhor forma possível.

## 5. AS SETE LIÇÕES CONTEXTUALIZADAS

### 5.1 PRIMEIRA LIÇÃO: CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Para se falar em educação, é necessário definir com que conceitos trabalharemos. No livro Sete Lições Sobre Educação de Adultos, Álvaro Vieira Pinto considera a educação em dois de seus significados: restrito e amplo. Por significado restrito, se entende o da pedagogia convencional, a educação nas fases infantil e juvenil da vida, porém, não se pode reduzir a estas etapas. Já a educação em sentido amplo, é a que diz respeito à existência humana em toda sua duração, assim, se justifica lógica e sociologicamente o problema da educação de adultos. Ainda segundo

o autor “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. ” (PINTO, 2007, p. 17), desse modo, a educação é a formação do homem pela sociedade, sendo um processo constitutivo do ser humano inserido na sociedade.

No Projeto Político Pedagógico do CMET consta o conceito de Educação ao Longo da Vida, que se assemelha a educação em sentido amplo, citado a cima. O CMET se classifica como “um espaço vivo e democrático onde se efetiva a formação ao longo da vida, porque todos podem aprender em todos os momentos ao longo da vida” (PPP, 2013, pg. 17), considerando a educação um processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento do ser humano, não restringindo a uma fase da vida.

Tanto no livro de Álvaro Vieira Pinto quanto no PPP é possível perceber a ideia freireana do ser humano como um ser inacabado, que se desenvolve ao longo da vida. Paulo Freire (1999), acredita que é na inconclusão do ser que se funda a educação como processo permanente.

A ideia de Educação ao Longo da Vida se entrelaça com a ideia do inacabamento do ser humano, pois considera o ser humano um ser em constante aperfeiçoamento, não apenas de forma individual, mas para o desenvolvimento em coletividade.

Quando Álvaro Vieira Pinto fala que “O homem é por essência um ser inacabado, pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social” (2007, p. 25) podemos perceber a ideia de aperfeiçoamento do ser humano enquanto toma consciência de si e do meio que está inserido (consciência de si mesmo e de seu entorno).

## 5.2 SEGUNDA LIÇÃO: FORMA E CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO

Para discutir esse assunto é necessário esclarecer o que podemos definir como forma e conteúdo na educação. É necessário compreender que são dois conceitos distintos, mas que se mantêm necessariamente unidos. Quando se fala em conteúdo, de maneira ingênua, podemos considerar as disciplinas, o currículo e as matérias que são passadas aos alunos. Na pedagogia convencional, o foco do ensino é esse conteúdo, com a intenção de transmitir o conhecimento que pareça mais adequado

para cada fase da vida do aluno, pensando no que é desejável considerar na formação daquele estudante.

Mas, ao pensar de maneira mais crítica, é possível compreender que o conteúdo não pode ser considerado apenas a “matéria” passada em sala de aula, sem considerar os alunos, os professores, a estrutura escolar e os materiais didáticos. Como afirma Álvaro Vieira Pinto o conteúdo não pode ser considerado “como um volume estático, delimitado de conhecimentos como se fora uma carga a ser transportada de um lugar a outro” (2007, p.17), o conhecimento é algo dinâmico, principalmente quando se trata da educação de jovens e adultos, em que os educandos chegam nas escolas já com uma diversa bagagem de conhecimentos e vivências. Além disso, é necessário considerar que a aprendizagem é algo variável, que se realiza de formas diferentes em cada ato educativo, e cada aluno absorve de maneira diferente cada matéria, a partir de suas concepções de mundo, visões e formas de ser.

Podemos considerar como forma, de maneira ingênua, os procedimentos pedagógicos e métodos utilizados pelos professores para “ensinar” a matéria, é a maneira como é transmitido o conhecimento. A forma, muitas vezes, é vista como um segmento à parte, destacada do conteúdo, e daí surge a tendência a achar que o desenvolvimento do ensino depende apenas da “melhoria” de métodos e técnicas. É como se, após criar o melhor procedimento, ou a melhor cartilha, a educação passasse a ser menos complexa, passando a ideia de um engessamento que ignora a dinamicidade dos processos de ensino-aprendizagem.

O autor destaca que forma e conteúdo são aspectos e não componentes autônomos, e que o ato educacional não deve ser compartimentado, mas ser considerado como um todo, sendo moldado conforme a realidade dos educandos. Ainda segundo o autor, a forma da educação

É empírica e segue apenas a regra de ser a melhor possível para aquele a quem é dada a educação, no sentido de ser a mais adequada para fazê-lo subir de sua condição humana presente para outra melhor. (2007, p. 29)

A educação não se limita apenas a transmissão do saber formal, que também é importante, mas o que se almeja é a mudança da condição de vida do indivíduo que está adquirindo saberes, assim, ela é capaz de proporcionar desenvolvimento,

modificar a visão do educando sobre si e os outros, além de gerar mudanças políticas e sociais.

Como na EJA se trabalha com Totalidades de Conhecimento, é possível ter um currículo mais dinâmico. No PPP do CMET Paulo Freire é citado diversas vezes a importância de considerar as interações e as interconexões entre sujeitos e saberes, assim, é possível perceber como a instituição entende que a forma e conteúdo da educação devem ser flexíveis e adaptáveis a realidade dos educandos.

O PPP ainda traz as concepções fundamentais nas quais o currículo foi baseado, com respaldo no Ideário da Educação Popular e do Construtivismo Interacionista, sendo eles: interdisciplinaridade, formação do senso crítico e aluno como ser-presente. (2014, p. 21). Deixando claro que a intencionalidade da escola não é despejar conteúdos, e sim formar um sujeito crítico, com autonomia moral e intelectual. O Conteúdo não é o protagonista nesse processo de formação, mas sim o aluno. Além disso, há a articulação das Totalidades de Conhecimento, de forma que cada uma delas se insere na seguinte, o que leva a “articulação entre diversos conhecimentos, cada vez mais complexos” (2014, p. 21).

Além disso, fica claro no PPP a visão da instituição, que considera que tanto a forma quanto o conteúdo devem ser mutáveis, se adaptando a partir da realidade de seus educandos. Considerando que a estrutura do local não é o mais importante, mas sim a prática educativa realizada, que deve ser significativa para os sujeitos da EJA. Desse modo, como consta no PPP, o CMET

Identifica-se para além de um prédio, desafiando para que a escolarização de jovens e adultos possa funcionar em locais de trabalho, em vilas que não têm escolas, em cooperativas. Assim o CMET Paulo Freire, ao mudar sua forma, muda seu conteúdo, marcando o lugar da escola como um novo jeito de ser, abrindo seus muros e portões para o diálogo aberto entre currículo e questões da vida dos jovens e adultos. (2014, p. 11).

Outro fator importante a ser destacado, ainda sobre forma e conteúdo, é como se dá os avanços de uma Totalidade à outra. É considerado que o tempo da

construção de conhecimento varia de sujeito para sujeito, por isso, os avanços podem acontecer a qualquer momento do semestre, pois o CMET utiliza a Avaliação Emancipatória como forma de avaliação, dessa forma, tendo como parâmetro avaliativo o próprio processo. O educando avança de uma totalidade para outra quando opera e desenvolve os conceitos, também quando adquire habilidades em relação as atividades desenvolvidas.

### 5.3 TERCEIRA LIÇÃO: AS CONCEPÇÕES INGÊNUAS E CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Para analisar a terceira lição é necessário elucidar alguns conceitos que aparecem no texto, para assim, compreender e contextualizar a fala do autor. Iniciando pela noção de consciência, que está presente no livro: “Noção de consciência: representação mental da realidade exterior, do objeto, do mundo, e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência. ” (2007, p. 39)

Os outros conceitos são os de consciência crítica e ingênua, para compreender a construção das concepções da educação, e como elas surgem e se modificam, pois, por mais que pareça redundância, é necessário deixar claro que a concepção ingênua da educação nasce de uma consciência ingênua, e o mesmo acontece com a crítica, que nasce de uma consciência crítica.

A consciência ingênua é aquela que analisa a realidade partindo, é claro, de suas próprias experiências e vivências, mas sem perceber que essas experiências e vivências a fazem pensar de tal modo. Como se suas ideias tivessem um ponto de partida absoluto, nascidas de si mesma, sem considerar a realidade e o contexto que a originou. Álvaro Vieira Pinto ainda diz que

A consciência ingênua pode refletir sobre si, tomar-se a si mesma como objeto de sua compreensão, porém não chega a ser uma autoconsciência. A simples reflexão sobre si pode ser apenas introspecção, porém não se identifica com a autoconsciência, porque está só existe quando a percepção do estado presente da consciência (por ela mesma) é acompanhada da ideia clara de todos seus determinantes, vale dizer, da totalidade da realidade

objetiva que sobre ela influi (o que só ocorre com a consciência crítica). (2007, p. 42)

Já a consciência crítica é a noção de mundo, de exterior e de si, com a percepção dos condicionamentos que fazem pensar de tal forma. É a compreensão de ser algo inserido em uma totalidade, fazer parte de um todo. Enxergar a si como sujeito dentro de um espaço e tempo determinados. A consciência crítica, quando reflete sobre si, torna-se a autoconsciência pelo fato de “perceber seu conteúdo acompanhado da representação de seus determinantes objetivos.” (2007, p. 42).

Quando se fala em educação, a consciência ingênua é sempre negativa, pois o pensar pedagógico ingênuo é carregado de preconceitos e com base no senso comum. A concepção ingênua da educação gera as mais equivocadas ideias, que resultam em uma prática docente falha, que não condiz com a realidade do educando.

O pensar pedagógico ingênuo pressupõe o educando como um ser ignorante, como se a criança ou o adulto não fossem dotados de saberes antes de ingressar em uma instituição de ensino. A realidade é que o educando é um portador de inúmeros conhecimentos, adquiridos pelo trabalho, pelas interações e pelas práticas sociais como um todo, tanto a criança quanto o adulto (este principalmente) quando ingressam na escola já estão preparados pela sociedade.

Outra visão equivocada é a de que o aluno é um objeto da educação, como se coubesse ao professor formar e constituir os saberes dos educandos, sem reconhecer sua autonomia, pressupondo que é necessária a imposição de ideias, ao invés de trocas e diálogos, como se a educação fosse apenas transferência de conhecimentos.

Em uma visão crítica da educação, como afirma Álvaro Vieira Pinto, o aluno é visto como como sabedor e desconhecedor (2007, p. 45). O educando não sabe aquilo que necessita aprender (ler e escrever, por exemplo), mas nem por isso pode ser considerado um ser vazio de conhecimentos, pois, se fosse realmente não poderia sobreviver em sociedade. Por isso, o foco da educação de adultos deve ser a mudança de condição da existência desses sujeitos, para que os alunos se reconheçam como sujeitos de direitos, como diz Arroyo (2017).

No estágio buscamos sempre fugir do senso comum e escutar o que os alunos tem a dizer. A escuta é uma poderosa ferramenta para que a educação seja crítica, e que o aluno não seja visto como um objeto qualquer em meio ao processo. Além disso,

tivemos a oportunidade de observar o trabalho de diversas professoras da instituição, e também da coordenação, que se preocupam em construir a prática educativa de maneira crítica.

#### 5.4 QUARTA LIÇÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Antes de iniciar a análise do capítulo, gostaria de abrir um parêntese para realizar uma observação sobre uma fala presente nesta parte do livro. Aqui encontrei maior dissonância entre as ideias do autor com os princípios do CMET. Por mais que este não seja o foco do capítulo, acredito que se faz necessário comentar. Quero antes ressaltar que, ao fazer essa análise, caminho de encontro ao anacronismo, pois as políticas de inclusão são relativamente novas, mas a ideia do trabalho é justamente fazer uma comparação e buscar compreender onde o conteúdo presente neste livro se encontra, ou não, com o PPP do CMET.

Neste capítulo, consta a seguinte frase “...o simples fato de ser membro são da comunidade (não um deficiente mental) implica estar sempre em processo de se educar.” (2007, p.49). Dando a entender que uma pessoa com deficiência não ocupa um lugar social na comunidade, além de, não estar em constante desenvolvimento, como se não fosse apta a aprendizagem. Mas, é importante contextualizar que nesta época muito pouco se falava sobre políticas de inclusão para pessoas com deficiências. Porém, o PPP do CMET foi escrito em outros tempos, e, por isso, como um espaço para atender membros de uma sociedade, principalmente os excluídos, carrega como uma de suas bandeiras a inclusão.

O CMET Paulo Freire se caracteriza justamente por ser um espaço inclusivo, que é palco para a diversidade. A inclusão trata não só de pessoas com deficiência, mas de pessoas marginalizadas e que vivem à margem da sociedade. Por se constituir desta forma, o PPP afirma a “garantia do direito de ser diferente, preservando a igualdade de direitos” (2014, p. 16). Assim, todos os sujeitos têm direito a frequentar a instituição e ser membro ativo da comunidade escolar, participando das atividades e projetos que acontecem no Centro, bem como recebendo atendimento especializado, caso necessário, para manter a permanência dos alunos na escola. Dito isso, sigo para a análise do capítulo.

Como já foi falado neste trabalho, a educação, que é uma função social, se dá ao longo da vida, e nem um sujeito está isento dela, mesmo que sem contato com a



educação institucionalizada. Por isso, as tarefas que a sociedade exige de cada indivíduo vão mudando ao longo de sua existência, conforme cada etapa de sua vida, com base nas suas capacidades e local social que ocupa.

A distinção entre modalidades da educação formal surge da diferença nos graus de desenvolvimento em cada fase de vida dos indivíduos, e não nos aspectos pedagógicos, na forma e no conteúdo. Por isso, criar cartilhas e materiais prontos, sem considerar a realidade dos educandos, acaba sendo falho.

Por isso, ao pensar em educação de jovens e adultos, é importante compreender que os sujeitos da EJA precisaram desenvolver suas capacidades para o trabalho prematuramente, deixando, assim, de frequentar a escola. E, as crianças e jovens que não se adaptam ao meio escolar, retornam a EJA com habilidades de trabalho já desenvolvidas, pois normalmente, nas famílias mais pobres, o tempo dedicado a escola, se torna tempo de trabalho.

Como o CMET possui base na educação popular, e seu público é formado por jovens e adultos, sua forma e conteúdo são voltados para a classe trabalhadora, não havendo infantilização dos sujeitos. Para construir uma prática educativa condizente com a realidade dos jovens e adultos que frequentam o CMET, é necessário compreender o meio social em que esses educandos vivem. O PPP traz o seguinte texto sobre a construção do processo pedagógico, demonstrando a preocupação da instituição em realizar um trabalho de acordo com as fases da vida dos sujeitos:

O conhecimento dos jovens e adultos, adquirido em suas experiências de vida, é relacionado com o conhecimento historicamente construído pela humanidade, de forma que tanto o conhecimento específico dos educandos, quanto o sistematizado, sejam problematizados, recriados e re-elaborados para explicar e intervir nas situações do cotidiano. Nesse sentido, a produção de conhecimento é considerada um ato de criação e recriação coletiva. (2014, p. 19)

Um fato curioso é que, enquanto realizava o estágio, alguns alunos pediam folhas de exercício, pois seus filhos e netos muitas vezes levavam para casa tais trabalhos da escola. Conversando com professores descobri que isso é comum, pois faz parte do imaginário dos estudantes que, na escola, se recebe folhas com atividades estruturadas, normalmente infantilizadas. Isso por que existe uma ideia de

métodos padronizados de ensino, e como muitas vezes os alunos da EJA não tiveram acesso à escola, acabam idealizando vivenciar aquele tipo de experiência.

## 5.5 QUINTA LIÇÃO: ESTUDO PARTICULAR DO PROBLEMA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Como já foi dito neste trabalho, a educação de adultos é singular e peculiar. O adulto carrega sua identidade de trabalhador, e com isso, um conjunto de saberes que “pressupõe o adulto é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie.” (PINTO, 2007, p. 57).

Na fase adulta é que o homem se encontra em sua fase mais plena, e é quando melhor se manifesta sua identidade de trabalhador, pois é nesse período que se compreende seu significado como ser social e membro da comunidade. Se, por um lado o homem precisa do seu trabalho para sobreviver, por outro lado, o trabalho é condicionado às circunstâncias (normalmente de exploração) da sociedade qual está inserido.

Deveria existir, simultaneamente à escolarização infantil, uma campanha para alfabetização de adultos. É uma ideia equivocada pensar que se deve concentrar os recursos da sociedade na alfabetização de crianças, enquanto adultos analfabetos seguem na mesma condição criada por um sistema excludente, que condena esses trabalhadores a serem mão de obra, enquanto nega um direito básico que é a educação.

Além disso, não se pode realizar uma plena escolarização da infância em um meio em que os adultos, mães e pais trabalhadores, não compreendem a importância da escola na vida dos sujeitos. É importante ressaltar também que um adulto alfabetizado rende muito mais para a sociedade, além de possuir muito mais autonomia.

O CMET, por ser uma instituição que atende exclusivamente a EJA, mantém o foco dos seus projetos no seu público formado por trabalhadores. Dentro do PPP, onde constam os objetivos com que o CMET se compromete, pode-se perceber que a instituição se preocupa em desconstruir um dos problemas da educação de adultos, que é a ideia do analfabeto como culpado por uma situação de marginalização, e construir a imagem do educando como produtor de conhecimento, assim: “Trabalhar

no resgate e reconstrução da identidade de cada pessoa, considerando-a como criadora de cultura.” (2014, p. 4).

Além disso, o PPP defende a ideia de “Desnaturalizar as relações histórico-sócio-culturais, buscando alternativas de resistência a qualquer situação de violência e opressão” (2014, p. 4), assim, se apropriando de sua identidade de trabalhador e compreendendo seu significado como sujeito de direitos e membro da comunidade.

## 5.6 SEXTA LIÇÃO: O PROBLEMA DA ALFABETIZAÇÃO

“É necessário partir do analfabeto como ser humano e não do analfabetismo.” (PINTO, 2007, p. 67)

O pensamento ingênuo cria muitas teorias sobre o analfabetismo, algumas delas se referem as causas e outras aos significados. Muitas vezes o analfabetismo é visto como um “vício de formação individual” (PINTO, 2007, p. 69), culpando o próprio sujeito analfabeto ou sua família, e excluindo a sociedade a qual ele pertence. E quando falamos em sociedade não é apenas o meio em que ele está inserido, mas as políticas do estado, a escola em sua forma e conteúdo, o trabalho, as características culturais, entre outros fatores.

Entre as muitas causas que podem levar ao analfabetismo, por nunca ter frequentado a escola, ou pela evasão precoce, tanto Álvaro Vieira Pinto quanto o PPP trazem alguns exemplos. Entre eles estão a dificuldade de locomoção para chegar até a escola, a necessidade de trabalhar para garantir o sustento ou ajudar nas contas da casa, a não adaptação ao ambiente escolar, a expulsão por mau comportamento, o desinteresse do governo em criar escolas, o “descuido” da família, etc.

Álvaro Vieira Pinto atenta também que junto ao discurso da “erradicação do analfabetismo” existe também um discurso médico. As propostas, promovidas pelos governos, tratavam o analfabetismo como uma doença que era transferida ao sujeito analfabeto.

No que se refere às atitudes que cultivava com relação ao analfabetismo, já temos indicado que o considera como um “mal”, uma “enfermidade” social, e tem por ele enorme desprezo, porque o considera como incultura, como uma mancha na face do país. As elites intelectuais com frequência preferem desinteressar-se do problema, que pessoalmente não lhes diz respeito,

considerando-o como um resíduo de um passado de ignorância, do qual individualmente se liberaram. (2007, p. 69)

Essa visão errônea reforça preconceitos, intensificando a ideia anteriormente citada, de que o sujeito é culpado por seu analfabetismo, além de ignorar sua história e autonomia.

Há tempos que os governos criam campanhas para erradicação do analfabetismo. O problema presente nas campanhas governamentais para “combater” ou “erradicar” o analfabetismo é que elas reforçam esses preconceitos, pois criam a representação do analfabeto como “inimigo” ou “mal” que assola o país. Além disso, as campanhas têm apenas um valor paliativo, muitas vezes buscando apenas “alfabetizar”, sem se preocupar com a formação deste sujeito, e, por vezes consideram que ensinando essas pessoas a ler e a escrever vão estar solucionando um problema que na verdade, é bem mais profundo.

Ao invés dessas campanhas deveria haver uma ação constante e intensa para agir sobre as causas sociais do analfabetismo, pois o analfabetismo não é um problema isolado, as causas estão diretamente ligadas ao atraso econômico do país, a falta de direitos sociais de seu povo, bem como demonstra as relações de poder de um país sobre as classes populares.

Arroyo, afirma que “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (2005, p. 28). A Educação de Jovens e adultos não é um favor feito pelo estado, nem assistencialismo, é um direito para aqueles que não conseguiram acessar a escola ou tiveram a interrupção forçada de seus estudos. Durante o estágio percebi que o trabalho realizado no CMET se distanciava da visão assistencialista, os alunos são parte da escola, alguns estão lá há mais de 20 anos, valorizando seus conhecimentos e aprendizagens.

No PPP, acredito que um dos fundamentos, da gestão democrática, traduz bem essa relação e visão sobre o educando que frequenta o centro, bem como expressa que a participação dos educandos não é apenas simbólica, mas real. A comunidade escolar trata a educação como um processo, e não como se os alunos adultos fossem um “problema” para a sociedade, mas como peças fundamentais para o funcionamento da mesma.

O direito à gestão democrática, que significa o direito de os grupos intervirem na própria realidade, construindo espaços em que todos participem das decisões na gestão da vida do Centro. O dizer e o conhecer são públicos, constituindo, assim, uma comunidade que ressignifica o sentido de lugar público, não como propriedade exclusiva do governo, mas de todos e em que todos são chamados para decidir o que envolve o coletivo. Essas ações, estando presentes nos hábitos, tencionam para que o Centro passe de uma instituição pública à institucionalização da prática do público. (2014, p. 10)

Dessa forma, não se pode considerar a educação de jovens e adultos apenas a alfabetização, mas sim um processo crítico que envolve a consciência de si e do mundo, a busca por alcançar um plano mais elevado de conhecimentos. Álvaro Vieira Pinto entende que o sujeito da alfabetização é o próprio analfabeto, e ao contrário de ser objeto da ação do educador “é o próprio sujeito de sua transformação pessoal.” (2007, p. 73)

O educador deve possuir a técnica adequada para proporcionar ao educando os elementos da linguagem escrita, mas de uma forma que ela faça parte da realidade de sua realidade. Mais uma vez retorno a Freire, quando fala que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1999, p. 52).

## 5.7 SÉTIMA LIÇÃO: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A problemática que envolve a formação do educador é de extrema importância, como já foi dito neste trabalho, por muito tempo se considerou que para alfabetizar adultos bastava que outro adulto que soubesse ler e escrever o ensinasse, assim era ignorada toda a questão política da educação, e reduzindo os saberes apenas a leitura e escrita. Dessa forma, a educação de adultos, por mais que acontecesse, era de maneira ingênua. Foi quando a educação popular começou a se expandir, que questões como a formação do educador vieram à tona.

No PPP do CMET consta que “compreende-se como função docente o exercício de atividades exercidas por professores em sala de aula ou como professor volante que atua em conjunto com o professor referência” (2014, p. 27), além disso, todos os professores são devidamente habilitados em sua área de atuação, e concursados pela Rede Municipal de Ensino.

Além disso, acontece ao longo do ano diversas formações que envolvem professores e alunos, em projetos que são realizados em conjunto com profissionais da saúde, da segurança, meio ambiente, escritores e pessoas envolvidas em projetos culturais.

Para Álvaro Vieira Pinto, a formação de educadores deve ser contemplada em todo programa de expansão pedagógica, sempre focando no desenvolvimento da consciência crítica. Existem dois processos educacionais que se desenvolvem na consciência social, a ingênua e a crítica. A primeira acredita que o aluno que se prepara para ser professor deve ser retirado das influências do meio e ser capacitado somente para a instrução técnica. Já a segunda, do ponto de vista da consciência crítica, a formação do professor deve ser o oposto, considerando que não há uma verdadeira função do professor se ele ignorar o meio social e as influências que cercam a comunidade. Dessa forma, existe a compreensão de que a função do educador é social, e que deve influenciar no meio em que está inserido, sendo, em conjunto com os alunos, um ser participante das mudanças e acontecimentos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de síntese, realizado ao final do curso, vem a ser uma experiência significativa, quando a gente consegue visualizar na prática e no exercício da escrita aquilo que durante todo o tempo em sala de aula as disciplinas apresentam.

Posso dizer experiência da escrita proporcionou momentos de reflexão sobre o estágio obrigatório, a Educação de Jovens e Adultos e a docência que me modificaram e inquietaram. O exercício de comparação e análise do livro Sete Lições Sobre Educação de Adultos, juntamente com o Projeto Político Pedagógico de uma instituição que tanto admiro me permitiram compreender a complexidade do ser pedagoga, pois, o pensar crítico é algo que exige constante exercício e reflexão.

Paulo Freire (1999) dizia que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, e não tenho dúvidas sobre isso. Pensar em educação é uma tarefa complexa, que exige análise de diferentes pontos de vista, adaptações e sensibilidade. É necessário olhar para o outro, instigar, ouvir, e buscar compreender outras realidades. É fazer com intencionalidade, e refletir sobre o feito, se não, se torna vazio.

Concluindo o trabalho, fica a reflexão de que a EJA, em sua multiplicidade, exige uma prática educativa plural e dinâmica, capaz de abranger diversos aspectos.

Além de buscar a mudança e o aperfeiçoamento dos sujeitos, deve ter o protagonismo dos estudantes, deve ser um espaço para dar voz a todos aqueles que já foram calados tantas vezes. Não deve ser um espaço focado apenas no conteúdo e deve ter uma forma flexível, considerando os tempos de cada sujeito.

Álvaro Vieira Pinto (2007, p. 83) discorre que O educador tem de considerar o educando como um ser pensante, e o CMET Paulo Freire me mostrou que é possível a existência um espaço educativo que democrático e humano, que valoriza os pensamentos de seus educandos e respeita a diversidade.

Este trabalho me propôs diferentes formas de pensar em educação, até chegar a reflexão de que a educação de adultos é algo em constante mudança, o que pode gerar diversos percalços, mas isso se deve ao inacabamento do ser humano, uma educação feita por e para pessoas nunca é algo fixo, com problemáticas pré-estabelecidas, visto que fazemos a docência a partir dos educandos e não por eles, como Freire nos provoca a refletir.

Por fim, essa reflexão me causa desejo de aprofundar, com mais tempo, uma pesquisa-ação com os professores e educandos da EJA, sobre a docência, acerca de suas concepções e perspectivas sobre a modalidade de ensino, pois é algo que evidentemente precisa ser investigado, visto que a forma da educação é algo em constante mudança.

## REFÊRENCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagem e autoimagem**. São Paulo: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. In \_ **Diálogos na educação de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes – Belo horizonte: Autêntica, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Políticas e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.



FRIEDRICH, Márcia et al . **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 67, p. 389-410, June 2010.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Brasília, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto Pedagógico.** In: Mec Conferência

MANFREDI, Silvia Maria. **Política: educação popular.** São Paulo: Símbolo, 1978.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos.** São Paulo, Ed. Cortez, 15 Edição, 2007.

STRELHOW, T. B. (1). **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-Line, 10(38), 49-59.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Bookman: Porto Alegre, 2015.

ZERO HORA. **Secretaria da Educação estuda fechamento de turmas em escolas estaduais em 2018.** Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/12/secretaria-de-educacao-do-rs-projeta-compensar-aulas-perdidas-em-janeiro-de-2020-ck3oy2zx01wn01llhpbxhe0m.html>. Acesso em: 10 dez. 2019

ZERO HORA. **Secretaria de Educação do RS projeta compensar aulas perdidas em janeiro de 2020.** Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/12/secretaria-de-educacao-do-rs-projeta-compensar-aulas-perdidas-em-janeiro-de-2020-ck3oy2zx01wn01llhpbxhe0m.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.