

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

**POSSIBILIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

**ADILSON TADEU BASQUEROTE  
EDUARDO PIMENTEL MENEZES**

Organização

**ARCO**  
EDITORES ● ● ●



# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

**POSSIBILIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

**ADILSON TADEU BASQUEROTE  
EDUARDO PIMENTEL MENEZES**

Organização

**ARCO**  
EDITORES ● ● ●



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



### **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Prof<sup>a</sup> DR<sup>a</sup>. Mônica Aparecida Bortolotti, UNICENTRO

Prof<sup>a</sup>. Msc. Maricléia Aparecida Leite Novak, UNICENTRO

Prof. Msc. Sergio Ricardo Gaspar

Prof<sup>a</sup> Msc. Elizandra Petriu Gasparelo, UNICENTRO

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação de jovens e adultos [livro eletrônico] :  
possibilidades, desafios e perspectivas /  
organização Adilson Tadeu Basquerote,  
Eduardo Pimentel Menezes. -- Santa Maria, RS :  
Arco Editores, 2023.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-092-5

1. Educação de Jovens e Adultos I. Basquerote,  
Adilson Tadeu. II. Menezes, Eduardo Pimentel.

23-144999

CDD-374

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação de jovens e adultos 374

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-092-5

*Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado*

*Imagem capa: Designed by canva*

*Revisão: Organizadores e Autores(as)*

**ARCO EDITORES**

*Telefone: 5599723-4952*

*contato@arcoeditores.com*

*www.arcoeditores.com*

# Apresentação

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis da Educação Básica e é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada. Legalmente, para esse público específico devem ser oferecidas oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Nesse sentido, a obra reúne três estudos desenvolvidos em diferentes regiões do Brasil e que apresentam pesquisas teóricas, relatos de experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas na/para EJA. Nela, os estudos centram-se entre outras perspectivas, na influência do conhecimento religioso dos estudantes no ensino, os processos avaliativos nessa modalidade e seus desafios, as memórias que emergem no cenário da EJA, experiências pautadas no educador Paulo Freire.

Nesse cenário, o capítulo número 1, **A INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO RELIGIOSO NA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DA EJA**, Antônio Eugênio Furtado Corrêa e Elivaldo Serrão Custódio observaram a religião, como elemento na constituição da identidade e da cultura, afeta a aprendizagem e a percepção dos sujeitos. Ou seja, o viés religioso contido nas manifestações escritas e orais dos estudantes. Os autores constataram que a religião influencia na aprendizagem, na construção da mente e na percepção de mundo daqueles jovens e adultos.

Arivaldo Ferreira de Souza e Daniela de Jesus Souza são os autores do capítulo número 2, **DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**, em que se discutiu a complexidade da avaliação na modalidade da Educação de Jovens, Adultos, e idosos, analisando a importân-

cia da utilização de métodos adequados para avaliar a realidade desses estudantes e apresenta alguns entraves que tornam a avaliação um processo muito complexo, principalmente quando se trata de um público tão peculiar e diverso. Como resultado, constatou-se a necessidade de adotar a avaliação formativa que permitirá ao educador encontrar os problemas e buscar soluções para sanar as dificuldades de aprendizagem.

O terceiro capítulo: **MÉTODO PAULO FREIRE: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA CEPLAR (1962-1964)**, utilizou os elementos materiais que compõem a memória da CEPLAR, para firmar a compreensão das primeiras experiências do Método Paulo Freire através da experiência educacional dessa Campanha. Nele, Isabelle Barros Meira da Rocha, Regina Brito Mota dos Santos e Vânia Cecília de Lima Andrade destacam a necessidade de clareza na escolha de um método de ensino reside a escolha do projeto de sociedade a que se pretende colaborar, e o tipo de sujeito que se pretende formar. Para mais, concebem Paulo Freire, como um símbolo de luta e resistência social, que se pôs a contrapelo ao cenário de cerceamento da liberdade de pensamento e repressão social.

*Que a leitura seja convidativa!*

# Sumário

## CAPITULO 1

### A INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO RELIGIOSO NA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DA EJA.....8

*Antônio Eugênio Furtado Corrêa*

*Elivaldo Serrão Custódio*

doi: 10.48209/978-65-5417-092-1

## CAPITULO 2

### DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.....28

*Arivaldo Ferreira de Souza*

*Daniela de Jesus Souza*

doi: 10.48209/978-65-5417-092-2

## CAPITULO 3

### MÉTODO PAULO FREIRE: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA CEPLAR (1962-1964).....43

*Isabelle Barros Meira da Rocha*

*Regina Brito Mota dos Santos*

*Vânia Cecília de Lima Andrade*

doi: 10.48209/978-65-5417-092-3

**SOBRE OS ORGANIZADORES.....64**

**SOBRE OS AUTORES.....66**

# CAPÍTULO 1

## A INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO RELIGIOSO NA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DA EJA

*Antônio Eugênio Furtado Corrêa*

*Elivaldo Serrão Custódio*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-092-1**

### **Introdução**

A experiência docente de uma década na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no ensino médio, nos levou a observar empiricamente que alguns temas escolares trabalhados com os educandos tinham respostas diversas daquelas desenvolvidas em componentes curriculares como Física e Sociologia. Nesses casos a narrativa religiosa advinda da vivência extraescolar dos educandos era algumas vezes usada como resposta.

Em 2019 essa observação foi fortalecida com a apresentação em seis classes de EJA – ensino médio, dos temas Surgimento do Sistema Solar e Construção do planeta Terra, no componente curricular Física, suscitando a motivação para o presente artigo. O tema onde se insere este artigo é o da interação entre

conteúdo escolar e saber extraescolar na EJA, no qual foi feito um recorte de nosso trabalho de dissertação de mestrado em desenvolvimento regional cujo o objeto de estudo foi “a influência da religião na aprendizagem de temas do currículo escolar por educandos do ensino médio da modalidade EJA”.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual de Macapá, estado do Amapá, a partir de observações e posicionamentos de educando em sala e em algumas atividades escritas nos últimos dois anos (2018-2019), que revelaram semelhança em respostas a conteúdos do componente curricular física ministrada na classe, como, por exemplo, em respostas sobre a formação do planeta Terra e sobre a própria formação do Sistema Solar, onde várias respostas foram do tipo: “Obra de Deus”; “Foi Deus quem criou”. Da observação inicial surgiu então o problema: qual a influência da religião na aprendizagem e na percepção dos educandos da EJA – ensino médio?

Como questão orientadora considerou-se que a religião, como elemento na constituição da identidade e da cultura, afeta a aprendizagem e a percepção dos sujeitos. Nesse sentido, os educandos da EJA repercutem a interação entre religião e conhecimento científico veiculado na escola em suas manifestações de percepção de mundo, que ocorrem por meio de suas verbalizações ou atitudes observáveis na convivência escolar como empatia ou preconceito. Assim, nesta interação verificou-se se há resistência, aceitação e/ou ambivalência. Desse modo, o objetivo do artigo foi analisar a influência da religião na aprendizagem de educandos da EJA – ensino médio numa escola pública da cidade de Macapá-AP. Para realização da análise usou-se o conteúdo das respostas dadas em questionário e entrevistas a temas escolhidos do currículo escolar, como se verá adiante, e o viés religioso contido nas respostas.

Trata-se de uma pesquisa exploratória com questionário e entrevistas não estruturadas como técnicas de coleta de dados para verificar o viés religioso

contido nas manifestações escritas e orais dos educandos. Atendendo às normas de pesquisa com seres humanos foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, como forma de convite aos participantes. A pesquisa ocorreu em fevereiro de 2020, último mês do ano letivo de 2019, na escola pública estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães, localizada no bairro Novo Horizonte, periferia da cidade de Macapá, estado do Amapá, com um universo de 211 educandos da EJA – ensino médio, matriculados nas três classes de primeira etapa (A1, B1, C1) e nas três de segunda etapa (A2, B2, C2) e todas funcionando no período noturno.

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário com duas perguntas (1. Qual é a sua explicação para o surgimento do planeta Terra? 2. O planeta Terra tem a forma de uma pizza (plana) ou de uma bola (esférica)? Justifique sua resposta.) e de entrevistas abertas realizadas no ambiente escolar com escolha aleatória dos entrevistados. Com relação às entrevistas participaram dez educandos, sendo sete do gênero feminino e três do gênero masculino, que responderam a pergunta: Que percepção você tem do comunismo? Para complementar o estudo foi resgatada parte de nossa pesquisa de mestrado em Desenvolvimento Regional defendida em 2019 no mesmo campo de pesquisa deste estudo e com o mesmo universo. O excerto trata das religiões afro-brasileiras: umbanda e candomblé.

O estudo ajudou a entender como os educandos reagem ao lhes serem apresentadas narrativas que contrariam suas visões de mundo que também são constituídas com traços de sua religiosidade, ou quando as atividades docentes afetam sua ideologia religiosa como foi o caso de dois educandos autoidentificados como evangélicos, do mesmo universo de educandos pesquisado que se

recusaram realizar atividade de pesquisar, a título de conhecimento introdutório, o que é Umbanda e o que é Candomblé.

Este estudo também destaca a importância da religião na construção de visões de mundo com uma narrativa que resiste, se iguala ou mesmo supera, na concepção de educandos, as narrativas apresentadas pela ciência e veiculadas na escola. Daí a importância deste artigo como contribuição para a construção na EJA de pedagogias que estejam atentas às relações entre cultura, identidade e subjetividade onde a religião interage como elemento constitutivo.

A EJA é formada de um contingente com participação significativa na vida social local, regional e nacional, tendo inclusive política específica na área da educação. Os educandos da EJA são jovens e adultos geralmente com vida religiosa ativa e cujos preceitos orientam sua concepção de mundo (DUARTE, 2015). Assim, o estudo foca uma área onde interagem o conhecimento escolar e o saber constituído no cotidiano comunitário, incluída aí a religiosidade.

## **Repercussão da Religião na Aprendizagem da EJA**

Os educandos da EJA - ensino médio, ao chegarem a esse nível de ensino, acumulam vários conhecimentos apreendidos na escola por meio do currículo obrigatório do ensino fundamental organizado nas áreas de conhecimento: Línguas, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Ao mesmo tempo trazem da comunidade uma experiência vivencial, de caráter moral, religioso e acerca do mundo, que estrutura seus comportamentos. Esse conjunto de aprendizagens escolares e experiências extraescolares formam o substrato de suas percepções.

A percepção é, ao mesmo tempo, processo e resultado de uma dinâmica complexa que entrelaça, acolhe ou refuta informações gerando mudanças,

negações, afirmações e ambivalências consolidando uma subjetividade e uma capacidade de ver, julgar e se posicionar no mundo. A partir dessa percepção, que acolhe e rejeita valores e conhecimentos, os sujeitos avaliam e julgam comportamentos, religiões e culturas o que pode resultar em preconceitos quando a avaliação é superficial ou pelo fato de ser apressada ou por ser feita com poucos dados e informações do fenômeno analisado.

Entre os educandos da EJA - ensino médio, essa avaliação superficial evidencia-se, por exemplo, em relação às religiões de matriz afro-brasileira, como o candomblé e a umbanda. Em outros campos das relações humanas também se nota o mesmo problema de superficialidade, como no caso da avaliação sobre a política institucional. Os temas Comunismo, Planeta Terra e Religiões Afro-Brasileiras, escolhidos para a realização desta pesquisa, relacionam conteúdos de história, sociologia, geografia e física que integram o currículo da EJA, com os conteúdos da experiência extraescolar, especialmente o conhecimento religioso, analisando seus entrelaçamentos e repercussões na aprendizagem e, de modo mais geral, na construção da percepção do educando.

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário com duas perguntas e de entrevistas abertas realizadas no ambiente escolar com escolha aleatória dos entrevistados. Com relação às entrevistas abertas participaram dez educandos. Com relação ao questionário, 60 educandos entregaram as respostas, sendo 44 do gênero feminino e 16 do gênero masculino (73,3% e 26,7% respectivamente). As duas perguntas foram feitas nas salas sendo estipulado o prazo de uma semana para devolvê-las com as respostas escritas.

Os educandos também foram orientados a respondê-las sem pesquisar para que as respostas privilegiassem suas memórias. Entretanto a orientação não foi aferida com relação a sua observância pelos educandos que entregaram as respostas. Para analisar as respostas ao questionário usou-se como referência

a religiosidade dos educandos visto que as duas questões abordam temas que as religiões também abordam, especialmente o cristianismo, que é professado por 46,7% dos que responderam. De outros 46,7% não foi possível identificar a religião que professavam e 6,6% disseram não ter religião.

A partir das respostas analisou-se a influência dos conhecimentos escolares na percepção dos educandos da EJA e como a religiosidade repercute na aprendizagem facilitando, dificultando, distorcendo ou mesmo negando narrativas não religiosas ou de outras religiões diferentes daquela professada pelo educando. As entrevistas forneceram informações para complementar a análise entre o conhecimento veiculado pela escola e a percepção dos educandos acerca da realidade. Assim, ao serem perguntados sobre a percepção que têm do comunismo os entrevistados deram as seguintes respostas: “[comunismo] é o governo tomar tudo o que eu tenho”; “[no comunismo] sou obrigado a sustentar quem não trabalha”; “[no comunismo] cada um faz o que quer, como quer [é desordem, caos]”; “[o comunista] come criança”; “[o comunismo] quer trocar a bandeira do Brasil”; “[o comunismo] é a favor do aborto”; “[o comunismo] quer fechar as igrejas”; “é o governo de Cuba”.

Tais concepções são diferentes, por exemplo, do que é colocado como significado do vocábulo comunismo em obras com credibilidade na comunidade científica e utilizadas nas escolas públicas. Na obra *Tempo, espaço e cultura* (CORTI *et al*, 2013), dedicada à área de Ciências Humanas na EJA - ensino médio, e que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PN-LD-EJA, 2014-2016), o comunismo é situado como realidade decorrente do socialismo e como estágio final na organização social que finalmente superaria a divisão em classes antagônicas.

As respostas dadas nas entrevistas revelam a aceitação de explicações sem muitos questionamentos. Analisando as respostas em conjunto percebe-se

que este contém incoerências, revelando a fragilidade das argumentações. Ao analisar em conjunto as respostas: “[comunismo] é o governo tomar tudo o que eu tenho”; “[no comunismo] sou obrigado a sustentar quem não trabalha”; “[no comunismo] cada um faz o que quer, como quer [é desordem, caos]”, nota-se incompatibilidade entre as respostas visto que o indivíduo ora está sujeito a um controle extremo ora está sem controle algum por parte do Estado comunista.

Por outro lado, há um descolamento dos posicionamentos dos entrevistados e da realidade que os envolve. Por exemplo, a situação social em que vivem de locais insalubres, sem casa própria, sem renda não é entrelaçada reflexivamente na frase que nega o comunismo porque neste regime as pessoas seriam expropriadas de seu patrimônio material. Assim, verifica-se que a vida cotidiana dos entrevistados, sob o ponto de vista da compatibilidade entre discurso e realidade, não é confrontada com as explicações que acolhem.

Ao citarem a desordem ou caos social como característica do comunismo os educandos entrevistados não confrontam essa afirmação com outras características que dizem existir no comunismo como a opressão, a repressão e a ditadura, que expressaram com a afirmação de que as pessoas são obrigadas a sustentar quem não trabalha. Sem reflexão acrescida de novas informações aceitam também mitos macabros como o da antropofagia como característica do comunismo.

Ao justificarem sua posição contrária ao comunismo pela suposta perseguição desse regime político à liberdade religiosa, os educandos não entrelaçam essa afirmação com a perseguição e o preconceito que também ocorrem na sociedade não comunista em que estão vivendo com relação a religiões de minorias e mesmo com os que se declaram ateus ou agnósticos. Com relação às políticas públicas citam que o comunismo é a favor do aborto sem terem conhecimento das políticas dos regimes socialistas nessa área e sem considerar

que em sociedades não socialistas o aborto é legalizado de forma mais ampla ou mais restrita, como no caso do Brasil, não sendo o aborto uma prática social que caracteriza o comunismo.

Contudo, nessas respostas há o fato da opção porque os educandos pesquisados se defrontaram com outras explicações sobre o tema e que foram rejeitadas total ou parcialmente, o que leva à percepção entre os entrevistados de concepções maniqueístas e de aceitação e elaboração de causas desconexas que não guardam uma razoabilidade no conjunto. Tampouco justificam tais contradições o que transforma as respostas, no seu conjunto, em falácia lógica.

Não se espera que o educando da EJA seja permeável ao conhecimento escolar e esteja sempre disposto a substituir o conhecimento extraescolar pelo conhecimento transmitido na escola. Contudo, espera-se dele uma análise das duas ou mais narrativas colocadas no processo de aprendizagem para que novas sínteses, que superem as incoerências verificadas, sejam geradas ao mesmo tempo em que ampliam sua aprendizagem e sua percepção de mundo.

Essa posição analítica do educando frente ao conhecimento pressupõe sua aceitação da possibilidade de equívoco e da provisoriedade do conhecimento que está sempre em emergência e em refutação num processo cada vez mais complexo frente as atuais ferramentas que ajudam os humanos a observar o universo, ampliando seus sentidos naturais. É importante que essa questão do equívoco e da provisoriedade seja colocada no diálogo educativo escolar, inclusive para ser analisada. Nada deve escapar da reflexão humana.

As respostas dos educandos que participaram da pesquisa indicam que as suas manifestações estão relacionadas às outras informações e conhecimentos que distorcem a realidade para demonizar o comunismo e promover o capitalismo, já que o sistema econômico capitalista, dominante no Brasil, é incompatível

tível com as utopias socialista e comunista. Nessa promoção concorrem igrejas cristãs fundamentalistas que fortalecem ideologicamente o capitalismo por meio de uma sua visão dualista de mundo dividido entre o bem e o mal, estando o bem ao lado do liberalismo e do capitalismo. Assim, as respostas alinham-se ideologicamente com movimentos sociais anticomunistas.

Com informações equivocadas ou parciais, que são massificadas e veiculadas de forma intensa na comunidade, os educandos elaboram uma percepção negativa do comunismo e passam a resistir de forma acrítica argumentos que retratam a realidade com mais objetividade como os que constam nos textos didáticos. Isso porque os sujeitos constroem teorias, verdades e sínteses a partir do compartilhamento de saberes, opiniões e crenças que circulam na comunidade, geralmente conhecimentos empíricos. As escolas de EJA, de modo geral, também fortalecem tais informações equivocadas com um ensino bancário (FREIRE, 1983) que não promove o diálogo envolvendo o próprio conteúdo curricular. Tais conteúdos e conhecimentos curriculares também são tratados de forma superficial e equivocadas faltando, portanto, rigor metódico (FREIRE, 1996).

Os paradigmas que fundamentam novos conhecimentos escolares, como o evolucionismo e a complexidade, algumas vezes não integram a cultura comunitária dos educandos da EJA e assim não são constituintes da identidade destes diferentemente do conhecimento que se perpetua de “geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social” (MORIN, 2007, p. 35). Com relação à reestruturação da percepção, a aceitação e incorporação da nova informação necessita da construção de um contexto de coerência que torne a explicação convincente. Se o fenômeno não consegue ser explicado de maneira convincente também não se consegue abalar convicções e certezas arraigadas.

Isso porque na medida em que o conhecimento contraria a tradição cultural há uma tendência à rejeição deste, pois o sujeito expressa uma resiliência cultural de maior ou menor intensidade à mudança além de limites paradigmáticos. Afinal “a cultura é o que permite aprender e conhecer, mas também é o que impede de aprender e de conhecer fora dos seus imperativos e das suas normas, havendo, então, antagonismo entre o espírito autônomo e sua cultura” (MORIN, 2007, p 36).

Em outra pesquisa, também realizada na escola Rivanda Nazaré e com dez educandos negros da EJA – ensino médio (CORRÊA, 2019, p. 121-122), ao serem perguntados como percebem a Umbanda e o Candomblé, entre as respostas estavam:

“Já ouvi falar. Acho que é negócio de macumba [referindo-se a feitiçaria]”; “Significa algo que tem relação com o diabo”; “Terreiro de macumba”; “Eu acho que é uma cultura [...] macumbaria [...] coisa do mal. Não é do bem”. Quatro entrevistados admitiram não ter conhecimento do significado. Outros dois responderam que se trata de religião, colocando o candomblé no mesmo patamar do cristianismo, judaísmo e umbanda.

Nesse caso, o embate ocorre diretamente na dimensão da religiosidade, cujas teogonias e cosmogonias disputam exclusividade explicativa. No Brasil esse embate se aguça no caso do candomblé e da umbanda por se tratarem de religiões com raízes em negros e indígenas escravizados e seus descendentes. Essas manifestações religiosas são reprimidas no Brasil e resistem na marginalidade a violência evangelizadora do cristianismo que ainda hoje é presente na EJA.

Em geral, o ER catequético e proselitista faz parte do cotidiano nas escolas públicas e é realizado por professores vinculados a matrizes religiosas cristãs, dificultando o ensino plural, laico e a consequente diversidade religiosa que deveria caracterizá-lo. Para Vulcão, Reis e Fonseca (2018, p. 89), nas es-

colas, de modo geral, “ao mesmo tempo em que se reproduz o preconceito com relação a símbolos e rituais umbandistas e candomblecistas, aceita-se o cultivo de rezas, textos, proselitismo, militância e símbolos da concepção religiosa cristã”.

Na EJA - ensino médio, embora os negros sejam maioria (CORRÊA, 2019), o cristianismo é dominante na identidade dos educandos desta modalidade de ensino (CORRÊA, 2019), resultado da história de formação da nação e do Estado brasileiro. Não se pode esquecer que instituições cristãs justificaram ideologicamente a colonização europeia na América, compartilhando interesses econômicos e de expansão com os invasores portugueses e espanhóis.

E a primeira constituição brasileira, a do Brasil Império, elegeu o catolicismo como a religião do Estado (COSTA; RIBEIRO; CAVA, 2019). Reis, Py e Pimentel (2020, p. 346) também afirma que “durante quatro séculos a Igreja Católica se fez presente na América Portuguesa como instituição religiosa e como órgão do Estado português”, ou seja, desde o início da colonização no Brasil, a Igreja Católica sempre contou com o apoio da monarquia portuguesa para seus trabalhos de catequização.

Na pesquisa de Corrêa (2019), as respostas aos conceitos de umbanda e candomblé revelaram desconhecimento do conteúdo escolar pela maioria dos educandos entrevistados e dificuldade de discernir diferenças entre as duas religiões. Ao mesmo tempo se observou as explicações carregadas de preconceito étnico, cultural e religioso. Na citada pesquisa de Corrêa (2019) sobre umbanda e candomblé, educandos que revelaram ser adeptos da umbanda declararam que evitavam expor na escola essa situação pois isso os tornaria alvos de preconceito, ainda que não negassem sua religião quando instados a se manifestarem. Na EJA – ensino médio é mais aceitável ser negro do que ser umbandista ou candomblecista.

No livro didático do ensino médio regular dedicado à disciplina sociologia para o período 2015-2017, e que integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Araújo, Bride e Motim (2013, p. 165) colocam a umbanda e o candomblé no mesmo nível de outras religiões lembrando que:

No período colonial e do Brasil Império, a repressão dos colonizadores portugueses e luso descendentes, primeiro, e das autoridades oficiais, depois, às religiões africanas e afro-brasileiras levaram os seus adeptos a fazerem adaptações para escapar da perseguição.

Essa realidade histórica evoluiu para tornar a relação entre cristianismo e umbanda um fenômeno ideologicamente naturalizado, onde a umbanda foi desclassificada como religião, havendo uma participação de cristãos, principalmente naqueles da tradição católica, nos rituais umbandistas onde alguns declaram-se católicos e também participantes de rituais umbandistas como tradição cultural e não religiosa. Em razão do sincretismo religioso que entrelaçou catolicismo e religiões praticadas por indígenas e africanos escravizados no Brasil, alguns educandos declararam-se católicos que participam de cultos umbandistas quando tais cultos homenageiam seus santos de devoção como São Jorge e Santa Bárbara.

Da mesma forma, o conhecimento do universo físico dominante nos currículos e nos livros didáticos das escolas públicas brasileiras sustenta-se no mito da Grande Explosão que teria dado origem ao universo conhecido e no mito do colapso de uma nuvem de poeira e gases que teria dado origem ao sistema solar e ao planeta Terra. Essas teorias são incompatíveis com a narrativa teológica quando interpretadas literalmente a partir do livro sagrado do judaísmo-cristianismo, ou seja, a Bíblia.

No caso da primeira pergunta, tratando da origem do planeta Terra, as respostas foram organizadas por afinidade, resultando quatro grupos: 1. As respostas com fundamento religioso; 2. As respostas de caráter não religioso; 3.

As respostas que consideraram igualmente válidas as narrativas religiosa e não religiosa e; 4. Não responderam à pergunta. Assim, tendo como referência os 60 questionários, na primeira pergunta verificou-se que 40% dos educandos optaram pela versão religiosa na resposta; 45% responderam seguindo a narrativa não religiosa; 3,3% dos educandos citaram as narrativas religiosa e não religiosa como respostas válidas e; 11,7% não responderam a primeira pergunta.

Dentre as respostas consideradas de viés religioso estão: “Dizem que o surgimento da Terra veio de uma explosão, mas para mim foi Deus que criou” (KW, A1); “Eu acho que o planeta Terra surgiu há muitos anos pois foi feita por nosso Deus todo poderoso” (JR, B1); “Para mim quem fez o planeta Terra foi Deus que fez todas as coisas no universo” (BM, C1); “Tem o tal do *Big Bang* que dizem que o mundo nasceu de uma explosão. Mas acredito no que está na Bíblia que Deus criou o mundo em seis dias e no sétimo ele descansou”. (GP, A2); “Deus, porque se não fosse por ele não havia o planeta Terra” (MC, B2); “Desde criança eu aprendi na igreja que Deus criou o mundo em seis dias e no sétimo descansou. Por mais que eu já [tenha] ouvido explicações dos cientistas, mas eu acredito que foi Deus que criou a Terra e o mundo todo” (DS, C2). Outras respostas consideraram as duas narrativas: “A minha explicação é de que o surgimento do planeta [Terra] é inexplicável porque uns falam que foi o Big Bang e outros falam que foi Jesus que criou. Então pra mim é inexplicável.” (FW, A1) “Existem várias explicações para o surgimento do planeta [Terra], a religiosa e a científica” (FB, A2).

Algumas respostas a partir de uma perspectiva não religiosa foram: “A teoria mais aceita entre os cientistas afirma que [o planeta] Terra se formou a partir do sistema solar. A data mais provável é de cerca de cinco bilhões de anos” (CS, A1); “O planeta Terra teria ocorrido logo após o início da formação do sistema solar” (RC, B1); “A teoria mais aceita atualmente é de que o sistema

[solar] surgiu a partir da agregação de uma grande quantidade de material existente no espaço” (JA, C1); “Foi porque duas rochas se bateram e surgiu o planeta Terra” (JV, A2); “No meu entendimento a Terra surgiu a partir da agregação de uma quantidade de materiais existentes no espaço e que se agruparam graças a forças gravitacionais [e] que se estabeleceram em torno de um centro de massa.” (GP, B2); “A Terra se formou a partir do *Big Bang*, que foi uma grande explosão de energia” (WA, C2).

Nas respostas à primeira pergunta percebe-se também uma tensão por parte dos educandos entre a explicação da ciência expressa no livro didático e a explicação religiosa. Mostra também que os educandos optaram pela resposta que deram, não desconhecendo a existência de outra explicação. Pelas respostas percebe-se que teorias criacionistas teriam receptividade na EJA – Ensino médio. Com referência à segunda pergunta do questionário, 53 educandos responderam que a forma do planeta Terra é esférica, três responderam que a forma do planeta Terra é plana e quatro educandos não responderam a pergunta.

Dentre os 53 educandos que responderam afirmando que a forma da Terra é esférica, 24 optaram também pela narrativa religiosa ao responderam a pergunta sobre a origem do planeta. Por sua vez, dos três que responderam afirmando a forma plana da Terra, um deles não respondeu a pergunta sobre a origem do planeta e dois deram resposta de cunho não religioso à mesma pergunta.

Nem todas as respostas aparentemente fundamentadas na religião, o são de fato. Por exemplo, conversando com um educando que respondeu a primeira pergunta conforme explicação da ciência e a segunda pergunta optando pela forma plana do planeta Terra, o mesmo argumentou substituiu o fenômeno da gravidade pela eletricidade (força eletromagnética) como argumento para a atração e queda dos corpos sobre o planeta. A explicação da eletricidade subs-

tituindo a gravidade como explicação para atração e queda dos corpos não tem fundamento teórico, sendo uma justificativa com base empírica assim como é o sol girando em torno da terra.

Uma interpretação para a aparente incoerência verificada entre as duas respostas por 45,3% dos educandos que deram resposta de viés religioso à primeira pergunta e optaram pela forma esférica para o planeta Terra, leva a considerar como estes significam as informações que recebem. De modo geral pode-se afirmar que a percepção sobre a confiabilidade do conhecimento, além do próprio acesso a este, contribuem para a significação e incorporação deste conhecimento reestruturando a própria percepção.

Nos textos sagrados do cristianismo são tratadas tanto a questão da criação do planeta Terra como também a forma deste. Contudo, as correntes religiosas judaicas e cristãs dão interpretações diversificadas ao texto bíblico. A pesquisa mostrou, por exemplo, que alguns educandos fazem uma interpretação literal e dogmática do texto sagrado, principalmente no tocante ao surgimento do planeta conforme se verificou nas respostas com viés religioso. Por outro lado, a narrativa com viés científico ainda carece de respostas acerca da criação do sistema solar e do próprio universo (STEINER, 2006). E os sistemas explicativos, como o da grande explosão, no caso do surgimento do universo, e de uma nuvem de gases e poeira cósmica em decaimento gravitacional, no caso da formação do sistema solar, ainda não alcançaram um grau razoável de credibilidade nos meios não científicos.

Por sua vez, com relação à forma do planeta há um conjunto de informações que são percebidas como portadoras de credibilidade. Além disso, as evidências a respeito da forma esférica da Terra têm mais plausibilidade que as narrativas referentes ao surgimento do planeta que são de mais difícil comprovação e ainda sem evidências confiáveis tanto no que diz respeito à formação

do sistema solar, quanto à formação dos planetas. A própria narrativa da grande explosão, além de ser uma narrativa audaciosa, continua passando por ajustes e revisões.

É oportuno citar que o conhecimento científico já comprovou (falsamente) a superioridade de raça e a superioridade cultural (COMAS, 1964; LÉVI-STRAUSS, 1970), o que foi usado para justificar ações violentas como invasões, escravização e genocídios. Essas teorias refutadas pela própria ciência circulam nos meios obscurantistas como se continuassem verdades plenamente válidas. Os três temas que são tratados na escola e trazidos para este estudo relacionam-se com a dimensão religiosa destacando aspectos dessas relações. No caso do comunismo evidencia-se a dimensão político-ideológica de fortalecimento do modo de produção capitalista para atender valores e interesses comuns entre este e o cristianismo. A respeito do tema Weber (2004) estudou a relação entre a religião cristã na sua vertente reformista e o capitalismo em processo de desenvolvimento, principalmente no aspecto cultural.

Na questão da Umbanda e do Candomblé trata-se de tensão direta inter-religiosa alimentada pela dimensão política em função das vinculações entre essas religiões e o Cristianismo com os grupos sociais que contribuíram na formação da nação brasileira. Enquanto o cristianismo integrou a identidade do branco europeu a umbanda e o candomblé têm raízes indígenas e africanas identificando culturalmente esses dois grupos humanos que foram escravizados no Brasil.

No caso das questões relacionadas ao surgimento e forma do planeta Terra fica em evidência a relação entre conhecimento científico e conhecimento teológico que é tensa em determinadas situações quando fundamentalismos ou dogmatismos estão presentes (PAIVA, 2002). Mas como Paiva também mostrou, há espaços para diálogos e mesmo para uma convivência complementar

onde ciência e religião tratam de questões de importância fundamental para os humanos, cada uma em determinado domínio da existência. Nota-se também que diversas áreas e componentes curriculares interagem com a religião onde a explicação de viés religioso é colocada como alternativa para explicação dos fenômenos naturais. Na biologia se verifica a tensão quando se coloca como tema a vida, seu surgimento e evolução na Terra. As formas de abordagem negacionistas ou excludentes dificultam um diálogo de aproximação ou de aceitação das diferentes narrativas acerca da realidade.

Atualmente revela-se imprudente afirmar o que é verdade, mesmo com relação à ciência. As certezas do século XIX e início do século XX revelaram-se grandes ilusões após uma intensa busca pelo fundamento empírico/lógico de toda verdade, levando Morin (2005, p. 21) a anunciar que “o sonho de encontrar fundamentos absolutos desabou com a descoberta, em meio à aventura [de buscá-la], da ausência de tais fundamentos”. Contudo, Morin (2005) celebra essa condição da busca de religação entre o ser humano e o real na sua essência onde se estabelece uma comunhão mediante a adesão à verdade.

Incessantemente são estabelecidas, cortadas e restabelecidas, na aventura do conhecimento, para a felicidade ou infelicidade do homem, intensos complexos existenciais, comprometendo todo o ser, e isso não somente em torno dos mitos e crenças religiosos, mas também em torno da adesão à verdade, inclusive científica (MORIN, 2005, p. 148).

Retornando aos dados da pesquisa, o estudo mostra que entre educandos da EJA – Ensino médio pesquisados há um conhecimento que explica fenômenos naturais e conceitos de forma diferente daquela contida nos livros didáticos do sistema oficial de ensino. Tais explicações podem ter viés religioso quando os fenômenos e conceitos de alguma forma tratam de temas onde a religião também constrói sua própria narrativa.

## **Conclusão**

O estudo mostrou que a religião tem muita importância na aprendizagem dos educandos da EJA – Ensino médio funcionando como filtro para o conteúdo escolar ou até impondo sua explicação quando as questões adentram seu domínio narrativo. Os educandos dividem-se optando por uma das explicações ou ainda constroem uma ambivalência. Em qualquer das situações, a religião influencia na aprendizagem, na construção da mente e na percepção de mundo daqueles jovens e adultos. Para essa realidade contribui o tratamento didático dado aos temas que são tratados de forma superficial, ou seja, sem aprofundamento e rigor conceitual. Educandos e educadores não estão promovendo a construção de conhecimentos capazes de gerar autonomia intelectual tanto do ponto de vista das ciências como do ponto de vista religioso.

Existe ainda um problema que parece ser mais grave que é o da parcialidade, quando nesta prevalece o obscurantismo que tem como objetivo sonegar o conhecimento ou as várias explicações ou reformulações da experiência no dizer de Maturana. Nesse caso não há ignorância ou equívoco, mas sim desonestidade evidenciando que na luta pelo poder de dominar não há escrúpulo. A religião, algumas vezes, também cerceia a livre manifestação sendo mais um fator a influenciar na formação dos sujeitos. Essa observação é igualmente válida para o dogmatismo científico que não permite outras explicações construídas em domínios não científicos. O dogmatismo, o preconceito e o racismo encontram terreno fértil quando os espíritos são tolhidos de agir com autonomia e quando são mantidos na ignorância.

As políticas locais e regionais podem atuar nessa realidade da EJA promovendo a construção e também o acesso ao conhecimento gerado com rigor epistemológico ou hermenêutico, possibilitando a ampliação de reflexões sobre

a realidade humana, questionando os dogmatismos, os fundamentalismos e os equívocos. A EJA pode assumir essa tarefa assim como os veículos de comunicação de massa e as organizações que têm como objetivo promover a democracia.

Por fim, uma proposta pedagógica a ser implementada na EJA para uma educação democrática poderia ser aquela fundada na dialogicidade, no rigor conceitual e na liberdade de expressão. É preciso fazer interagir de forma respeitosa e solidária o saber escolar e o saber comunitário, acolhendo os sujeitos com suas histórias.

## **Referências**

ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. *Sociologia*. São Paulo: Scipione, 2013.

COMAS, Juan. *Mitos raciais*. Trad. Luiz Cesar Coelho Leal. Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC). Rio de Janeiro: Olímpica, 1964.

CORRÊA, Antônio Eugênio F. *Racismo e preconceito na EJA: a percepção de educandos da Escola Rivanda Nazaré da Silva Guimarães, em Macapá, AP, 2019*. 148 fl. Dissertação (Mestrado). Departamento de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

CORTI, Ana Paula. *et al. Espaço, tempo e cultura*. São Paulo: Global, 2013.

COSTA, Otávio Barduzzi Rodrigues da; RIBEIRO, Luiz Fernando de Lima; CAVA, Roberta. A liberdade religiosa e constituições do Brasil: reflexões sobre o espaço das religiões de matriz afro-brasileiras ante a tradição e a jurisprudência nacionais. *Confluências*. v. 21, n. 1. Rio de Janeiro, Niterói: UFF, 2019. p. 102-126.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal*, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. In: COMAS, Juan *et al.* *Raça e ciência I*. Trad. Dora Ruhman e Geraldo Gerson de Souza. Rev. Moysés Baumstein. São Paulo: Perspectiva, 1970.

MORIN, Edgar. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Trad. Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PAIVA, Geraldo J. de. Ciência, religião, psicologia: conhecimento e comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 3. Porto Alegre, 2002. p. 561-567.

STEINER, João Evangelista. Origem do universo. *Estudos Avançados*, 20 n.58, set./out. 2006. São Paulo: USP, p. 233-248.

VULCÃO, Maria Lourdes Sanches; REIS, Marcos Vinícius de Freitas, SANTOS, Kátia de Nazaré Fonseca. Mapeamento das produções acadêmicas sobre o ensino religioso na região norte do Brasil. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo v. 58 n. 1, p. 87-104, jan./jun. 2018.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. Rev. Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

## CAPÍTULO 2

# DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

*Arivaldo Ferreira de Souza*

*Daniela de Jesus Souza*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-092-2**

### **Introdução**

Muitas são as dúvidas que pairam quando falamos em avaliação da aprendizagem, uma vez que esse processo tem se tornado mais complexo, diante de uma gama de particularidades, as quais alunos apresentam em sala de aula. Essa complexidade aumenta ao nos depararmos em uma sala de aula da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Isso ocorre, porque os alunos trazem grandes dificuldades de aprendizagens, ocasionadas, muitas vezes, pela falta de oportunidade para terminar os seus estudos na modalidade normal.

Essa realidade tem desafiado os professores que trabalham com essa diversidade na sala de aula, visto que avaliar não é um processo fácil, requer

planejamento das atividades, organizar e reorganizar, atribuir ações, estratégias e diferentes métodos, os quais culminarão na aprendizagem do aluno. Sobre a complexidade do ato de avaliar, Luckesi (2011) explica que os procedimentos avaliativos na EJA necessitam de um olhar ampliado diariamente, pois, é importante considerar o ritmo de aprendizagem, a trajetória de vida, bem como a diversidade social e cultura de cada educando na sala de aula.

A partir dessa problemática, o atual estudo tem como finalidade discutir a complexidade da avaliação na modalidade da Educação de Jovens, Adultos, analisando a importância da utilização de métodos adequados para avaliar a realidade desses alunos, os quais são, na maioria das vezes, aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa.

Ademais, o presente artigo busca averiguar o processo da avaliação do ensino-aprendizagem dos educandos do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJAI), como também visa mostrar alguns entraves que tornam a avaliação um processo muito complexo, principalmente quando se trata de um público tão peculiar e diverso.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se como parâmetro, fontes bibliográficas que tratam dessa temática, incluindo análises das legislações educacionais e de amparo aos idosos como sujeitos de direito ao conhecimento em qualquer fase da vida. Os resultados deste trabalho apontaram desafios nos procedimentos avaliativos nas salas de aulas com estudantes jovens, adultos e idosos. Assim, o presente tópico oferece subsídios teóricos que podem ajudar professores a entender as particularidades em relação ao ensino-aprendizagem e processos de avaliação dos alunos do EJA, considerando a sua diversidade na sala de aula.

## **Características dos Alunos da EJA e Outros Entraves**

Antes mesmo de discutir sobre o processo de avaliação da aprendizagem dentro de uma sala de aula da EJA, é necessário descrever e tentar entender um pouco sobre as particularidades desse público, alunos que trazem consigo grandes diferenças, tanto de desejos e anseios, quanto em relação ao conhecimento experiencial carregado por cada um nas suas trajetórias de vida.

Observando o percurso da Educação de Jovens e Adultos ao longo de alguns anos, percebe-se que, essa modalidade de ensino vem demandando novos olhares na organização das propostas curriculares e nas práticas pedagógicas na sala de aula. Esse contexto, permite refletir que a EJA com idosos não se restringe apenas ao ato de alfabetizar os educandos para reduzir o analfabetismo no país.

Ao nos deparar com o cenário do EJA no Brasil, Melo e Passeggi mostram que:

[...] a EJA esteve, durante anos, exclusivamente voltada para questão da alfabetização, restringindo dessa forma o seu campo de atuação. A concepção de EJA ampliou seus horizontes, pretendendo propiciar aos jovens e adultos os conteúdos de aprendizagem imprescindíveis à sua plena inserção na sociedade, assim como ajudá-los no manuseio de ferramentas essenciais para que continuem aprendendo. (MELO; PASSEGGI, 2006, p. 24).

Percebe-se que as escolas brasileiras que proporcionam a Educação de Jovens e Adultos, enfrentou um discurso mobilizado pela erradicação do analfabetismo, pela aceleração dos estudos, por um programa de supletivo, visão que, por muito tempo, prejudicou, de forma preconceituosa, a qualidade da aprendizagem oferecida aos alunos.

Quanto à legislação norteadora dessa modalidade de educação durante a Ditadura Militar, pode-se perceber que o ensino supletivo foi ampliado de

forma não qualitativa com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5.692/71. O capítulo IV, artigo 25 da referida lei, afirmava que a EJA deveria ser oferecida com a incumbência de ensinar mecanicamente apenas ler, escrever e contar (BRASIL, 1971). Essa medida também contribuiu com a criação, em 1974, dos Centros de Estudos Supletivos. Tais centros tinham as características e as influências tecnicistas, devido à situação política e à econômica vivenciadas no país, naquele momento.

O direito à educação só se tornou obrigatório no país com a publicação da Constituição Federal publicada em 05 de outubro 1988, que no artigo 208 estendeu esse direito a todos os brasileiros (as); inclusive, aqueles que foram excluídos de estudar na idade certa. Nesse sentido, na década de 1990, a EJA ganhou uma mera atenção com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, 9394, artigo 37 publicado em 20 de dezembro de 1996, garantindo, assim, a efetivação da Educação de Jovens e Adultos, pela suplência de estudos.

Questionar as diferenças que emana essa modalidade de ensino é talvez um dos primeiros passos a serem dados pelos professores e demais seguimentos envolvidos. Nesse contexto, podemos dizer que o público é o que mais se distingue em relação ao ensino regular. Refletir sobre essas diferenças é pensar inicialmente numa nova maneira de fazer educação. Segundo Tamarozzi e Costa:

Quando falamos em Educação de Jovens e adultos, estamos nos referindo a um sujeito específico, e é justamente sua caracterização que estabelece as bases para se pensar um jeito de fazer educação diferente dos modelos convencionalmente adotados pelo ensino ‘regular’. Essa reflexão sobre os sujeitos que envolvem o processo educativo na EJA (os educandos e os educadores) torna-se, portanto, um tema fundamental a ser debatido em qualquer instancia de atuação nesta área (TAMAROZE; COSTA, 2009, p. 34).

Se pararmos para pensar, são grandes as diferenças entre o ensino regular e a EJA e, por isso, os professores não podem se comportar como se estivessem em sala de aula demarcada como normal. Precisa-se adotar uma nova postura diferenciada e inclusiva das práticas pedagógicas, pois os anseios são diversificados, atentando-se para a heterogeneidade dos alunos em sala de aula.

É realmente esse olhar que devemos ter em relação a esses sujeitos, uma vez que, são realidades específicas, na maioria das vezes, jovens e adultos trabalhadores, donas de casa, mulheres que interromperam os seus estudos principalmente por questões sociais, demonstrando, assim, a falta de oportunidade para terminar os estudos e continuar em busca da aquisição de conhecimento.

[...] a aquisição do conhecimento com instrumentalização para participação numa sociedade letrada só é valorizada: ‘só é valorizada na sociedade quem tem estudo’, ‘contribui para não ficar ignorante perante a família e a sociedade’, ‘falar bem, ajudar a não passar vergonha’, ‘aprender a ler, escrever, fazer conta direito e não ser enganado’, ‘saber ler para entender, jornais, revistas e televisão’ (ANALFABETISMO..., 1987, *apud* CASÉRIO, 2003, p. 100).

Movidos pelo desejo de conquistar um espaço no mercado de trabalho, possuir um emprego melhor, aumentar a autoestima, valorização profissional, passar em um vestibular, entre outros desejos, a clientela da EJA busca o conhecimento necessário para fazer o uso social da leitura, da escrita, operações matemáticas e demais linguagens.

Todos eles trazem consigo vivências diferentes e conhecimentos de mundo que abarcam a sua realidade. No cotidiano da sala de aula, contam os seus problemas, as suas conquistas, memórias e sonhos, compartilhando com os colegas e professores toda a sua história de vida.

No que se refere ao conhecimento, é possível encontrar alunos numa mesma sala de aula da EJA com nível bastante distinto. Os alunos com idade avançada, que pouco frequentaram uma escola, chegam com grandes dificulda-

des nas questões básicas, como ler, escrever e fazer operações matemáticas. Há outros que já passaram por programas de alfabetização, mas que não dominam os códigos da língua.

Nos últimos anos, o perfil dos alunos da EJA tem mudado bastante e inúmeros adolescentes a partir dos 15 anos, jovens, adultos e idosos procuram o ensino noturno, os quais, na sua grande maioria, ainda buscam o desejo de prosseguir os seus estudos na universidade:

É inconcludente pensar numa escola onde não haja preocupação em diferenciar o sujeito, na sua singularidade, onde o processo de inclusão não seja percebido de forma consciente e extensivo a todo segmento da escola, principalmente no processo de ensino aprendizagem de todas as modalidades e em particular, na educação de jovens e adultos, devido à relevância dessa modalidade de ensino na construção do conhecimento de pessoas que tardiamente ingressaram na escola, de forma que venha viabilizar e promover condições de desenvolvimento, considerando, as implicações de natureza social e cognitiva (CALADO, 2008, p. 03).

Muitos educadores cometem o erro de encarar esses jovens e adultos como pessoas vazias, não dando nenhuma importância as riquezas culturais trazidas por esses alunos, nem ao conhecimento de mundo que pode ser relacionado com os conteúdos em sala de aula. Muitos deles agem erroneamente, desenvolvendo atividades as quais infantilizam o ensino, sem pensar numa formação mais ampla para essa clientela. Bezerra (1992, p. 26) evidencia que “A ilusão de que um analfabeto adulto é simplesmente um carente tem implementado a muitas iniciativas de alfabetização um caráter filantrópico, caritativo, ou, no máximo, militante”. Faz-se necessário, então, valorizar os saberes trazidos pelos educandos em sala de aula, ocasionando, assim, uma aprendizagem significativa e democrática.

Respeita-se a linguagem que ele traz de casa, que não é errada, nem grosseira, nem inferior a da escola, mas que lhe serve para comunicação e expressar sua visão de mundo ainda ingênua, em geral, alienada. No segundo momento, ele é levado a perceber que a sociedade, dita culta funciona na linguagem da escola e não na sua, ‘popular’, e que, além dessa, ele precisa

dominar a linguagem-padrão (BARBOSA, 1988, p. 97, *apud* CASÉRIO, 2003, p. 109).

Nesse contexto, é muito importante rever as atitudes, como também os métodos utilizados para empreender o ensino, já que a escola não pode se configurar como algo distante da realidade dos alunos, mas precisa ser feito o aproveitamento de toda a bagagem trazida por eles, tornando o aprendizado bem mais significativo.

Dessa forma, valorizando todos esses aspectos, há uma grande possibilidade da desmotivação, desistência e amplo número de evasão, ceder lugar para a motivação, permanência e qualidade na aprendizagem.

## **Avaliação da Aprendizagem nas Turmas da EJA**

Discutir a avaliação da aprendizagem é sempre algo muito complexo, porém, essencial, pois se trata de constatar o conhecimento adquirido, aquilo que aluno conseguiu aprender ao longo das aulas e repensar novas estratégias para facilitar melhor o acesso ao conhecimento dos estudantes. Tomando como base o aluno da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), vale à pena redobrar os cuidados na sala de aula, considerando a heterogeneidade dos conhecimentos de cada estudante, bem como as dificuldades abrangidas nessa modalidade de ensino. Nesse contexto, cabe refletir também que os educandos IDOSOS estão retornando aos espaços educacionais como mais frequência, aumentando assim os desafios na hora da avaliação da aprendizagem.

Avaliar é talvez o processo que mais demanda flexibilidade e ações horizontais por parte do professor na sala de aula. Essa realidade tem sido uma preocupação constante dos pesquisadores da Educação, no sentido de evitar visões desmotivadoras entre os estudantes da EJA. Existem alguns discursos presentes no ambiente escolar: de que aluno adulto não aprende, não tem in-

teresse, não faz nada e que, diante disso, devem ser reprovados. Sobre esses falares na sala de aula, Luckesi afirma que:

De fato, com a filosofia oculta sob essas expressões, não podemos, de forma alguma, investir na melhoria da aprendizagem. Nesse contexto, os exames revelam aparentemente o problema, porém, de fato, dão base para essas outras expressões que são mais lamúrias que diagnósticos verdadeiros. Todavia, com as posturas anteriormente indicadas, dificilmente vamos zelar pela aprendizagem, buscando soluções para os impasses; ao contrário com a lamentação expressa nessas falas, permaneceremos aprisionados nas dificuldades, parecendo que nada pode ser feito a fim de melhorar os resultados (LUCKESI, 2011, p. 181).

No ensino da EJA não é diferente, os discursos são ainda mais concentrados na visão de que esse aluno não irá aprender tal conteúdo, porque já está velho, porque não consegue aprender ou porque esse aluno só precisa mesmo aprender a colocar o nome.

Essa postura, geralmente adotada por alguns profissionais da área, complica ainda mais a situação, pois se percebe, diante disso, que muitos já não acreditam mais no potencial de aprendizagem dos seus alunos, um discurso que abandona a procura de soluções.

A avaliação está numa posição oposta a essa. Por voltar-se para o futuro, está vinculada à busca de solução. Só faz sentido trabalhar com avaliação se estivermos desejosos de buscar soluções, visto que, o ato de avaliar, em si, é subsidiário de soluções (LUCKESI, 2011, p. 185).

Inúmeros professores, por exemplo, encaram as notas baixas em provas e testes como motivo para a reprovação, porém, devemos entender que as provas e testes são, realmente, procedimentos avaliativos mais utilizados nas escolas brasileiras. No entanto, esses instrumentos avaliativos não são suficientes medir o conhecimento dos educandos da EJA de forma efetiva e emancipadora, por ser uma categoria com características e trajetórias de vidas diversas.

Na Educação de Jovens e Adultos o que temos são pessoas sendo avaliadas e que já têm, via de regra, uma longa história de exclusão e rejeição

por parte da escola. São estudantes marcados pela separação sujeito/objeto na construção do conhecimento; pela dissociação entre saberes populares e conhecimento científico; enfim, são classificados entre aqueles(as) que aprendem e aqueles(as) que não aprendem, que sabe e que não sabe. O resultado disto é uma religião de homens e de mulheres carregando, ao longo de suas vidas, uma sensação dolorosa e silenciosa de fracasso e de inferioridade (BARCELOS, 2014, p. 27).

É importante pensar um modelo de avaliação da aprendizagem dos estudantes da EJAI na perspectiva do direito ao conhecimento em momentos favoráveis, da inclusão educacional e social nas instituições educacionais de diferentes níveis e modalidades de ensino.

Luckesi (2002) ressalta que a avaliação consiste no diagnóstico da aprendizagem como uma experiência, buscando reorientar essa experiência de maneira a obter os melhores resultados possíveis. Dessa forma, a avaliação não pode ser apenas classificatória, muito menos seletiva, mas deve ter função diagnóstica e proporcionar a inclusão como caminho da cidadania educacional. Já o exame constitui um ato de classificação e seleção, que não se destina à construção do conhecimento, mas apenas a uma classificação, de forma estatística. Para Luckesi (2002), na escola é preciso praticar a avaliação, visando à construção do conhecimento, ao invés do exame que vem sendo feito atualmente.

É importante entender que a avaliação pode acontecer de três maneiras: somativa, diagnóstica e formativa. A primeira tem uma função puramente classificatória, pois avalia o aluno no final de uma unidade, atribuindo-lhe uma nota, a qual ele conseguiu nas provas, teste e demais trabalhos. Sobre a avaliação somativa para as turmas de EJA, Tamarozzi e Costa salientam que esta não deve ser aplicada, visto que:

É conveniente na EJA abandonar a avaliação somativa, pois ela é entendida como aquela que se realiza ao final de um período de aprendizagem, tendo em vista as competências básicas e assim produzir uma visão geral sobre o desempenho do aluno. Essa avaliação assume uma função classificatória, realizada apenas no final do processo ou reprovar o aluno (TAMAROZZI; COSTA, 2009, p. 251).

Dessa maneira, não seria viável aplicar uma ação avaliativa considerando os aspectos metodológicos meramente somativos nas turmas de EJA, pois ela visa descobrir apenas os aspectos quantitativos em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Hoffmann (2009) afirma que a ação avaliativa deve ser mediadora, buscando trazer benefício para o aluno e deve acontecer, fundamentalmente, pela proximidade entre quem educa e quem é educado.

A segunda, a avaliação diagnóstica, é realizada sempre no início do ano com a finalidade de observar o conhecimento do já trazido pelo aluno, levantando os pontos fracos e fortes para, posteriormente, após uma análise, planejar as ações que auxiliam nas necessidades de aprendizagens dos estudantes. Esse tipo de avaliação poderia ser implementada na EJA logo no início das unidades, pois trariam um panorama do que o discente precisa aprender. Nesse sentido, Freire (1991) afirma que o professor, nas suas práticas pedagógicas, deve respeitar os saberes dos educandos socialmente construídos ao longo da história, principalmente os das classes populares.

A última, a avaliação formativa, deve ser realizada durante todos os momentos da ação educativa, pois se configura como processual, costuma detectar as dificuldades pelo dia a dia da sala de aula, auxilia os alunos e identifica as suas deficiências, pelo acompanhamento diário, avalia a interação, a troca de experiências e considera os mínimos avanços e ritmo de aprendizagem. Por essas características, essa é a mais adequada para avaliar as turmas da EJA, pois possibilita fazer uma reflexão cotidiana e cuidadosa acerca da evolução da aprendizagem dos educandos de forma horizontal nos ambientes educacionais.

Sobre os aspectos avaliação da aprendizagem dos estudantes jovens e adultos, Freitas (2022, p. 146) explica que:

[...] a melhor forma de avaliar essa categoria de alunos é avaliação contínua com valorização de tudo que é feito dentro da sala de aula, evitando,

também, a cobrança de atividades de fixação ou trabalhos escolares para serem realizados em casa. Ainda sobre avaliação, é fundamental não passar a ideia de fracasso ou resultados negativos para alunos da EJA devido a insegurança que eles possuem pelo fato de estarem retornando aos estudos. Com base nessa afirmativa, o erro ou o mal resultado deve ganhar conotação de aprendizagem, ou seja, é preciso dar ressignificação ao que foi estudado para que o discente perceba o erro como parte do processo de aprendizagem. Em outras palavras, o processo avaliativo deve ser qualitativo e não quantitativo.

A avaliação a partir do critério formativo precisa acontecer constantemente, visto que é um ato que permite ao professor planejar, refletir, discutir, investigar e transformar para chegar a um resultado esperado. Nesse caso, para avaliar os alunos das turmas de EJAI, é aconselhável que se use uma avaliação formativa, já que essa acompanha o aluno nas suas dificuldades e sucessos. Nesse sentido, Russell e Airasian (2014, p.12) explicam que “a avaliação em sala de aula é o processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudam na tomada de decisões na sala de aula”. Sendo assim, essas decisões devem influenciar diretamente na aprendizagem dos alunos, em especial, os jovens, os adultos e os idosos, que fazem parte dessa diversidade na atualidade. Nesse contexto, cabe ao professor sequenciar e integrar os conhecimentos formais e experienciais dos estudantes em cada etapa da avaliação na sala de aula de forma cuidadosa.

O cuidado em nossas avaliações também deve ser visto no sentido de que estamos avaliando pessoas e, como tal, possuem trajetórias de vida sempre peculiares (BARCELOS, 2014, p. 124). Observa-se que nem sempre se chega ao resultado esperado dos instrumentos avaliativos, porém, como a avaliação deve ser realizada de maneira processual, cabe ao professor mudar os procedimentos metodológicos e criar atividades diferenciadas, para que, assim, o aluno possa construir o conhecimento, obviamente, respeitando o tempo e ritmo de aprendizagem de cada estudante, que na EJAI é ainda mais singular:

Atender as necessidades singulares de determinados alunos é estar atento a diversidade; é atribuição do professor considerar as especificidades do indivíduo, analisar as possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas [...] a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superlotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstre a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam as necessidades individuais. (BRASIL, 1997, p. 63).

Os parâmetros curriculares nacionais enfatizam na citação acima o quanto é importante perceber as dificuldades de cada aluno. Partindo de uma análise e realizando atividades diferenciadas, no caso da EJAI, poderão encontrar alunos numa mesma sala de aula em níveis de conhecimento bastante diversificados. O papel do educador é criar metodologias inovadoras e democráticas, usar de variados recursos didáticos para que o educando(a) possa adquirir o conhecimento com autonomia, mesmo com a idade avançada como por exemplo, os idosos(as).

Portanto, apenas uma metodologia não irá satisfazer toda a clientela, nem abarcar as diferenças dos alunos. Faz-se necessário fazer intervenções didáticas para transformar os problemas em incentivos, uma vez que, o aluno do EJAI se desestimula, muitas vezes, isso ocorre devido às dificuldades de aprendizagem.

## **Considerações Finais**

Diante das análises apresentadas neste trabalho, é possível entender que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos vem mudando o foco da sua política como uma modalidade que apenas servia para alfabetizar.

Tendo o ato avaliativo como um processo bastante complexo em qualquer modalidade de ensino, mas principalmente na EJAI, faz-se essencial pensar

na avaliação inclusiva como uma das etapas mais importantes do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo com tanta complexidade, os educadores devem encontrar meio que possibilitem uma avaliação mais justa, qualificando todo o crescimento e os avanços significativos, dentro da possibilidade de cada um.

Com um público marcado pela diversidade tanto em relação à idade quanto ao conhecimento trazido, os alunos carregam grandes experiências de vida, conhecimento de mundo que podem ser aproveitados e transformados, levando-os as novas aprendizagens na sala de aula. Dessa maneira, adotar a avaliação formativa permitirá ao educador encontrar os problemas e buscar soluções para sanar as dificuldades de aprendizagem.

Assim, os professores necessitam rever os seus métodos e olhar para os alunos da EJA de maneira diferenciada desde o Ensino Fundamental e abandonar os discursos de que o aluno não aprende, porque está com idade avançada, não tem interesse ou está desmotivado. Essas lamúrias impedem que se busque novas estratégias nos aspectos metodológicos das avaliações na sala de aula. Para que a aprendizagem seja significativa, é preciso que os educadores reconheçam a importância do conhecimento prévio dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, tentando fazer sempre uma relação com os conteúdos programáticos, extraíndo dos jovens e dos adultos as riquezas culturais, sociais e histórias de vida que ajudam a compreender a realidade dessa diversidade nos ambientes educacionais.

Faz-se necessário avaliá-los, revendo cada necessidade, uma vez que, os alunos da EJA apresentarão, quase sempre, muitas diferenças no que concerne ao nível, ritmo e tempo de aprendizagem. É tarefa do professor e demais envolvidos no processo educativo, proporcionar educação de qualidade e inclusiva, independentemente da situação e do perfil em que se encontra esse aluno na sala de aula.

## **Referências**

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos-Uma Proposta Solidária e Cooperativa**. Editora Vozes, 2014.

BEZERRA, Maria auxiliadora; Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

CALADO, M. J. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: [http://www.pe.se-nac.br/ascom/faculdade/edital/IIEncontro/cd/A\\_INCLUSAO\\_DE\\_ALUNOS\\_COM.pdf](http://www.pe.se-nac.br/ascom/faculdade/edital/IIEncontro/cd/A_INCLUSAO_DE_ALUNOS_COM.pdf). Acesso em: 12 out. 2017.

CASÉRIO, Vera Maria Regino. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FREITAS, Eduardo De. **O Ensino de geografia na educação de jovens e adultos**. In: BELTRÃO, Marcio Evaristo; SANTOS, Maria do Disterro (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: despertando sonhos Adormecidos**. 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022. Cap. 11. p. 139-148.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. 2002.

MAMEDE JÚNIOR, Walner. **Avaliação, Ensino e Aprendizagem:** como, o quê e porque avaliar. Goiânia: Mimeo, 2002.

MELO, M. J. M. D. & PASSEGGI, M. da C. A matemática na educação de jovens e adultos: algumas reflexões. Horizontes, v. 24, nº 1, p. 23-32, jan/jun. 2006.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula:** conceitos e aplicações. 7ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

TAMAROZZI, E. COSTA, R. P. **Educação de Jovens e Adultos.** 2. ed. Curitiba/PR: IESDE Brasil. S.A., 2009.

## CAPÍTULO 3

# MÉTODO PAULO FREIRE: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA CEPLAR (1962-1964)<sup>1</sup>

*Isabelle Barros Meira da Rocha*

*Regina Brito Mota dos Santos*

*Vânia Cecília de Lima Andrade*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-092-3**

### Introdução

*E a educação que se há de dar a este país, há de ser uma educação – da coragem, uma educação que ajude este povo que emergiu, a inserir-se no seu processo, o que vale dizer, uma educação que conscientize o povo brasileiro, para que ele faça realmente com os homens públicos, as reformas inadiáveis de que este país precisa. (Freire, 1963, p. 1)*

A leitura da pesquisa realizada por Carvalho (2018) sobre a experiência educacional das Quarenta Horas de Angicos como um lugar de memória, suscitou-nos o interesse pela retomada da Memória da Campanha de Educação

---

<sup>1</sup> Publicado nos Anais do Desse modo, ao observarmos seu trabalho publicado nos Anais do VI Seminário Internacional de Práticas Educativas - *Paulo Freire - Educação, Resistência, Ousadia e Liberdade* (2018)

Popular da Paraíba – CEPLAR (1961 - 1964)” procurando, por meio da cultura material, resquícius de seu “sufocamento” e ensejando a sua rememoração.

Assim, nossa intenção foi utilizar os elementos materiais que compõem a memória da CEPLAR, para firmar a compreensão das primeiras experiências do Método Paulo Freire através da experiência educacional dessa Campanha.

De acordo com Libâneo (1992), a prática escolar representa a concretização das ações que asseguram a realização do trabalho docente. Condições essas que ultrapassam a questão pedagógica e abrangem também o âmbito sociopolítico (p.1).

A marca da educação libertadora de Freire é a não formalidade, em que professores e alunos mediatizados pela realidade em que vivem e da qual absorvem o conteúdo de aprendizagem alcançam um nível de consciência dessa mesma realidade para então atuarem nela no sentido de transformação social. Diferente da educação tradicional ou “bancária”, a educação libertadora extrai seus “temas geradores” da problematização da prática vivida pelos educandos. A relação educador-educando se faz horizontalmente e a aprendizagem acontece por meio da motivação em resolver situações-problema. Sobre os métodos de ensino dessa tendência educacional, Libâneo (1992, p. 12) explica:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo; aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. (LIBÂNEO, 1992, p. 2)

Paulo Freire foi, segundo Ana Inês Souza (2010) — organizadora e uma das autoras da obra “Paulo Freire – vida e obra” —, alguém que lutou para dar à educação das crianças, dos jovens e dos adultos um sentido mais amplo do que a mera reprodução de conhecimento, promotor de autoconhecimento e reflexão crítica das estruturas sociais. Educação essa fundada no absoluto respeito ao outro, onde o diálogo não é apenas uma estratégia de ensino ou método didático, mas o fundamento e a razão de ser do próprio trabalho de ensinar-e-aprender.

Em 1947, aos 26 anos de idade, foi contratado para dirigir o departamento de educação e cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), onde entrou em contato com a alfabetização de adultos. Para Freire, a alfabetização de adultos deve estar diretamente relacionada ao cotidiano do trabalhador, ou seja, o adulto deve conhecer sua realidade para poder inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política.

No início de 1964, Freire foi convidado pelo então presidente João Goulart para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização. Porém, logo após o golpe militar, seu método de alfabetização foi considerado pelos militares como subversivo, uma ameaça à ordem social. E, apesar de viver o exílio no Chile entre 1964 e 1969, Paulo Freire continuou produzindo conhecimento na área da Educação, tendo como principal obra “Pedagogia do Oprimido”, lançada em 1969, na qual detalha seu método de alfabetização de adultos. “Um método dirigido a pessoas adultas analfabetas cuja vocação era a de ensinar a ‘ler palavras’ aprendendo a ler de uma maneira crítica, criativa e autônoma o próprio mundo social que as gerou.” (SOUZA, 2010, p. 12-13).

Em seu texto intitulado “Educação e atualidade brasileira: a emersão do povo na história”, Souza (2010) levanta o seguinte questionamento: “Que contribuições a sistematização praxica de Freire pode trazer ao Brasil atual?”. De acordo com a autora, uma dessas contribuições é, com certeza, a importância do diálogo para qualquer projeto educativo que se diga libertador.

Sobre seu objeto de estudo, Souza (2010) afirma que Paulo Freire não tinha apenas um objeto a ser investigado para fins acadêmicos, mas era orientado pelas preocupações nascidas na ação sobre a realidade em que estava engajado. Ele via a sociedade brasileira como geradora de mudanças, o que o entusiasmava, pois acreditava que a ação educativa da família, da escola e dos partidos, articulada ao desenvolvimento das forças produtivas, levaria à superação das contradições sociais existentes naquele período da história.

O professor Paulo Freire deixou um legado educacional, social e político através de suas diversas obras e, especialmente, de seu método de alfabetização baseado no diálogo — compreendido por ele como uma das matrizes em que nasce a própria democracia —, no respeito e no conhecimento da realidade social dos educandos. Com base nisso, este trabalho busca refletir sobre o método educativo de alfabetização de adultos de Paulo Freire, elevando sua importância na história da Educação brasileira através da sua aplicação na Campanha de Educação Popular (CEPLAR), na Paraíba em 1963.

Para tanto, este texto foi dividido em três tópicos, sendo o tópico I “À contrapelo do método freiriano: o tecnicismo educacional na década de 1960”, que explana a respeito do método de ensino tecnicista, preponderante na década de 1960 no Brasil e simultâneo ao método de Paulo Freire; o tópico II “CEPLAR: memória e cultura material” apresenta a análise dos elementos materiais utilizados na Campanha de Educação Popular, a fim de apontar a prática do método Paulo Freire; e o tópico III “O método Paulo Freire na CEPLAR”, que faz uma análise da utilização do método Paulo Freire na CEPLAR, uma das primeiras experiências do mesmo, constatando sua classificação como um método de tendência Progressista Libertadora (LIBÂNEO, 1992).

## **À contrapelo do método freiriano: o tecnicismo educacional na década de 1960**

No contexto da década de 1960, havia uma preocupação com a racionalização do ensino, conteúdo e formação dos mestres que, sob a égide da Pedagogia Liberal tecnicista, revestia o método da função de preparação para o mundo do trabalho. Segundo, Souza (2014), Libâneo (1990, p. 2) nos ensina que o termo “liberal” não possuía o sentido de aberto e democrático: o controle do que era ensinado e aprendido nas escolas era parte de um projeto político da nação brasileira, que se queria obediente, moralizada e patriótica.

Assim, na década de 1960 podemos dizer que o método oficial estaria alinhado à Pedagogia Liberal de cunho tecnicista que, em sua essência,

“subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas” (LIBÂNEO, 1990, p. 03).

Em virtude disto, é conveniente a menção à nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1961, que manteve a mesma estrutura da reforma de Capanema no que diz respeito à preconização por uma formação técnica, que preparasse os educandos para o trabalho, fosse ele industrial, agrícola ou comercial. Formula Saviani (2014) que a reforma de Capanema referiu-se às leis “orgânicas” do ensino brasileiro que abrangeu os ensinos industrial e secundário (1942), ensino comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946).

Na mesma direção, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961 por um grupo de empresários, mantinha como propósito uma reorientação do ensino no Brasil que deveria ser instrumento de preparação de mão de obra e vinculado aos mecanismos de mercado (SAVIANI, 2014).

Isto resultou na elaboração de um método de ensino que ganhou muitos adeptos nos anos de chumbo da ditadura militar, vinculado à tendência pedagógica tecnicista. Castanho (2008, p. 13) explica que neste método, o grande centro do ensino é o programa, isto é,

“a sequenciação de passos pelos quais o aluno vai se apoderando do conhecimento, o qual é considerado positivo, numa reafirmação tardia do velho positivismo do século XIX. É evidente o protagonismo do programador.

Sua exacerbação são as máquinas de ensinar, tornadas possíveis com o advento da tecnologia da informação”.

Assim, a educação é desconectada da realidade social, sendo conduzida como um processo técnico e acrítico. No quadro abaixo, apresentamos uma síntese do método tecnicista de ensino, com a atenção para seus principais postulados apresentados pela bibliografia consultada:

**Quadro 1 - Método tecnicista de ensino no Brasil**

Papel da escola	Modelação do comportamento humano e aperfeiçoamento da ordem social vigente (sistema capitalista), produzindo indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho
Conteúdos de ensino	São decorrentes da ciência objetiva
Métodos de ensino	Tecnologia educacional: ensino programado, recursos audiovisuais, programação de livros didáticos.
Relacionamento professor-aluno	Ambos são expectadores frente à realidade objetiva
Pressupostos da aprendizagem	Controle do comportamento individual face aos objetivos preestabelecidos

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante disto, é possível imaginar o quão “subversivo” pôde parecer o método de Paulo Freire, que propunha tomar a contramão do que era apregoado no tocante aos métodos de ensino da época. Pelo que, a partir de agora, exploraremos a história da CEPLAR, a qual se confunde com a própria história do método Paulo Freire, posto que foi espaço para a gênese e aplicação de suas primeiras iniciativas.

## **CEPLAR: memória e cultura material**

A Campanha de Educação Popular - CEPLAR nasce em João Pessoa, no bairro da Ilha do Bispo, em 1961, e depois se estende por outros bairros e municípios do Estado. Ela foi uma iniciativa da Juventude Católica - JUC apoiada pelo Governo do Estado da Paraíba, ambos com o mesmo intuito de criar um movimento de educação popular que alfabetizasse adultos e melhorasse suas condições de acesso à cidadania, segundo Porto e Lage (1995).

Porto e Lage (1995) explicam que a organização inicial da Campanha como movimento apresentou quatro elementos basilares: o cuidado com a coesão da equipe, com o trabalho a ser realizado, sempre instrumentalizado para a área da educação e da cultura popular enviesada pela luta social; o estabelecimento de parcerias com as instituições externas para que representantes integrassem o Conselho Deliberativo fortalecendo e ampliando o projeto socioeducativo da CEPLAR; e a necessidade de ampliar a conscientização política das camadas menos favorecidas da sociedade através da cultura.

As autoras ainda afirmam que o momento era oportuno para a expansão de movimentos de educação de base que buscavam promover melhorias às condições de vida do povo brasileiro, imerso em uma realidade de desigualdade social e miséria. Existiam muitas incertezas, muitos questionamentos sobre o rumo que a sociedade brasileira tomaria diante das mudanças socioeconômicas com a chegada da industrialização que se concentrara no polo sul-sudeste, piorando as condições de vida e a desigualdade social.

Os movimentos de educação popular traziam “otimismo e confiança” (PORTO; LAGE, 1995, p. 25) para a camada mais desfavorecida da população, fazendo-a acreditar, querer e lutar por uma sociedade mais justa. Por este motivo, os historiadores dão conta de que o governo do presidente João Goulart

(1961 a 1964) que sucedera Juscelino no início da década de 1960, incentivava a participação das massas populares, desfavorecidas e marginalizadas no processo de mudança social.

Porém, numa investida do Golpe Militar, acusada de ser uma instituição subversiva e perigosa, a CEPLAR teve seu fim. Com efeito, os movimentos de educação popular, dos quais a Campanha é exemplo, significavam uma ameaça ao conservadorismo e possibilidade de mudança social e política efetiva (SCOCUGLIA, s/d).

Após a interrupção dos trabalhos da CEPLAR, houve um esforço para “apagar” a memória da Campanha, o que incita a curiosidade pelo conhecimento de um momento marcante da história da educação paraibana e como prática da educação popular em que foi realizado um trabalho de emancipação das massas.

Devido ao ataque à CEPLAR, entendida como organização subversiva e comunista, parte significativa de seus arquivos foi apreendida sem que se saiba o destino dos mesmos até os dias de hoje:

A sede da Campanha foi invadida no dia seguinte. Todo seu patrimônio e acervo — arquivos de educação e cultura popular, materiais didáticos, projetores etc. — foram considerados subversivos e, conseqüentemente, apreendidos, sem se ter notícia até hoje de seu destino. Os núcleos de alfabetização e conscientização foram impedidos de funcionar, o que acarretou a dispersão dos alunos e monitores (FÁVERO, SOARES JUNIOR, 1992, s/p).

Fato que explica a escassez de registros e ratifica o objetivo do silenciamento da memória da CEPLAR, como se pode perceber ao analisar recortes de jornais com notícias da constituição e lançamento da Campanha entre os anos de 1961 e 1963, publicados pelo jornal “A União” e redigidos em 1983 como um dos poucos registros documentais encontrados a respeito da mesma. Essas breves notícias são base para os estudos e escritos sobre a CEPLAR, assim

como os estatutos, publicados no Diário Oficial em 11 de abril de 1962, apresentando as regras organizacionais da CEPLAR e o seu funcionamento, o que revela a constituição da Campanha, sua solidez organizacional, administrativa e política e a intenção de permanecer cumprindo seu objetivo por tempo indeterminado.

O método Paulo Freire de alfabetização de adultos possuía como característica o uso do cotidiano dos grupos de alunos para se construir o universo vocabular a ser trabalhado, aproximando a linguagem à realidade dos alfabetizandos, o que os motivava a aprender. A experiência inicial com o sistema Paulo Freire na capital foi realizada com um grupo de domésticas, tendo sido alfabetizadas 15 mulheres que conversavam livremente sobre o seu trabalho, em um primeiro momento, para identificarem-se as situações sociológicas e as palavras geradoras.” (FÁVERO; SOARES JUNIOR, 1992, n.p).

É possível observar nas orientações dirigidas aos professores uma tentativa de aproximar a aprendizagem da leitura com situações do cotidiano de maneira crítica. Dessa forma, o que era proposto no “Curso de preparação de pessoal para Campina Grande” (1963) ultrapassava o saber ler e escrever, pois investia numa discussão que formasse conscientemente os professores sobre a realidade brasileira, contemplando temas como formação social capitalista, fome, desemprego, analfabetismo e alienação. Embora não tenhamos espaço de escrita para uma explanação mais detalhada, vale frisar a riqueza de detalhes que contém o referido documento para a pesquisa em História da Educação.

Na mesma perspectiva, o documento que traz a “Preparação das aulas” (s/d) orienta para que o professor, ao ensinar fonemas simples e as sílabas “GRA” e “PRA”, evoque situações sociológicas do universo do trabalho, tais como: “Uma praça no centro da cidade”, “Um homem corta a grama”, “O ho-

mem corta a grama da praça”.

A aplicação dessas orientações podia ser percebida na pesquisa vocabular que conduzia o trabalho de alfabetização e conscientização dos alunos do porque queriam aprender a ler. Os desejos eram muitos e simples, aprender a ler era a esperança de um futuro melhor para esse grupo de mulheres trabalhadoras.

Para ilustrar, no grupo de domésticas, a pesquisa vocabular revela o trabalho pesado, “a luta é demais”; o desejo de ter casa própria, de aprender a ler para “alcançar uma vida melhor”, a desigualdade de quem “trabalha o dia todo” e não ganha dinheiro, “gosto de trabalhar mais queria ganhar dinheiro”. Além disso, a maioria afirmava que não aprendeu a ler por falta de condições e de tempo, “devido às lutas não consegui aprender”, “a escola era a enxada”, “os pais não podiam botar pra estudar”, mas, questionadas revelavam suas intenções em aprender a ler: “melhorar de situação”, “emprego mais decente”, “conhecer os números das casas, ruas”, “quero saber votar”, “esperança de melhor futuro”...

No grupo dos operários não era diferente, a pesquisa vocabular e as palavras usadas para alfabetizar revelam seu cotidiano, desejos, sonhos, mas também revelam um desinteresse por parte de alguns pelo estudo e o machismo arraigado na criação como nas seguintes frases: “mulher é mais fraca”, “a matéria de mulher é fraca, não é ‘qui’ nem de homem”, “já tô ‘veio’ não aprendo mais, a ‘muié’ é que veio se matricular”, “negócio de conta de juízo, é melhor do que no lápis”, “vou mostrar ao doutor pra ver se não dá certo...”, “disseram que aqui era escola de velho”, “tanto lápis que gastei, nunca aprendi”; outros entendiam o valor de aprender a ler: “saber ler é muito bom”, “tenho encontrado muitas fraquezas por não saber ler”, “assinar com o dedo é triste”, “a pessoa sem saber ler não é nada na vida, é um cego”.

As expressões também revelam como eram suas rotinas de trabalho, “trabalhar na enxada”, “meu patrão é meu dinheiro”, “diversão de quem trabalha é rádio”, “minha luta é muito grande”, “preciso ter o pão certo das crianças”, “serviço pesado”, “tem vez que trabalho dia de domingo”, “nos dias de folga faço serviço particular”, “gosto de rádio, não assisto muito por falta de tempo”, “não tem amparo nenhum”; e seus desejos e esperança: “destino é São Paulo”, “enquanto há vida há esperança”, “pegar um emprego melhor”, “uma vida livre e igual”, “vou caçar a melhora”.

Como um dos poucos materiais salvos do confisco militar, fazemos referência à elaboração do livro de leituras nomeado “Força e Trabalho” (1963), destinado ao letramento e alfabetização política dos educandos. Os exercícios e textos apresentados tematizam o trabalho e sua importância tanto para a subsistência material dos sujeitos quanto para a conformação de uma consciência de cooperação, que serve de instrumento de progresso social e também de liberdade e consciência crítica. É importante citar o exercício de gramática sobre os verbos, quando se utiliza do verbo lutar: “eu luto, tu lutas, êle luta, nós lutamos, vós lutais, éles lutam”.

No vídeo “Campanha de Educação Popular da Paraíba – 1962”, Fávero (1962) expõe alguns depoimentos de memória sobre a Campanha, como é o caso de um médico psiquiatra que conta, numa linguagem afetiva, sobre o trabalho social da CEPLAR na recuperação de um grupo escolar do centro de João Pessoa, que substituiu o uso das cartilhas e optou pela utilização de recursos audiovisuais. Pessoalmente, o professor lamenta que um projeto inicialmente de base social tenha tomado uma conotação política, sendo “violentamente punido sobre isso”.

Portanto, a partir dos elementos materiais apreendidos da CEPLAR e apresentados neste tópico, revela-se a importância de analisá-los, a fim de,

a fim de compreendermos como foram as primeiras experiências do método Paulo Freire, reconhecendo o seu protagonismo no fortalecimento dos movimentos de educação popular que ocorreram no Brasil no início da década de 1960, antes do Golpe Militar.

## **Elementos do Método Paulo Freire na CEPLAR**

*Mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros. (Cora Coralina)*

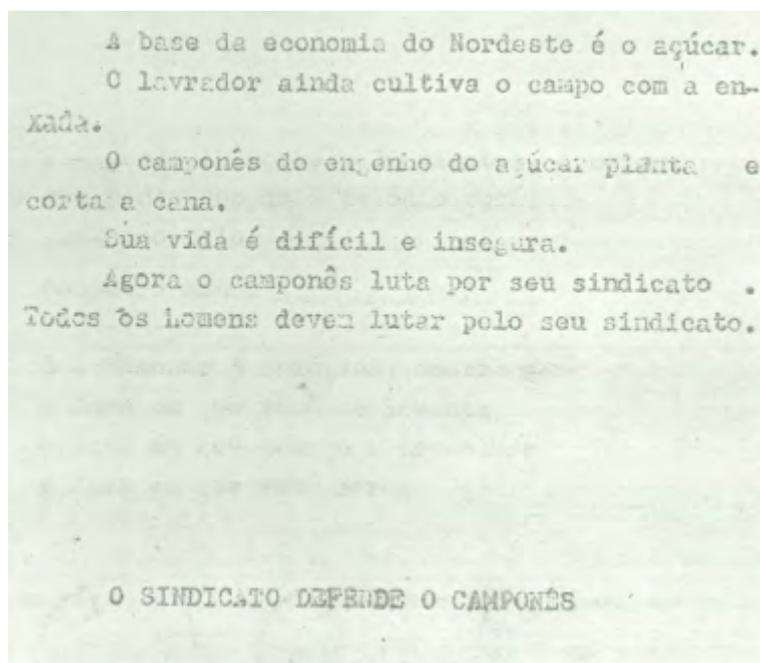
Assumindo uma luta contra-hegemônica contra a alfabetização mecânica que “embota a consciência com palavras e frases de alienação” (FREIRE, 1981, p.40), o método constitui-se em uma ação cultural planejada, baseada no contexto social dos grupos populares, para lhes quebrar os grilhões da opressão ideológica da sociedade de classes.

Partiremos da análise da experiência educacional da aplicação do Método Paulo Freire nas ações da Campanha de Educação Popular (CEPLAR), que objetivava conscientizar as pessoas de seus direitos sociais e instrumentalizá-las para lutar por esses direitos (PORTO;LAGE, 1995, p. 43), para explicitar como os traços da “Pedagogia Progressista Libertadora” (LIBÂNEO,1992) estiveram presentes na atuação dos professores e voluntários no trabalho de alfabetização e conscientização política dos adultos assistidos pela Campanha no início da década de 1960.

O método foi escolhido para ser aplicado na CEPLAR porque sua proposta correspondia ao que se objetivava com a alfabetização: erradicar o analfabetismo e politizar as camadas populares para que lutassem por seus direitos e se organizassem em sindicatos pela busca de condições melhores de trabalho (PORTO;LAGE, 1995). Na Figura 1 temos um trecho do “Livro de Leitura da CEPLAR” elaborado para a alfabetização alfanumérica e política dos grupos

populares atendidos pela Campanha, tratando da questão da sindicalização dos trabalhadores para defesa dos seus direitos ilustrando a fala das autoras.

**Figura 1** - Trecho do Livro de Alfabetização da CEPLAR incentivando os trabalhadores à sindicalização



Fonte: <<http://forumeja.org.br/df/files/ceplar.pdf.pdf>>. Acesso em 27 jul 2018.

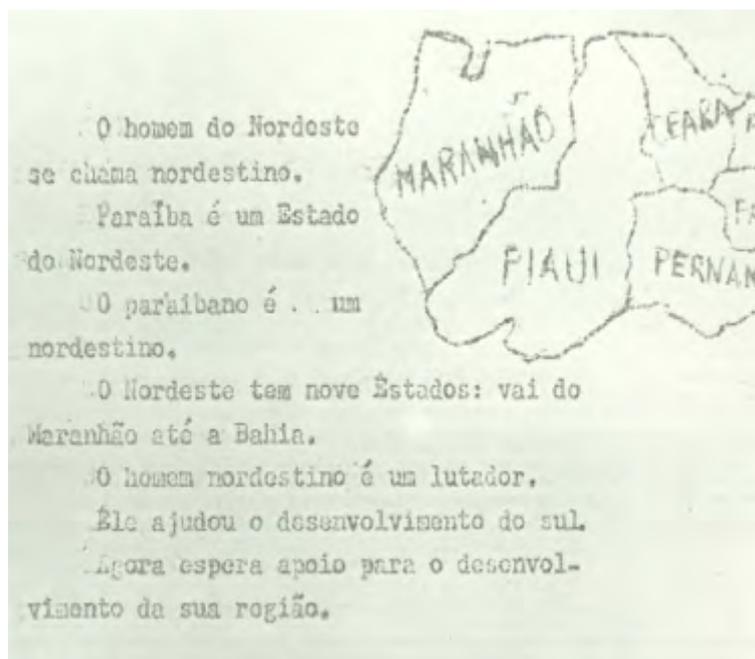
O livro utilizado para a alfabetização na CEPLAR foi elaborado por um grupo de voluntários que, após realizar um curso na Universidade de Recife sobre “Realidade Brasileira” e receber treinamento sobre a abordagem e o *modus operandi* do Método Paulo Freire, caiu em campo para fazer a pesquisa vocabular que definiria “as palavras geradoras” e as “situações sociológicas”. Assim, como inicialmente a CEPLAR atendeu a um grupo de pedreiros e domésticas, as palavras geradoras e situações tinham relação com o cotidiano desses grupos, de modo que as palavras “café”, “prato”, “maltratar” e “vagarosa” apareciam como palavras geradoras no grupo das domésticas, enquanto palavras como “pá”, “tijolo”, “firma” e “patrão” apareciam nas falas do grupo dos operários.

Libâneo (1992) esquematiza o *modus operandi* das tendências pedagógicas no Brasil a partir de sete categorias: o “papel da escola”, os conteúdos, os métodos, os “passos da aprendizagem”, a relação “professor-aluno”, os “pressupostos de aprendizagem” e a “manifestação na prática escolar”. A seguir, tentaremos analisar o trabalho desenvolvido pela CEPLAR de acordo com estas categorias:

**a) O papel da escola** - O Método Paulo Freire de Alfabetização, como se pode perceber na explicação dada pelo próprio Freire acima, busca mais do que a mera alfabetização da palavra, ele busca a alfabetização do mundo. O reconhecimento autônomo, consciente, crítico e reflexivo da realidade social em que está inserido (ou marginalizado) o sujeito ou do grupo alfabetizado. É, de fato, um instrumento de libertação ideológica.

**b) Os conteúdos** - a educação é planejada sob uma face dialógica, contextualizada na realidade social, voltada para a conscientização do “eu” e do “eu no mundo” (FREIRE, 1987), por isso os conteúdos são escolhidos a partir das “palavras geradoras” extraídas do próprio cotidiano dos grupos que seriam alfabetizados para não lhes capacitar também à leitura do contexto social em que estavam inseridos ou excluídos. A Figura 2 mostra um trecho do Livro de Alfabetização da CEPLAR que busca conscientizar o nordestino da sua condição de “exclusão” frente à industrialização do sudeste do país e consequente disparidade entre as condições de vida e de trabalho nas duas regiões.

**Figura 2** - Trecho do Livro de Alfabetização da CEPLAR trata da desigualdade social entre as regiões Sudeste e Nordeste



Fonte: <<http://forumeja.org.br/df/files/ceplar.pdf.pdf>>. Acesso em 27 jul 2018.

**a) Os métodos** – a preocupação de Freire com a educação e, em especial, com a alfabetização, como fica claro na escrita de sua obra “A importância do ato de ler” (1989), certamente é o que inspirou a criação do seu método alfabetizador, que consistia na escolha de palavras e “temas geradores” para explorar a leitura e a consciência política. Não existiam formalidades. Segundo Libâneo (1992), o “grupo de discussão” era sempre o centro da atividade educacional, de onde deveriam emergir todas as situações de aprendizagem.

**b) Passos da aprendizagem** - o método freiriano propõe uma abordagem construtivista ao problematizar situações do cotidiano dos grupos até que ele possa “chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social” (LIBÂNEO, 1992, p.10).

**c) A relação professor-aluno** - o diálogo era o pressuposto imprescindível para promover a libertação ideológica dos grupos explorados, os educadores assumem a posição de “conselheiros humanitários” para instrumentalizar com a leitura da palavra, a leitura de mundo dos oprimidos e marginalizados pelas

classes dominantes (FREIRE, 1981), de modo que a relação professor-aluno se baseia no respeito às alteridades e à história de vida, sendo o aluno tratado como um sujeito “cognoscente” tanto quanto o professor fugindo do modelo “digestivo” que Freire (1981) explica em sua obra “Ação Cultural para a Prática da Liberdade”. Libâneo (1992) explica que para Paulo Freire, “o professor é um animador que, por princípio, deve “descer” ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo”(p.10).

**d) Os pressupostos de aprendizagem** - a partir da codificação e decodificação das problematizações acerca do contexto social de exploração, “o educando transfere, em termos de conhecimento, o que foi incorporado como resposta às situações de opressão - ou seja, seu engajamento na militância política” (LIBÂNEO, 1992, p. 10). Assim, as propostas de atividades frisam essa reflexão crítica da realidade social como se mais do que um exercício de fixação da aprendizagem, fossem um exercício de pensamento político revolucionário e transformador.

**e) A manifestação na prática escolar** - embora a CEPLAR não tenha sido uma prática educativa formalmente estruturada no ambiente escolar, não podemos negar a sua expressão como movimento de educação popular na década de 1960. A proposta da CEPLAR em atuar como instrumento de politização das massas populares através da (re)inserção cultural só foi possível através da adoção do Método Paulo Freire que deu força e direcionamento à alfabetização e conscientização política da classe operária e dos trabalhadores rurais na Paraíba, fomentando as lutas por melhores condições de vida e trabalho.

Porto e Lage (1995) afirmam que a CEPLAR foi a primeira experiência de Paulo Freire de aplicação do método por pessoas externas. E que se mostrou uma experiência tão exitosa que foi ampliada para outros núcleos, de modo que a Campanha começou a se expandir em outros núcleos, inicialmente em

João Pessoa e depois pelo interior da Paraíba, atuando, principalmente, junto aos sindicatos e Ligas Camponesas. Portanto, a contra hegemonia ideológica apregoada pela CEPLAR, inerente à própria essência da concepção freiriana de práxis pedagógica para a libertação, obviamente não passaria pela censura da subversividade do Golpe Militar de 1964.

## **Considerações Finais**

Pensar o método Paulo Freire diante do cenário político e educacional que o Brasil apresenta, revela a importância de sua reflexão para a realização da prática docente, a fim de ultrapassar o campo pedagógico e abranger também o contexto sociopolítico, dada sua relevância para a formação de cidadãos com pensamento crítico e transformador, socialmente falando.

A pessoa de quem se fala aqui bem sabia que educar é saber lançar no chão fértil do outro – meu aluno, meu companheiro, alguém com quem dialogo, saberes, sonhos e valores – a semente que adiante faça germinar em sua inteligência e em seu coração o desejo de partilhar com os outros o diálogo da construção de um mundo de justiça, de igualdade e de liberdade. (SOUZA, 2010, p. 8)

A relação horizontalizada educador-educando mediatizada pelo diálogo através do “grupo de discussão” — forma de trabalho educativo proposta por Paulo Freire — , coloca o professor na posição de animador, ficando no nível dos alunos e adaptando-se às especificidades e ao desenvolvimento próprio de cada grupo com o intuito de motivá-los, não deixando de intervir com informações sistematizadas quando necessário, mas sempre caminhando “junto”.

Dessa maneira, o relacionamento entre professor e aluno na pedagogia freiriana os coloca na posição de sujeitos da construção do conhecimento. Adentrando no universo dos educandos, os educadores apreendem saberes de um universo, muitas vezes, diferente da sua realidade.

Como discursou Paulo Freire na ocasião do encerramento do curso de alfabetização de adultos em Angicos, em 1963, a educação deve atuar como formadora de um povo que se quer decidido e consciente de sua capacidade de interferir no processo histórico brasileiro: “E a educação que se há de dar a este país, há de ser uma educação – da coragem, uma educação que ajude a este povo que emergiu, a inserir-se no seu processo [...]” (FREIRE, 1963, p. 1). Trata-se de abnegar o papel de objeto de exploração a que fomos submetidos e nos assumir como portadores de uma cultura única, sujeitos de nossa própria história e capazes de influir sobre a sociedade.

Em virtude disto, o resgate do método de Paulo Freire nos ajuda a entender que é necessário revestir a educação de um sentido político, sendo a escolha do método também um ato político. Tal como lembra Fernandes (1963, p. 173),

É patente que as sociedades humanas procuram modelar a personalidade dos seus membros no mesmo sentido, utilizando a educação como uma técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos (FERNANDES, 1993, p.173)

Assim, a discussão da gênese do método Paulo Freire proposta neste trabalho, essencialmente quando o tomamos em seu contexto, objetiva o relembrar da função social da educação como instrumento de transformação social e sua contribuição no tempo corrente.

Logo, é necessário que tenhamos claro que na escolha de um método de ensino reside a escolha do projeto de sociedade a que se pretende colaborar, e o tipo de sujeito que se pretende formar. É com este olhar que nos reportamos a história do método de Paulo Freire, que nos limites desta pesquisa nos permite concebê-lo como um símbolo de luta e resistência social, que se pôs a contrapelo ao cenário de cerceamento da liberdade de pensamento e repressão social.

## Referências

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR DA PARAÍBA (CEPLAR). Curso de preparação de pessoal para Campina Grande. Campina Grande, 1963. 04 p. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/curso.cgrande.pdf>>. Acesso em 27 jul 2018.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR DA PARAÍBA (CEPLAR). Força e Trabalho. João Pessoa, 1963. 14 p. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/df/files/ceplar.pdf.pdf>>. Acesso em 27 jul 2018.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR DA PARAÍBA (CEPLAR). Preparação das aulas: curso de operários. João Pessoa, s/d. 14 p. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/aulas.opera\\_.pdf](http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/aulas.opera_.pdf)>. Acesso em 27 jul 2018.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR DA PARAÍBA (CEPLAR). 1962. Entrevista com Osmar Fávero. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=368&v=IUPbqxIusq8](https://www.youtube.com/watch?time_continue=368&v=IUPbqxIusq8)>. Acesso em 27 jul 2018.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR DA PARAÍBA (CEPLAR). 1962. Estatutos da Campanha de Educação Popular - (CEPLAR). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br>>. Acesso em 27 jul 2018.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR DA PARAÍBA (CEPLAR). s/d. Pesquisa vocabular (grupo de operários). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br>>. Acesso em 27 jul 2018.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR DA PARAÍBA (CEPLAR). 1961-1963. Recortes de Jornais. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br>>. Acesso em 27 jul 2018.

CARVALHO, M. E. G. Quarenta Horas de Angicos: uma experiência educacional, um lugar de memória?. In: LOPES, E. J.; AMORIM, R. M. de. (Orgs.). Paulo Freire: culturas, ética e subjetividades no ensinar e no aprender. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 263-286.

CASTANHO, S. E. M.; CASTANHO, M.E. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu, MG. 31ª Reunião Anual da ANPEd: Anais. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2008. v. 01. p. 01-18.

FERNANDES, Florestan. A educação em uma sociedade tribal. In PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice. Educação e sociedade: leituras de sociologia e história. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1964.

FREIRE, Paulo. Discurso do Professor Paulo Freire, em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos. Instituto Paulo Freire. Série Obras de Paulo Freire. Subgrupo Angicos (RN) 1963. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1707?mode=full>> . Acesso em: 29 de setembro de 2018.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FÁVERO, O.; SOARES JÚNIOR, E. F. CEPLAR - Campanha de Educação Popular (Paraíba 1962-1964). **Educação e Realidade** [online], Porto Alegre, v. 17, n.2, p. 73-86, 1992. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/doc.ceplar..pdf>>. Acesso em 30 jun 2018.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990, p. 1 – 35. Disponível em: <<file:///C:/Users/cb/Downloads/LIBANE0-%20J.%20C.%20Tendencias%20pedagogicas%20na%20pratica%20escolar.pdf>>. Acesso em 28 set 2018.

PORTO, D. O.; LAGE, I. C. **CEPLAR**: história de um sonho coletivo. Paraíba: Departamento de Produção Gráfica da SEC, 1995. 207p.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **História e educação popular na Paraíba (1961/1970)**. Disponível em: <[https://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/his-teduc\\_popular\\_na.html](https://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/his-teduc_popular_na.html)>. Acesso em 30 jun 2018.

SOUZA et al. **Paulo Freire: vida e obra/ organizado por Ana Inês Souza... [et al.]**. – 2ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010. 344p.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## **Adilson Tadeu Basquerote**

*Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2020), com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2015). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2017) e em Estudos Sociais- Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2004). Atualmente é professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica, dedicando-se em especial ao uso das TIC no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.*

## **Eduardo Pimentel Menezes**

*Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Bacharel em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Especialista em Planejamento e Técnicas de Ensino pela UNIGRANRIO, Mestre em Educação pela Universidade Salgado de Oliveira, Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Pós doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal Fluminense, Consultor Institucional do MEC, Consultor ad hoc da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep), Parecerista da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), Integrante do Conselho Editorial Permanente e do Conselho Científico Permanente da Editora CRV, Professor Adjunto da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e Professor Adjunto do curso de Geografia da PUC-RJ.*

# SOBRE OS AUTORES

## **Antônio Eugênio Furtado Corrêa**

Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: eugeniofurtadoc@gmail.com

## **Arivaldo Ferreira de Souza**

Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Pouso Alegre - MG. Especialista em Educação de Jovens, Adultos e Idosos pela Faculdade de Educação São Luís - FESL-SP. Professor da Rede Estadual da Bahia. E-mail: professorari.geo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8342-1318>

## **Daniela de Jesus Souza**

Especialista em Ensino Infantil pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Licenciada em História e Pedagogia pelo (UNINTER).

E-mail: danisouza.dany@gmail.com

## **Elivaldo Serrão Custódio**

Doutor em Teologia pela Faculdades EST, São Leopoldo-RS-Brasil. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor Coorientador no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educante - Polo Belém-PA-Brasil.

E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

## **Isabelle Barros Meira da Rocha**

Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail bellmeir@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0878221561049274>

**Regina Brito Mota dos Santos**

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: reginabrito11@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4102598539628420>

**Vânia Cecília de Lima Andrade**

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: cecilialima@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7136915800751553>

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

**POSSIBILIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

*www.arcoeditores.com*  
*contato@arcoeditores.com*  
*(55)99723-4952*

**ARCO**  
EDITORES ● ● ● ●

