

## A PEDAGOGIA SOCIAL E O ATO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Ademar de Limar Carvalho*

*Gleibiane Silva David*

**Resumo:** O que se propõe com o presente artigo é pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto das novas demandas sociais e na perspectiva da efetivação da práxis pedagógica, para transformação e emancipação humana. A discussão fundamenta-se no pensamento pedagógico da pedagogia social Freiriana que expressa uma conectividade com o método dialético-diálogo como instrumento para a formação da consciência crítica. Neste sentido, a reflexão parte do olhar à cotidianidade da política da EJA em Mato Grosso, como substrato necessário para pensar a importância da pedagogia crítica no processo de construção da significação mediadora da prática pedagógica, que estimula o aprendizado humano para uma leitura crítica de mundo, no contexto da prática social. O ato pedagógico na EJA, considera o estudante como sujeito de conhecimento, no contexto da diversidade em que se afirma o compromisso com o resgate da educação para a justiça social, como exigência da educação para construção social do sujeito coletivo.

**Palavras-chave:** pedagogia social; ato pedagógico; EJA; prática social; educação e diversidade.

## THE SOCIAL PEDAGOGY AND THE PEDAGOGICAL ART IN THE CONTEXT OF THE YOUTH AND ADULT EDUCATION

**Abstract:** What the article proposes is to think about Youth and Adult Education (EJA) in the context of new social demands, in the perspective of the realization of pedagogical praxis, for the human change and emancipation. The discussion is based on Freirean social pedagogic thinking, which express a connectivity with the dialectical-dialogue as an instrument for the formation of critical conscience. In this sense, the reflection starts from looking at the daily life of EJA policy in Mato Grosso, as a necessary substrate to think about the importance of critical pedagogy in construction process of the mediating meaning of pedagogical practice, which encourages human learning for critical reading of the world, in the context of social practice. The pedagogical act in EJA considers the student as a subject of knowledge, in the context of diversity that establishes the commitment to the rescue of education for social justice, as a requirement of education for the social construction of the collective subject.

**Keywords:** social pedagogy; pedagogical act; EJA; social practice; education and diversity.

## LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y EL ACTO PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

**Resumen:** Lo que propone con el artículo es pensar la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el contexto de nuevas demandas sociales, en la perspectiva de efectuación de la praxis pedagógica, para la transformación y emancipación humana. La discusión se fundamenta en el pensamiento pedagógico de la pedagogía social Freiriana, que expresa una conectividad con el método dialéctico-diálogo como instrumento para la formación de la conciencia crítica. En este sentido, la reflexión parte de la mirada a cotidianidad de la política de EJA en Mato Grosso, como sustrato necesario para pensar la importancia de la pedagogía crítica en el proceso de construcción de la significación mediadora de la práctica pedagógica, que estimula el aprendizaje humano para lectura crítica del mundo, en el contexto de la práctica social. El acto pedagógico en EJA, considera el estudiante como sujeto de conocimiento, en el contexto de la diversidad que se afirma el compromiso con el rescate de la educación para justicia social, como exigencia de la educación para la construcción social del sujeto colectivo.

**Palabras clave:** pedagogía social; acto pedagógico; EJA; práctica social; educación y diversidad.

## INTRODUÇÃO

O texto tem o propósito de apresentar uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de uma sociedade de classes, na perspectiva de problematizar o modelo formativo instituído e, neste movimento, destacar a importância da pedagogia social como mediação para o envolvimento na luta pela transformação da nossa sociedade. Busca-se, neste sentido, pensar o espaço educativo como um processo de temporalidade, numa relação dialética-dialógica que desafie o estudante a desenvolver a capacidade de questionar, de perguntar a si e a realidade, bem como de construir uma sistematização das respostas suscitadas por esses questionamentos face à realidade, ao mundo e à vida.

A reflexão sobre a EJA, no contexto de hoje, implica pensar em quem são os sujeitos agentes dessa modalidade educativa e, sobretudo, em um olhar crítico sobre a prática educativa e o ato pedagógico que está enraizado no mundo da vida e na prática docente nas escolas. A leitura de mundo, do contexto educacional, é fundamental à compreensão do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da pedagogia social fundamentada na teoria da educação freiriana.

A leitura crítica de mundo é o eixo metodológico para a busca e elaboração de uma compreensão do fundamento que ordena a realidade das políticas de educação para pensar e repensar a possibilidade da formação das subjetividades e o desejo para uma educação libertadora, como é concebida a pedagogia social freiriana.

No movimento de análise dessa realidade, destaca-se a formação da consciência crítica como método, num processo dialético que ligue consciência às ações transformadoras. A práxis docente comprometida com o ato de ensino para o pensar cuidadoso, crítico e criativo, é indissociável da formação da consciência crítica. A base teórica que fundamenta esta reflexão, aporta-se no pensamento educativo freiriano, por entendermos que a finalidade social da educação que a associa ao pensamento teórico-metodológico, tem como ponto central a humanização, na perspectiva da prática social libertadora, como mediação fundamental para a emancipação humana.

A pedagogia social baseada na teoria da educação freiriana, apresenta-se, portanto, como um campo teórico-metodológico para a mediação da organização do trabalho pedagógico, que mobilize a práxis docente para a formação de sujeito comprometido com a prática da liberdade e emancipação da sociedade.

O ponto de partida desta reflexão volta seu olhar à cotidianidade da política da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso. Num segundo momento, apresenta a base teórica que justifica a relevância da pedagogia social na perspectiva freiriana como aporte pedagógico da EJA.

Por fim, a discussão privilegia uma reflexão sobre o ato pedagógico, compreendendo que este ato, à luz dessa modalidade, considera o estudante como sujeito de conhecimento no contexto da diversidade, afirmando o compromisso com o resgate da educação para a justiça social.

Enfim, o ato pedagógico significativo envolve o estudante num processo de reflexão para a tomada de consciência do mundo da vida, porque a aprendizagem que liberta precisa estar intimamente associada à tomada de consciência da situação vivenciada pelos agentes no processo educativo, com a finalidade de ajudar no processo de construção de uma inteligibilidade do mundo. O que nos leva a compreender que a pedagogia social, pautada na centralidade do inacabamento humano, exige a reflexão permanente como condição para contribuir no processo de construção de novos sujeitos ativos, num espaço pedagógico direcionado à ampliação do horizonte de leitura do mundo, com a intencionalidade de engajar os envolvidos no processo de luta pela libertação social.

## **1- ENTRE LAÇOS E NÓS<sup>1</sup>: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO<sup>2</sup>**

O caminho da Educação de Jovens e Adultos é marcado por políticas públicas e projetos de governo. E, nesse sentido, a relação entre as normas gerais estabelecidas em nossa Constituição, as legislações estaduais e municipais e a EJA podem ser comparadas a laços e nós, uma vez que os laços que unem podem ser modificados, refeitos à medida em que esses ajustes forem necessários e os nós, que igualmente unem, apertam e interrompem a flexibilização dos fios. Esse é o ponto de partida para pensar à cotidianidade da política da EJA em Mato Grosso.

Com a Lei Federal 9394/96 a EJA, tornou-se uma modalidade de ensino, em atendimento a uma enorme parcela da população brasileira. Em Mato Grosso, a Resolução N°180/2000 do Conselho Estadual de Educação (CEE-MT) determinou que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) seria a responsável por elaborar os Programas de Educação para atender a modalidade. A EJA foi desenvolvida por meio dos Projetos e Programas que foram sendo implantados ao longo dos anos, pelas lutas dos movimentos sociais e pelas contribuições oriundas das pesquisas acadêmicas. Em 2007 SEDUC-MT iniciou o redimensionamento da oferta da modalidade com o objetivo de implantar os Centros de EJA por meio da Portaria n° 393/2007.

---

<sup>1</sup> Utilizo a expressão inspirada em Barbosa e Melo (2021).

<sup>2</sup> O presente texto é parte da dissertação de mestrado intitulada “A Prática da Coordenação Pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) de Primavera do Leste e Rondonópolis, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU/CUR/UFMT – Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas, sobre a orientação do professor doutor Ademar de Lima Carvalho.

Os CEJAs foram criados em 2008 e 2009, eram 24 (vinte e quatro) unidades instituídas pelo Decreto N° 1.123 de 28 de janeiro de 2008 e o objetivo era desenvolver uma identidade própria para a EJA, possibilitar atendimento para aqueles que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas (MATO GROSSO, 2008). Caracterizados como uma política pública de Estado criada para atender o direito a educação,

Sua forma de oferta e atendimento é um pouco diferenciada das escolas que têm autorização para ofertar a modalidade, exatamente por serem um espaço de referência de formação, de concepções, de práticas pedagógicas, de currículo, de avaliações que expressem democraticamente a proposta que convém ao coletivo e que inspirem a efetivação da identidade pessoal, profissional e institucional. (SILVA, 2018, p. 75)

No Decreto N° 1.123/2008 era previsto um coordenador pedagógico além de coordenadores da área por turno. A forma específica de ordenação dos CEJAs pode ser ressaltada como um modo significativo de se ordenar o trabalho pedagógico, tendo uma coordenação pedagógica que organizava o trabalho coletivamente e as coordenadoras de áreas que desenvolvem as atividades junto com os professores por áreas de conhecimento.

A carga horária dos professores era de 30h, sendo 10h de hora atividade destinada a formação centrada na escola, ao planejamento e as reuniões. O tempo destinado à formação e ao planejamento é uma exigência para que se alcance uma Educação de Jovens e Adultos numa dimensão de qualidade social que objetiva a promoção humana, concebida e vivenciada como prática social, que só acontece na dimensão da cultura (PARO, 2015).

Nessa dinâmica, foram estabelecidas Regras de Organização Pedagógica (ROPs) que definiam os critérios para a oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio, um documento com “[...] respaldo jurídico na Resolução Normativa N° 005/2011 - CEE/MT e na Resolução Normativa N° 002/2009 - CEE/MT [...] é importante reconhecer a força de lei que as ROP têm assumido, ao reorganizar todo o funcionamento da EJA” (SILVA, 2017, p. 20).

Nos Centros o ano letivo era dividido em três trimestres. Os educandos podiam frequentar as aulas por área de conhecimento ou por disciplina e participar das oficinas pedagógicas de caráter interdisciplinar, cujos conteúdos eram trabalhados de forma prática. Havia ainda a aula cultural que era um momento de vivência e de problematização ligado à cultura e à diferença. E os plantões educacionais nos quais se procurava realizar um atendimento individualizado.

Os CEJAs proporcionavam o acesso e a permanência de jovens e adultos, com diferentes metodologias e oportunidades de conviver e de aprender com o outro, uma vez que é preciso possibilitar uma EJA que considere o aluno como sujeito, o que requer a compreensão de que “a maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que voltam a EJA não se enquadram

nessa esperada linearidade” (ARROYO, 2006, p. 36), porquanto os educandos da EJA não se enquadram na linearidade do ensino regular ao qual se contrapõem e desafiam.

Entretanto, a estrutura organizacional do CEJA, prevista no Decreto n.º 1.123/08, vem sendo alterada. A Portaria n.º 452/11 de 14/10/2011 determinou o ajuste trimestral da carga horária dos profissionais. Anteriormente, nos Centros de EJA, ao educador eram atribuídas trinta horas aula, o que possibilitava a participação em todas as ações desenvolvidas na escola e, com a modificação, a proposta dos Centros vem sendo descaracterizada e suas condições estruturais de funcionamento prejudicadas, o que contribui para o “sequestro do caráter público da instituição escolar e a degradação de seu desempenho pedagógico” (PARO, 2015, p.67), criando-se, assim, um nó que emperra o sistema em detrimento do laço anterior, que o agregava.

A modificação das condições estruturais de funcionamento pode colaborar para o esvaziamento do corpo docente dos CEJAs, impactando na qualidade social da educação ofertada. Novamente, um nó se formou na trajetória da EJA pois constituiu-se uma política de governo para atender aqueles e aquelas que, com a força de seu trabalho, construíram e constroem esse país.

Em 2015, com a mudança de governo, os docentes dos CEJAs passaram a ser contratados a cada três meses e conviviam com as incertezas relativas ao desenvolvimento do seu trabalho. Havia o monitoramento da frequência dos alunos, assim, podia haver a junção de turmas e a redução do quadro de profissionais. Era preciso reduzir os custos, são as políticas neoliberais direcionando a educação. A EJA, historicamente, posta à margem e sendo uma opção para cortes e redução de gastos, por ser considerada como um apêndice do sistema educacional.

Os CEJAs se apresentavam como a alternativa mais viável para se desenvolver a Educação de Jovens e Adultos, entretanto, estão sendo afetados pela descontinuidade, uma vez que, “após um curto período de avanços e expectativas elevadas, a EJA é tomada pelos idealismos de políticas compensatórias, aligeiradas, que visam baixo custo. Essas ações foram potencializadas no final do ano letivo de 2016” (SILVA, 2018, p.27).

Porém, a política da EJA foi alterada com a ROP de 2017. As mudanças implementadas por meio da ROP de 2017 provocaram “[...]uma ruptura na finalidade social e na concepção de educação da EJA, bem como na concepção de ser humano e na prática pedagógica [...]” (SILVA, 2018, p. 95). A concepção de educação adotada por essa norma está a serviço do capital, pois a formação proposta para os jovens e adultos é estritamente técnica e busca atender às exigências do mercado.

Em novembro de 2020, esse espaço de identidade da EJA passou a ser ameaçado reverberavam as notícias de sua extinção e/ou redimensionamento. Alguns CEJAs receberam por e-mail um orientativo da SEDUC-MT referente à reorganização da Rede Pública de Ensino de

Mato Grosso, pautado na Instrução Normativa N°009/2020, que dispunha sobre os procedimentos para a desativação das unidades escolares. Outros foram informadas por meio da C.I. de N° 9128/2020 que seriam redimensionadas e, com isso, os seus profissionais teriam que escolher, num prazo exíguo, uma outra escola para sua atribuição de aulas.

Os CEJAS seriam extintos? As informações oficiais eram poucas e geralmente encaminhadas por e-mail para o gestor de cada Centro. A página da *SEDUC*<sup>3</sup> informava em dezesseis de novembro de 2020 que a secretaria planejava remodelar os CEJAS para que os educandos pudessem frequentar uma escola mais próxima de suas casas. O objetivo era “descentralizar e melhorar a oferta dos serviços e otimizar a utilização de estruturas escolares já existentes em Mato Grosso para atender os alunos ativos que fazem parte do programa” (MATO GROSSO, 2020, p. 1).

Apesar da luta dos movimentos sociais, manifestações dos educandos e da sociedade civil, em dezembro de 2020, no site da *SEDUC*<sup>4</sup> foi noticiado que os Centros que possuíam prédio próprio seriam redimensionados, tornando-se Escolas de Desenvolvimento Integral de Educação Básica (EDIEBS), passando a ofertar além da EJA, o Ensino Regular. Havia uma lista com os dez CEJAS que seriam transformados em EDIEBS e ainda oito que estavam em avaliação naquele momento.

O que vemos é o passado da EJA, com seus nós e incertezas, se fazendo presente na história desses Centros. Por não ter sido constituída uma política pública que os assegurasse, os CEJAS ficaram à deriva e cada governo que assume o poder cria seus próprios programas ou dá continuidade àqueles existentes, de acordo com a sua demanda e com seus projetos. Por isso, concordamos que a “EJA somente será outra diferente do que foi e ainda é, se for assumida como política pública e se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos” (ARROYO, 2006a, p.26), é preciso que se desfaçam os nós de interesses estranhos às finalidades da EJA e que se reconstruam os laços que a atrela ao direito à educação previsto em nossa Carta Magna.

A proposta do CEJA é inovadora, a modalidade pode ser trabalhada de forma diferenciada, pois não é comum a escola ser organizada por área de conhecimento e muito menos que seja um espaço pensado para atender com exclusividade aos sujeitos diversos da EJA. Os Centros possuíam as suas contradições. Entretanto as mudanças precisam ser pensadas com a participação de educandos, educadores e movimentos sociais. Assim, é essencial que os Centros se tornem políticas públicas.

---

<sup>3</sup> <http://www.mt.gov.br/web/seduc/-/15870574-seduc-planeja-remodelar-cejas-para-aumentar-locais-de-oferta-de-aulas-e-provas>.

<sup>4</sup> <http://www.mt.gov.br/-/16008642-seduc-vai-ampliar-eja-com-escola-integrada-de-educacao-basica-cejas-nao-serao-fechados>



Os caminhos da EJA são determinados pela constituição de uma modalidade que foi e é desenvolvida por meio de programas, projeto. E, na ausência de uma política pública, o direito das pessoas jovens e adultas à educação com qualidade social não é assegurado e os mecanismos constituídos para facilitar o acesso à alfabetização e à continuidade do processo de escolarização para todos e todas são bem pouco eficazes. É um sistema muito cruel já que as leis são criadas com aparente envolvimento e boas intenções, porém com pouca efetividade. Vê-se assim que a EJA sempre careceu de vontade política.

Assim sendo, as ações, projetos e políticas de governo voltados para a EJA, ainda contribuem para manter um sistema perverso, uma vez que ao longo da história da modalidade procura-se atender aos interesses de grupos privilegiados de nossa sociedade por meio de acordos firmados com o Banco Mundial e com organismos internacionais. Entretanto, a modalidade é constituída por sujeitos que participam do processo de construção da realidade e que, por isso, podem contribuir para contrapor à perversidade existente nos caminhos da EJA, visto que a história é um tempo de possibilidades (FREIRE, 2000). Assim, concordamos que “é preciso ação de homens e mulheres, no acompanhamento constante das políticas para a EJA, garantindo o direito de aprender e de participar dos espaços formais de educação” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 116), desfazendo, para tanto, os nós apertados dos programas, políticas de governo que asfixiam o futuro da EJA e recriando os laços sociais preconizados pela Constituição que, por meio do direito inalienável à educação, pode envolver sujeitos diversos na luta por uma educação com mais qualidade social.

## **2- A PEDAGOGIA SOCIAL NA PERSPECTIVA FREIRIANA**

A pedagogia social pensada por Freire, transforma-se no suporte teórico-metodológico necessário para pensar a educação de jovens e adultos, na perspectiva de uma nucleação que envolva as dimensões transversais da “alfabetização, acesso à cultura escrita e à informação” (SCOUCUGLIA, 2013, p. 164).

A teoria da educação freiriana contribui de forma relevante como suporte teórico-metodológico para a formação da consciência crítica, que alimenta a utopia e práxis por uma sociedade democrática.

A pedagogia social libertadora, configurada na relação entre a escola e a formação do jovem e do adulto, implica num inventário crítico da realidade porque o pensamento educativo freiriano se faz engajado na luta dos movimentos sociais em busca da libertação sociopolítica. Assim, a

educabilidade da pessoa humana, como exigência da própria existência em cada um de seus momentos, considera que

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. (FREIRE, 1997, p. 47).

A EJA tem como exigência a formação profissional e a “prática da docência para garantir aos educandos seu direito à formação humana” (ARROYO, 2017, p. 32) que impulsiona a luta para construção de outro projeto de civilidade humana social. A questão da humanização ganha centralidade na pedagogia social e prática docente na teoria da educação freiriana, como determinação política para a transformação da realidade e como suporte para a afirmação do ser humano como sujeito histórico-social.

Historicamente a pedagogia se caracterizou como um eixo central de estudo e reflexão no pensamento educativo e pedagógico de Freire. Extrai-se da leitura de suas obras, que é o pedagógico que mobiliza a formação do sujeito social, por isso, caracteriza-se como pedagogia social, dinamizando a concepção de método de formação humana para tomada de consciência da realidade e ser mais, ato de humanização para o exercício da liberdade e como ação política para a transformação social.

A pedagogia social fundamentada no pensamento de Freire, concebe a educação na perspectiva da inclusão humana e sua emancipação, alicerçada ao pressuposto do método dialético-dialógico para desvelar o fenômeno educativo relacionado à inserção do mundo da vida de cada pessoa. Por isso, tem foco nos diferentes saberes, que partem da escuta e diálogo que valorizam o outro, a pessoa humana e sua cultura.

Contudo, no contexto educativo na escola, existe a prática docente que prima pelo reforço da onipotência e subjetividade da colonização do estudante. Mas, para romper com essa realidade, compreendemos que o ponto de partida está na docência e discência corporificadas no diálogo, que desafia o educador/a e educando/a à mobilização para a assunção da identidade cultural que intenciona a “[...] a assumir como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1997, p. 46), capaz de transformação social.

O que significa pensar a prática pedagógica situada no contexto cultural de interesse dos estudantes. Neste aspecto, a pedagogia social freiriana apresenta-se como suporte necessário para a compreensão de que a formação política na e para a luta, “para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma



análise do meio de vida concreto do homem a quem queremos ajudar a educar-se” (FREIRE,1980, p. 33-34).

Ainda de acordo com Carvalho (2020, p. 29).

A educação formadora para a justiça social requer que o educador eduque seu olhar, sobretudo sensibilize para o processo pedagógico do diálogo, da escuta e do respeito aos saberes diferentes, visando melhorar a qualidade da reflexão sobre a realidade, o que faz e refaz. Essa perspectiva de educação confronta e problematiza a noção de educação conservadora a serviço do mercado na ambivalência do público-privado que está dada pelo sistema.

A práxis pedagógica libertadora, atua como eixo teórico da reflexão que alimenta a práxis docente na sua complexidade e contradição e que questiona o papel da educação, enquanto prática social. Na escola, o que nos une está, além do medo, mas a curiosidade epistemológica, que impulsiona para leitura crítica do que vivemos, alicerçados e envolvidos no substrato da pedagogia do compromisso, como esclarecimento e humanização social.

A escola está situada num contexto histórico vinculado a um modo de produção. Assim, “a educação integra a sociedade civil, mas ao ser organizada e regulamentada juridicamente pelo Estado faz parte da sociedade política” (SOBRINHO, 1986, p. 36). Contudo, o ato que caracteriza o processo de institucionalizar a educação, não significa que a escola renuncie o direito a gestão democrática, a formação permanente centrada na escola, tampouco a autonomia pedagógica.

No cenário em que vivemos ganha espaço o investimento na política pública, que visa o desmonte da gestão democrática, como pressuposto de formação para o exercício da cidadania participativa na escola. Na prática existe uma política que prima pela descaracterização da autoridade da docência na escola, com a finalidade de dar vida à prática pedagógica associada ao processo do controle do estudante, focada na formação da competência voltada à formação na lógica do empreendedorismo a serviço do mercado.

Ao contrário a educação pensada como prática social, no espaço da escola é desenvolvida como práxis coletiva, na perspectiva da formação da emancipação do sujeito. Historicamente, a escola se organiza em torno de um coletivo de educadores, que no contexto de hoje se organiza a partir de um marco referencial ordenado no projeto do projeto político como horizonte para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

No contexto da prática, a gestão democrática transforma-se num caminho possível, ético-político que a escola tem para a construção da autonomia pedagógica, visando o exercício qualitativo da docência. Porém, o engajamento no processo educativo para garantia da hegemonia cultural vai se constituindo à medida em que o/a educador/a, se fundamenta teórico-

metodologicamente no princípio da igualdade e na compreensão de que a escola pública popular, é um direito de todos porque todos são cidadãos (KOHAN, 2020).

Educar, na perspectiva da pedagogia social freiriana, significa juntar-se ao outro tomando-o pela mão para acompanhá-lo no processo da aventura de aprender mediado pelo diálogo coletivo que problematiza o mundo da vida, para que ambos se transformem em sujeitos da própria aprendizagem. Na mobilização de ensino-aprendizagem, professor e aluno caracterizam-se como partes da mesma história, enquanto aprendizes. O que os diferencia é a função que cada ocupa no processo de ensino-aprendizagem.

O que significa compreendermos que a EJA está associada a um pressuposto teórico-metodológico relacionado à mediação pedagógica de aprendizagem permanente ao longo da vida. O que caracteriza a sua vinculação direta à pedagogia social freiriana, que é comprometida com a aprendizagem significativa como condição para transformação social.

### **3-O ATO PEDAGÓGICO NA EJA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE**

A prática docente não acontece no vazio, mas alicerçada a um suporte teórico-metodológico que está expresso no projeto político pedagógico, como carta política que ordena a concepção de educação, sociedade, ser humano e educando e que orienta a prática docente na sala de aula. Assim, o ato pedagógico requer produção e reconstrução do conhecimento porque envolve a compreensão da finalidade social da educação, da escola e do processo de ensino-aprendizagem, numa relação do método dialético-dialógico, que mobiliza a articulação do ensino, pesquisa e o mundo da vida.

Considerando que os educadores/as da EJA, como profissionais da educação, no ato da docência concebem que o pedagógico constitui a centralidade de seu trabalho, o caráter da formação permanente centrada na escola, ganha sentido e significado se o eixo de reflexão tomar como referência as necessidades formativas da escola, articulando a subjetividade do desenvolvimento profissional na perspectiva da reflexão da e sobre a prática, visando a construção de outro fazer docente. Neste aspecto,

Para o fazer pedagógico, visto de uma perspectiva dialética, o professor deve ter conhecimento da realidade do aluno, já que deverá subsidiar o processo de organização e direção do ensino. O aluno é um ser real, concreto, presente na sala de aula, um ser que tem necessidades, interesses, sonhos, experiências de vida e representação da realidade (CARVALHO, 2005, p. 54).

Contudo, é importante conceber que o fundamento da prática pedagógica para atender às necessidades formativas da EJA, na perspectiva da educação libertadora concebida por Freire,

centrada na recuperação do humanismo e emancipação humana, alicerça-se no método dialético-dialógico que parte da prática dos saberes e práticas populares. Assim, o ato pedagógico que estimular a curiosidade do estudante no diálogo problematizador, provoca a construção de sua autonomia no pensar e agir.

O ato pedagógico na EJA, toma o diálogo como centralidade da mediação pedagógica. A mediação pedagógica, para Carvalho (2005, p. 68), caracteriza-se como “o espaço que estabelece as condições adequadas para o trabalho educativo, visando propiciar a construção significativa do conhecimento por parte do educando”. Por outro lado, é importante destacar que a formação permanente de professores se apresenta como exigência para a melhoria da qualidade da prática pedagógica.

O contexto da prática traz como exigência, para a formação docente, a responsabilidade social de colocar no centro da investigação e reflexão a questão da recuperação do humanismo destituído historicamente, tendo em vista que esse conteúdo não pode ser dissociado do pensamento pedagógico e docente na atualidade. Para contribuir com a elucidação deste tema e ampliar o horizonte da formação e docência, Miguel Arroyo (2017, p. 11) posiciona que,

[...] Faz décadas que, ao pensamento pedagógico, à docência, a formação docente-educadora vêm dos oprimidos, dos injustiçados, essas radicais indagações sobre formarem-se para ser profissionais capazes de entender os processos de desumanização dos educandos e de suas lutas por vida, justiça, liberdade. Humanidade. Por esperar da escola seu direito a saber-se. Por tempos-espacos de escola, EJA, por uma vida justa, digna. Humana. Dos profissionais educadores/as vêm iniciativas por outros currículos. Outras diretrizes e políticas.

Alicerçado no conhecimento do inacabamento humano, que se constrói historicamente na relação com o outro e na vivência no mundo, quando se é submetido à desumanização que aniquila e faz renunciar à condição da busca de ser mais, há a necessidade de uma educação libertadora que impulse a tomada de consciência de si e da sua relação no mundo.

Desse modo, a educação contribui com o processo de pensar certo (FREIRE, 1997), num movimento de reflexão da e sobre a prática do sujeito no mundo. Portanto, para o desenvolvimento do ato pedagógico de qualidade social, é necessário que o/a educador/a tenha conhecimento do sujeito da educação que está em processo de formação por inteiro. “[...]E, neste sentido, é a consciência do mundo que cria a minha consciência. Conheço o diferente de mim e nesse ato me reconheço” (FREIRE, 2018, p. 27).

Desse modo, o ato pedagógico alicerçado na práxis educativa libertadora, como mediação do processo ensino-aprendizagem, balizada na escuta e o diálogo dos diferentes saberes é fundamental um repensar para a recuperação e ampliação da identidade profissional do educador, resistência pedagógica que se opõe ao projeto de civilidade opressora que tem afetado a identidade

e a função da docência. A opção política para a “realização profissional e humana a que todo docente tem direito como ser humano pleno que é”, requer a humildade, amorosidade e diálogo, para “aprender como os educandos e sermos educadores amplia e enriquece nosso projeto profissional e humano. O professor é um ser humano, sua docência é humana docência com tudo o que implica escolha, de realização humana” (ARROYO, 2011, p. 26).

No campo pedagógico a mediação do ato de aprendizagem da liberdade focado no método da suspeita e curiosidade, o ato pergunta e rebeldia como caminho para a formação da consciência e leitura crítica do mundo, a preocupação primeira está no processo de formação humana por inteiro, como condição que impulsiona o sujeito a busca da construção do pensar e agir com autonomia. Contudo, a condição do espaço formativo-pedagógico que é conduzido pelo respeito ao saber do outro, no caso específico da EJA, o tempo educativo deve estar a serviço da aprendizagem significativa. Por isso, o ato pedagógico que parte da compreensão do outro como sujeito do processo educativo, comprometido com a afirmação da condição humana, porque o ato de ensinar e aprender é dialético-dialógico, que envolve a presença de sujeito.

No ato pedagógico mediado pelo diálogo comunicativo, “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade e portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 1988, p. 64). Nesse movimento de conectividade, que a pedagogia social, pode-se afirmar na condição de atuação política para desvelamento da realidade bem como, enquanto ação pedagógica necessária para a formação da consciência crítica, a afirmação do sujeito histórico. A reinvenção do ato pedagógico na EJA, implica no “reconhecimento dos jovens-adultos como trabalhadores” (ARROYO, 2017, p. 43) que mobilizam a luta pelo direito à escola e pelo trabalho como aprendizado da cidadania. A questão singular é que “[...] o direito à educação, à escola e à EJA se radicaliza e se repolitiza quanto mais articulado aos direitos do trabalho e à totalidade dos direitos humanos” (idem, p. 49).

Neste aspecto, pode-se inferir que, na compreensão da pedagogia social freiriana, o ato pedagógico para reinvenção do itinerário da EJA ocorre

[...] quando um projeto pedagógico reconhece como referencial ético-político-pedagógico os adolescentes, jovens-adultos populares como trabalhadores/as, está fazendo uma opção radical para reconfigurar sua educação. Reconhecê-los como trabalhadores será reconhecer e incorporar na proposta pedagógica essa história de formação e reconhecimento como sujeitos de direitos, de saberes, de cultura, de identidades, de dignidade (ARROYO, 2017, p. 49).

O ato pedagógico pensado nesta perspectiva é indispensável, que a prática da docência, bem como a educação, a formação toma outro rumo. Para superação da prática pedagógica abstrata e avançar na construção da docência de qualidade social, que ajuda o estudante a um entendimento de mundo, é necessário implementar-se novas ideias, que envolvam o processo de investigação e

formação permanente de educadores para atuação na EJA, visando a produção de novas alternativas pedagógicas, para melhorar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

## **PONTO DE CHEGADA: A PONTE EDIFICADORA PROPULSORA PARA IR ADIANTE**

A dialeticidade que mobiliza o cotidiano da educação formal, está desafiando os educadores/as, a pensar o ato pedagógico numa perspectiva da pedagogia social libertadora concebida por Freire, porque o seu substrato da realidade se organiza e estrutura socialmente no movimento de contradição. Dessa forma, a escola como espaço de construção social coletiva, entrecruza diferentes concepções de projetos de civilidade que dinamizam a práxis docente, como um motor que impulsiona a busca para a construção de mudança da ação pedagógica e que viabiliza o outro no processo de ensino-aprendizagem. Neste aspecto, caracteriza-se que o ato pedagógico no contexto da EJA, requer que o educador/a tenha sólida formação teórica-metodológica, para o desenvolvimento da práxis pedagógica, na dialeticidade e no movimento de criação e construção do método estruturado na concepção do inédito-viável, como substrato que mobilize a capacidade do diálogo, sensibilidade e coerência entre o que pensa e faz na ação pedagógica em sala de aula.

A pedagogia social freiriana, comprometida com a transformação social para o desenvolvimento da práxis docente, é indissociável do ato que “incorpora a assunção do diálogo como mediador do ato educativo” (FÁVERO, 2013, p. 55), como condição de mobilização da educação para a justiça social. No caso do ato educativo na EJA, este não é neutro e tem uma intencionalidade articulada a um projeto de civilidade e formação de ser humano para mobilização da reflexão que aguça a curiosidade e que impulsiona a busca de respostas alternativas libertadoras.

Assim, o ato pedagógico na EJA somente se caracteriza como significativo quando a ação educativa constitui relações entre saberes e contexto social para alicerçar a tomada de posição frente aos desafios que a realidade apresenta, visando a sua transformação. Logo, para a mediação pedagógica no espaço da sala de aula, é fundamental que o/a educador/a mobilize a capacidade de observação da riqueza de experiências de vida que o estudante traga para o diálogo durante o processo de ensino-aprendizagem e para a assunção cultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, pode-se inferir que o envolvimento com a pedagogia social e o ato pedagógico freiriano requer, além de formação teórico-metodológico crítica, uma atitude ativa do sujeito no diálogo a fim de possibilitar a busca do “inédito-viável” como processo metodológico

para a construção do pensar cuidadoso, criativo e do agir com autonomia, o que implica num ato conjunto de criação de conhecimento e compreensão do mundo e da vida social.

Assim sendo, a Educação de Jovens e Adultos é indissociável do conhecimento da pedagogia social concebida por Freire. A educação libertadora está comprometida com a formação do sujeito coletivo que impulsiona e vai à luta pela construção de um mundo melhor e de justiça social. Pressupõe-se que o ato pedagógico significativo, tem a finalidade de ajudar o estudante a compreender como a sociedade se organiza, para transformá-la.

Mas, como ensina Freire “[...] na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm os seus contra-sonhos”, tendo em vista que a geração vive numa temporalidade histórica gestada por ideologias que estão se perpetuando na contradição com a modernidade (FREIRE, 2000, p. 54), por isso é preciso que o ato pedagógico crie rebeldia por meio de perguntas e diálogos que desafiem o estudante a refletir sobre o mundo e sobre a vida, na perspectiva de ampliar a compreensão da realidade concreta e sua relação histórica.

O ato de pensar a pedagogia social como espaço para criação e recriação da ousadia da autonomia da prática pedagógica, exige uma aproximação com o real, que impulse a leitura crítica do mundo e da vida entendendo a formação centrada na escola como espaço significativo para formação da subjetividade libertadora dos educadores/as e estudantes. É fundamental o aporte para leitura e teoria crítica para o desvelamento da realidade e para a construção da prática transformadora que considera o estudante como sujeito coletivo- social.

É na proximidade e no diálogo problematizador que está o caminho para a busca de alternativas que ajudem a pensar a educação para a emancipação humana. Na perspectiva da teoria e prática da pedagogia dialógica, o que ocorre na sala de aula, antes de ser uma questão de prática, apresenta-se como uma compreensão teórica, portanto, um problema teórico. Isso porque toda prática tem um fundamento e, assim como a teoria expressa uma compreensão de prática, nesta confluência, pode-se entender que para o trabalho docente é imprescindível uma sólida base pedagógica e teórica, no sentido de que a teoria não está dissociada da prática, mas se apresenta como luz que abrange o cotidiano da prática docente e os fatos da vida real dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis-RJ: Vozes. 2011.
- ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: Do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2017.
- BARBOSA, Raile Cabral; MELO, Maria Aparecida Vieira de. EJA/PROEJA entre nós e laços: recorte do memorial formativo do curso de especialização em EJA/PROEJA do IFRN. *DIVERSITAS JOURNAL*. Santana do Ipanema/AL, v. 6, n. 1, p.1478-1498, jan./mar. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB)*: Brasília: MEC, 1996.
- CARVALHO, Ademar de Lima. Formação e docência: processos críticos dialógicos. ZART, Laudemir Luiz; BITENCOURT, Lóriége Pessoa(orgs.) In: *Culturas e práticas sociais: leituras freireanas*. Cáceres: Unemat Editora, 2020.17-38.
- CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá-MT: Edufmt. 2005.
- FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de Jovens e Adultos. STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs) In: *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 49-63.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular/organização Ana Maria Araújo Freire*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3ª.ed.– Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18ª.ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes. 1980.
- JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de Jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- KOHON, Walter Omar. Uma escola filosófica popular? GALLO, Sívio; MENDONÇA, Samuel. In: *A escola: uma questão pública*. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2020. 179-191.
- MATO GROSSO. Resolução nº 180/00 - CEE/MT. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Determina a criação dos Centros de EJA. Cuiabá: D.O.E., 05/09/2000.
- MATO GROSSO. Portaria nº 393/2007/GS/SEDUC/MT. Secretaria de Estado de Educação. Determina a criação dos Centros de EJA. Cuiabá: D.O.E., 10/10/2007.

MATO GROSSO. Decreto nº 1.123/08- CEE/MT. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Determina a criação dos Centros de EJA. Cuiabá: D.O.E., 28/01/2008.

MATO GROSSO. Regras de Organização Pedagógicas/ROP. Secretaria de Estado de Educação, 2017.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor Escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez Editora, 2015.

SILVA, M. L. *Políticas Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e Suas Implicações Administrativas, Políticas e Pedagógicas no CEJA de Cáceres – MT*. 186f. Dissertação, Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem. Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa da Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, Mato Grosso, 2019.

SOBRINHO, Encarnación. *Ideologia e educação: Reflexões Teóricas e Propostas Metodológicas*. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1986.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MATO GROSSO. SEDUC, 2020. Site Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/web/seduc/-/15870574-seduc-planeja-remodelar-cejas-para-aumentar-locais-de-oferta-de-aulas-e-provas>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MATO GROSSO. *Seduc vai ampliar EJA com Escola Integrada de Educação Básica; Cejas não serão fechados*. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, Mato Grosso: 2020. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/16008642-seduc-vai-ampliar-eja-com-escola-integrada-de-educacao-basica-cejas-nao-serao-fechados>. Acesso em: 05 dez. 2020.

*Submetido em junho de 2021.*

*Aprovado em agosto de 2021.*

#### **Informações do(a)s autor(a)(es)**

Ademar de Lima Carvalho  
Universidade Federal de Rondonópolis – UFR  
Prof. Dr. titular no Departamento de Educação e no programa de Pós-Graduação em Educação da UFR  
E-mail: [ademarc@terra.com.br](mailto:ademarc@terra.com.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6001-7435>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6926944750460343>

Gleibiane Silva David  
Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste- SEDUC/MT  
E-mail: [gleibi.pva@gmail.com](mailto:gleibi.pva@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5510-5799>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3455997824780218>