



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

RENATO ANTÔNIO RIBEIRO

Entre Diálogos Silenciados e o Pseudodiálogo: denúncias e anúncios no processo de construção do currículo de Biologia nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Goiás

GOIÂNIA
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE Teses
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

RENATO ANTÔNIO RIBEIRO

3. Título do trabalho

Entre Diálogos Silenciados e o Pseudodialogo: denúncias e anúncios no processo de construção do currículo de Biologia nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Goiás

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Sendin Moreira Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 06/02/2023, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renato Antônio Ribeiro, Discente**, em 07/02/2023, às 12:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3491666** e o código CRC **674FFC69**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

RENATO ANTÔNIO RIBEIRO

Entre Diálogos Silenciados e o Pseudodiálogo: denúncias e anúncios no processo de construção do currículo de Biologia nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Goiás

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG) como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: **Qualificação de Professores de Ciências e Matemática**

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática
Orientadora: Profa. Dra. Simone Sendin Moreira Guimarães.

GOIÂNIA
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

RIBEIRO, Renato Antônio

Entre Diálogos Silenciados e o Pseudodiálogo: denúncias e
anúncios no processo de construção do currículo de Biologia nos
Centros de Educação de Jovens e Adultos de Goiás [manuscrito] /
Renato Antônio RIBEIRO. - 2022.

396 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Simone Sendin Moreira Guimarães.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de
Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Matemática, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Apêndice.

1. Paulo Freire. 2. Educação dialógica. 3. Construção curricular. 4.
Educação de Jovens e Adultos. I. Guimarães, Simone Sendin Moreira,
orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata da sessão de Defesa de Tese de RENATO ANTÔNIO RIBEIRO, que confere o título de Doutor(a) em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, na área de concentração em **Qualificação de Professores de Ciências e Matemática**.

Ao/s **21 dias do mês de dezembro de 2022**, a partir da(s) **09:00**, no(a) **LESEC (ICB IV) - UFG**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “Entre Diálogos Silenciados e o Pseudodiálogo: denúncias e anúncios no processo de construção do currículo de Biologia nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Goiás”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) SIMONE SENDIN MOREIRA GUIMARAES - UFG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) LEANDRO JORGE COELHO - UFG, membro titular interno; Professor(a) Doutor(a) RONES DE DEUS PARANHOS - UFG, membro titular interno; Professor(a) Doutor(a) MARIA MARGARIDA MACHADO - UFG, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) MARIANA CASSAB TORRES - UFJF, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) SIMONE SENDIN MOREIRA GUIMARAES, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Simone Sendin Moreira Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 21/12/2022, às 13:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Jorge Coelho, Professor do Magistério Superior**, em 10/01/2023, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rones De Deus Paranhos, Professor do Magistério Superior**, em 16/01/2023, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Margarida Machado, Usuário Externo**, em 16/01/2023, às 12:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Usuário Externo**, em 06/02/2023, às 14:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3380371** eo código CRC **90E52D88**.

Dedico essa tese à Profa. Maria Emília de Castro Rodrigues (*in memorian*), que esteve comprometida em vida com a luta pelo direito à educação dos estudantes da EJA. Infelizmente, a COVID-19 a tirou de nosso convívio em 2021! A partir da *indignação* e da *justa raiva* de Freire, não deixaremos sua luta fenecer. Levaremos adiante! Maria Emília, Presente!

AGRADECIMENTOS

Não tenho uma religião específica e não sei se posso me considerar como alguém religioso, mas creio que posso direcionar meu agradecimento inicial a uma “força superior”, a um “ser invisível”, a uma “energia suprema” (Deus?!). Estou ciente do “dilema” histórico entre Ciência e Religião, mas opto por crer (e agradecer) que alguma força superior nos ilumina, nos guarda e nos protege em nossa caminhada na Terra.

Agradeço aos meus pais Antônio e Sebastiana por me darem a vida e por terem se esforçado, acima de tudo, a me “darem estudo”, apesar deles não terem concluído a educação básica.

Agradeço à minha irmã Tatiana, por acompanhar e se interessar pelo andamento dessa pesquisa, e à minha sobrinha Thalliany, pela ajuda nas transcrições das entrevistas realizadas na pesquisa.

Agradeço ao meu companheiro por entender as ausências e desistências durante esse percurso formativo e não ter me abandonado diante de algumas difíceis travessias nesse período.

Agradeço aos meus colegas do Doutorado do PPGECEM-UFG pela partilha dos desafios e conhecimentos nessa jornada, especialmente ao Matheus Moreira e a Patrícia Spinassé pela parceria.

Agradeço aos professores e professoras de Biologia e aos estudantes dos CEJA de Goiás que participaram dessa pesquisa: sem *dialogar* com eles, mesmo à distância e “dentro das telas”, nenhum conhecimento novo poderia ter emergido.

Agradeço ao Fórum Goiano de EJA e seus integrantes pelas partilhas, diálogos, militâncias, indignações e luta pela garantia do direito à educação para os estudantes da EJA. A tese qualificou-se a partir desse compromisso político.

Agradeço ao Café com Paulo Freire Goiás e seus integrantes pelos riquíssimos diálogos freirianos nas manhãs ensolaradas ou chuvosas de Sábado.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa *Colligat* e seus integrantes pelas diretas e/ou indiretas contribuições nessa pesquisa. As reuniões das segundas-feiras “calorentas” (presenciais ou “remotas”) para as quais eu era “convidado-convocado” sempre geraram discussões, divergências, embates, aproximações e crescimento “teórico”, mas jamais foram encaradas como uma “obrigação” e sim como uma inigualável oportunidade de avançar, retroceder e/ou redirecionar a pesquisa.

No *Colligat*, preciso agradecer especialmente aos colegas-amigos Lucas Martins (“Lusca”), Camila di Paiva e Ana Santana pelas ricas partilhas, também compartilhadas no Fórum Goiano de EJA e no Café com Paulo Freire Goiás. Também um agradecimento especial aos professores Michel Mendes, Leandro Jorge e à Profa. Adda Echalar por sempre darem contribuições e/ou comentários pertinentes nas reuniões/discussões do grupo ou mesmo “vibrando” pelas publicações de artigos.

Agradeço aos professores integrantes das bancas de qualificação e defesa, pelas ricas contribuições ao trabalho e pelo esclarecimento dado à pesquisa: à Profa. Dra. Maria Margarida Machado, à Profa. Mariana Cassab Torres, ao Prof. Dr. Leandro Jorge Coelho e ao Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos.

Como servidor público estadual, agradeço ao Governo do Estado de Goiás e aos cidadãos brasileiros contribuintes de impostos que me permitiram usufruir de uma licença para aprimoramento profissional remunerada durante a pesquisa de doutorado.

Agradeço em especial ao Prof. Rones Paranhos, meu coorientador meio que “clandestino” ou “não oficial”. Suas perguntas/questionamentos desconcertantes e sugestões de materiais de leitura trouxeram contribuições fundamentais durante toda a “gestação” desta tese. As constantes citações de Paranhos (2017) nesta tese não são por acaso ou mera formalidade: é por coadunar suas ideias e principalmente pelo seu compromisso político com a EJA. Tenho tentando me espelhar em sua postura (política, acadêmica, pedagógica) na prática educativa da modalidade. Rones, muito obrigado!

Finalmente, mas não menos importante, um agradecimento especial à minha orientadora: Profa. Simone Sendin. Aqui preciso me deter um pouco mais e retomar Freire para ser mais justo. No livro *Cartas a Cristina*, um dos últimos livros de Paulo Freire que li para a tese, me deparei com um oportuno texto já nas últimas “cartas” (16ª Carta): *O papel do orientador de trabalhos acadêmicos numa perspectiva democrática*. Diz Freire (2013b, p. 261-262; 270):

O papel do orientador que realmente *orienta*, que acompanha as dúvidas do orientando, a que sempre junta mais dúvidas, é, de maneira aberta, amiga, ora aquietar, ora inquietar o orientando. Aquietar com resposta segura, com sugestão oportuna, com bibliografia necessária, que o levarão contudo a nova inquietação. [...] As relações entre orientador e orientando, mais do que estritamente intelectuais, devem ser afetivas, respeitosas, capazes de criar um clima de mútua confiança que estimula em lugar de inibir a produção do orientando. [...] O papel do orientador é valorizar o empenho do orientando ou criticar sua inoperância. Silenciar ante o seu esforço, de que está resultando uma produção séria, é tão prejudicial quanto silenciar em face do descaso por sua tarefa. [...] Afinal, o orientando é tão gente quanto o orientador, gente que sente, que sofre, que sonha, que sabe e pode saber mais, que ignora, que precisa de estímulo. *Gente, não coisa!*

Penso ter sido abençoado com a orientação da Profa. Simone. De fato, a leitura de Freire vai ao encontro da relação saudável que estabelecemos (Profa. Simone e eu) durante o doutorado: ela sempre me acompanhou, me aquietou e me inquietou de uma maneira profundamente respeitosa e afetuosa, de forma que jamais me senti “inibido” com minha produção. Dialogamos muito! (*diálogos*, não pseudodiálogos!). Estimulou-me e me “criticou” na medida exata, sem jamais “silenciar” diante das minhas dúvidas e dividindo sempre as “responsabilidades” desse empreendimento. Obrigado, Profa. Simone, por ter me acompanhado e ORIENTADO nessa longa caminhada! Obrigado por ter me sentido *GENTE* durante todo o caminho! Obrigado por ter me estimulado a *SABER MAIS* e *SER MAIS*!

“O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

Paulo Freire

RIBEIRO, Renato Antônio. **Entre Diálogos Silenciados e o Pseudodiálogo:** denúncias e anúncios no processo de construção do currículo de Biologia nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Goiás. 2022. 396f. Tese (Doutorado Acadêmico: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás.

RESUMO

Tendo como suporte teórico a obra de Paulo Freire e seus pressupostos, esta tese objetivou entender como se dá o processo de construção curricular na EJA oferecida nos CEJA (Centros de Educação de Jovens e Adultos de Goiás) goianos, problematizando o diálogo que se estabelece neste processo a fim de fornecer subsídios de curricularização na modalidade. A parte empírica da pesquisa se deu em instituições que oferecem prioritariamente a EJA no estado de Goiás (os CEJA), a partir de entrevistas realizadas com 12 docentes de biologia atuantes nessas instituições e com 23 estudantes. O problema de pesquisa que baliza essa tese partiu do seguinte questionamento: Qual a perspectiva de *diálogo* no processo de curricularização da EJA oferecida nos CEJA de Goiás? A EJA no Brasil enfrenta suas *situações-limite* e a *esperança* freiriana – de luta coletiva e de resistência, não de espera – se faz necessária, principalmente para repensar organizações curriculares na modalidade que anseiem atender os interesses dos oprimidos – a classe trabalhadora estudante. Esses estudantes *sonham* e enxergam na EJA um motor de esperança e a *história como possibilidade*, revelando, portanto, uma concepção escondida: a modalidade constitui-se num motor de transformação da sociedade, nutrindo sonhos e esperança. Cabe repensarmos um modelo formativo – e nele a organização curricular – que direcione essa concepção no sentido de libertação, emancipação e humanização dos sujeitos. Assim, essa pesquisa almejou apontar alguma proposta de mudança, algum *sonho possível*, algum *inédito-viável* para o currículo da EJA, sem, contudo, metodologizar Paulo Freire, contrariando seus princípios. Há ainda a defesa do ensino de Biologia pautado como um ato político a partir do diálogo entre os “saberes de experiência feito” dos estudantes da EJA e os saberes biológicos sistematizados, aqui considerados os que compõem o estatuto conceitual das teorias estruturantes da Biologia apresentadas por Nascimento Jr. (2010) – a teoria celular, teoria do equilíbrio interno (homeostase), teoria do gene (herança), teoria dos ecossistemas e teoria da evolução – mas sem desconsiderar os demais estatutos – o ontológico, o epistemológico e o histórico social. As discussões empreendidas neste estudo apontam que o processo de curricularização de biologia na EJA no estado de Goiás engendra-se entre a utilização do *diálogo* autêntico freiriano, que é crítico, democrático, busca a transformação e acredita nos homens, e o *pseudodiálogo*, que é *mudo*, descrente, alienado e acrítico. Admitimos como um caminho válido e possível o *freireanear* os currículos da EJA a partir da reinvenção e recontextualização dos pressupostos freirianos e da sua pedagogia dialógica no âmbito individual das instituições de EJA, contribuindo para a humanização dos sujeitos fazedores da modalidade. É preciso buscar o *diálogo* verdadeiro a partir da radicalidade freiriana na construção curricular de biologia na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; educação dialógica; construção curricular; Educação de Jovens e Adultos.

RIBEIRO, Renato Antônio. **Between silenced dialogues and pseudo-dialogue: the Freirian assumptions and their interfaces with the Biology curriculum in EJA in Goiás.** 2022. 396p. Thesis (Doctoral Program – Graduate Program in Science and Mathematics Education). Goiás Federal University, Goiânia, Goiás.

ABSTRACT

Having as theoretical support the work of Paulo Freire and its assumptions, this thesis aimed to understand how the process of curricular construction in the EJA offered in the EJA (Centers of Youth and Adult Education of Goiás) of Goiás, problematizing the dialogue that is established in this process in order to provide curricularization subsidies in the modality. The empirical part of the research took place in institutions that offer the EJA as a priority in the state of Goiás (the JaSC), based on interviews with 12 biology professors working in these institutions and with 23 students. The research problem that guides this thesis started from the following question: What is the perspective of dialogue in the curricularization process of the EJA offered in the JaSC of Goiás? The EJA in Brazil faces its limit situations and the Freiriana hope – of collective struggle and resistance, not waiting – is necessary, especially to rethink curricular organizations in the modality that yearn to meet the interests of the oppressed – the student working class. These students dream and see in the EJA an engine of hope and history as a possibility, thus revealing a hidden conception: the modality is an engine of transformation of society, nourishing dreams and hope. It is important to rethink a formative model – and in it the curricular organization – that directs this conception towards liberation, emancipation and humanization of the subjects. Thus, this research designed to point out some proposal for change, some possible dream, some unpublished-feasible for the EJA curriculum, without, however, methodologizing Paulo Freire, contrary to its principles. There is also the defense of biology teaching based on a political act based on the dialogue between the "knowledge of experience made" of students of the EJA and the systematized biological knowledge, here considered those that make up the conceptual status of the structuring theories of Biology presented by Nascimento Jr. (2010) – cellular theory, theory of internal balance (homeotase), gene theory (inheritance), ecosystem theory and theory of evolution – but without disregarding the other statutes – the ontological, the epistemological and the social history. The discussions undertaken in this study point out that the process of biology curricularization in the EJA in the state of Goiás is between the use of authentic Freiriano dialogue, which is critical, democratic, seeks transformation and believes in men, and pseudodialogue, which is mute, unbelieving, alienated and uncritical. We admit as a valid and possible way to freireanear the curricula of the EJA from the reinvention and recontextualization of the Freiriano assumptions and their dialogical pedagogy in the individual scope of the EJA institutions, contributing to the humanization of the subjects who do the modality. It is necessary to seek true dialogue from freiriana radicality in the curricular construction of biology in the EJA.

KEY-WORDS: Paulo Freire; dialogical education; curriculum construction; Youth and Adult Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1– O movimento de pesquisa na tese	52
Figura 2 – Distribuição dos CEJA no estado de Goiás.....	84
Figura 3 – Escolarização tardia na EJA: elementos contribuintes.....	120
Figura 4 – A EJA em suas múltiplas determinações históricas.....	175
Figura 5 – Relações estruturais entre a epistemologia freiriana, a formação docente e a curricularização na EJA.....	207
Figura 6 – As lembranças freirianas dos docentes da EJA.....	219
Figura 7 - Biologia Mecânica versus Biologia Histórica	237
Figura 8 - Critérios que sustentam o planejamento na EJA	260
Figura 9 – As “Biologias” na EJA: entre o percebido e o despercebido	269
Figura 10 – A Biologia no cotidiano discente	300
Figura 11 – Quadrante de Curricularização Freireaneada	312
Figura 12 - Concepções docentes para diálogo/educação dialógica e sua utilização na construção curricular	317
Figura 13 – Anseios discentes na construção curricular na EJA.....	339
Figura 14 – Caracterização do <i>diálogo</i> autêntico freiriano:	358
Figura 15 – Caracterização do <i>pseudodiálogo</i> :	359

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritores de Pesquisa e número de trabalhos mapeados.....	62
Tabela 2 – Áreas Temáticas das produções que adotam a <i>epistemologia</i> freiriana como um referencial teórico	64
Tabela 3 – Distribuição temporal das publicações analisadas:.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Listagem dos trabalhos publicados entre 2000 a 2019 que abordam as relações entre a <i>epistemologia</i> freiriana e o currículo de Ciências/Biologia na EJA	67
Quadro 2 – Perfil dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Goiás.....	85
Quadro 3 – Perfil sintético dos estudantes da EJA participantes da pesquisa	89
Quadro 4 – Perfil sintético dos docentes de Biologia da EJA participantes da pesquisa	90
Quadro 5 - Concepções dos Docentes sobre a EJA.....	150
Quadro 6 – Caracterização sintética dos estatutos estruturantes da Biologia segundo Nascimento JR. (2010)	240
Quadro 7 – Objetos do Conhecimento e Competências para a Biologia segundo o DC-GOEM	259
Quadro 8 – Prevalência das teorias estruturantes no ensino de Biologia na EJA segundo o discurso docente	279
Quadro 9 – Prevalência das teorias estruturantes no ensino de Biologia na EJA segundo o discurso discente.....	294
Quadro 10 – Categorização da finalidade da Biologia na EJA	297

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CMV	Centro Memória Viva
DC-GOEM	Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EJA – TEC	Educação de Jovens e Adultos a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
GE	Grupo de Estudos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Nº	Número
OMS	Organização Mundial da Saúde
PcD	Pessoa com deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGECM	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REANP	Regime Especial de Aulas Não Presenciais
REM	Reforma do Ensino Médio
REPEC-EJA	Rede de Pesquisa de Ensino de Ciências na EJA
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SIAP	Sistema Administrativo e Pedagógico
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

RETOMANDO O PASSADO PARA CONTEXTUALIZAR O PRESENTE	18
INTRODUÇÃO	30
Descrevendo o objeto e o problema de pesquisa	30
E no meio do caminho tinha uma Pandemia.....	55
Pressupostos freirianos e abordagens curriculares na Educação em Ciências e Biologia na EJA: as relações presentes na produção acadêmica brasileira (2000-2019).....	58
Percurso metodológico e Análise de dados: um caminho freiriano.....	74
Um perfil dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do estado de Goiás	81
Um perfil dos educandos e educandas dos CEJA goianos	89
Um perfil dos professores e professoras de Biologia dos CEJA goianos	90
 CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS, CONCEPÇÕES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS CONSTRUÇÕES CURRICULARES EM UM CONTEXTO HISTÓRICO.....	93
1.1. As teorias curriculares: uma opção político-metodológica.....	109
1.2. Os sujeitos estudantes da EJA e a trajetória de uma escolarização interrompida.....	119
1.3. “Não há mudança sem sonho”: a Educação de Jovens e Adultos como um motor de esperança e a revelação de uma concepção “escondida”	127
1.4. Estar e permanecer na EJA: os desafios discentes.....	141
1.5. Educação de jovens e Adultos: a formação docente em diálogo com as concepções que balizam a prática educativa	147
1.6. O conhecimento docente referente às orientações curriculares na EJA	153
1.7. O pertencimento docente na curricularização da EJA	159
1.8. O Programa EJA-TEC: uma tese enviesada por uma “nova” EJA.....	167

CAPÍTULO 2: A EPISTEMOLOGIA FREIRIANA, A FORMAÇÃO DOCENTE E A CURRICULARIZAÇÃO NA EJA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	176
2.1. Paulo Freire: entre a incompreensão e a distorção de um pensamento	177
2.2. “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”: Paulo Freire e a formação docente na EJA	207
2.3. A curricularização em Paulo Freire e as concepções de currículo dos docentes da EJA	222
 CAPÍTULO 3: O ENSINO DE BIOLOGIA NA EJA: UM DIÁLOGO ENTRE OS ESTATUTOS ESTRUTURANTES DA BIOLOGIA, A POLITICIDADE FREIRIANA E O “SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO”	231
3.1. A constituição da Biologia enquanto ciência e como disciplina escolar	232
3.2. O planejamento e a organização do ensino de biologia na EJA.	256
3.3. Entre (des)interesses e conhecimentos biológicos essenciais: qual a finalidade da Biologia na EJA?	268
3.4. A percepção discente do ensino aprendizagem de Biologia, sua finalidade e a imersão na cotidianidade	292
 CAPÍTULO 4: ENTRE A DENÚNCIA E O ANÚNCIO: DO PSEUDODIÁLOGO À CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE BIOLOGIA <i>FREIREANEADO</i> NA EJA	314
4.1. O pseudodiálogo: há um diálogo aqui?.....	315
4.2. A curricularização na EJA: uma construção subdemocrática.....	327
4.3. Anseios e expectativas discentes na construção curricular da EJA	336
4.4. “A professora sempre chegou com conteúdo pronto”: os estudantes da EJA e a construção curricular.....	342
4.5. A tentativa de posfaciar uma jornada	355
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	364
REFERÊNCIAS.....	376
 APÊNDICE A – Questões norteadoras da entrevista semiestruturada realizada com o Corpo Docente de Biologia dos CEJA goianos	391
APÊNDICE B – Questões norteadoras da entrevista semiestruturada realizada com o Corpo Discente dos CEJA goianos.....	393
APÊNDICE C – Lista de codinomes utilizados para a identificação dos sujeitos da pesquisa nos CEJA goianos	394

RETOMANDO O PASSADO PARA CONTEXTUALIZAR O PRESENTE

Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. (FREIRE, 2011, p. 39).

Para “inaugurar um novo processo”¹, que aqui se materializa como o alcance de um título acadêmico, o de doutor, é necessário retomar e me referir ao passado, lembrando e demarcando alguns momentos vividos que se amalgamaram para construir esse futuro, que ora se apresenta como o presente. Logo, tomo a responsabilidade de me biografar para delinear o contexto que justifique a aproximação como o objeto de estudo que esta tese apresenta. Não tomo aqui o doutoramento e a construção de uma tese como um ponto definitivo de chegada, pois parto da concepção freiriana de que *estou sendo* na história, portanto, um ser inconcluso e inacabado (FREIRE, 2013).

Hoje, aos 39 anos de idade, sou professor efetivo e concursado da rede estadual de educação do estado de Goiás, atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) há 15 anos. A essa altura da vida profissional e acadêmica, já tenho bem amadurecida uma concepção de EJA: uma modalidade de educação que permite a materialização do resgate ao direito à educação que foi negado em algum momento da vida a adolescentes, jovens, adultos, idosos que massivamente compõem a classe trabalhadora. Mas, tal concepção não foi dada; foi construída e conquistada a partir de muitas leituras (de mundo e de “palavras”) e reflexões teórico-práticas. Coadunando Freire (2006), a leitura do mundo precedeu a leitura da palavra. Minha prática profissional ao longo dos anos me permitiu “ler” a EJA e construir uma concepção. Mais tarde, a “leitura” de Paulo Freire deu suporte para a sua consolidação e ressignificação.

¹ De acordo com as normas gramaticais e ortográficas da Língua Portuguesa, o uso de aspas (entre outras aplicações) constitui um recurso gráfico para dar destaque ou exprimir certa ironia a um elemento textual, seja uma palavra isolada ou mesmo uma frase e/ou expressão. Nesta tese, o leitor encontrará um uso “talvez” exacerbado ou uma predileção pelo emprego das aspas neste sentido de destaque de palavras e/ou expressões. De antemão, peço desculpas a(o) leitor(a) se tal traço estilístico possa dificultar ou confundir a leitura. Além do uso intencionando destaque, as aspas também serão utilizadas para identificar elementos do discurso de sujeitos participantes da parte empírica desta pesquisa realizadas nos CEJA goianos.

Conceber a EJA como um direito humano e social me fez e ainda me faz estar envolto com muitos questionamentos: quando retornam e retomam o processo de escolarização, o que os sujeitos educandos e educandas buscam? Que concepção de escola esses estudantes trazem? Que conhecimentos esperam dominar? Por quê? Para que? Que conhecimentos já trazem? De que forma a EJA recebe tal sujeito trabalhador educando? Que vieses perpassam as políticas públicas educacionais de oferecimento da modalidade? O que se ensina? Quem ensina? Para quem se ensina? Como se ensina? Que concepção de escola a modalidade carrega? Sem ter a pretensão de construir e/ou fornecer respostas a todas essas problematizações, tais questionamentos, que foram surgindo com o tempo, a partir da minha realidade concreta como professor da EJA, circundam hoje o objeto de estudo e direcionam os objetivos desta tese, os quais serão apresentados mais adiante. Mas, por ora, é necessário “olhar para o retrovisor” e demarcar os caminhos que me fizeram chegar até aqui e estar envolto com a EJA.

Sou o segundo filho de uma família em que pai e mãe não concluíram a educação básica: ambos não completaram o Ensino Médio. Casados muito cedo, minha mãe não trabalhava fora: “optou” por cuidar da casa e dos filhos em detrimento da escolarização. Morando muito tempo na zona rural de Ipameri, interior de Goiás, iniciou sua escolarização e ao mudar-se para a cidade, já adolescente, conseguiu cursar até a antiga 5ª Série (hoje 6º ano do Ensino Fundamental).

Meu pai, no mesmo cenário, também morador da zona rural, conseguiu concluir o Ensino Fundamental já estando na cidade. Ambos de famílias pobres e já residindo em Anápolis, tiveram que abandonar sua escolarização, pois a necessidade de sobrevivência e de sustento da família forçou a “escolha” do meu pai em inserir-se no mercado de trabalho com duras jornadas diárias como trabalhador industrial (inicialmente numa indústria de pisos cerâmicos e posteriormente numa indústria de alimentos), não dando condições de conciliar emprego e escola.

Este resgate histórico sobre a minha família representa o processo de escolha (estudar ou trabalhar/constituir família) naturalizado e banalizado e que ocorre no contexto de muitas famílias da classe trabalhadora em nosso país. Tal contexto, enraizado na minha própria história, pôde ser constatado inúmeras vezes em minha prática educativa junto aos estudantes da EJA.

Consegui concluir a educação básica aos 17 anos de idade, sem nenhuma reprovação e estudando sempre em escolas públicas. Aos 18 anos iniciei o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UEG (Universidade Estadual de Goiás) uma instituição de ensino

pública na cidade de Anápolis. Em 2005, aos 22 anos, conclui o curso. Durante a graduação, foi ausente qualquer discussão em torno da EJA: nem nas disciplinas pedagógicas nem tampouco nos estágios supervisionados realizados no Ensino Fundamental e Médio.

Em 2007 ingressei como servidor público concursado na rede estadual de educação do estado de Goiás como professor de Ciências/Biologia. Desde meu ingresso na carreira de professor, a maior parte da carga horária semanal era cumprida no CEJA (Centro de Educação para Jovens e Adultos) Professor Elias Chadud na cidade de Anápolis. O CEJA é uma instituição escolar que oferece exclusivamente a EJA nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Lá foi meu primeiro contato concreto com a EJA.

Lembro-me da gestora da unidade comentar comigo, logo nos primeiros dias do meu ingresso na instituição: “aqui precisamos de professores com o perfil da EJA”. Até então, não entendia o que significava aquela fala, o que seria exatamente “o perfil para EJA”? Para mim, professor recém-formado, “professor era professor”: não interessava o lugar, a escola, a série; minha função era “dar” aulas. Só aos poucos, com o passar dos anos, fui percebendo e entendendo melhor o que significava aquele “perfil” que minha gestora havia alertado.

A EJA era uma realidade bem diferente da escola dita “regular”, a qual, em sua maioria, possui estudantes numa mesma faixa etária e com interesses semelhantes, em geral descansados e que estão ali no ambiente escolar com uma única “obrigação” na vida: estudar. Na EJA, pelo contrário, deparei-me com turmas de alunos completamente heterogêneas e com diversidades/adversidades das mais diversas naturezas, que chegavam na escola depois de longas horas de trabalho e afazeres domésticos. Olhava para aqueles senhores e senhoras, jovens e adultos, e ao ministrar minhas aulas de Ciências/Biologia tinha a impressão de que o que eu tentava “transmitir”, o que envolvia todos os conceitos e “nomes estranhos” da área, não era assimilado pelos sujeitos educandos e educandas. As avaliações de aprendizagem, na maioria das vezes provas escritas, eram a culminância da minha sensação de total fracasso. Cheguei à triste conclusão: não havia sido formado e preparado, no curso de licenciatura, para atuar e lidar com a modalidade.

Mas, com o passar dos anos fui aprendendo a enfrentar tais desafios e entendendo que a EJA era, de fato, diferente. O contato diário com a modalidade, a troca de ideias e experiências com professores mais antigos da instituição e uma busca individual por formação a partir de leituras propiciaram-me a ter um “perfil” mais próximo da realidade na qual eu me encontrava. Em 2012 fui convidado para ser Coordenador Pedagógico no turno noturno da instituição: era mais um desafio novo para mim. Pude ter um contato mais próximo com os sujeitos da EJA, tanto os estudantes, com seus inúmeros desafios para ingressar e se

manterem na escola, quanto meus colegas professores e professoras, que relatavam dia a dia suas dificuldades em trabalhar com nosso público. Ouvi muitas histórias e a partir delas pude aprender sobre a modalidade na qual estava inserido, formação que a licenciatura não me propiciou.

Minha experiência profissional como professor e coordenador pedagógico ao longo dos anos refinou as minhas questões e inquietações lá do início da carreira e trouxe outras. Uma delas era em relação à concepção de escola e de EJA que meus colegas professores(as) e a maioria dos(as) educandos(as) carregavam. Grande parte deles enxergava a EJA na lógica do “atalho”, ou seja, uma modalidade que oferece uma escolarização mínima, num curto espaço de tempo. O raciocínio era o de certificar os sujeitos educandos e educandas o mais breve possível, permitindo que estes continuassem seu percurso no mercado de trabalho, seja se mantendo nele, melhorando de cargo ou até mesmo conquistando sua primeira vaga de emprego.

Nessa concepção de EJA, poucos enxergavam o potencial dos estudantes (eles mesmos e os professores) para prosseguirem sua formação no ensino superior. De fato, nós professores percebíamos pouca ou nenhuma ambição dos(as) educandos(as) quanto a isso. Quando os estudantes eram indagados, muitos afirmavam e/ou acreditavam não terem condições de continuarem seus estudos, pois já concebiam que a EJA e o conhecimento ao qual tiveram acesso era inferior. As condições financeiras ou a dificuldade de conciliação entre o trabalho e o estudo também eram apontados como impeditivos. Outros ainda tinham a concepção de que “chegaram longe” por terem concluído o Ensino Médio. O Ensino Superior era visto como um “luxo” muito distante da realidade desses sujeitos trabalhadores.

Na Coordenação Pedagógica, pude acompanhar muitos discursos, tanto de estudantes quanto de docentes, que corroboram a concepção assistencialista de EJA. Neste cenário de vitimização e “coitadismo” por parte dos sujeitos (estudantes e docentes), muitos questionavam a quantidade de conteúdos ministrados aos educandos(as) e/ou os tipos de metodologias e estratégias de avaliação adotadas. Grande parte dos(as) educandos(as) não concebia um sentido para o que estudava, pois só almejavam mesmo um certificado de conclusão o mais breve possível. Os educadores, nesta mesma lógica, muitas vezes questionavam o currículo adotado, caracterizando-o como excessivo e difícil para os estudantes, pois, “coitados”, perderam muito tempo e o caminho seria facilitar, “flexibilizar” e simplificar conteúdos, metodologias e instrumentos de avaliação. Começava aí minha inquietação quanto às questões curriculares na EJA, que culminarão com a emergência de um problema de pesquisa mais tarde no doutorado.

Por estas e outras inquietações em relação à EJA, em 2012 ingressei no Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias na mesma instituição em que me graduei na licenciatura (UEG) e tomei como objeto de estudo minha atuação como coordenador pedagógico na EJA². Dissertei sobre os desafios e as especificidades deste profissional atuante na modalidade. Neste mesmo período ingressei como docente também no Ensino Superior, trabalhando principalmente nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia de duas instituições privadas da cidade de Anápolis. Especificamente no curso de Pedagogia, ao acompanhar o Estágio Supervisionado III (EJA e Espaços não escolares) como professor/orientador de estágio, pude acompanhar as angústias e as impressões das(os) estagiárias(os) ao se depararem como um contexto tão distinto quanto o da EJA. Assim, a EJA já me “cercava” enquanto professor atuante na modalidade e no trabalho com a formação de professores.

Sabe-se que a produção do conhecimento no campo da EJA no Brasil já é bastante vasta, principalmente após o seu reconhecimento como modalidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9394/1996). Mesmo anteriormente à LDB de 1996, já era evidente o crescimento das pesquisas em torno da EJA na década de 1980, durante o processo de redemocratização do país, embora as investigações ainda tivessem como centralidade a alfabetização de adultos (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019). Como desdobramento da instituição da EJA como uma modalidade, é criado em 1997 o GT³ (Grupo de Trabalho) 18 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que passa a se ocupar dos debates e pesquisas em torno da escolarização de pessoas jovens e adultas. Dessa forma, há um avanço das investigações e da produção científica do campo e “no incremento considerável de pesquisadores e estudantes preocupados com a temática, assim como no aumento de trabalhos apresentados e discutidos” (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 6-7).

Entretanto, pesquisas no campo da EJA parecem se forjar e são motivadas principalmente a partir das angústias da prática profissional de indivíduos atuantes na modalidade. Paranhos (2017), pesquisando a produção científica brasileira sobre o ensino de biologia na EJA, pontua que o desenvolvimento de pesquisas na modalidade e o interesse

² RIBEIRO, R. A. **Rompendo barreiras: a atuação do coordenador pedagógico e seu papel junto aos docentes da EJA**. (2014), Dissertação de Mestrado. Anápolis: UEG (GO). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). 133f. Disponível em: <https://bit.ly/3BI7j6h>

³ Criado inicialmente como GE (Grupo de Estudo) e depois efetivado como GT.

intelectual dos pesquisadores se constituem como elementos de resistência frente à condição de marginalização da EJA no contexto das políticas públicas educacionais e sua parca discussão nos cursos de formação de professores. Além disso, a produção acadêmica dentro da EJA fornece subsídios aos profissionais/pesquisadores acerca de sua prática pedagógica e do contexto em que atuam, a fim de garantir o direito educacional à classe trabalhadora.

De fato, meu interesse intelectual pela EJA nasce da minha própria prática como professor na modalidade. Assim, ainda impulsionado por essa ânsia intelectual de compreender a realidade que me cerca, em 2018 ingressei no Doutorado no curso de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (PPGECM - UFG) e tomei como objeto de estudo o currículo de Biologia trabalhado na EJA dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do estado de Goiás. Essa aproximação com o objeto se deu a partir do sentimento de angústia em relação a essa curricularização e como ela se dá no contexto de minha atuação profissional como docente num CEJA goiano.

Durante o primeiro ano de Doutorado cursei a disciplina Paulo Freire e a Educação⁴. Até este momento, não guardo na memória “encontros” e/ou leituras mais aprofundadas de Freire durante minha formação/atuação profissional. Mas, as discussões aprofundadas na disciplina em torno das obras do autor me forneceram subsídios para repensar de que modo o currículo era trabalhado na EJA, pois sua preocupação com a educação da classe trabalhadora, traduzida a partir da sua *pedagogia dos oprimidos* e dos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2013) me permitiu estabelecer relações com o contexto da EJA no qual estou inserido. Sua pedagogia *dialógica* me apontou elementos para questionar de que modo o currículo de biologia trabalhado na EJA é construído/implementado.

É importante demarcar, desde já, o que entendo por currículo nesta tese. Na concepção de Sacristán (1999, p. 61) o currículo representa “a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

As teorias curriculares são classificadas por Silva (2010) em tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais, que tem como representantes Bobbitt e Ralph Tyler, propunham que a escola funcionasse como uma empresa industrial ou comercial, priorizando questões técnicas e convencionais na construção e organização curricular. O currículo na

⁴ Disciplina oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação / Universidade Federal de Goiás (PPGE – FE/UFG) sob a orientação das Professoras Maria Emília de Castro Rodrigues e Vanessa Gabassa.

perspectiva tradicional é centrado no intelecto, no conhecimento, dando origem a um ensino de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno, conteúdos enciclopédicos, descontextualizados, valorização do conteúdo, do aspecto intelectual, da disciplina, educação centrada no professor, que deve dominar os conteúdos. O ensino, na perspectiva curricular tradicional, objetiva repassar conhecimentos.

As teorias críticas voltam o debate da construção curricular para os arranjos sociais e educacionais, responsabilizando o *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais. Entre os seus principais representantes podem-se ressaltar Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, Michael Young, Michael Apple, além de Paulo Freire. Entre estes, nem todos desenvolveram estudos especificamente sobre a questão curricular (o que inclui Paulo Freire) – abordando teorizações críticas mais gerais –, mas contribuíram com as teorizações mais centradas na construção curricular sob uma perspectiva crítica, cujos fundamentos sustentam as discussões empreendidas nessa tese. As teorias críticas do currículo apresentam crítica aos processos de convencimento, adaptação e repressão da hegemonia dominante, a contraposição ao empiricismo e ao pragmatismo das teorias tradicionais, crítica à razão iluminista e racionalidade técnica, crítica à escola como reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais (SILVA, 2010).

Paulo Freire, apesar de não teorizar especificamente acerca do currículo, apresenta de forma contundente sua crítica ao que chama de “educação bancária”, na qual os alunos são tratados como meros receptores passivos de conhecimento. Além disto, contribui com a construção curricular ao valorizar a contextualização, a relação dos conteúdos com os saberes cotidianos dos sujeitos e a relação dialógica em sala de aula.

Essa tese assume ainda a concordância com a perspectiva freiriana que considera o currículo num sentido *ampliado*, ou seja, ele se manifesta nas relações educativas, sejam elas na escola ou fora dela. Neste sentido amplo, o currículo também extrapola meras listagens de conteúdos sequenciados e dosados ao longo de semestres/anos letivos e “presos” em grades curriculares, além de estar carregado de politicidade, o que denota apontar as relações de opressão presentes na sociedade de classes e delimitar intencionalidades da/na organização curricular. Além disso, a partir da perspectiva freiriana, não podemos conceber um currículo como um produto, a priori, a ser consumido nas instituições escolares, mas sim um processo construído democraticamente com os sujeitos que nela estão presentes.

Com essa compreensão, Saul (2016, p. 109) afirma que:

Paulo Freire refere-se a “currículo” como um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado. Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.

Assim, Paulo Freire me deu “abrigo” teórico, metodológico e epistemológico para lidar com a pesquisa que me propunha a empreender e, desde então, o autor passou a me acompanhar diuturnamente nesta etapa de formação acadêmica. Nosso diálogo já persiste há mais de 4 anos: não um diálogo físico, mas um diálogo de consciências. Freire (2012) defende a leitura de um autor como uma experiência dialógica, na qual a atividade de leitura é mediadora entre o leitor e o autor. Nessa atividade leitora ocorre a composição de um novo texto, uma “reescrita” que deve se esforçar para continuar sendo leal ao espírito do autor. No movimento de “leitura crítica”, a inteligência do leitor leva ao desvelamento do texto, que “recriado” possibilita situá-lo “num contexto o que está sendo lido” (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 2015, p. 149). Desse modo, a partir da leitura e do diálogo com Freire venho tentando reescrevê-lo e recriá-lo dentro do contexto da minha atuação profissional na EJA, a fim de compreender, principalmente, o engendramento da curricularização posta/proposta para a modalidade no movimento da pesquisa de doutorado.

Ao longo dessa trajetória de escrita da tese, me lembro de certa vez ter lido (ou assistido, não sei, pois me falha a memória!) que Paulo Freire escreveu um único livro durante toda a sua vida, com ideias e conceitos que vão se superpondo e se repetindo ao longo de suas diferentes obras. Desse modo, muitas ideias, asserções e defesas são exaustivamente repetidas – às vezes mais de uma vez, inclusive – ao longo das obras escritas como um todo, ao longo de uma obra em específico ou mesmo num mesmo capítulo/seção de uma obra. Inclusive, não é raro encontrar em seus textos a expressão “o que quero dizer é o seguinte...”, denotando que ele tem a ânsia e/ou a intenção/preocupação de aclarar um conceito e/ou ideia para o leitor, ou mesmo reforçar o já dito, porém de outra forma. Um autor prolixo? Talvez...

O que quero com essa ressalva é justificar, já te antemão, que meu *diálogo* com Freire acabou por transferir para a escrita da tese esse comportamento, ou seja, não será mera impressão do(a) leitor(a) desse texto que algumas ideias se repetem e/ou algumas escritas parecem prolixas! Essa constatação não coincide com um desleixo com a revisão do texto da tese, mas com uma necessidade – incorporada de Freire – em demarcar/explicitar alguns posicionamentos e/ou reforçar ideias/conclusões. Assim, já me desculpo com o(a) leitor(a) com as possíveis repetições!

Ler, reescrever, recriar e dialogar com Paulo Freire não é tarefa fácil. Mas, ele mesmo nos alerta quanto à dificuldade, rigurosidade e exigência inerente ao ato de estudar:

A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, ler, estudar é um trabalho paciente, desafiador, persistente. Não é tarefa para gente demasiado apressada ou pouco humilde que, em lugar de assumir suas deficiências, as transfere para o autor ou autora do livro considerado como impossível de ser estudado (FREIRE, 2012, p. 67-68).

O processo de amadurecimento em torno do problema de pesquisa, dos objetivos a serem alcançados, do caminho metodológico a percorrer, de fato, “não estalou de repente como milagre” nas primeiras leituras. Foi necessária muita persistência, paciência, humildade e calma para dialogar com Freire e não abandonar sua leitura e seu estudo na “primeira esquina” (FREIRE, 2012).

Paulo Freire, em todo seu legado teórico, demarca a importância do trabalho coletivo como um de seus princípios básicos, em detrimento de uma atividade de estudo, leitura e pesquisa solitária. Logicamente, o ato de estudar, de ler e pesquisar pela perspectiva freiriana demanda essa coletividade humana e, principalmente, uma *dialogicidade*, pois “no fundo, a leitura em grupo faz emergir diferentes pontos de vista que, expondo-se uns aos outros, enriquecem a produção da inteligência do texto” (FREIRE, 2012, p. 81).

Esse diálogo e a atividade de leitura/estudo coletivo foram buscados, inicialmente, a partir da minha participação, a partir de 2018, junto ao Grupo de estudo/pesquisa *Colligat* – (re)pensando a formação de professores de ciências e biologia⁵, sob a coordenação da Professora Simone Sendin (minha orientadora no doutorado) e do Professor Rones Paranhos. Com encontros quinzenais durante quase todo o ano, o grupo se propõe a estudar coletivamente textos e/ou obras completas de autores⁶ que deem suporte teórico-filosófico-metodológico às linhas de pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo. Além disso, em alguns momentos as pesquisas desenvolvidas pelos seus integrantes (projetos iniciais, resultados de pesquisa, produções acadêmicas, defesas etc.) são socializadas durante as reuniões.

⁵ Vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (UFG), possui como integrantes estudantes e/ou egressos de Ensino Fundamental e Médio, de graduação, bolsistas de iniciação científica, pós-graduandos (mestrado e doutorado), professores da educação básica e do ensino superior (principalmente da UFG).

⁶ As leituras/estudos são prioritariamente de obras/autores filiados ao Materialismo histórico-dialético. Como exemplos de leituras/estudos já realizados, podemos citar: Henri Lefebvre, Eric Hobsbawm, S.S. Gamboa, Kopnin, Teoria histórico-cultural (Vygotsky e seguidores) e Pedagogia histórico-crítica (Saviani e seguidores).

As leituras e discussões no *Colligat*, embora não tenham verticalizado diretamente estudos de obras freirianas, me possibilitaram “aparar arestas” junto ao movimento de reescrita, recriação e diálogo com Paulo Freire. Minha leitura “solitária” de Freire foi constantemente retroalimentada e ressignificada pelas discussões promovidas a partir das leituras realizadas no grupo, as quais proporcionaram ora aproximações, ora distanciamentos com os pressupostos freirianos, de forma que muitos conceitos-chave e/ou elementos da pedagogia de Paulo Freire foram “iluminados” pelo transpassar das leituras/estudos coletivos junto ao *Colligat*.

Ainda nesse contexto formativo, participo também da REPEC-EJA (Rede de Pesquisa de Ensino de Ciências na EJA) também coordenada pelos professores Rones e Simone. Essa rede interinstitucional tem como objetivos: analisar a produção científica brasileira sobre Ensino de Ciências (biologia, física e química) na EJA; desenvolver estudos que tenham como objeto o currículo das ciências da natureza para EJA; desenvolver pesquisas sobre a formação de professores de ciências para a EJA; pesquisar o processo de ensino-aprendizagem dos conceitos científicos (Ciências da Natureza) (UFG/PV0364, 2017). No contexto da REPEC foi possível realizar discussões mais verticalizadas sobre a EJA e perceber o movimento de produção científica que considera a modalidade como objeto a partir dos levantamentos das produções realizada por seus integrantes.

Nossa formação acadêmica não se restringe aos tempos-espacos das Instituições de Ensino Superior, seja nos cursos de graduação ou pós-graduação. Ela se dá, também, nos espacos de militância e de luta. Como um destes espacos, considero minha participação junto ao Fórum Goiano de EJA⁷ a partir de 2020, através do qual cheguei ao “Café com Paulo Freire Goiás”⁸, um subprojeto das atividades que integram o Fórum. Essa participação também se constituiu como mais um espaco de leitura/estudo coletivo e me possibilitou dialogar e escutar mais sobre as mobilizações, os desafios e as lutas que a EJA enfrenta. Assim, entendo que a pesquisa desenvolvida no doutorado também se qualificou politicamente nesse contexto.

⁷ Movimento social organizado a nível nacional que existe desde a década de 1990 e que articula o debate e a luta em torno da EJA quanto à garantia do direito à educação, a formação de professores, as políticas públicas para a modalidade, trocas de experiências etc. Inicia suas atividades no Rio de Janeiro, mas hoje estão sistematizados em todos os estados brasileiros, contando com a participação de diferentes segmentos organizados da sociedade civil e instâncias de governo. Disponível em: www.forumeja.org.br/go

⁸ O “Café com Paulo Freire” começa de forma despretensiosa em Porto Alegre-RS, no ano de 2018, mas hoje já está sistematizado na forma de uma Rede espalhada em mais de 30 localidades no país. Com encontros geralmente mensais, são propostos estudos e leituras coletivas das obras de Paulo Freire, com aprofundamento em seus conceitos-chave. Devido à Pandemia de COVID-19, a partir de 2020 os encontros ocorrem de maneira virtual a partir de diferentes plataformas digitais. Disponível em: <https://bit.ly/3jtB7M8>

Nas reuniões que acompanhei no Fórum Goiano de EJA, Paulo Freire uma vez ou outra “aparecia” para dar suporte às discussões da pauta do dia. Já no “Café com Paulo Freire Goiás” pude compartilhar de maneira mais verticalizada minhas leituras de Freire e “reescrevê-lo” coletivamente a partir dos ricos diálogos em torno de suas obras. Cabe frisar que a participação no Fórum Goiano de EJA, no “Café com Paulo Freire Goiás” e no Grupo *Colligat* a partir de 2020 se deu no âmbito do isolamento social e de forma remota, com a utilização de plataformas digitais de comunicação, devido à Pandemia de COVID-19⁹.

Ainda dentro do contexto pandêmico e do isolamento social, a leitura e o estudo coletivo de Paulo Freire também foi realizado a partir do acompanhamento de inúmeros eventos acadêmicos, *lives* e/ou *webinários* que tinham como temática o pensamento, as obras ou os conceitos-chave de Paulo Freire. Principalmente em virtude da comemoração do centenário de seu nascimento em 2021, muitos eventos (a maioria na forma virtual/remota) foram realizados em todo o Brasil para rememorar seu legado.

Mesmo que “virtualmente” e/ou “digitalmente”, pude estabelecer diálogos em torno da leitura de Freire com pessoas de diferentes regiões do país, as quais se interessam pelos pressupostos freirianos ou mesmo pesquisam a fundo o legado freiriano, relacionando-o a diferentes contextos, especificamente os escolares. Essa aproximação com leitores e/ou pesquisadores de Freire, embora “distante” e “virtual”, também me permitiu ampliar o movimento de “reescrita” de seu pensamento e dar suporte ao percurso da pesquisa de doutorado.

Faço essas demarcações acerca dos diálogos e estudos coletivos realizados no movimento da pesquisa do doutorado para assinalar que toda esta tese é uma obra partilhada e compartilhada desde o primeiro momento de sua “gestação”: o problema de pesquisa, os objetivos a serem alcançados, os resultados que serão apresentados, as conclusões que pontuo, as *denúncias* e *anúncios* que emergem desta produção de conhecimento, segundo a acepção freiriana, são frutos “nascidos” de uma tessitura construída com a participação de muitos sujeitos, que direta ou indiretamente contribuíram com elementos que, amalgamados, forjaram esta produção acadêmica.

Desse modo, concluo essa retomada inicial do passado que contextualiza o presente e demarca meu “encontro” com Paulo Freire como um referencial que ora me sustenta na

⁹ A pandemia de COVID-19, causada pelo *Sars-CoV-2*, um tipo de coronavírus, assola o mundo desde fins de 2019, com as primeiras infecções identificadas na China, de onde se espalhou para todos os países. O isolamento social foi uma das medidas de contenção do vírus adotado em todo o mundo a fim de se evitar a disseminação da doença. Dessa forma, atividades sociais presenciais de qualquer natureza (incluindo as atividades escolares e acadêmicas) foram suspensas e/ou evitadas durante a pandemia.

atividade de professor-pesquisador junto às questões curriculares na EJA. Corroborando Freire (2020a) considero aqui a unidade dialética ensino-pesquisa como um saber necessário à prática educativa, pois “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 2020a, p. 30).

Logo, me assumir professor-pesquisador – numa lógica dialógica freiriana – possibilita estudar, questionar e buscar caminhos que deem suporte à concepção de EJA que assenti como justa no atendimento dos interesses educacionais da classe trabalhadora estudante, corroborando ainda meu compromisso político com a modalidade. Caminhos estes nem sempre fáceis, pois “estudar é um *quefazer* exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria” (FREIRE, 2012, p. 78). E como Freire está certo! Todos estes sentimentos me acompanharam desde o primeiro momento de “partejamento” desta tese.

INTRODUÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar [...]. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2020a, p. 30-31)

Corroborando a perspectiva freiriana de que a prática educativa do professor demanda buscar na atividade de pesquisa uma fonte para a sua formação permanente, apresento o delineamento mais aprofundado do objeto de estudo com o qual estabeleci aproximações, estreitadas na minha história pessoal e profissional. Indagar, questionar e (re)conhecer a EJA na qual atuo profissionalmente como um campo de investigação e produção de conhecimento fizeram parte deste movimento de pesquisa, na tentativa de comunicar e anunciar “novidades” que possam servir de suporte para o fortalecimento da modalidade como um espaço de garantia do direito à educação da classe trabalhadora estudante, concepção já demarcada e anunciada como um compromisso.

Freire (2013, p. 108) assinala que “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”. Dessa forma, espera-se apontar denúncias em torno do objeto de estudo tomado aqui nesta tese, mas se comprometendo com uma perspectiva transformadora da realidade apresentada, desocultando-a, pois o horizonte assumido é denunciar anunciando o “novo”, considerando ainda que “a desocultação não é de fato tarefa para os educadores a serviço do sistema” (FREIRE, 2020b). Assim, o conhecimento gestado nesta pesquisa está e estará principalmente à serviço e comprometido com os interesses dos trabalhadores-educandos e trabalhadoras-educandas da EJA, aqui entendidos como parte dos *oprimidos* de Freire (2013).

Descrevendo o objeto e o problema de pesquisa

Esta tese tem como centro da discussão o currículo de biologia proposto e executado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado de Goiás. A EJA é uma modalidade da educação básica destinada a adolescentes, jovens, adultos e idosos que em seu percurso de vida não puderam concluir sua escolarização na idade esperada e que, em sua grande maioria, constituem-se de sujeitos trabalhadores, que veem o retorno à educação escolar como uma forma de recuperar o “tempo perdido”.

Nesta retomada da escolarização, os trabalhadores-estudantes que estão inseridos no modelo de produção capitalista vigente, veem sua “permanência” na sociedade impulsionada e condicionada pela manutenção/inserção no mercado de trabalho. Segundo tal condicionamento, subordinado à empregabilidade, os educandos e educandas da EJA, ao buscar novamente a educação escolar, estão motivados por diferentes aspectos, de acordo com a faixa etária: os jovens/adultos estão em busca de uma nova/primeira ocupação ou sentem a pressão de se escolarizar para se manter no emprego. Os mais idosos destinaram boa parte de suas vidas ao mercado de trabalho como sujeitos assalariados e agora, fora deste mercado, muitas vezes como aposentado(a)s, encontram enfim um espaço-tempo para se escolarizar. Apesar de identidades diferentes, os estudantes da EJA partilham “o fato de serem pessoas marcadas pela desigualdade que caracteriza a sociedade de classes, [...] no âmbito de uma ordem social injusta e desigual” (VENTURA, 2017, p. 144).

Poucos estudantes da EJA têm como horizonte ingressar no ensino superior. De acordo com Cruz e Eiterer (2019) ainda há escassez de pesquisas que tratam da inserção de estudantes egressos da EJA no ensino superior, embora haja a demarcação do estereótipo de que “tais sujeitos continuam sendo vistos pela ótica da carência cognitiva, no mais das vezes, com forte tendência de não serem vistas como potencialmente capazes de galgar a outros espaços formativos para além da primeira etapa da escolarização básica” (CRUZ; EITERER, 2019, p. 224).

Para Saviani (2016) a educação e as políticas educacionais, como partes integrantes de políticas sociais, estão subordinadas as políticas econômicas. Assim, a classe trabalhadora, e conseqüentemente os sujeitos estudantes que constituem a EJA, são responsabilizados e pressionados pelo desenvolvimento econômico do país, mediante a exploração de sua força de trabalho. A desigual sociedade de classes “demanda” que cada indivíduo exerça seu papel no funcionamento das engrenagens econômicas, uma condição própria do sistema capitalista no qual nos inserimos, pois, “a luta de classes é intrínseca às relações sociais capitalistas, e o processo de conhecimento e os valores e relações que se estabelecem na escola inscrevem-se nessa luta” (FRIGOTTO, 2021, p. 10).

Para Frigotto (1998, p. 14) “os processos educativos e formativos [...] passam por uma ressignificação no campo das concepções e políticas [...] reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade”. Neste viés, o modo de produção capitalista instaurado requisita uma educação escolar que faça investimento numa formação para o mercado de trabalho, para a empregabilidade e que prime pela qualificação de uma mão de obra eficiente, que atenda aos interesses do capital. Assim, a escola tem seu papel nitidamente

traçado, com projeto formativo extremamente articulado com o modelo neoliberal¹⁰ vigente, naturalizando as desigualdades geradas, com consequente luta de classes legitimadas na sociedade. Desse modo, seria ingênuo afirmar que temos uma educação livre de intencionalidades e essencialmente neutra.

Freire (2013), na proposta de sua pedagogia libertadora, aponta a hospedagem do opressor pelos oprimidos como um grande desafio para a libertação. De acordo com o autor, “enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (FREIRE, 2013, p. 43) não será possível alcançar a liberdade, pois esta condição sinaliza que o sonho dos oprimidos é se tornar opressores. Essa menção de Freire pode ser contraposta e repercutida com uma declaração do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, proferida em janeiro/2020: “o patrão quando manda fora não é por maldade, é porque a pessoa não está trabalhando, está dando prejuízo, ou quer contratar alguém melhor. E tem gente reclamando. Quem está reclamando: vá ser patrão [...]”¹¹. Ou seja, a fala do presidente aponta para a naturalização da exploração e da obsolescência da classe trabalhadora, cujo objetivo fim é o lucro. A perspectiva de transformação e o horizonte a ser buscado, neste âmbito, é converter os oprimidos (classe trabalhadora) em opressores (patrões), tal qual apontou Freire.

Neste contexto, a classe trabalhadora estudante, alienada, oprimida e desumanizada, sonha um dia galgar novos degraus nessa injusta divisão de classes da sociedade, almejando tornar-se “patrões”. No sentimento de desumanização desses sujeitos, é comum que ouçamos dos mesmos o discurso de que retornam à escola “para ser alguém na vida”, se qualificarem melhor para atender ao mercado de trabalho ou ainda se tornar empreendedores, “donos do próprio negócio” e ser seu próprio patrão. Nessa busca pela ascensão social, a educação escolar funcionaria como a mola propulsora de todo o processo, embora os sujeitos trabalhadores tenham que optar, ao longo da vida, entre manter-se no mercado de trabalho sendo explorados em longas jornadas ou escolarizarem-se na “idade certa”.

¹⁰ De acordo com Harvey (2008, p. 12) “o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio”. Assim, o neoliberalismo constitui uma doutrina socioeconômica que retoma o liberalismo clássico do Século XIX. Inicia sua implantação por volta de 1970 pelos governos de vários países e é a tendência que domina na atualidade a ordem econômica mundial no sistema capitalista, com a defesa do Estado mínimo, ou seja, mínima intervenção do Estado na economia (garante a qualidade e a integridade do dinheiro), mediante sua saída do mercado. Este último tem capacidade de autorregulação e de regular toda a ordem econômica. Combate ainda o Estado de bem-estar social, pregando a liberdade econômica, defendendo a desregulamentação da força de trabalho (diminuição da renda), a flexibilização do processo produtivo, as privatizações, a globalização e a abertura econômica nos países.

¹¹ Disponível em: <https://bit.ly/3B6fE2k>

Desse modo, convém estabelecermos uma crítica quanto a esta lógica, própria do sistema capitalista. O acesso aos conhecimentos sistematizados via educação escolar se resumiria em contribuições para um suposto trânsito entre classes sociais? O modo de produção capitalista permite aos trabalhadores alçarem voo rumo ao mundo burguês? Os pressupostos freirianos coadunam essas perspectivas?

A divisão da sociedade em classes sociais constitui a centralidade da crítica à sociedade capitalista na teoria marxista, visto que “a história de todas as sociedades existentes até agora tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ELGELS. 2008, p. 8). Sob essa luta, o horizonte perseguido é a superação do modelo capitalista e a consequente suplantação das classes sociais. Para Marx (2004, p. 80-81):

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. [...] Quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, [...] tanto mais pobre se torna ele mesmo.

Logo, na perspectiva marxista, o modelo de sociedade capitalista não permite a humanização dos homens e das mulheres via **trabalho**, aqui considerado condição ontológica do homem de transformar-agir na natureza almejando satisfazer as necessidades básicas de sua sobrevivência: “o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 129). No modo de produção capitalista, o que ocorre é a *alienação* dos sujeitos, pois o trabalho, sendo explorado, passa a se constituir como um elemento de opressão dos homens e das mulheres, assim:

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 2004, p. 81).

A classe trabalhadora, “coisificada”, se desvaloriza e só promoverá a riqueza da classe dominante através da exploração de seu trabalho. Assim, enquanto houver essa dinâmica própria do modelo capitalista vigente na sociedade, com a desumanização e opressão de homens e mulheres pela atividade de trabalho, é ilusória a ideia de que o trânsito entre classes sociais é possível via acesso à escolarização. Tais pressupostos do marxismo acabaram por influenciar, em certa medida, a produção teórica freiriana.

Em *Pedagogia da esperança* (de 1992), num “reencontro” com sua *Pedagogia do oprimido* (de 1968), Paulo Freire rebate algumas críticas ou julgamentos que seus escritos sofreram. Uma dessas críticas, oriundas de certo dogmatismo de alguns marxistas (FREIRE, 2011), coincide exatamente com a temática em torno das classes sociais. Freire (2011) rebate a crítica quanto a não referência mais explícita ao conflito de classes sociais em seus primeiros escritos (principalmente em *Pedagogia do Oprimido*) e à minimização da luta de classes como um motor da história, conforme bem demarcado na perspectiva marxista. A partir deste julgamento, se questionava o quão comprometido era Paulo Freire com os pressupostos do marxismo.

Porém, Paulo Freire nunca aceitou que seu pensamento fosse “enjaulado”. Embora sabidamente sua construção teórica tenha forte influência marxista, seus pressupostos não podem ser filiados integralmente ao marxismo de modo ortodoxo. Em *Lições de casa – últimos diálogos sobre educação* (publicado em 1982), dialogando com Sérgio Guimarães, Paulo Freire reconhece algumas ingenuidades, ambiguidades e dualidades de seus primeiros escritos (FREIRE; GUIMARÃES, 2015), mas quanto à influência marxista, ele demarca:

Eu não tenho dúvida nenhuma de que, em todos os meus mais recentes trabalhos, há indiscutivelmente uma presença marxista. [...] O que eu temo é querer dar a impressão de que eu sou um marxista, no sentido de um indiscutível conhecedor de Marx. É esta a minha humildade. Mas tanto quanto posso, eu tenho que fazer uma interpretação, uma análise marxista do contexto para poder compreender a educação. [...] Quer dizer: eu não me ponho diante de Marx como se estivesse diante de um deus! Marx mesmo não gostava disso. [...] São marxistas que transformam Marx naquilo em que Marx jamais poderia ser transformado: em pílulas, para ser engolido. Há certos marxistas que fazem o impossível: enjaulam o pensamento de Marx, que foi profundamente dinâmico, dialético, inquieto e, por isso mesmo, não poderia estar metido dentro de uma gaiola. Nesse sentido, acho que não há como escapar de uma análise marxista para a compreensão do fenômeno educativo (FREIRE; GUIMARÃES, 2015, p. 26-27).

Considerando, então, que Paulo Freire tem no marxismo uma de suas fontes teóricas e que seus pressupostos são transpassados em algum momento pela análise marxista da prática educativa, cabe retomarmos a discussão em torno das classes sociais. Neste sentido, Freire destaca: “nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo [...]. Mas, por outro lado, [...] não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é *um* deles” (FREIRE, 2011, p. 125).

A perspectiva freiriana compreende a história como *possibilidade* e não a partir de uma concepção *determinista* (FREIRE, 2011). Assim, esta concepção da história e das classes sociais que a encerra traz divergências em relação à perspectiva marxista. Freire (2011) refuta o determinismo histórico da vertente marxista quanto à inexorabilidade de uma sociedade

socialista e dela para o comunismo, a partir da superação do capitalismo. Obviamente Freire não desmerece o embate das classes sociais, mas pressupõe que entre elas possa haver um *diálogo*¹²:

A luta é uma categoria histórica e social. [...] A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta. [...] Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes sociais e de conflitos (FREIRE, 2011, p. 129).

O *diálogo* e os “acordos”, entretanto, não pressupõe uma acomodação às desigualdades postas pelo embate de classes sociais, nem tampouco desconsidera a superação do capitalismo. Diante desta interpretação, Freire também sofreu críticas quanto à possibilidade de seus escritos terem como horizonte uma perspectiva reformista dos modos de produção. A partir da “ingenuidade” autodeclarada em seus primeiros escritos, Freire reconhece: “não há nenhuma referência, por exemplo, ao problema das classes sociais, no primeiro livro [*Educação como prática da liberdade*]. [...] e que necessariamente deu margem a que muita gente, inclusive, me recuperasse ou tentasse me recuperar para uma postura, quando muito, reformista” (FREIRE, GUIMARÃES, 2015, p. 25). Contrapondo esta crítica, Freire rebate: “se há algo intrinsecamente mau, que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista mesmo, incapaz, ele sim, de resolver o problema com seus intentos ‘modernizantes’” (FREIRE, 2021b, p. 93).

Freire não despreza o sonho socialista rumo ao comunismo, mas sua moldura autoritária (FREIRE, 2011). De acordo com sua perspectiva, há a “possibilidade extraordinária de continuar *sonhando* e lutando pelo *sonho* socialista, depurando-se de suas distorções autoritárias, de seus desgostos totalitários, de sua cegueira sectária” (FREIRE, 2011, p. 133). A luta democrática contra a malvadez do capitalismo demanda a superação das certezas demasiadas de muitos marxistas (FREIRE, 2011).

Também há aproximações de Freire com a perspectiva marxista quanto à alienação dos homens consubstanciada pela exploração do trabalho humano e na luta de classes. Freire (2013) defende a humanização dos homens e mulheres para que possam *ser mais*, superando a condição de alienação e retornando à condição de sujeitos e não de objetos. Nesta busca pelo *ser mais*, o trabalho educativo é um elemento de enfrentamento importante. Freire também aponta:

¹² Ao longo de toda a tese, destacaremos no texto a menção ao *diálogo* freiriano por se tratar de uma categoria central na produção teórica de Paulo Freire.

Desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados. A primeira, como expressão concreta de alienação e dominação; a segunda, como projeto utópico das classes dominadas e oprimidas. Ambas implicando, obviamente, a ação dos homens sobre a realidade social — a primeira, no sentido da preservação do *status quo*; a segunda, no da radical transformação do mundo opressor (FREIRE, 2021b, p. 260).

Por mais que a classe trabalhadora possa aumentar seu ritmo de trabalho, ter mais de um vínculo empregatício, “ganhar mais” em termos salariais, se especializar e se escolarizar, as estruturas sociais postas no modelo opressor vigente (capitalista) continuarão inabaladas, ou seja, enquanto houver exploração entre classes sociais, o *status quo* estará mantido, bem como a ordem social injusta e desigual. Mas, e se o trabalhador passar a “trabalhar pra si mesmo”, concretizando o “sonho empreendedor”? Nada muda! É apenas mais um embuste do modelo capitalista. Vejamos.

Antunes (2018) aponta que o empreendedorismo faz parte da nova morfologia e/ou reestruturação capitalista que promove uma nova era da precarização estrutural do trabalho. O empreendedorismo, então, “se configura como forma oculta de trabalho assalariado, fazendo proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa” (ANTUNES, 2018, p. 84). O autor ainda aponta que este novo ideário é uma forma de “amenizar” as relações de trabalho, com o subterfúgio de “humanizar” a exploração posta pelo modo de produção capitalista.

Campos e Soeiro (2016), em “*A falácia do empreendedorismo*”, apontam que o empreendedorismo é a palavra da moda, se caracterizando como:

Uma ideia generosa e evidente face à crise generalizada do emprego. Mas propõe um mundo de gente livre e de microempresários felizes em tudo contrastante com a realidade que nos rodeia: um mar de gente precária, uma economia cada vez mais destruída pelo empobrecimento e novas formas de servidão no trabalho, nomeadamente em resultado da individualização das relações de emprego.

Podemos concluir que tanto Antunes (2018) quanto Campos e Soeiro (2016) convergem na constatação de que o empreendedorismo se configura como uma armadilha para mascarar a exploração das relações de trabalho. Os trabalhadores são ludibriados quanto a uma “suposta” flexibilização da subordinação aos interesses do capital, visto que são “livres” para gerir o “próprio negócio”, sendo “patrões” de si mesmos. A “liberdade ilusória” em empreender dada ao trabalhador, porém, só é mais uma faceta da necessária adaptação constante da classe trabalhadora, demandada para atender aos interesses do capital. Seria possível, então, uma prática educativa para a classe trabalhadora estudante que a retirasse desse estado de imersão na “liberdade ilusória”? Neste contexto, os pressupostos freirianos

também podem servir de suporte, pois Freire (2011) defende uma prática educativa “desocultadora das mentiras dominantes, [...] uma aventura desveladora” (p. 13).

A “falácia do empreendedorismo” também já adentrou as políticas e diretrizes curriculares no país, em todas as esferas. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), recém-homologadas e em implementação nos estados e municípios já tem o empreendedorismo como uma “habilidade” fundante e essencial para a formação humana, principalmente para a etapa do Ensino Médio da educação básica. Como a EJA vem reproduzindo historicamente os “modelos” de ensino-aprendizagem, bem como os currículos do Ensino Fundamental e Médio, é certo que o ideário do empreendedorismo também transpassará as organizações curriculares na modalidade.

Assim, podemos considerar que os trabalhadores estudantes da EJA se encontram em certa medida em condição de alienação, desumanização, opressão e dominação a partir do “sonho” que perseguem de “subir na vida”, aqui entendido como um trânsito entre classes sociais. Obviamente, por questão de sobrevivência na desigual sociedade de classes, os sujeitos da classe trabalhadora estudante se veem forçados a optar por vender sua força de trabalho, deixando a escolarização em segundo plano ou desconsiderando-a completamente em seu percurso de vida. É necessário frisar que este abandono e/ou ausência da escolarização em determinado momento da vida destes sujeitos também se dá por outros fatores, afora a subordinação ao mercado de trabalho.

O “abandono” e a falta de escolarização encontra suporte em estatísticas recentes de analfabetismo e/ou baixa escolarização da população brasileira. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 (IBGE, 2020) mostram que o país ainda possui 11 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais, o que corresponde a 6,6% da população¹³. Quanto ao nível de instrução da população com 25 anos ou mais, temos 46,6% com no máximo o Ensino Fundamental completo e 27,4% com o Ensino Médio completo. Ou seja, de acordo com esses déficits de escolarização, há uma demanda de público potencial para a EJA.

¹³ Merece alertar que os dados populacionais podem estar defasados e não refletem a realidade devido à suspensão do Censo Demográfico de 2020 por parte do Governo Federal, que promoveu cortes no orçamento destinado à sua realização. Assim, há uma defasagem nas projeções populacionais, com impactos negativos na implementação de várias políticas públicas, inclusive educacionais. Em Agosto/2022 – com dois anos de atraso – o Censo teve início, mas já com previsão de atraso na finalização da coleta de dados. Disponível em: <https://bit.ly/3C6oeiT> e <https://bit.ly/3RYer5v>

Contraditoriamente, o levantamento para o Censo Escolar de 2021 do INEP-MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao Ministério da Educação) indica que o número de matrículas na EJA vem caindo. Em 2017 foram 3.598.716 matrículas e em 2021 houve uma redução expressiva (2.962.322 matrículas no total; 1.725.129 no Ensino Médio), o que corresponde a 9,5% a menos de matrículas em relação a 2019, talvez como reflexo da pandemia de Covid-19. Tal decréscimo das matrículas atingiu tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio da EJA. Paradoxalmente, verifica-se a redução da oferta de turmas, principalmente no Ensino Médio, bem como o abandono/evasão escolar e falta/descontinuação de políticas públicas voltadas para este público, principalmente ao da EJA, por parte do Estado e dos sistemas de ensino.

A extinção da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) no Ministério da Educação (MEC), efetivada em 2019 pelo governo federal no início do governo de Jair Bolsonaro dá sinais evidentes do abandono que a EJA vem sofrendo, pois, a atuação desta secretaria, entre outras atribuições, permitia o desenvolvimento de ações e políticas públicas educacionais voltadas para o campo da EJA. Evidencia-se, assim, um grande retrocesso na garantia do direito educacional dos sujeitos trabalhadores, desamparando-os em sua diversidade e enfraquecendo sua inclusão no contexto da educação escolar. A ausência de uma articulação de políticas voltadas à EJA a nível federal impacta também nas políticas para a modalidade em níveis estaduais e municipais. Os principais desdobramentos deste “abandono” materializam-se principalmente no fechamento e/ou não oferecimento de turmas de EJA nos estados e municípios¹⁴.

Retomando as estatísticas apontadas anteriormente, pode-se verificar que estas apresentam dados discrepantes, pois se de um lado temos uma forte demanda de sujeitos com escolarização baixa ou ausente no país, por outro lado temos uma queda no número geral de matrículas na educação básica, especificamente na EJA, o que denota um processo de afastamento e/ou ausência dos sujeitos jovens e adultos do processo de escolarização. Muitas vezes, esse afastamento é ocasionado pela incompatibilidade de conciliar a rotina escolar com sua atuação no mercado de trabalho, que exige duras jornadas a fim de garantir a mínima sobrevivência desses sujeitos. Mas podemos problematizar o papel da educação escolar neste contexto: a transmissão de conhecimentos científicos acumulados historicamente pela

¹⁴ Durante as reuniões do Fórum Goiano de EJA, das quais participo, são frequentes as discussões em torno de denúncias de fechamento de turmas ou pulverização no oferecimento de classes de EJA no estado de Goiás e nas redes municipais do estado. O Fórum, através da atuação de seu colegiado, trabalha incessantemente juntos às Secretarias de Educação (estadual e municipais), Conselhos de Educação (estadual e municipais), Ministério Público etc. na tentativa de manter e/ou reivindicar o funcionamento de turmas de EJA.

humanidade atenderia somente uma formação voltada para a qualificação de uma mão de obra eficiente e que atenda aos anseios do mercado de trabalho?

Sabe-se que nessa desigual sociedade de classes, alguns direitos são garantidos a fim de propiciar uma igualdade social: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). Mas, nas circunstâncias de vida da classe trabalhadora apresentadas anteriormente, nem sempre tais direitos são garantidos e respeitados. Como já frisado anteriormente, os sujeitos trabalhadores, muitas vezes, têm que optar entre o trabalho e a educação escolar para manterem-se inseridos na sociedade.

Paulo Freire, ao propor uma *Pedagogia dos oprimidos* (FREIRE, 2013) considerou tal contexto de exploração dos oprimidos (classe trabalhadora) pelos opressores (classe dominante), intencionando uma educação que liberte tanto os oprimidos quanto os opressores, sendo possível que estes últimos também se humanizem. Tal movimento se dá por via de uma prática de conscientização (FREIRE, 2016), pela qual se apreende e se desvela a realidade criticamente e continuamente. Uma prática educativa que desconsidere ou deixe em segundo plano esse processo de conscientização crítica contribui para a manutenção de toda a estrutura desigual da sociedade de classes em que vivemos, promovendo o fortalecimento do sistema capitalista.

A conscientização crítica proposta por Freire (2016) alia-se a uma educação na qual o *diálogo* e a problematização das condições de vida da classe trabalhadora são elementos preponderantes do processo de transformação do sujeito e, conseqüentemente da sociedade. Na pedagogia crítica e na educação transformadora e libertadora (dos oprimidos) propostas por ele, os estudantes têm voz e se tornam conscientes de sua condição de explorados na sociedade.

Na EJA, considerar a pedagogia freiriana no processo de ensino aprendizagem da classe trabalhadora faz todo o sentido. Podemos delinear a modalidade de modo a considerar as especificidades desses sujeitos educandos e colocando-os como o centro de todo o processo. Em relação a esta centralidade, Paranhos (2017, p. 13) aponta que ao “materializar um projeto formativo, a formação docente, a elaboração de materiais didáticos, a organização do trabalho pedagógico e os modos de ensinar, sem considerar a questão nuclear dessa especificidade, o educando, resultará em meras transformações do aparente”.

A educação para adultos no mundo e em nosso país vem sendo ressignificada e incorporando novas concepções, baseadas em diferentes correntes teóricas. Paiva (2005, p. 12) coaduna com essa ressignificação ao afirmar que a EJA “ganhou oficialmente, ao longo

de pouco mais de meio século, novos sentidos e concepções, produzidos no interior dos países, nas tensões sociais em tentativas de reafirmação de *direitos* de maiorias vistas, na sociedade desigual, como minorias”. Conceber a EJA como um direito à classe trabalhadora constitui-se como elemento de resistência frente à desigualdade gerada pelo nosso sistema econômico. Apesar da histórica concepção de EJA que certifica e qualifica os sujeitos educandos para que eles incrementem o mercado de trabalho no qual estão inseridos e promovam o desenvolvimento econômico, certamente outros caminhos são possíveis. Neste vislumbre, os pressupostos freirianos podem ser válidos e considerados.

A pedagogia freiriana não é unanimidade, mas fato é que ela traz fortes elementos para se pensar uma educação crítica e transformadora da condição social dos sujeitos e da sociedade. Não por acaso, Paulo Freire é utilizado como principal autor que sustenta toda a discussão proposta nesta tese, a partir da problematização do currículo, especificamente de biologia, na EJA oferecida na oferecida nos CEJA do estado de Goiás.

Assim, baseado numa concepção de EJA que considera a modalidade como uma oportunidade de resgate ao direito à educação que foi negado aos sujeitos trabalhadores-estudantes, é possível que tenhamos uma educação escolar que ofereça aos educandos e educandas uma real possibilidade de acesso e domínio dos conhecimentos historicamente acumulados. Uma formação humana que não se restrinja à obtenção de certificados de conclusão, quer seja do Ensino Fundamental ou Médio, ou que esteja submetida aos interesses do capital, mas para que se tenha garantido o direito que lhes foi retirado outrora. Para isso, é necessário pensar um currículo que parta dos saberes de experiência feito dos estudantes, superando-os e levando-os a acessar os saberes sistematizados, “resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 2011, p. 116). Superar os “saberes de experiência feito” e acessar os saberes sistematizados é um direito das classes populares (FREIRE, 2011).

Romper com uma concepção de EJA meramente certificadora demanda repensar a sua construção curricular. Neste estudo nos ocupamos especificamente com o currículo de biologia para a modalidade. Paranhos, (2017) analisa em sua tese a produção científica brasileira quanto ao ensino de biologia na EJA. O autor aponta que o campo do currículo é um foco temático pouco explorado na produção científica dos últimos anos na área de ensino de Biologia na EJA, sendo que nestas produções compreendidas entre 1996 a 2015, *currículo* é objeto de estudo de 10,7% dos Artigos e 16,1% das Dissertações/Teses. Cabe questionar por que o campo curricular na EJA, especificamente do componente biologia, é pouco explorado e/ou desperta menos interesse intelectual nos pesquisadores, visto que, conforme pontua

Arroyo (2011), há uma centralidade política em torno do currículo, sendo ele “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2011, p. 13).

Corroborando este pouco interesse intelectual dos pesquisadores em torno do currículo de biologia na EJA, vale indicar que o país implementou *uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, mas considerações/propostas* acerca da organização curricular na EJA são quase nulas neste documento. Se historicamente o currículo da EJA reproduz aligeiramente o currículo da escola “regular/normal”, como interpretar o silenciamento em relação à EJA frente à implementação de uma BNCC, especificamente o currículo de Ciências da Natureza?

Não se defende aqui uma homogeneização de currículos nem tampouco uma base nacional comum para EJA. Faço este apontamento para destacar que mais uma vez a EJA encontra-se relegada a um contexto de subestimação e marginalização no campo das políticas educacionais, as quais constituem políticas transitórias, pois “períodos de maior expectativa e investimento na modalidade, com busca de novas soluções, não se mantêm na agenda política, alternando rapidamente com o desinvestimento prematuro frente às primeiras dificuldades detectadas e a transição de governos” (CATELLI-JR; HADDAD; RIBEIRO, 2014, p. 5).

Afora este destaque, é necessário pontuar que a questão da diversidade no currículo é muito estimada para o coletivo que luta pela EJA. Este negligenciamento e/ou subestimação também quanto a documentos e/ou orientações curriculares e até mesmo de pesquisas no campo currículo sinalizam para uma necessidade de ampliação do conhecimento científico neste contexto da modalidade EJA, a fim de fortalecê-la.

Segundo Lopes e Macedo (2011) a tarefa de definir *currículo* não é fácil¹⁵. As mesmas autoras afirmam que “as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas”. Responder ‘o que é currículo’ deve estar situado historicamente, tendo sentidos sempre parciais. O termo se ressignifica e se reinventa ao longo da história, sendo influenciados por diferentes, e às vezes conflitantes, correntes teóricas. O termo currículo, segundo o dicionário Houaiss é definido como “programação de um curso ou de matéria a ser examinada”. Etimologicamente, vem do latim *Scurrere*, correr, referindo-se a curso, carreira, percurso a ser realizado. Acredita-se que a primeira menção ao termo currículo data de 1633

¹⁵ Concordamos com Malanchen (2016) quanto à multiplicidade de nomenclaturas para classificar/denominar as teorias e/ou abordagens curriculares existentes. Assim, não é intenção nesta tese apresentar uma revisão-discussão aprofundada acerca das Teorias de Currículo e de seus aspectos históricos. Já existem muitas obras publicadas que contemplam bem essa discussão. Além de Lopes e Macedo (2011), também sugerimos as leituras de Silva (2010) e Saviani (2018).

em registros da Universidade de Glasgow (Escócia), sugerindo uma organização, estruturação e sequenciação de um curso (LOPES; MACEDO, 2011).

Afora tais dificuldades na construção conceitual de currículo, salienta-se a importância de que é necessário selecionar e organizar o conhecimento, a fim de que este possa ser ensinado. Aliás, para muitos autores, essa decisão sobre o que ensinar dá início aos estudos sobre currículo a partir de 1920 no Movimento da Escola Nova no Brasil (LOPES; MACEDO, 2011), tornando-se um campo de pesquisa fecundo para as questões educacionais.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 19) o currículo tem englobado em seu conceito “a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos”. Dentre esses infinitos significados, a questão central parece ser os conteúdos a serem ensinados, embora sob esta ótica há uma simplificação e/ou reducionismo no conceito de currículo.

Mesmo considerando a ressignificação histórica do currículo, sempre está explícita a ideia de organização de alguns aspectos do processo de ensino aprendizagem. Logo, é um conceito multifacetado, mas que certamente leva em consideração a organização e a seleção do que vale a pena ensinar em termos de conteúdo. Tal seleção, historicamente, é verticalizada e por vezes materializada em políticas e/ou diretrizes curriculares que promovem a “listagem dos conteúdos” num currículo dito “oficial”, que simplifica e induz ao reducionismo a concepção de currículo.

A influência do sistema capitalista também se dá na organização curricular. Ao longo da história, mudanças políticas e econômicas culminaram com uma nova organização da sociedade dentro deste sistema, impondo uma divisão desta em classes. A necessidade de incrementar o desenvolvimento econômico e aumentar as possibilidades de lucro impuseram novas demandas para a educação escolar, associando a necessidade da escolarização, principalmente da classe trabalhadora, com a qualificação de uma mão de obra eficiente que atenda aos interesses específicos do capital. Cria-se a concepção de um currículo (que perdura até hoje), que considera que a escola deve “preparar o aluno para a vida economicamente ativa” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22). Consequentemente, a organização curricular (O que ensinar? Para que ensinar? Qual a utilidade do que se ensina e para quem se destina essa utilidade?) constituiu-se como uma ferramenta de controle social da classe trabalhadora.

Neste contexto, questiona-se se o currículo deve envolver aprendizagens que preparem para a vida (do trabalho) e/ou se tais experiências curriculares possam ter meramente um valor imediato para os sujeitos. Na concepção de currículo que prepara a vida,

temos também uma estreita relação entre organização curricular e avaliação, ou seja, o nível de aprendizagem deve ser constantemente aferido a fim de garantir padrões mínimos de qualidade na formação dos indivíduos que atenderão ao mercado de trabalho, estabelecendo metas, ranqueamento educacional e estimulando a competitividade, lógicas próprias do sistema capitalista.

Por muito tempo, as teorias curriculares preocupavam-se em estudar o currículo sob a ótica de seu planejamento, ou seja, o melhor modelo de se construir currículos. Lopes e Macedo (2011, p. 41) mencionam alguns pontos extremamente relevantes quanto à construção curricular:

Uma boa teoria curricular deveria criar mecanismos que permitissem escolher, na cultura universal, o que ensinar; deveria se preocupar com as relações de poder subjacentes a tal escolha; deveria perceber que os conhecimentos (parte das culturas) não são externos ao aluno, interagem com ele; deveria dar conta do processo educativo envolvido no que acontece nas escolas, além da transmissão de conhecimentos selecionados de uma cultura universal.

O currículo como um instrumento de materialização do controle social (APPLE, 2006), que serve a determinados interesses hegemônicos, os quais perpassam as políticas educacionais, inclusive relacionadas ao currículo escolar, estão vigentes em nosso país. Há uma tentativa de homogeneizar e padronizar a prática educativa a partir de um currículo que tenha demarcado o que vale a pena ensinar, de acordo com os interesses do capital. Este esforço de padronização-homogeneização também traz desdobramentos para a construção curricular na EJA, empreitada que é questionada e problematizada nesta tese a partir dos pressupostos freirianos.

O planejamento curricular e o caráter “prescritivo” são elementos frequentes na história do Currículo. Questiona-se, então, como a comunidade escolar (professores, alunos, pais etc.) participam desta construção curricular. Os currículos seguem, na maioria das vezes, já “empacotados” para as escolas, onde são implementados sem maiores questionamentos e “admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes” (LOPES; MACEDO, p. 26, 2011). As autoras ainda reforçam que sob esta abordagem técnica do currículo, não há correspondência entre o planejamento curricular e sua implementação/aplicação na realidade escolar, pois “as experiências curriculares transcendem às atividades planejadas e planificadas nos documentos escritos” (p. 33).

Apesar dos planejamentos curriculares terem se tornado, na maioria das vezes, em prescrições escritas e/ou documentos “vazios”, questiona-se ainda a viabilidade de não planejar um currículo, como sugere as discussões pós-modernas e pós-estruturalistas. Seria

possível, de fato, a instituição escolar ensinar a partir de um currículo indeterminado, aberto e imprevisível? Lopes e Macedo (2011, p. 69) alertam o quão complexa é a atividade de planejamento curricular, independente da base teórica que a sustenta: “explicitar o quanto qualquer planejamento curricular é arbitrário e produzido em meio a relações de poder que tornam algumas coisas (in)dizíveis é a tarefa diária que talvez nos possibilite abrir espaço para o desplanejamento”.

A escolha dos “conhecimentos” que integrarão dado currículo não é tarefa fácil, embora tal processo seja isento de neutralidade. Tal escolha tem uma intencionalidade. Lopes e Macedo (2011, p. 70) levantam alguns questionamentos chave cruciais neste processo: “qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído no currículo e, por conseguinte, qual deve ser excluído?”.

Problematiza-se, então, a não neutralidade dos processos de “escolha” dos conhecimentos que integram os currículos. A seleção de um conhecimento em detrimento de outro num dado momento histórico refletem as disputas existentes entre dominantes e dominados dentro da estrutura social vigente no sistema econômico instaurado. Assim, questionamentos são necessários frente a esta dinâmica histórica, pois “usualmente, não se problematiza a seleção de conteúdos do currículo, apenas sua distribuição: em que quantidade, em que período de tempo, em que série” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 83).

Observa-se ainda que a formação de professores no Brasil não possibilita maiores discussões em torno da organização curricular. Moreira (2021, p. 37) defende “a necessidade de se estimular, junto ao profissional do magistério, a crítica da escola e das disciplinas. Daí a pertinência do estudo de teorias de currículo, tema que carece, [...] de maior destaque na formação docente”. O negligenciamento em torno do currículo na formação docente direciona à naturalização da alienação dos docentes e a incapacidade de eles questionarem o processo de curricularização.

A partir da minha prática profissional como professor da EJA desde 2007 na rede estadual de educação do estado de Goiás, tenho a percepção de que os sujeitos estudantes da EJA, em sua grande maioria trabalhadores, veem-se conduzidos ao longo da história por uma concepção imediatista e/ou utilitarista de “aplicação” de conteúdos presentes no currículo em suas vidas cotidianas. Tais sujeitos sequer têm condições de questionar criticamente o que lhes é ensinado, pois o grau de alienação a que são submetidos possibilita-os naturalizar tal processo de ensino aprendizagem. Pesquisa recente (DOS SANTOS; PEREIRA, 2020) que investigou os sentidos do currículo para a juventude (18 a 29 anos) na EJA, identificou as seguintes concepções de currículo junto aos estudantes:

a) um currículo voltado ao trabalho que contemple o ensino de conhecimentos almejados para a obtenção de melhores empregos ou melhoras em suas posições profissionais atuais; b) um currículo com viés propedêutico que possibilite a preparação para o ensino posterior, como propósito de retorno aos bancos escolares, seja ele técnico ou superior; c) um currículo voltado para a cidadania que garanta mais conhecimento sobre direitos e deveres do cidadão, para efetivarem suas escolhas em trajetórias futuras de modo mais ampliado (p.78)

As três concepções identificadas corroboram um utilitarismo dos conteúdos presentes no currículo, os quais seriam “aplicados” no mercado de trabalho, na formação pós-educação básica ou na prática da cidadania, e que também encontram ressonância junto à minha prática docente na EJA.

Lopes e Macedo (2011) atribuem a Paulo Freire uma possibilidade de influenciar as “concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos” (p. 34). A educação transformadora, libertadora e dialógica proposta por Freire pode constituir-se em uma organização curricular contra hegemônica. Logo, a participação e o *diálogo* entre os sujeitos (educandos e educadores) são preponderantes no processo de seleção de conteúdos e como eles se inserem em suas práticas sociais.

Paulo Freire traz o conceito de *diálogo* ao longo de toda sua obra e aprofunda, ao longo do tempo, sua caracterização, suas condições de ocorrência e sua importância no processo de humanização e formação humana. Em *Educação como prática da liberdade* (1967) o autor considera que “a dialogação implica a responsabilidade social e política do homem” e afirma que historicamente, no Brasil “entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns” (FREIRE, 2020c, p. 95). E nesta mesma obra caracteriza o *diálogo* como um método ativo de participação dos sujeitos educandos, em condição de horizontalidade com os professores, enfatizando que “só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (FREIRE, 2020c, p.141).

Em *Pedagogia do Oprimido* (1968) o autor aponta o *diálogo* como um fenômeno humano se constituindo como a própria *palavra* e enfatiza que “não há palavra verdadeira que não seja práxis [ação-reflexão]. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2013, p. 95). Ele ainda reforça as características e condições do *diálogo* verdadeiro: amor *ao* e fé *nos* homens, humildade, esperança e um pensar verdadeiro e crítico. Fora dessas condições, o *diálogo* é impossibilitado e o homem deixa de *existir*: “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é

pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2020b, p. 108). Se esta natureza do *diálogo* é descaracterizada, temos um *diálogo* inautêntico, um *pseudodiálogo* que para Freire (2020b) é uma palavra oca, um verbalismo descompromissado e alienante que não promove a denúncia do mundo e de sua realidade.

Ao considerar o *diálogo* como uma condição e/ou necessidade existencial do homem, ele demarca que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 2013, p. 109).

Em *Conscientização* (1980) Paulo Freire pondera que:

Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado de serem homens. [...] não pode se limitar ao fato de uma pessoa ‘depositar’ ideias em outra, como também não pode se tornar uma simples troca de ideias, que seriam consumidas por aqueles que estão conversando (FREIRE, 2016, 135-136).

Vai se descortinando, portanto, o *diálogo* verdadeiro, que ultrapassa as condições de conversa pura e simples, trocar ideias, ouvir opiniões. Frisemos que ouvir é diferente de escutar; ouvimos por uma condição biológica que nos permite a audição: é mecânico, inato. Escutar denota mais do que a simples função auditiva, sendo necessário refletir, interiorizar, interpretar, perceber e compreender a palavra do outro. Assim, numa educação que tem por base o *diálogo* e a liberdade, a “libertação será aquilo que deve ser: não uma pseudoparticipação, mas uma ação engajada” (FREIRE, 2016, 142).

O currículo e por consequência os conteúdos escolares, segundo Paulo Freire, devem ser buscados a partir desse mencionado *diálogo*, junto aos sujeitos educandos. Na obra *Medo e Ousadia* (1986) o autor destaca essa necessidade:

Desde o início, eu estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes. Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nenhuma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha intuição. Achava que deveria começar falando com eles. Isto é, não apenas lhes dar aulas, explicar-lhes coisas, mas, ao contrário, provocá-los criticamente a respeito do que eu próprio dizia (FREIRE; SHOR, 1987, p. 39-40).

A partir do *diálogo com* os sujeitos educandos é possível mapear o que já sabem, mas Paulo Freire sempre reforça que isso é ponto de partida, sendo necessária e fundamental sua superação para que os sujeitos possam *ser mais*. Em *Pedagogia da Esperança* (1992) reencontrando-se com sua própria *pedagogia*, afirma que “o educador ou a educadora [...] ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao ‘saber de experiência feito’ de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo” (FREIRE, 2011, p. 38-39).

Para Silva (2010) é evidente que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo, mas os elementos de sua obra se relacionam e traz implicações para teorizações curriculares mais robustas, sendo que há o esforço de Freire, ao menos em parte, de discutir o que deve ser ensinado no currículo.

Já Lopes e Macedo (2011) apontam que Paulo Freire exerceu influência sobre teóricos de currículo mais conhecidos, como Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple e Michael Young e demarcam ainda o principal traço influenciador das construções curriculares em Paulo Freire, quer seja propor “que as contradições básicas das situações concretas vividas por professores e alunos estejam no centro do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 64). De fato, na perspectiva freiriana não se pode abster de uma prática educativa na qual falte consciência de classe e compromisso social.

A preocupação de Paulo Freire com a questão curricular perpassa toda sua obra, mas referências mais explícitas ao termo encontram-se nas obras *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (de 1985) e *A educação na cidade* (de 1991). Se contrapondo à visão simplista e reducionista de currículo, o autor defende uma concepção segundo uma perspectiva mais ampliada, ressignificada e abrangente, que não somente a seleção e/ou listagem de conteúdos. Ele considera sua construção como “um processo político-pedagógico e, [...] substantivamente democrático” (FREIRE, 1991, p. 24), numa perspectiva crítico-transformadora, que não se restringe ao ambiente escolar, mas atinge a sociedade na qual está inserido. E nesta concepção, é válido considerar “para quê” um currículo é necessário, para quem se destina e a favor de quem ele se constitui.

Nesta construção curricular, de caráter eminentemente político e democrático, a escuta, o *diálogo*, a curiosidade e a problematização são elementos fundamentais, pois parte-se do pressuposto de que o sujeito já traz consigo algum “saber de experiência feito” e daí avançar rumo à sistematização de saberes escolares/científicos historicamente acumulados, função primordial da educação escolar. Assim, os sujeitos educandos, numa relação horizontal entre educando-educando e educando-educador, podem ter a sensação de “pertencimento” aos conteúdos produzidos, tendo-se em mente que o saber nunca é, mas está sendo sempre.

Podemos considerar que na rede estadual de educação do estado de Goiás estamos inseridos num movimento de transição curricular. Até o ano de 2019, as diretrizes curriculares a nível estadual estavam sistematizadas no denominado *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás* (GOIÁS, 2012), o qual dava o suporte para o trabalho nas instituições escolares públicas do estado. O documento, implantado nas escolas em 2013,

apresentava propostas de bimestralização dos conteúdos para o trabalho em sala de aula (GOIÁS, 2012). A bimestralização é entendida como uma divisão/distribuição dos conteúdos dos componentes curriculares por bimestres ao longo do semestre/ano letivo. Consta no referido documento que sua construção (GOIÁS, 2012) foi “resultado de uma ampla discussão por meio de encontros e debates em toda rede estadual” (p. 8) considerando ainda a ocorrência de “espaços que oportunizaram a participação dos educadores” (p. 9).

Representantes docentes de todos os componentes curriculares construíram, apreciaram, colheram contribuições de seus pares e validaram o documento que orientava o trabalho nas escolas. À época, o documento ainda citava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como um dos instrumentos orientadores de sua construção. Embora não mencione em nenhum momento a Educação de Jovens e Adultos, o documento também deu suporte à prática educativa nas escolas estaduais que ofereciam a EJA, inclusive no CEJA onde trabalho. Ainda me lembro das acaloradas discussões nos momentos de planejamento e/ou trabalho coletivo com professores em torno da construção/implementação deste documento em nossa escola. O “esquecimento” ou subestimação da nossa realidade concreta – a atuação na EJA – no documento “orientador” nos deixava desmotivados e desorientados. Nossa realidade não “cabia”, não se “encaixava” e/ou não era considerada no documento. Mas foi ele que nos “orientou” de 2013 até agora.

Na esteira da homologação da BNCC em 2017 e 2018¹⁶ e da Reforma do Ensino Médio em 2017, o estado de Goiás começa a elaborar outro documento de orientação curricular para a rede estadual de educação. Intitulado Documento Curricular para Goiás, sua construção se inicia em 2018 e é concluído em 2019 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O documento referente ao Ensino Médio começou a ser construído em 2018 e foi concluído e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) em outubro de 2021¹⁷. A construção do Documento Curricular para Goiás também é “fruto de esforços coletivos dos/as profissionais da educação da rede pública e instituições privadas de ensino” (GOIÁS, 2020, p. 21). O documento também demarca sua construção a partir de “contribuições da comunidade escolar dentre educadores/as, estudantes, responsáveis e demais membros da sociedade civil, via consulta pública” (p. 21). Há também o esforço e empenho para que o processo de construção do documento “fosse democrático e contribuísse para a equidade e melhoria do ensino a partir das especificidades e necessidades dos/as

¹⁶ Enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi aprovado em 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

¹⁷ Disponível em: <https://bit.ly/3Fb8YSZ>

estudantes goianos/as e do nosso território” (p. 28). As diretrizes orientadoras de sua construção, logicamente, estão alinhadas às legislações/diretrizes nacionais atuais, principalmente balizadas pela BNCC e pela Reforma do “Novo” Ensino Médio. O documento conclama: “toda a comunidade escolar é convidada a exercer, com eles/elas, a transformação do Ensino Médio” (p. 22).

O movimento de construção do Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) envolveu um amplo espectro de atividades (GOIÁS, 2020): mobilizações de toda comunidade escolar, encontros formativos, seminários, rodas de conversa, dias “D”, amplos debates, consultas públicas, “movimentos de imersão curricular” (p. 26), questionários de escuta etc. Ao contrário do “esquecimento” do Currículo Referência de 2013 quanto à EJA, o DC-GOEM traz um tópico específico para a modalidade: Tópico 2.2 – *O Ensino Médio na Perspectiva da Educação de Jovens e Adultos* (entre as páginas 82 a 85). Este tópico será aprofundado no capítulo 1 desta tese. Por ora, cabe demarcar que o DC-GOEM aponta que a “modalidade apresenta uma especificidade própria e, como tal, deve receber tratamento diferenciado” (GOIÁS, 2020, p. 82). O DC-GOEM começou a ser implementado e materializado nas instituições escolares goianas que oferecem o Ensino Médio a partir do ano letivo de 2022.

Ratificamos, então, o movimento de transição curricular (do Currículo Referência para o DC-GOEM) em curso na rede estadual de educação do estado de Goiás, principalmente para a etapa do Ensino Médio. Movimento de transição que atravessou o movimento de pesquisa desta tese de doutoramento. Consideramos que ambos os documentos norteadores do currículo a nível estadual, que também “orienta” a EJA, demarcaram sua construção pautadas por uma construção coletiva e pelo “diálogo” entre diferentes sujeitos ligados direta ou indiretamente às escolas da rede. Mas cabe problematizar que perspectiva dialógica conduziu e/ou está conduzindo (visto que está em curso/transição) o processo da construção curricular na EJA.

Conforme já exposto, o DC-GOEM foi aprovado pelo CEE-GO em outubro de 2021, ou seja, ainda durante a pandemia da COVID-19, contexto no qual o isolamento social foi uma das ferramentas essenciais para evitar a disseminação da doença. Consta no sítio eletrônico do CEE-GO¹⁸ que no período no qual o DC-GOEM foi aprovado (outubro/2021), as reuniões para deliberações do conselho eram realizadas a partir de reuniões virtuais.

¹⁸ <https://www.cee.go.gov.br/>

Numa pauta de reunião do Conselho Pleno, datada de 24 de setembro de 2021¹⁹, consta como tópico de discussão: Apresentação de minuta de Resolução que estabelece normas para oferta do Ensino Médio no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás com vistas à implementação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e aprova o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio. No sítio eletrônico do CEE-GO, também está disponível para consulta o Parecer COCP-CEE-18461 N° 32/2021²⁰, que aprova por unanimidade o DC-GOEM, sendo datado de 08 de outubro de 2021 e assinado eletronicamente por um conselheiro e pelo presidente do CEE-GO.

No parecer que aprova o DC-GOEM, reitera-se uma suposta coletividade em sua construção, que se deu “de modo democrático e participativo, com um amplo movimento de escuta da rede” (GOIÁS, 2021, p. 1). O parecer ainda caracteriza o DC-GOEM “como um documento robusto e com densidade estrutural e conceitual, [...] com enorme potencial para tornar-se realidade no Sistema de Ensino do Estado de Goiás” (GOIÁS, 2021, p. 17). O parecer que aprovou o DC-GOEM ainda destaca que sua efetiva implementação carece de resoluções específicas e normas e/ou orientações complementares que contemplem, inclusive, a EJA.

Logo, julgamos que essa diretriz curricular estadual norteará a modalidade em algum aspecto a partir deste momento. As assertivas desse parecer, portanto, nos levam a questionar se o processo de elaboração do documento curricular, de fato, envolveu a participação de representantes de todos os segmentos envolvidos, incluindo os sujeitos da EJA, considerando ainda que a culminância de sua construção se deu em meio ao contexto pandêmico da COVID-19. A unanimidade pleiteada pelo parecer que aprovou o DC-GOEM se assenta em que “diálogos”? Precisamos questionar a perspectiva de construção coletiva indicada no documento, embora o DC-GOEM aponte uma concepção de currículo que “não é apenas aquilo que está estabelecido na escrita ou nas referências anuais a serem observadas e executadas na sala de aula. É, sobretudo **um espaço de diálogo** [grifo meu] onde professores/as e estudantes produzem a aprendizagem” (GOIÁS, 2020, p. 57).

Julgamos ser válida a intenção de pensar a EJA e a construção curricular que a perpassa tendo como suporte o legado freiriano. Tendo como horizonte uma formação humana na EJA concebida como a luta pelo direito a educação à classe trabalhadora, pautada pela conscientização crítica proposta por Paulo Freire e tomando o *diálogo* como uma

¹⁹ Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/PAUTA-PLENO-24-9-2021.pdf>

²⁰ Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/18461-PARECER-COCP-CEE-18461-N-32-2021.pdf>

premissa fundante na construção curricular, o problema de pesquisa que baliza essa tese parte do seguinte questionamento: *Tendo como suporte teórico a obra de Paulo Freire e seus pressupostos, qual a perspectiva de diálogo estabelecida no processo de curricularização da EJA oferecida nos CEJA de Goiás?*

Como objetivo geral da pesquisa, temos:

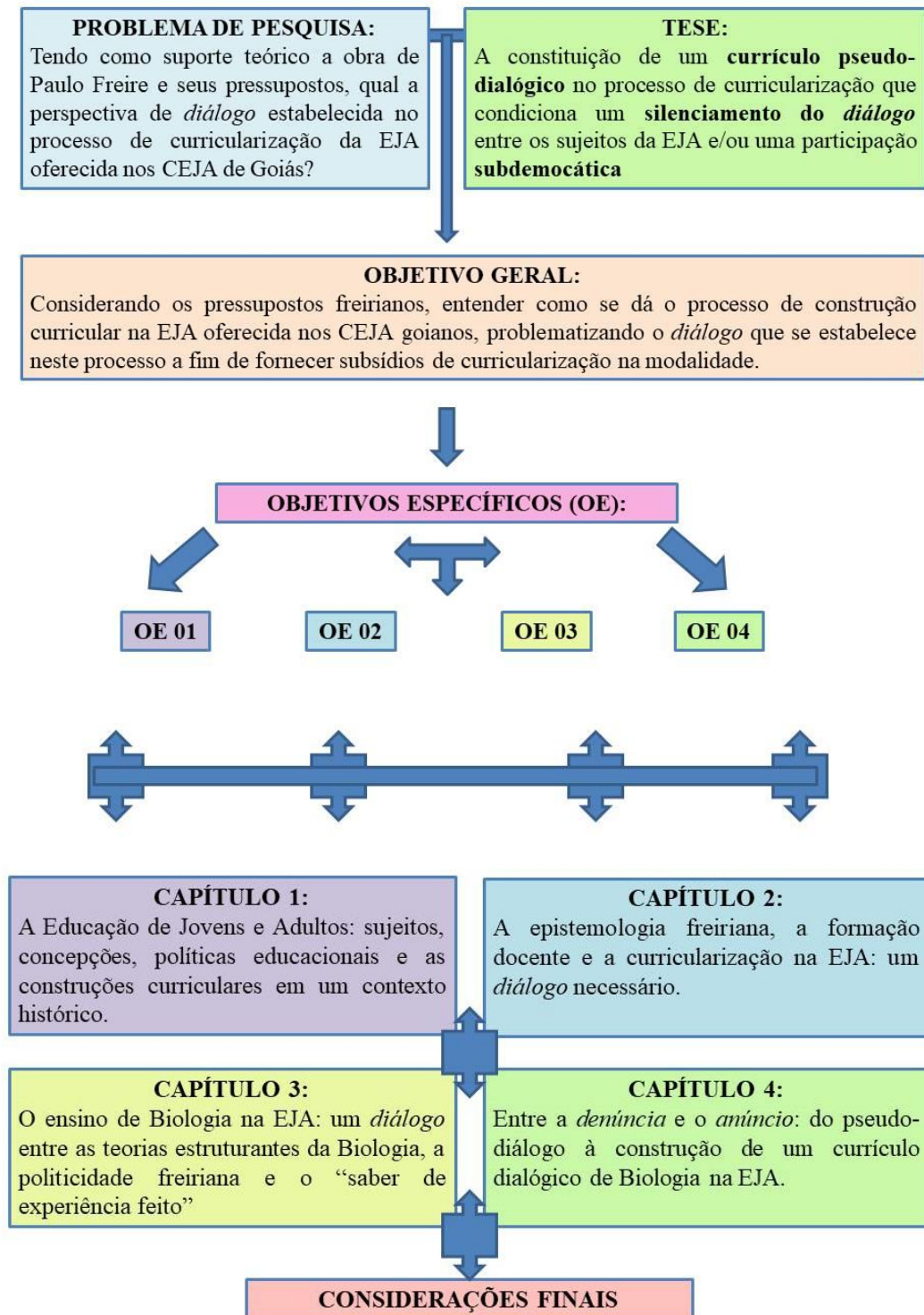
- *Considerando os pressupostos freirianos, entender como se dá o processo de construção curricular na EJA oferecida nos CEJA goianos, problematizando o diálogo que se estabelece neste processo a fim de fornecer subsídios de curricularização na modalidade.*

Como objetivos específicos, consideramos:

1. *Compreender a concepção de EJA, bem como a função da escola presente no discurso docente e discente, contrapondo-as com as políticas educacionais que orientam a construção curricular na EJA;*
2. *Destacar os pressupostos da perspectiva freiriana para a formação docente e suas implicações para a EJA, especialmente em sua construção curricular;*
3. *Discutir o processo de ensino-aprendizagem de Biologia na EJA a partir do discurso docente e discente em diálogo com os pressupostos freirianos;*
4. *Problematizar a perspectiva do pseudodiálogo presente na curricularização construída-praticada na EJA a partir do discurso docente e discente.*

Mesmo que os documentos norteadores da construção curricular na EJA oferecida nos CEJA de Goiás demarquem a participação de um “coletivo” de toda a comunidade escolar, questionamos se este “diálogo” na construção do currículo se dá a partir da mesma concepção de *diálogo* em Paulo Freire. Propõe-se a tese de que há a constituição de um currículo pseudodialógico no processo de curricularização da EJA no estado de Goiás, cujas vozes dos sujeitos envolvidos tornam-se *silenciadas* e o *diálogo* vazio, a partir de uma participação subdemocrática. Apontar a presença do *diálogo* freiriano (ou seu silenciamento) na construção curricular, no caso específico deste estudo, o currículo de biologia na EJA, traz direcionamentos relevantes no contraditório, tenso e conflituoso campo de disputa de poder e saberes, encenando um embate político e ideológico que se estabelece na modalidade dentro da educação escolar brasileira. A Figura 1 sintetiza o movimento da pesquisa, desde a concepção do problema, o delineamento da tese, a proposição dos objetivos e a organização proposta para os capítulos.

Figura 1– O movimento de pesquisa na tese



Fonte: elaboração do autor.

Conforme a estrutura apresentada na figura anterior a tese será estruturada em 4 capítulos além das considerações finais. O **capítulo 1**, intitulado “**A Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, concepções, políticas educacionais e as construções curriculares em um contexto histórico**” caracteriza historicamente a EJA e seus sujeitos (discentes/docentes), estabelecendo seus determinantes/influências sócio-políticas e considerando o direito à

educação da classe trabalhadora estudante. Fazemos inicialmente uma breve apresentação das Teorias Curriculares e posteriormente uma análise das políticas educacionais para a EJA (a nível federal e estadual) que se materializam em documentos e/ou textos orientadores e direcionam a construção curricular na modalidade. Por fim, este capítulo inicial apresenta algumas concepções de EJA, bem como da função da escola reconhecidas no discurso docente e discente, num movimento de contraponto com as políticas educacionais que orientam a construção curricular na EJA e tendo como suporte alguns pressupostos de Paulo Freire.

O capítulo 2, “**A epistemologia freiriana, a formação docente e a curricularização na EJA: um diálogo necessário**” apresenta os elementos fundamentais da epistemologia freiriana e estabelece relações com a construção curricular na EJA. Destacamos ainda os pressupostos da perspectiva freiriana para a formação docente e suas implicações para a formação de professores na EJA. Finalizando este capítulo, são apresentadas concepções de currículo reconhecidas no discurso docente, as quais são submetidas a um contraponto com os pressupostos freirianos.

No capítulo 3, intitulado “**O ensino de Biologia na EJA: um diálogo entre os estatutos estruturantes da Biologia, a politicidade freiriana e o “saber de experiência feito”**” é discutido o movimento do planejamento e a organização do ensino de Biologia na EJA a partir do discurso docente e discente em diálogo com os pressupostos freirianos, principalmente a *politicidade*. Empreendemos ainda sintetizar os conhecimentos biológicos essenciais para os estudantes da EJA a partir dos estatutos estruturantes da Biologia enquanto ciência e das percepções docentes e discentes.

O capítulo 4, designado como “**Entre a denúncia e o anúncio: do pseudodiálogo à construção de um currículo de biologia freireaneado na EJA**” caracteriza a perspectiva do diálogo presente na curricularização construída-praticada na EJA de Goiás a partir do discurso docente e discente e propõe uma reflexão sobre a construção curricular de Biologia na EJA a partir dos pressupostos freirianos, com foco em sua pedagogia libertadora e dialógica.

Considerando a importância e a relevância de uma construção dialógica (pautada pelo referencial freiriano) do currículo para EJA, que é o posicionamento assumido nesta tese, entendemos que é fundamental demarcar e *denunciar* (na acepção freiriana) a presença de uma construção curricular pseudodialógica e subdemocrática. O pseudodiálogo que transpassa essa curricularização na EJA goiana acaba por mascarar a realidade concreta e silenciar os

sujeitos envolvidos, sejam eles estudantes ou docentes. Assim, corroboramos a perspectiva freiriana quanto ao fato de que “a prática educativa deve ser, coerentemente, um fazer desocultador de verdades e não ocultador” (FREIRE, 2020b, p. 48).

A partir da desocultação da verdade, aqui demarcada como a presença de uma curricularização pseudodialógica e subdemocrática, é possível (re)pensar um currículo para a EJA no estado de Goiás. Tomando como ponto de partida as reflexões em torno da Biologia como um componente curricular na EJA, esperamos *anunciar*, pela acepção freiriana, condições para que o *diálogo* freiriano seja considerado em sua radicalidade para a construção do currículo na EJA. A modalidade é forjada e permeada historicamente por muitas lutas: acadêmica, teórica, metodológica, mas, principalmente, uma luta política. É esperado que a tese e todo seu movimento de pesquisa tragam contribuições que possam mover a luta pela EJA, sempre pautada pelo restabelecimento do direito à educação negado à classe trabalhadora estudante.

As constatações aqui apresentadas têm como horizonte a transformação da realidade desocultada, em detrimento da acomodação apassivada e alienante. Buscamos na *esperança* freiriana, que não é pura espera (FREIRE, 2011), o suporte para a mudança. A *esperança* freiriana é ancorada na luta, na prática e rechaça posturas fatalistas e pessimistas diante da história (FREIRE, 2011). Assim, a tese espera contribuir como um elemento de resistência e enfrentamento frente a tentativas de silenciamento dos sujeitos fazedores da EJA nas construções curriculares pensadas-praticadas.

Buscamos ainda, a partir desta tese, amparar e incrementar a produção acadêmica na EJA, notadamente no campo da Educação em Ciências e especificamente no subcampo do currículo. Ao empreender uma análise das produções do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (PPGECM-UFG), do qual faço parte, contabilizada entre 2009 até 2020, é constatado que cerca de 6,6% das produções²¹ (apenas dissertações; nenhuma tese) – 14 no total – do programa tem a EJA como locus empíricos. Ou seja, a EJA como lugar de pesquisa no campo da Educação em Ciências é ainda incipiente. Destas produções, nenhuma tem o currículo verticalizado como objeto de estudo. A primeira produção acadêmica do PPGECM-UFG que verticaliza estudos na EJA é de 2009 (PARANHOS, 2009²²), do mesmo autor que mais tarde, em sua tese (realizada em outro programa de pós-graduação) identificaria que o currículo é um foco temático pouco

²¹ Disponível em: <https://ppgecm.prpg.ufg.br/p/1113-dissertacoes>

²² PARANHOS, R de D. A relação entre a educação ambiental e a educação de jovens e adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pró Reitoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

explorado na produção científica dos últimos anos na área de ensino de Biologia na EJA (PARANHOS, 2017), conforme já demarcado anteriormente nesta tese. Assim, esperamos também dar robustez e preencher determinadas lacunas da produção acadêmica nos supracitados campos, em nível do próprio programa de pós-graduação no qual estou inserido, mas também contribuindo para a produção científica nacional.

E no meio do caminho tinha uma Pandemia

Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma ‘morte em vida’. E a ‘morte em vida’ é exatamente a vida proibida de ser vida. (FREIRE, 2013, p. 233).

Para continuarmos a apresentar os delineamentos iniciais em torno do objeto de estudo cuja centralidade é a construção curricular de biologia na EJA, torna-se necessário estabelecer um “parêntese” e situar o movimento da pesquisa historicamente, o que só é possível demarcando a sua realização em meio a um contexto pandêmico. Concordando e fazendo aproximações com a perspectiva freiriana, a pandemia de COVID-19 assolou o mundo trazendo muitas mortes (mais de 687 mil só no Brasil). Mas mais do que as mortes humanas de fato consumadas, a pandemia nos inseriu num “limbo” no qual pudemos experimentar a “morte em vida”, sendo nós, homens e mulheres, “proibidos de viver” e/ou “interditados e interditadas de ser” (FREIRE, 2011).

Exatamente na metade prevista para meu curso de doutorado (iniciado em 2018), a pandemia de COVID-19 começa a trazer fortes impactos para a vida humana em todo o mundo. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara oficialmente a pandemia instalada a nível mundial²³. A partir deste momento, a vida de todos nós foi impactada. Como medidas de contenção/prevenção da transmissão da doença, foi recomendado e praticado o distanciamento e o isolamento social. O trânsito e a movimentação de pessoas em todo o mundo demandaram a implementação de medidas para a contenção do vírus, bem como os chamados *lockdowns* instalados nas cidades, numa estratégia de confinamento para evitar a mobilidade da população.

Todas as atividades humanas que envolvam a socialização dos indivíduos foram impactadas. No campo da educação escolar, as instituições suspenderam as aulas presenciais em todas as etapas e níveis, da educação infantil à pós-graduação. Gradativamente, a substituição adotada pelas instituições escolares foi o modelo das chamadas “aulas

²³ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

remotas”²⁴, sendo mediadas por diferentes ferramentas tecnológicas, mas orientadas pelo modelo presencial, às vezes mesclando momentos síncronos e assíncronos²⁵. Dessa forma, foi possível dar “continuidade” aos processos de escolarização, embora o contexto pandêmico não tenha permitido “normalidade” aos percursos formativos, seja de crianças ou de adultos; seja na educação infantil ou na pós-graduação.

No doutorado, eu me preparava para começar a parte empírica da pesquisa, a ser desenvolvida exatamente junto aos sujeitos de instituições escolares goianas (estudantes e docentes) que ofereciam a EJA. Alguns percursos metodológicos tiveram de ser repensados para se atingir os objetivos estabelecidos, de forma que os recursos tecnológicos, plataformas e/ou ferramentas digitais também deram suporte para a fase empírica do estudo. A pesquisa passou a ser desenvolvida num contexto “solitário” e de isolamento doméstico. Aliado a isso, manter a saúde mental, lidar com a insegurança sanitária e/ou medo da doença/morte e com os sentimentos de perda (morte de colegas de trabalho, professores, familiares) foram desafios hercúleos no contexto de desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado.

Afora os desafios pessoais, sabemos que a pandemia de COVID-19 acarretou impactos econômicos, sociais e até políticos em todo o mundo. A “luta de classes” foi também reproduzida no contexto pandêmico. Os efeitos da pandemia impactaram em magnitudes distintas as classes mais “abastadas” e os menos favorecidos, ou mais precisamente, a classe trabalhadora. O grau de vulnerabilidade aos efeitos da pandemia foi e continua sendo mais acentuado para as camadas mais pobres da sociedade. Cada vez mais as desigualdades sociais afloraram e se evidenciaram, banindo direitos fundamentais para a existência humana, quer sejam a saúde, a educação e o trabalho. E com a educação escolar não foi diferente: a escolarização foi impactada, afetando nitidamente o processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes da EJA, que compõem a classe trabalhadora, não permaneceram imunes: longe disso – foram dolorosamente desfavorecidos e impactados²⁶.

²⁴ As instituições escolares públicas no estado de Goiás aderiram ao denominado regime especial de aulas não presenciais (REANP) durante todo o ano de 2020 e início de 2021 via Resolução 02/2020, do Conselho Estadual de Educação (CEE) de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3GjaST9>

²⁵ Momentos síncronos acontecem em tempo real, ou seja, estudantes e docentes interagem simultaneamente em dado ambiente virtual/plataforma tecnológica, na qual a aula é transmitida, na tentativa de manter a mesma estrutura-tempo da aula presencial; Momentos assíncronos não demandam interação simultânea de estudantes e docentes no mesmo espaço-tempo – geralmente são disponibilizados outros materiais (aulas gravadas, vídeos, textos etc.) pelo docente e acessado pelos estudantes a qualquer momento, que não necessariamente o horário oficial da aula.

²⁶ Um recorte da pesquisa do doutorado verticalizou os efeitos da pandemia para os estudantes da EJA no estado de Goiás, cuja discussão é sustentada a partir de Freire e Gramsci: MACHADO, M. M.; RIBEIRO, R. Contribuições de Freire e Gramsci para pensar a EJA na Pandemia. **Debates em Educação**, v. 13, n. Esp, p. 175–199, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3GgQSQN>

Os trabalhadores e trabalhadoras estudantes perderam empregos e/ou reduziram suas jornadas de trabalho, tendo impactos negativos em suas remunerações mensais. Quanto às suas instituições escolares, as aulas presenciais foram suspensas e os estudantes sendo “forçados” a se adaptarem aos regimes de aulas remotas (REANP). Educandos e educandas foram envolvidos com ferramentas tecnológicas que pouco dominam e/ou sequer tem acesso. Como desdobramento, a modalidade já percebe um incremento na evasão escolar durante este período e assegurar o vínculo com os educandos e educandas da EJA tem instigado cotidianamente as escolas e os educadores(as).

O direito à educação da classe trabalhadora mais uma vez na história está sob ameaça. A crise sanitária e o contexto pandêmico têm fortes contribuições nessa empreitada, mas o fato de a classe trabalhadora ter sofrido mais impactos, seja no campo educacional, seja em outros aspectos e/ou direitos fundamentais sinaliza que a “crise”, na verdade, está desvelando as desigualdades próprias da sociedade/modelo capitalista. Nesse sentido, Saviani (2020) acentua que a crise sanitária devido ao contexto pandêmico é conjuntural e parcial, aguça as contradições do capital, mas integra a totalidade de uma crise mais ampla, a crise da sociedade capitalista.

Fecho aqui esse “parêntese” retomando a epígrafe que abre essa seção. A “morte em vida” afetou a todos nós neste período pandêmico. Porém, a contextualização em torno do desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado no âmbito da pandemia de COVID-19 serve mais para demarcar a preocupação com a classe trabalhadora, especificamente com os estudantes trabalhadores da EJA. Estes trabalhadores e trabalhadoras “morreram” e continuam “morrendo em vida” diante das injustas desigualdades nas quais estão imersos, sendo “proibidos de viver” e desumanizados. Não posso deixar de concordar que “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e está, o *ser menos*” (FREIRE, 2013, p. 41).

Pressupostos freirianos e abordagens curriculares na Educação em Ciências e Biologia na EJA: as relações presentes na produção acadêmica brasileira (2000-2019)

Como um recorte empírico desta tese, a apropriação da *epistemologia* freiriana – que será tratada no capítulo 2 – foi analisada na produção acadêmica brasileira (dissertações e teses) no âmbito da Educação em Ciências, especificamente nas pesquisas que tiveram como objeto o currículo de Ciências/Biologia na EJA²⁷. Entendemos que esse levantamento dá suporte e robustez para a discussão em torno de como a epistemologia freiriana – quando não é apropriada de forma densa nas pesquisas quanto a seus elementos constituintes – é tomada como um mero discurso panfletário, inclusive para se pensar na construção de currículos na EJA a partir dos pressupostos de Paulo Freire.

Reiteramos que no Brasil a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se constituindo historicamente num cenário de lutas pela garantia de acesso, permanência e conclusão da escolarização básica a sujeitos que em suas diferentes trajetórias e por motivos distintos e variados, marcadamente influenciados por fatores sociais e econômicos, não puderam alcançar a educação escolar na idade esperada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que institucionalizou a EJA como uma modalidade da educação básica nacional, ainda mantém traços de uma concepção assistencialista/compensatória (PARANHOS, 2017). Todavia, essa institucionalização, foi um salto qualitativo para a EJA e se apresenta como “um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo [...] ao evidenciar o dever do Estado na garantia do direito de jovens e adultos à educação” (MACHADO, 2009, p. 20).

Na esteira de desdobramentos de políticas educacionais para a modalidade pós-Lei nº 9.394/1996, temos a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (DCN-EJA), sistematizadas no Parecer CNE/CEB nº11/2000, conforme resgate histórico empreendido no capítulo 1 desta tese. Para Ventura (2001, p. 81), o documento também se revela um marco histórico para a EJA, pois “em vários aspectos, demarca questões relevantes quanto aos objetivos e conteúdos da EJA, contribuindo, sob o aspecto legal, para a possibilidade de avanços nas práticas dessa modalidade educacional”. No entanto, há que se frisar o quanto tais marcos históricos na EJA demarcam ora avanços, ora retrocessos ou apresentam elementos de ruptura e permanência (PARANHOS, 2017). No contexto das diretrizes curriculares, por exemplo, Maurício (2020, p. 59) reitera que “o sentido da EJA nas diretrizes

²⁷ Esse recorte empírico gerou o artigo: RIBEIRO, R. A.; GUIMARÃES, S. S. M. PARANHOS, R. D. Pressupostos freirianos e abordagens curriculares na Educação em Ciências e Biologia na EJA: as relações presentes na produção acadêmica brasileira (2000-2019). **Revista Triângulo**, Uberaba-MG, v. 14, n. 3, p. 142–163, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3oVtuBx>

está [...] em qualificar os sujeitos para a adequação imediata e utilitária para o mercado de trabalho”.

Apesar da perspectiva de marginalização da constituição histórica da modalidade, a EJA vem se engendrando como um fecundo campo de pesquisa na área educacional nas últimas décadas. Neste sentido, Vilanova e Martins (2008, p. 332) pontuam que a EJA “vem se configurando como um campo pedagógico comprometido com o desenvolvimento de reflexões críticas sobre suas necessidades e objetivos, e buscando compreender seus educandos e seus professores”.

Especificamente no campo da Educação em Ciências, a literatura ainda é escassa, pois “no que tange o ensino da disciplina Ciências, poucos esforços vêm sendo feitos no sentido de explicitar ou discutir seus contornos e especificidades neste campo pedagógico” (VILANOVA; MARTINS, 2008, p. 332). Paranhos e Carneiro (2019, p. 270) coadunam com este cenário ao afirmar que apesar de despertar o “interesse intelectual de um Coletivo de Pesquisadores em Educação em Ciências no Brasil, a produção do conhecimento sobre o ensino de ciências da natureza na EJA pelo campo Educação em Ciências ainda é incipiente”.

Diante da necessidade de uma agenda para a pesquisa em Educação em Ciências, Mortimer (2002, p. 25) considera como compromisso importante “fazer os resultados da pesquisa chegarem à sala de aula”, pois “tudo começa e termina na sala de aula”. Entender e pesquisar esta dinâmica, ou seja, ter a sala de aula de ciências como objeto de pesquisa, pode oferecer subsídios para promover transformações no ensino e aprendizagem de ciências e para a formação de professores, inclusive na EJA, modalidade por vezes inexplorada ou invisibilizada nas produções acadêmicas da área educacional.

Além da sala de aula, o autor também demarca a importância dada às “questões relacionadas à proposição e implementação de currículos para o ensino de ciências” (MORTIMER, 2002, p. 27) e principalmente o processo de apropriação e/ou ressignificação das orientações/reformas curriculares por parte dos professores e de que forma isso tem influenciado o ensinar e o aprender ciências em sala de aula. Neste aspecto, o autor ainda reforça a possibilidade e o alcance de um currículo equilibrado quanto aos conceitos e aos contextos.

A EJA então vai se estabelecendo e se fortalecendo como um campo de pesquisa na área educacional, embora especificamente no âmbito da Educação em Ciências precisemos avançar a fim de compreendermos as especificidades inerentes à modalidade. Mas cabe alertar que, neste estudo, corroboramos a perspectiva de Paranhos (2017, p. 13) ao considerar que “o ponto de partida e de chegada para se pensar as especificidades da EJA é o seu público. No

centro da especificidade da EJA está o educando(a)”. Se a centralidade das especificidades é o estudante, cabe identificá-lo e caracterizá-lo. Rummert (2007, p. 38-39) assim o faz: “é, sem dúvida, uma educação de classe. [...] É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora”.

Afora todos os aspectos da diversidade de sujeitos educandos e educandas que compõem a EJA, pertencerem à classe trabalhadora e buscarem a escolarização é o elo que os une. Assim, de acordo com Freire (2011), a classe trabalhadora estudante da EJA compõe uma “unidade na diversidade”, a qual, sendo reconhecida, possibilita construir uma sociedade mais democrática. Partindo deste pressuposto quanto às especificidades da EJA, discute-se aqui especificamente a questão do currículo de Ciências/Biologia, considerando a classe trabalhadora estudante inserida na modalidade.

O campo curricular é um “território em disputa” nas instituições escolares. De acordo com Arroyo (2011, p. 13) “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. [...] É o território mais cercado, mais normatizado, [...] politizado, inovado, ressignificado”. A partir do currículo, sinalizam-se os conhecimentos escolares a serem dominados em dado momento da escolarização. Logo, o conhecimento que perpassa o currículo é um terreno de conflitos e contestações. Qual conhecimento deve e/ou merece ser legitimado e apropriado pelos educandos e educandas? Por que alguns conhecimentos são conhecidos e re-conhecidos em detrimento de outros? Assim, “chegam às escolas, aos currículos, longas histórias de produção, apropriação, expropriação, negação de conhecimentos” (ARROYO, 2011, p. 15).

Coadunando com esta perspectiva politizada do currículo, e consequentemente com toda a prática educativa envolvida, Paulo Freire atesta que “o problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê” (FREIRE, 2011, p. 152). Desta forma, Paulo Freire institui uma crítica e problematiza os conteúdos e/ou conhecimentos escolares que perpassam o currículo.

A partir dos pressupostos freirianos caracterizados aqui como uma *epistemologia*, realizamos levantamento de dissertações e teses desenvolvidas em programas de Pós-Graduação no Brasil entre 2000 e 2019, como parte da revisão bibliográfica desta tese. O objetivo desse recorte foi analisar de que forma estas produções acadêmicas utilizam a *epistemologia* freiriana no desenvolvimento das pesquisas que tenham como objeto o currículo de Ciências/Biologia na EJA. O recorte temporal a partir do ano 2000 se deu devido

à instituição das DCN-EJA neste ano, como um marco histórico importante para a EJA, conforme já explicitado.

As produções científicas são fruto de um contexto histórico impregnadas de influências culturais, políticas, econômicas, sociais, ideológicas, próprias e inerentes a este momento e que se complexificam progressivamente nesta evolução histórica. Escolher, por exemplo, Paulo Freire como um referencial teórico para entender o currículo da EJA, demanda ir de encontro a um cenário histórico/ideológico/político brasileiro atual onde está instalado um movimento de aversão pelo autor, contrapondo-se às inúmeras iniciativas a nível nacional e internacional que comemoraram o centenário do autor no ano de 2021, promovendo um movimento de “resgate” de seu legado frente ao contexto atual. Logo, tal escolha teórica constitui-se como um elemento de resistência e/ou enfrentamento neste contexto histórico:

Ao tomarmos a EJA como objeto de investigação e produção mediante a realização de balanços teóricos sistematizados capta-se o movimento desse campo de conhecimento, o que exige (re)significar e reconstituir novas perspectivas e abordagens para o avanço do conhecimento acadêmico-científico [...] Pesquisar e produzir no campo da EJA faz parte da luta e do compromisso com os seus sujeitos e com a realidade e, como nos sinaliza Freire, de não sermos simplesmente espectadores, mas de mostrarmos a EJA como espaços de ‘serem cada vez mais’. Resistir e lutar é pensar a EJA em contextos de resistências e lutas pela garantia dos direitos constitucionais sociais e políticos da população (LAFFIN; SANCEVERINO, 2020, p. 7).

Conscientes, então, da importância da realização de balanços teóricos sistematizados no campo da EJA, apresentamos aqui um estudo de revisão, pautando-se em critérios e/ou fundamentos e seguindo o rigor científico estabelecido e discutido pelas pesquisas denominadas Estado da Arte e/ou Conhecimento. Romanowski e Ens (2006, p. 39) enfatizam que, mesmo diante das limitações “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. Consequentemente, analisar trabalhos que se ocupam da produção acadêmica de determinado campo possibilitam refinar um objeto de pesquisa, desde que tais levantamentos tenham bem demarcados os recortes temporais adotados, com as devidas justificativas, bem como os critérios de inclusão e exclusão adotados no processo de refinamento, que devem estar fundamentados em elementos sólidos de análise em detrimento do mero gosto de escolha do pesquisador e evidenciando um alto rigor metodológico.

Como percurso metodológico, esse estudo recorreu ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a realização do levantamento bibliográfico. Tal banco de dados centraliza e inventaria as

dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em funcionamento no país. Como recorte temporal, foram selecionados os trabalhos defendidos e publicados entre 2000 e 2019, ou seja, a partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Logo, tal recorte constitui-se num dos critérios de inclusão/exclusão.

Prioritariamente, a pesquisa objetivou mapear nas produções acadêmicas (dissertações e teses) a presença da *epistemologia* freiriana na relação com o currículo de Ciências/Biologia na EJA. Assim, neste banco de dados, a partir da estratégia de uso dos operadores booleanos, foram utilizados os seguintes descritores: “Paulo Freire” AND Currículo AND (EJA OR “Educação de Jovens e Adultos”) AND (Biologia OR Ensino de Biologia OR Ensino de Ciências). Como a busca objetivou encontrar a relação entre quatro (04) elementos diferentes (Paulo Freire, Currículo, EJA e Ensino de Ciências/Biologia), apenas dois (02) trabalhos foram encontrados. Numa segunda estratégia de busca, restringimos o número de descritores, os quais foram usados separadamente. Logo, a Tabela 1 demonstra esse movimento da pesquisa e seus respectivos resultados:

Tabela 1 – Descritores de Pesquisa e número de trabalhos mapeados

DESCRIPTORES	NÚMERO DE TRABALHOS
“Paulo Freire” AND Currículo AND (EJA OR Educação de Jovens e Adultos) AND (Biologia OR Ensino de Biologia OR Ensino de Ciências)	02
“Paulo Freire” AND (EJA OR Educação de Jovens e Adultos) AND (Biologia OR Ensino de Biologia)	09
“Paulo Freire” AND (Educação de Jovens e Adultos) AND (Biologia OR “Ensino de Biologia” OR “Ensino de Ciências”)	08
“Paulo Freire” AND Currículo AND (EJA OR Educação de Jovens e Adultos)	55
“Paulo Freire” AND (Educação de Jovens e Adultos) AND “Ensino de Ciências”	51
“Educação libertadora” AND Currículo AND (EJA OR Educação de Jovens e Adultos)	05
Perspectiva dialógico problematizadora AND Currículo AND (EJA OR Educação de Jovens e Adultos)	03
Epistemologia Freireana AND Currículo AND (EJA OR Educação de Jovens e Adultos)	13
TOTAL	99

Fonte: elaboração do autor.

Nota-se então que a partir das buscas utilizando os descritores escolhidos separadamente, foi possível ampliar o espectro de trabalhos alcançados de forma a garantir uma maior amplitude de análise. É válido também ratificar a utilização do descritor “Paulo Freire”, que foi substituído por outros que pudessem também retornar trabalhos que tivessem utilizado a *epistemologia* freiriana²⁸ como um referencial teórico-metodológico, visto que o ponto chave para a pedagogia de Paulo Freire é a perspectiva de uma educação libertadora,

²⁸ Há que se destacar o uso do adjetivo antropônimo ‘freiriano’ e ‘freireano’: de acordo com as normas ortográficas da Língua Portuguesa, nomes terminados em e tônico exibem no adjetivo a forma sufixal -eano. O e de Freire é átono. Logo, recomenda-se freiriano, com sufixo -iano. Disponível em: <https://bit.ly/3Ka9Tpt> Mas as produções acadêmicas, no geral, “teimam” em utilizar freireano, de forma que este foi o descritor utilizado para a pesquisa no banco de dados de dissertações e teses.

dialógica e/ou problematizadora. De acordo com os trabalhos retornados nas diferentes buscas e a partir da leitura de seus títulos, palavras-chave e resumo, mapearam-se os elementos textuais que corroborassem a *epistemologia* freiriana e/ou conceitos-chave da obra de Paulo Freire, como já anteriormente descritos. Os elementos da *epistemologia* freiriana e/ou conceitos-chave a serem considerados para a posterior discussão não foram definidos *a priori*, ou seja, todas as menções nos trabalhos que sugerissem ter Paulo Freire como o referencial teórico e/ou metodológico foram objeto de leitura e análise.

Ao utilizar os descritores escolhidos combinados separadamente de diversas formas foi possível chegar a um total de 99 trabalhos diferentes (92 dissertações e 07 teses), considerando que alguns trabalhos retornaram na listagem repetidamente mesmo quando utilizadas combinações diferentes de descritores. Desta forma, ao ampliar a busca no movimento da pesquisa, esta apresentou dados que merecem um debate mais aprofundado em pesquisas futuras, embora um panorama geral seja apresentado neste recorte.

Como o foco principal deste recorte foi apenas as relações entre a *epistemologia* freiriana e o currículo de Ciências/Biologia na EJA, foi necessário selecionar “manualmente” os trabalhos de interesse, a partir da leitura minuciosa dos títulos, palavras-chave e resumo em todas as listagens que retornavam com os descritores utilizados. Dessa forma, foram selecionados 18 trabalhos para análise mais aprofundada, sendo 16 dissertações e 02 teses. Os demais trabalhos foram categorizados em temas a fim de propiciar direcionamentos de pesquisa a outros campos, até mesmo fora da Educação em Ciências, visto que também utilizaram a *epistemologia* freiriana como um suporte teórico em suas produções.

Antes de aprofundar a análise das 18 produções que verticalizam para o objetivo principal desse recorte, quer sejam as relações entre *epistemologia* freiriana e o currículo de Ciências/Biologia na EJA, torna-se necessário apresentar as temáticas pesquisadas dentro de relações mais amplas. Essa necessidade justifica-se pela histórica condição de marginalização e invisibilidade da modalidade de educação. Considera-se que apontar o que está sendo produzido academicamente no campo da EJA constitui-se como um elemento de resistência e pode contribuir para o fortalecimento da modalidade em nosso país, embora ela não tenha ocupado lugar de destaque na atual agenda das políticas educacionais vigentes. Neste sentido, Laffin e Sanceverino (2020, p. 1) afirmam:

Ao se inventariar a produção acadêmica no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ressalta-se o potencial político ao articular a socialização das investigações sobre diferentes aspectos da Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade da Educação Básica, numa perspectiva de contribuir para a construção de um conhecimento mais fecundo e coletivo nesse campo investigativo.

Desse modo, problematizar esse panorama mais amplo de estudos em EJA, que a pesquisa acaba por indicar, traz contribuições relevantes. Percebe-se na análise da Tabela 1, por exemplo, que a produção da área de Educação em Ciências (o que engloba o ensino dos componentes curriculares de Ciências e Biologia) na modalidade alcança um fôlego significativamente mais consistente quando as questões curriculares não são necessariamente parte dos objetos investigados. Esse movimento é interessante de ser louvado, já que sugere interesse crescente dos pesquisadores da área de Educação em Ciências e Biologia em torno da EJA, consubstanciados por Paulo Freire, ainda que a problemática enfrentada não seja em torno dos currículos. Cabe considerar uma conquista importante que a EJA passe figurar como campo de pesquisa, ainda que muito precise se avançar do ponto de vista quantitativo e qualitativo nos esforços de investigação.

Ainda na problematização deste espectro mais amplo das pesquisas, a Tabela 2 sintetiza, categoriza e quantifica as produções acadêmicas (dissertações e teses) em algumas áreas temáticas, sendo necessário frisar que um mesmo trabalho pode estar ligado a mais de uma área temática. Porém, a classificação em determinada área considerou a temática mais significativa e evidente sinalizada e abordada nas produções analisadas (dissertações e teses). De qualquer forma, são dados que sinalizam aspectos importantes para direcionar futuras pesquisas no campo da EJA, principalmente considerando o referencial freiriano em relação às questões curriculares, um foco ainda pouco abordado.

Tabela 2 – Áreas Temáticas das produções que adotam a *epistemologia* freiriana como um referencial teórico

ÁREA TEMÁTICA	NÚMERO DE TRABALHOS
Alfabetização e/ou Linguagens	08
Ciências Humanas	03
Ciências da Natureza	28
Matemática	10
Conflitos Intergeracionais	04
Análise de Diretrizes e/ou Orientações Curriculares	12
Direito à Educação na EJA	01
EJA e Educação Profissional	13
EJA em contextos Prisionais e/ou Socioeducativos	04
Formação de Professores	15
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)	01
TOTAL	99

Fonte: elaboração do autor.

A partir dessa análise é válido realizar alguns apontamentos: a área de Ciências da Natureza é a que possui maior quantidade de produções (28 no total), mas há que se considerar que se contabilizaram as produções da área de Física (5 dissertações), da área de Química (5 dissertações) e da área de Ciências/Biologia (16 dissertações e 2 teses), as quais são o foco principal de análise nesse recorte. Optamos por aglutinar a análise de Ciências e Biologia, embora os trabalhos tenham sido desenvolvidos em etapas diferentes da EJA (Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio). Mesmo diante desta aglutinação, constata-se maior produção no campo da educação em Ciências/Biologia, sugerindo que uma quantidade maior de pesquisadores destas áreas tem se dedicado a focar a EJA, em detrimento das pesquisas na área da educação em Química e Física.

Outro aspecto relevante é que da mesma forma que as Ciências da Natureza reúnem diferentes áreas (Física, Química, Ciências/Biologia), as áreas de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia) e de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física) também integram uma diversidade de áreas. Nesse sentido, excluindo-se os descritores Biologia OR Ensino de Biologia OR Ensino de Ciências nas pesquisas empreendidas, os dados apresentados sugerem que, comparativamente, a produção em Educação em Ciências da Natureza alcança maiores avanços do que se comparado aos estudos da área de “Educação em” no plano das Humanidades/Linguagens. Assim perspectivado, é possível reconhecer que apesar de não identificar um padrão consistente de incremento no volume de pesquisas na série histórica examinada, conforme a distribuição temporal descrita adiante, é possível louvar alguns avanços na agenda para a pesquisa em Educação em Ciências no que se refere à EJA.

Merece destaque o fato das produções que se ocuparam da Análise de Diretrizes e/ou Orientações Curriculares (8 dissertações e 4 teses) estarem restritas às redes municipais de Ensino. Não foram encontradas produções que se ocupassem da análise de propostas curriculares da EJA a nível estadual e/ou federal, ao menos na relação com a *epistemologia* freiriana. Logo, conclui-se a partir desse resultado que foram encontradas apenas produções referentes a análises do currículo para o Ensino Fundamental da EJA. Também renderam muitas produções acadêmicas a relação entre a *epistemologia* freiriana / currículo na EJA com a Formação de Professores para a modalidade (15 dissertações), bem como a articulação da EJA com a Educação Profissional (13 dissertações). A questão da especificidade da formação de professores para a EJA é uma demanda histórica para a modalidade e segundo Machado (2001, p. 8), “é um dos componentes da realidade complexa de efetivação de uma política de Educação de Jovens e Adultos”. A mesma autora ainda reforça:

A pesquisa sobre a formação de professores para EJA que exerce o papel de denúncia, revelando as fragilidades nas poucas estratégias de formação ou a ausência de formação, ainda revela experiências importantes na formação de professores e contribui para colocar a preocupação com a modalidade de EJA na pauta das reivindicações nacionais (MACHADO, 2008, p. 170-171).

Apesar de ser um foco de pesquisa na EJA, a proposta de integração da modalidade com a Educação Profissional vem sendo atrofiada e desqualificada pelas políticas públicas vigentes, mantendo a classe trabalhadora (público da EJA) em condições de subalternidade (MACHADO, 2019). Contextos bastante específicos como a EJA oferecida em contextos prisionais e/ou socioeducativos (4 dissertações) e os conflitos intergeracionais (que enfocam o choque entre a EJA juvenilizada e as demais faixas etárias – 4 dissertações) também foram contemplados nas produções analisadas. Uma dessas produções, intitulada “Cinema na cela de aula: o uso de filmes no ensino de biologia para a EJA prisional” (uma dissertação) atendia aos critérios de relacionar a *epistemologia* freiriana e o currículo de Ciências/Biologia na EJA. Embora esta produção mereça destaque por sua originalidade e contexto de produção, não foi foco desse recorte analisar o contexto prisional, de forma que tal produção foi excluída das análises.

Reitera-se, então a importância de apresentar este panorama geral das produções no contexto da EJA que tiveram como suporte teórico a *epistemologia* freiriana a fim de direcionar e refinar pesquisas em outros campos. Na sequência são apresentadas as análises mais aprofundadas das produções (16 dissertações e 2 teses) que verticalizam diretamente as relações da *epistemologia* freiriana com o currículo de Ciências/Biologia na EJA dentro do campo da Educação em Ciências. A listagem geral destes trabalhos encontra-se sistematizada no Quadro 1 .

Quadro 1 - Listagem dos trabalhos publicados entre 2000 a 2019 que abordam as relações entre a *epistemologia* freiriana e o currículo de Ciências/Biologia na EJA

	CÓD	TÍTULO	AUTOR	ANO	IES
DISSERTAÇÕES	D01	Diálogo como Estratégia na formação inicial de professores de Ciências e Biologia para atuar na EJA	SANTOS, S.M.	2015	UFG
	D02	Abordagem temática na EJA: sentidos atribuídos pelos educandos a sua educação científica	FERREIRA, L.A.G.	2009	CEFET-MG
	D03	Produção de uma sequência didática com abordagem socioambiental na educação de jovens e adultos	ARAÚJO, S.N.	2017	UFMG
	D04	Os olhares sobre a EJA: um estudo de caso com educadores de biologia	BUENO, M.A.P.	2009	UFPR
	D05	Práticas inovadoras de Histologia na educação de jovens e adultos	FREITAS, J.L.A.	2015	UFES
	D06	A educação dialógica problematizadora no ensino de ciências como elemento para a valorização da heterogeneidade étnica cultural de educandos da EJA	SILVA, S.A.O.	2018	UTFPR
	D07	Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na EJA	MUENCHEN, C.	2006	UFSM
	D08	A abordagem de temas polêmicos no currículo da EJA: o caso do "florestamento" no RS	FORGIARINI, M.S.	2007	UFSM
	D09	Educação de Jovens e Adultos em área de reserva extrativista marinha: o caso da escola Benjamin Ramos em Tracuateua-PA	PINHEIRO, M.F.D.	2019	UFPA
	D10	O Sol, a Terra e os seres vivos: uma proposta de sequência didática para o ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos	MOREIRA, A.E.R.	2015	PUC-MG
	D11	Os três momentos pedagógicos no ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos da rede pública de Goiânia, Goiás: o caso da Dengue	LYRA, D.G.G.	2013	UFG
	D12	Existir e deixar existir: possíveis contribuições do ensino de ciências à educação sexual de jovens e adultos à luz de uma abordagem emancipatória de ensino.	SOARES, M.N.T.	2012	UNB
	D13	Concepções de professores de ciências sobre objetivos de ensino e prática pedagógica na educação de jovens e adultos: um estudo exploratório	CARDOSO, A.C.	2010	UFRPE
	D14	Conversando nas aulas de ciências: um diálogo entre Educomunicação e abordagem temática na EJA	COSTA, R.M.R.	2012	UNB
	D15	As abordagens sobre corpo, gênero e sexualidade na Educação de Jovens e Adultos em Jequié-BA	SANTOS, F.F.	2015	UESB
	D16	Problematização e ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos	MOURA, F.C.	2017	UESB
TESES	T01	Encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de ciências no currículo da Educação de Jovens e Adultos	MÔNACO, G.D.	2014	UFSCar
	T02	A educação de jovens e adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias	VALE, E.C.	2012	UERJ

IES: Instituição de Ensino Superior

Fonte: elaboração do autor.

Quanto à distribuição temporal, a Tabela 3 aponta que a publicação das produções se inicia a partir de 2006, ou seja, já passados seis anos após o marco do recorte temporal adotado, quer seja a instituição da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 3 – Distribuição temporal das publicações analisadas:

ANO DE PUBLICAÇÃO	NÚMERO DE TRABALHOS	ANO DE PUBLICAÇÃO	NÚMERO DE TRABALHOS
2000	-	2010	01
2001	-	2011	-
2002	-	2012	03
2003	-	2013	01
2004	-	2014	01
2005	-	2015	04
2006	01	2016	-
2007	01	2017	02
2008	-	2018	01
2009	02	2019	01
TOTAL			18

Fonte: elaboração do autor.

Quanto à distribuição das produções por regiões, temos: uma (01) produção na região Norte; três (03) produções na região Nordeste; quatro (04) produções na região Centro-Oeste bem como na região Sul; a região Sudeste lidera com seis (06) produções no período analisado. Tais resultados corroboram as análises de Paranhos (2017, p. 99) ao pontuar que “a pesquisa sobre o ensino de biologia na EJA está presente, em menor número, nas regiões brasileiras em que a educação de jovens e adultos é uma demanda social acentuada”. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-IBGE, 2020) apontam que nestas regiões (Norte e Nordeste) temos 21,5% da população com 15 anos ou mais analfabetas, bem como menor número médio de anos de estudo, ou seja, não completaram a escolarização básica.

Quanto à natureza formativa das publicações analisadas, temos dezesseis (16) dissertações, distribuídas em onze (11) produções de Mestrados Acadêmicos (MA) e cinco (05) produções de Mestrados Profissionais (MP); e duas (02) teses de Doutorado. Os MP na área educacional surgiram para atender uma demanda de qualificação docente, promovendo a integração entre formação continuada, contexto profissional e atividade de pesquisa, com o desenvolvimento de produtos educacionais que se constituam como artefatos pedagógicos que atendam às demandas dos educadores no chão da escola. Teixeira e Megid-Neto (2017) veem com otimismo esta modalidade, afirmando trazer um impulso considerável para a área de Ensino, mas alertam para a necessidade de “acompanhar os reflexos desse movimento nos próximos anos, assim como o impacto dos trabalhos realizados nesses cursos em termos de geração de conhecimento e de formação docente” (TEIXEIRA; MEGID-NETO, 2017, p. 528).

Já Paranhos (2017, p. 123) aponta ressalvas para os produtos educacionais gerados nos MP:

O desenvolvimento de materiais instrucionais e didáticos se materializam como produtos a serem consumidos por outros professores, o que pode levar à compreensão ingênua de que isso seria a atividade fim do desenvolvimento de uma pesquisa. [...] Entende-se que se a ênfase é dada aos produtos, isso pode corroborar com uma perspectiva técnica de ensino.

De fato, nas produções analisadas que se enquadram como MP (**D03, D06, D10, D12 e D14**), a centralidade das pesquisas é o aspecto metodológico e/ou o desenvolvimento de modelos a serem utilizados/consumidos por outros professores em outros contextos. Paranhos (2017, p. 19) ainda reforça que “o aspecto metodológico do ensino pode se constituir uma forma ideológica de pensar as especificidades da EJA, se situando na superficialidade do fenômeno, constituindo assim, o mundo da aparência e uma ideia fixada acerca do ensinar ciências na EJA”.

Como já relatado, os elementos da *epistemologia* freiriana e/ou conceitos-chave a serem identificados e/ou discutidos a partir das produções não foram definidos *a priori*, de modo que ao proceder com as leituras e análises das produções, eles emergiram. O primeiro deles é o *diálogo*. Com diferentes nomenclaturas (Sequência Didática [SD], Proposta Didático-pedagógica, Intervenção Pedagógica, Programa de Intervenção) os produtos educacionais fizeram uso, em seu processo de elaboração/desenvolvimento, do *diálogo* caracterizado como freiriano como um suporte teórico:

Um eixo fundamental visto em Paulo Freire refere-se a aulas mais dialógicas (**D03**)
Esse caráter desconexo e antidialógico dos conteúdos frente à realidade dos educandos (**D06**)
Freire aponta o diálogo como precursor da aprendizagem, visto que isso estreita os laços entre aluno e professor (**D10**)
O diálogo a que se refere Paulo Freire é o diálogo horizontal, onde não há uma hierarquia que o torne inviável (**D12**)
Dar voz aos estudantes e fazê-los ouvir e valorizar a própria voz (**D14**)

O *diálogo* tornou-se um termo recorrente no discurso educacional, quase um “chavão”. Há que se considerar que o diálogo na *epistemologia* freiriana não se resume a qualquer diálogo:

Esta é a questão crucial do direito à voz que têm educadoras e educandos. Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 2015, p. 63).

Logo, é necessário ponderar acerca do *diálogo* verdadeiro como categoria central da educação libertadora e transformadora de Paulo Freire. Um *diálogo* que demanda práxis – ação-reflexão indissociáveis – e direciona o sujeito para a libertação e humanização, transformando sua realidade. Nesta perspectiva de diálogo como elemento de transformação social, Freire (2013, p. 73) pontua:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Parafraseando Gamboa (2013), torna-se necessária uma “vigilância epistemológica” constante na produção científica, a fim de não apenas reproduzir conceitos-chave, categorias e/ou tendências de referenciais sem o devido amadurecimento, aprofundamento e domínio teórico. Nas produções analisadas é possível notar, em certa medida, esse reprodutivismo em relação ao diálogo freiriano, por exemplo. Não há demarcação clara de propriedade teórica para uso desse elemento da epistemologia freiriana, muitas vezes associando diálogo com simples interação ou coleta de opinião:

A SD permitiu uma interação não só entre os educandos, mas também entre eles e a professora. (D03)

Chamar a atenção do aluno envolvendo-o em um diálogo, pronunciar seu nome e questionar-lhe a opinião sobre um tema. [...] Propiciar formas de interação entre o estudante e o conceito ou teoria a ser apreendida, é o princípio para tornar a aprendizagem significativa. (D05)

A partir do excerto de D05 ainda podemos inferir uma “mistura” de correntes teóricas²⁹, como a menção ao conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008) junto a elementos da *epistemologia* freiriana. Obviamente, aproximações teóricas são sempre possíveis, desde que bem fundamentadas e com a devida clareza e segurança por parte do pesquisador para manipular o “bisturi epistemológico”³⁰ corretamente, visto ser muito sutil o limite entre o possível e o que pode levar a “associações perigosas” em decorrência de matrizes teóricas divergentes.

²⁹ Correntes teóricas citadas e seus principais fundamentos – David Ausubel: Aprendizagem Significativa; Edgar Morin: Pensamento Complexo ou Paradigma da Complexidade; Lev Vygotsky: Teoria histórico-cultural; Abordagem/Movimento CTS/CTSA: Inter-relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente; Abordagem Temática: desenvolvida a partir dos denominados Três Momentos Pedagógicos (3MP) por Demétrio Delizoicov e colaboradores segundo a perspectiva dos Temas Geradores de Paulo Freire; Andragogia: a arte de ensinar adultos de Malcom Knowles; Educomunicação: Educação para as Mídias/Tecnologias da informação; Gaston Bachelard: Problematização como centro da construção do conhecimento científico; Boaventura de Sousa Santos: Emancipação social.

³⁰ Considera-se a habilidade de promover aproximações teóricas pertinentes entre diversos autores.

Seria então possível estabelecer uma dinâmica eclética de pesquisa na área educacional? Até que ponto a *epistemologia* freiriana converge com e/ou diverge de outras matrizes teóricas? É fato que Paulo Freire “bebeu” em diversas fontes e sofreu influência de diferentes correntes teóricas e filosóficas. Seria ele então um teórico eclético? Segundo Gadotti (1989) sua Pedagogia humanista sofre influências do Personalismo, da Fenomenologia, do Existencialismo e do Marxismo. Mas de forma alguma podemos caracterizá-lo como um teórico eclético. Assim, considera-se que “seu pensamento representa a síntese de fontes diferentes, o que coloca, para o leitor iniciante, o problema de apreendê-lo de forma global. [...] Seu pensamento corre o risco de servir a cada leitor segundo seus interesses” (GADOTTI, 1989, p. 115-116). A partir desta perspectiva pluralista é possível tecer aproximações de sua *epistemologia* com diferentes matrizes teóricas, tendo como o cerne sempre o diálogo. Ainda sobre a questão do ecletismo/pluralismo na pesquisa, Haguette (1991, p. 126) afirma:

Como se vê, o debate em torno do pluralismo e do ecletismo é importante, pois nos leva a uma compreensão do que seja o trabalho intelectual, a ciência e uma instituição de ensino. [...] A ciência não é o terreno da unanimidade, mas, ao contrário, da crítica e do conflito entre paradigmas, metodologias e visões de mundo competitivos. Teorizar não pode ser o ajuntamento de pretensas verdades colhidas, aqui ou acolá, ao acaso das leituras. Tão temível quanto o homem de um só livro é o professor ou pesquisador repetidor do último livro lido. A vida intelectual exige o rigor de um pensamento coerente que supera o ecletismo.

Por conseguinte, algumas aproximações teóricas com a *epistemologia* freiriana foram identificadas nas produções, inclusive com trabalhos que “aproximam” Freire a mais de uma corrente teórica simultaneamente: Freire e Ausubel (**D05 e D10**); Freire e Morin (**D01**); Freire e Vygotsky (**D13**) Freire e Abordagem/Movimento CTS/CTSA (**D02, D03, D07, D08, D11**), Freire e Abordagem Temática (**D02, D06, D07, D08, D11, D14, D16**) Freire e Andragogia (**D05 e D13**), Freire e Educomunicação (**D14**), Freire e Bachelard (**D16**), Freire e Boaventura Santos (**T02**).

Merece destaque o alto quantitativo de trabalhos que associam a *epistemologia* freiriana com a Abordagem/Movimento CTS/CTSA e com a Abordagem Temática. Tanto na pedagogia freiriana quanto nos referenciais dessas duas abordagens há uma defesa para o uso de temas para a organização curricular. De acordo com Auler, Fenalti e Dalmolin (2009) desde 1970 há um esforço para balizar a Educação em Ciências de acordo com os pressupostos freirianos e se aproximando do movimento CTS/CTSA, pautando-se “numa perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, a partir dos quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas, sendo a conceituação

científica da programação subordinada ao tema” (AULER; FENALTI; DALMOLIN, 2009 p. 67).

Aqui então emergem mais dois elementos do pensamento freiriano nas produções: o trabalho com os *temas geradores* (evidenciado na denominada “Abordagem temática”) e a valorização do chamado *saber de experiência feito*. A intenção de tais abordagens é considerar e valorizar o contexto e os saberes que os sujeitos educandos trazem para a sala de aula, problematizando-os a fim de que possam tomar consciência de sua realidade e promovendo sua humanização/desalienação. E consideramos elementar o fato dos sujeitos educandos da EJA trazerem consigo uma considerável bagagem de um “saber de experiência feito”, os quais são superados com a formação escolar. A superação, não de abandono, mas de incorporação, permite partir de tal conhecimento da experiência social, dialogar com ele, mas não permanecer nele. Para Freire (2013, p. 76;78):

O diálogo começa na busca do conteúdo programático. [...] Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. [...] Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.

As produções analisadas trazem essa discussão e preocupação em romper com o currículo prescrito no ensino de Ciências/Biologia na EJA, além de transpor o mero reducionismo curricular advindo do Ensino Fundamental e Médio e valorizando os conhecimentos que os sujeitos educandos trazem consigo no processo de ensino aprendizagem:

Os **alunos** devem ter o direito às duas formas de conhecimento, sem que haja uma priorização nos conteúdos que serão ensinados (**D04**).

Uma prática educativa que atenda às necessidades de escolarização do público da educação de jovens e adultos pressupõe superar o desafio da mera transposição de práticas e currículos da educação regular (**D02**).

Para selecionar conteúdos relevantes [...] o **professor** de EJA precisa conhecer seus alunos (**D07**).

O diálogo já começa na busca do conteúdo programático, onde o **educador** vai buscar o conteúdo que possa dialogar com as inquietações dos **educandos** naquele momento (**D03**).

Os **estudantes** da EJA são pessoas possuidoras e produtoras de um saber construído a partir das experiências de vida e a escola precisa ouvir, compreender e utilizar este saber nas práticas educativas (**T01**).

A partir das supracitadas análises das produções acadêmicas (dissertações e teses) no recorte temporal adotado (2000-2019) pode-se reiterar, portanto, a necessidade de ter clareza das relações que se estabelecem entre os elementos da *epistemologia* freiriana, a fim de utilizar, com propriedade teórica e filosófica, os pressupostos e as categorias de sua pedagogia, com especial atenção à educação dialógica. Dessa forma, avançamos no sentido de

não mantermos a utilização de Paulo Freire como um “modismo teórico obrigatório” nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do campo da EJA, inclusive nas produções ligadas à Educação em Ciências. As teorias possuem um arcabouço conceitual que podem orientar as práticas docentes. Porém, apropriar-se das teorias passivamente não leva à prática da transformação. É necessária uma apropriação crítica das teorias para que se efetivem transformações na prática, num movimento de *práxis*, o que na *epistemologia* freiriana supõe a unidade dialética de ação-reflexão-ação constante. A “palavra verdadeira” só se dá no movimento de *práxis*: não se deve convertê-la ao ativismo, sacrificando a reflexão, e nem o contrário, ou seja, no campo da teorização/reflexão sem ação transformadora (FREIRE, 2013).

Para Ghiggi (2010, p. 114-115) “vivemos perigosamente momentos que podem transformar Freire em mais um modismo. [...] Freire perde quando permitimos que seu texto seja absorvido por leituras licenciosas; perde pelas formas despolitizadas como seu texto é reconstituído”. Logo, afora as meras reproduções de modismos teóricos e epistemológicos muitas vezes presentes nas produções acadêmicas no campo da EJA, é notório nas produções analisadas o reconhecimento da pedagogia freiriana e de seus pressupostos epistemológicos como uma possibilidade real de transformação do processo de construção curricular de Ciências/Biologia na EJA.

No cenário de desmonte da educação pública brasileira promovida pela gestão do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022)³¹, no qual a EJA não se mantém incólume, é fundamental estabelecer uma “agenda de resistência”. Realizar o levantamento da produção acadêmica (teses e dissertações) de 2000 a 2019 para analisar a utilização da *epistemologia* freiriana na construção curricular de Ciências/Biologia cumpre este objetivo. Essa análise fornece elementos de resistência e fortalecimento para a modalidade, frente ao movimento de aversão à pedagogia freiriana instaurado pelo governo de extrema direita e pela onda neoconservadora que varre o mundo capitalista globalizado.

A produção acadêmica analisada traz indícios de forte uso da *epistemologia* freiriana nas pesquisas que envolvem o currículo da EJA, inclusive o de Ciências/Biologia para a modalidade. O *diálogo* freiriano, elemento central da pedagogia libertadora de Paulo Freire,

³¹ Indicamos aqui dois exemplos práticos de perseguição do atual governo ao educador pernambucano: 1. Em 13 de abril de 2012 a então presidente Dilma Rouseff aprovou a Lei 12.612/12, que nomeou Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira. Posteriormente, o Projeto de Lei 1930/19, ainda em tramitação, apoiado pelo presidente Jair Bolsonaro, propõe a revogação da lei anterior. Disponível em: <https://bit.ly/3vuiq27> 2. Já em novembro de 2019 o Ministério da Educação retirou o nome de Paulo Freire de uma plataforma destinada à formação de professores da educação básica criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir dessa data o portal passou a ser chamado “Plataforma CAPES de educação básica”. Disponível em: <https://bit.ly/3M9gull>

se faz presente e direciona as construções curriculares, bem como pesquisas que consideram os *temas geradores* e o *saber de experiência feito*, mesmo naquelas produções que priorizaram os aspectos metodológicos da especificidade curricular da EJA. Faz-se necessário refletir o quão madura, consciente e aprofundada a *epistemologia* freiriana é utilizada nas pesquisas no campo da Educação em Ciências na EJA, a fim de não contribuir para o reprodutivismo teórico de Freire nas produções acadêmicas sem a devida apreensão de seus pressupostos básicos e esvaziado de práxis e de libertação dos sujeitos educandos.

Conforme já demarcado nesse levantamento de produções acadêmicas, a formação docente na/para EJA é uma demanda na modalidade com amplo espaço de discussão nas pesquisas realizadas (15 produções de um total de 99) no campo da Educação em Ciências. Segundo as análises empreendidas nesse recorte, a *epistemologia* freiriana emerge como um possível suporte para a formação docente na modalidade EJA. No capítulo 2 será discutida essa perspectiva a partir da parte empírica da tese desenvolvida junto aos CEJA goianos.

Percurso metodológico e Análise de dados: um caminho freiriano

O referencial teórico-epistemológico-metodológico que orienta a pesquisa é a produção teórica de Paulo Freire. O estudo teve início com o movimento de revisão bibliográfica dos escritos freirianos, buscando elementos e/ou conceitos-chave nos quais o autor empreende reflexões sobre o processo de construção curricular, principalmente em torno do *diálogo*, um elemento central da proposta pedagógica de Paulo Freire.

Reiteramos que estamos considerando Paulo Freire como um teórico de currículo em sentido amplo. Nesta interpretação, Giovedi (2012, p. 61) afirma:

Se o currículo é compreendido em uma perspectiva ampla, pode-se afirmar que ele possui diversos elementos que se articulam entre si: Concepção de sociedade (sociedade almejada); Concepção de ser humano (ser humano que quer formar); Concepção epistemológica (como ocorre o fenômeno do conhecimento humano); Concepção de aprendizagem (como ocorre a aprendizagem humana); Concepção de conteúdos; Concepção metodológica; Concepção de organização do conhecimento; Concepção de tempo; Concepção de organização do espaço; Concepção de organização dos agrupamentos; Concepção de avaliação; Concepção de gestão, etc.

Embora não tenha o currículo como um elemento central de sua *pedagogia*, Paulo Freire traz importantes e relevantes discussões em torno da educação da classe trabalhadora oprimida, bem como aponta caminhos nas “escolhas” dos conteúdos. Freire (2020b) problematiza como a prática educativa e, por conseguinte, os conteúdos, se colocam a favor de que/quem e contra que/quem. A partir dessa perspectiva, acreditamos que seu legado teórico oferece suporte legítimo para se pensar na construção de currículos da educação básica, em especial na EJA, modalidade que é focada nesta pesquisa.

Parte do movimento de revisão bibliográfica também se ocupou da pesquisa documental de marcos legais, diretrizes e/ou documentos, a nível federal e/ou estadual, que norteiam (ou deveriam nortear) as políticas de construção curricular na EJA. Essa análise documental teve por intuito apontar o modelo formativo e as concepções de EJA que estão presentes nos marcos legais oficiais e realizar um contraponto com os pressupostos freirianos de organização curricular.

Concomitantemente ao movimento de revisão bibliográfica da obra de Paulo Freire e da pesquisa documental, a pesquisa partiu para uma fase empírica junto a professores e professoras de instituições públicas que oferecem prioritariamente a EJA no estado de Goiás, os CEJA (Centro de Educação para Jovens e Adultos). São sete instituições no estado. Essas instituições terão seu perfil detalhado mais adiante.

Embora a EJA seja oferecida em várias instituições escolares espalhadas pelo estado, optamos por escolher especificamente os CEJA como campo empírico nesta pesquisa por entender que eles representam um “recorte” e uma síntese rica do modelo formativo de EJA trabalhado no estado de Goiás. Acreditamos que estas instituições em específico apresentam dada construção de identidade e de pertencimento ao campo da EJA por historicamente já estarem ligadas à modalidade em virtude de terem sido unidades que ofereciam o Ensino Supletivo no passado.

Nos CEJA foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e professoras de biologia que ministram aulas na Terceira Etapa da EJA, que corresponde ao Ensino Médio da educação básica, totalizando 12 docentes, sendo 4 professores e 8 professoras. A Secretaria de Estado da Educação do estado de Goiás (SEDUC) via Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais e Gerência de Educação de Jovens e Adultos deu anuência à pesquisa e forneceu a listagem dos CEJA em funcionamento no estado, bem como contatos telefônicos dos(as) gestores(as) das instituições.

Estes foram contatados e indicaram os professores de biologia aptos a participarem da pesquisa. Os professores e professoras foram contatados via mensagem de texto/áudio pelo aplicativo *Whatsapp*® e as entrevistas foram agendadas e realizadas pela plataforma *Google Meet*® em virtude da situação de Pandemia de COVID-19 a partir de 2020 no país, o que impediu a realização das entrevistas na forma presencial³². Os participantes da pesquisa foram informados das questões éticas estabelecidas para a pesquisa científica³³, tendo dado seu

³² Devido à Pandemia de COVID-19, as instituições escolares públicas no estado de Goiás aderiram ao regime especial de aulas não presenciais (REANP) durante todo o ano de 2020 e início de 2021.

³³ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG (Número do Parecer: 4.277.192).

consentimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas entre Dezembro/2020 e Janeiro/2021.

O roteiro da entrevista é constituído por 20 questões (Apêndice 01). Devido às condições impostas pela pandemia, não foi possível realizar entrevistas-piloto previamente para validação das questões elaboradas para o roteiro de entrevista. As questões elencadas no roteiro da entrevista emergiram das minhas angústias enquanto profissional-pesquisador da EJA. Estabeleceu-se, assim, um contraponto entre os objetivos de pesquisa traçados e as minhas vivências como profissional docente na EJA desde 2007, permitindo retomar e rememorar nas questões propostas para o roteiro de entrevista os *diálogos* estabelecidos ao longo dos anos com meus pares e/ou estudantes da EJA, os quais trazem e demarcam as angústias acumuladas acerca da construção/organização curricular de Biologia presente na modalidade.

As questões do roteiro de entrevista foram projetadas a partir de slides do *Microsoft Powerpoint®* para a visualização dos professores/professoras entrevistadas. As videoconferências das entrevistas realizadas via plataforma *Google Meet®* foram gravadas na íntegra para posterior transcrição das falas, as quais foram objeto de análise. A duração das entrevistas variou de 26 minutos (a mais curta) a 1 hora e 16 minutos (a mais longa). Ao final de cada entrevista, foi pedido aos professores e professoras que indicassem alguns educandos e educandas para também participarem, enfatizando que o movimento da pesquisa preconizava, segundo o horizonte de Freire (2021b), a escuta de representantes de todos os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) que são mediatizados pelo objeto a ser conhecido (aqui, no caso, a biologia). Dessa forma, ficou pré-estabelecido que assim que os docentes tivessem os contatos dos estudantes que aceitassem participar de uma entrevista, estes deveriam ser repassados ao pesquisador.

À medida que os docentes entrevistados iam repassando as sugestões de estudantes que pudessem participar, estes eram contatados via mensagem de texto/áudio pelo aplicativo *Whatsapp®*. Muitos educandos e educandas, ao serem contatados, tanto por seus professores quanto pelo pesquisador, demonstraram insegurança e certa timidez, duvidando da própria capacidade em contribuir com algo numa pesquisa dessa magnitude. Muitos se inferiorizam e/ou ficaram acuados com a possibilidade de participarem, alegando nervosismo, medo de “errar com as palavras”. A seguir temos algumas transcrições prévias³⁴ destes primeiros

³⁴ A partir do pressuposto freiriano de respeito à linguagem das camadas populares, optamos por transcrever fielmente a fala/escrita dos sujeitos entrevistados.

contatos com alguns estudantes, os quais serão codificados inicialmente por T, F, S, R, M e G (que constituem as letras iniciais de seus nomes verdadeiros).

[...] me discupa, mais eu quando fico nervosa, eu erro as palavras, eu não consigo falar... nada. Minha cabeça começa a doer, minha vista fica baralhada, eu fico nervosa demais. Me perdoa, não consigo professora! [...]. [educanda T]

Eu estou cm tanta vergonha q nem sei oque eu estou falando. Nunca participei de nada disso. peço que me entenda. Pois sou muito vergonhosa. [educanda F]

[...] assim, eu num teria que participar é... ao vivo não né? Porque eu morro de vergonha de falar ao vivo. [...] eu tenho vergonha demais da conta. [educanda S]

Sim põe o participar me agrada a ideia de ser útil. [...] Ser a q sou mesmo a pessoa certa para ajuda-lo? Não sei muito professor ou quase nada. [educanda G]

Olá passando para desejar uma ótima noite, e me desculpando por qualquer coisa, kkkkkkk me senti meio perdido nas respostas mas o que vale e a intenção em ajudar. Precisando estou aqui. [educando R]

Muitos se sentiram lisonjeados em participar ao serem contatados, demonstrando um comprometimento prévio com a qualidade de suas respostas, solicitando as questões previamente e tendo anseios de “estudar” para a entrevista e se “prepararem” melhor:

talvez o senhor queira me passar é...o texto, assim, o assunto mesmo que seja só mais ou menos para que eu possa ficar mais por dentro né, eu dou uma olhada, pra mim responder também, né, melhor né, pra não deixar a desejar demais. [educanda T]

eu queria ver com você o seguinte: não tem como você mandar essas pergunta pra mim pelo Whatsapp não? [...] sei que as respostas são fáceis, mas como vai ser ao vivo, precisava tá bem treinada né pa te responder, só pra mim dá uma oiada [...] é só pra mim dá uma analisada aqui nas respostas pra sair bem direitin né, que como vai ser uma coisa que vai ficar gravada aí é bom que sai perfeito [...]”. [educanda M]

Estas primeiras transcrições das falas são apenas para ilustrar a dinâmica do “convencimento” junto aos estudantes em participarem e contribuírem com a pesquisa. Mas chama a atenção o quanto estes primeiros contatos corroboram a perspectiva de “uma inferioridade natural dos homens simples do povo” (FREIRE, 2013, p. 210). Muitos estudantes chegaram a agendar sua participação/entrevista, mas em seguida desistiam, às vezes sem dar justificativas. Alguns não retornavam mais as ligações e/ou mensagens de texto do pesquisador, chegando até a “bloquearem” definitivamente o contato.

Este “vaivém” do convencimento permitiu totalizar 23 estudantes (sendo 14 educandas e 09 educandos) que efetivamente participaram da entrevista, todos estudantes ou concluintes recentes (até 2020) de turmas da Terceira Etapa, que corresponde ao Ensino Médio da educação básica. Os estudantes participantes da pesquisa também foram informados das questões éticas estabelecidas para a pesquisa científica, tendo dado seu consentimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas entre

Janeiro/2021 e Maio/2021. O roteiro da entrevista com estudantes é constituído por 11 questões (Apêndice 02).

Inicialmente estava previsto que a dinâmica da realização das entrevistas com os estudantes também se daria via plataforma *Google Meet*. Mas ao contatar os estudantes, houve a percepção da dificuldade de manuseio, desconhecimento e/ou possibilidade de acesso a tal ferramenta: muitos alegaram ter apenas um aparelho telefônico celular, de modelo simples e que nem sempre suportava a utilização de tais ferramentas de vídeo conferência. Outros também não dispunham de computadores de mesa ou *notebooks*, nem tampouco redes de internet de banda larga em suas residências.

O acesso à internet destes estudantes, na maioria dos casos, é restrito a “pacotes de dados” limitados dentro dos planos de suas operadoras de telefonia celular. Essa percepção durante a organização da dinâmica das entrevistas junto aos estudantes corrobora as dificuldades de adaptação/acesso já elencadas anteriormente quanto à inserção de tais ferramentas/meios tecnológicos de comunicação no regime de aulas remotas (REANP) adotado no estado de Goiás durante a pandemia. Se a dificuldade com tais meios/ferramentas emergiram no movimento de operacionalização das entrevistas, que rumos terão tomado o “modelo” de ensino-aprendizagem na EJA adotado durante o contexto pandêmico? Inclusive, nas entrevistas estes desafios e “descontentamentos” também afloraram e serão mencionados mais adiante na tese. Não é objetivo deste estudo aprofundar nessa questão, mas é uma realidade concreta que emergiu nas respostas dos estudantes da EJA e merece ser apontada, considerada e problematizada.

Devido às dificuldades apontadas em torno do acesso/manuseio das ferramentas tecnológicas, as entrevistas com os estudantes foram realizadas por diferentes meios: a partir de vídeo conferência via *Google Meet*® com projeção das questões por slides; troca de mensagens de texto/áudio pelo aplicativo *Whatsapp*® (nesta dinâmica o pesquisador enviava as questões por escrito e/ou áudio e os estudantes retornavam as respostas da mesma forma). Em alguns casos, a entrevista chegava a durar várias horas, pois as questões eram enviadas “aos poucos” e a velocidade de internet dos estudantes inviabilizava a troca rápida de perguntas-respostas, principalmente por áudios³⁵. Muitos estudantes realizaram a entrevista em meio a suas atividades diárias, seja nos afazeres domésticos ou de trabalho, diante da impossibilidade de dedicar um tempo exclusivo dentro de sua rotina para a realização da

³⁵ Num caso específico, uma estudante teve muitas dificuldades para a conclusão da entrevista (via *Whatsapp*) por residir na zona rural da cidade de Catalão-GO, onde a qualidade do sinal de internet disponível nem sempre é satisfatória.

entrevista. Em dois casos, especificamente, a entrevista foi realizada presencialmente³⁶, na instituição escolar do estudante, diante das dificuldades de acesso/manuseio das ferramentas tecnológicas alegadas por eles. Independente da dinâmica da realização das entrevistas, as falas dos estudantes foram transcritas na íntegra para posterior análise.

Os 35 sujeitos participantes da pesquisa – os 12 docentes e os 23 discentes – foram codificados nesta tese com codinomes que preservam a identidade dos(as) entrevistados(as). Apesar de constituírem nomes “fictícios”, tais codinomes foram escolhidos com a intenção de homenagear nomes de pessoas reais direta ou indiretamente ligadas historicamente a Paulo Freire e/ou a EJA de maneira geral. A listagem destes nomes está sistematizada no Apêndice C ao final da tese.

Todas as entrevistas, de docentes e estudantes, depois de transcritas, foram objeto de análise à luz do referencial freiriano, que também foi tomado como referencial de análise dos dados. Dentro da metodologia de trabalho de sua proposta pedagógica com os temas geradores, Freire (2013) atesta que “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade” (FREIRE, 2013, p. 121). Neste movimento metodológico freiriano, a denominada investigação temática se apresenta como um “caminho metodológico”. Há um processo de busca de temáticas significativas (FREIRE, 2013) junto aos sujeitos envolvidos no ato de conhecer.

A metodologia de investigação temática de Paulo Freire foi ressignificada e reinventada ao longo dos anos, inclusive no campo da Educação em Ciências. Merece destaque o trabalho de Silva (2004) que enfoca a construção curricular a partir da perspectiva freiriana e propõe o trabalho de identificação de *falas significativas*, as quais o autor denomina como “as falas dos diferentes segmentos escolares que trazem a denúncia de algum conflito ou contradição vivenciados pela comunidade local e que expressa uma determinada concepção, uma representação do real” (SILVA, 2004, p. 18). Assim, as perspectivas de Freire (2013) e Silva (2004) foram tomadas como referenciais de suporte para a análise das entrevistas realizadas com os estudantes e docentes de biologia da EJA. A partir da identificação das “falas significativas” dos educandos/educandas e professores/professoras foi possível estabelecer um contraponto e problematizá-las à luz dos conceitos-chave de Paulo Freire que foram emergindo nos discursos, num movimento de desvelamento do pensamento-linguagem que reflete sua percepção da realidade concreta.

³⁶ Seguindo os protocolos de distanciamento e uso de máscaras, próprios do contexto da pandemia de COVID-19.

Para Toledo e Jacobi (2013) os pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire se fazem presentes na América Latina desde 1960-1970 e de forma mais intensa no Brasil entre 1980-1990, direcionando e consolidando, por exemplo, as pesquisas denominadas pesquisa-ação e pesquisa-participante. As pesquisas passam a incorporar, metodologicamente, os postulados freirianos acerca da “importância da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas práticas e da problematização da realidade para seu enfrentamento” (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 158). Franco (2016, p. 524), também tem a mesma compreensão acerca da potencialidade dos pressupostos freirianos como “uma opção metodológica e como tal, epistemológica, que possa contribuir para uma articulação mais significativa entre teorias, práticas e valores entre todos os participantes de atividades educativas”.

Pesquisas com metodologias de inspiração etnográfica, entrevistas com histórias de vida, grupos focais, a pesquisa-ação e a pesquisa-participante podem tomar o *diálogo* freiriano como um suporte metodológico e de análise, pois é possível estreitar a dialogicidade no âmbito do estudo com os sujeitos de pesquisa. Há um movimento de pesquisa pautado na bidirecionalidade, que permite ao pesquisador e aos sujeitos locais um maior envolvimento em torno da situação investigada, na identificação dos problemas, no encontro de respostas e na proposição de soluções. Assim, a produção de conhecimento se dá **no/com** os sujeitos e não **para** eles, ou seja, a partir da incorporação dos pressupostos freirianos numa metodologia participativa – principalmente o *diálogo* – a pesquisa também tem caráter formativo.

Temos plena consciência, nessa tese, de que as escolhas metodológicas empreendidas para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados – como a realização das entrevistas com roteiros semiestruturados nos CEJA predominantemente em ambientes virtuais – possuem suas limitações para apreender a realidade. Mas, diante das barreiras sanitárias e da necessidade de isolamento social impostas pela pandemia da COVID-19, não foi possível uma maior “investida metodológica”, de forma que, certamente e infelizmente, a pesquisa e as metodologias que se instituíram pautaram-se em alguns momentos por uma lógica instrumental que não permitiu *dialogar* radicalmente e freirianamente com os sujeitos da pesquisa. Mas, percorremos os caminhos metodológicos possíveis nesse contexto pandêmico! Afora os limites que se impuseram, esperamos que o *diálogo* que foi possível estabelecer com os sujeitos da EJA – estudantes e docentes – seja capaz de contribuir com a transformação de suas realidades enquanto atores de uma modalidade que luta (ou deveria lutar!) para garantir o direito à educação.

Um perfil dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do estado de Goiás

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua origem ligada, principalmente, ao problema do analfabetismo adulto. Conforme relata Strelhow (2010), em 1920 o Brasil contava com índice de 72% de analfabetismo. Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas, considerado o primeiro plano na história da educação brasileira a prever um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser assumida como problema nacional, especialmente a partir da década de 1940, sobretudo por meio das campanhas de alfabetização realizadas tanto no âmbito das cidades, como no meio rural. Em Goiás, assim como nos demais estados da federação, a EJA experimenta, a partir da década de 1940, com a Portaria n.º 215, de 21 de agosto de 1947, a organização de uma estrutura administrativa e pedagógica própria – o Serviço de Educação de Adultos do Estado de Goiás (MACHADO, 2001).

A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento que durou até fins da década de 50 foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Porém, é discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava seus alunos sem a preocupação dos contextos em que estavam inseridos. Foram criados guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo, pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene (STRELHOW, 2010, p. 53).

Já ao fim da década de 1950 e início da década de 1960 a educação brasileira passa por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos, fortalecida pelos diversos movimentos sociais criados nesse período, tais como: “Movimento de Educação de Base” (1961- CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Tais programas eram influenciados pela pedagogia freiriana, considerando o analfabetismo não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

As discussões acerca do papel político da educação ganharam espaço no cenário da educação de adultos na década de 1960. As experiências de Paulo Freire, com seus programas de alfabetização pelo interior do Nordeste, bem como as ações desenvolvidas pelos movimentos populares e estudantis nos centros urbanos, revelavam a preocupação com o

processo de conscientização dos seus alunos e o papel do educador com a transformação da realidade (MACHADO, 2001).

Neste período, Goiás também vivenciou as experiências com o Movimento de Educação de Base, promovido principalmente por militantes católicos, tendo como sua primeira expressão o trabalho das escolas radiofônicas. A exemplo do que ocorreu no restante do país, em Goiás estes movimentos foram interrompidos pelo regime militar. Já na década de 1970, é instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em nível nacional, com o objetivo declarado de reduzir o analfabetismo adulto no país. Contudo, este programa de alfabetização servia aos interesses do regime militar, contribuindo com o controle da população, inclusive afastando os profissionais da educação do processo decisório relacionado ao programa (MACHADO, 2001).

O Mobral era um programa voltado basicamente para a alfabetização numa concepção restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem preocupação com a formação crítica. Os indivíduos eram inclusive responsabilizados por sua condição de analfabetos e até mesmo pela condição de subdesenvolvimento do país. O programa foi extinto em 1985, sob denúncias de desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Investigação) (STRELHOW, 2010).

Segundo Silva et al. (2015) há, no contexto da EJA no estado de Goiás, um descaso com o registro da história da modalidade, principalmente quanto aos eventos/ações anteriores a 1990. Entretanto, há um esforço por parte de pesquisadores e grupos de pesquisa locais/regionais em reunir dados, materiais e/ou documentações que obtivam resgatar essa história da Educação de Adultos no estado. Um exemplo desse esforço são as ações desenvolvidas desde 2007 pelo Centro Memória Viva (CMV) e pela criação de seu Banco de Dados em 2011, que desde então realiza um trabalho de catalogação e organização documental da história da EJA, da Educação Popular e dos movimentos sociais no estado de Goiás. O CMV é vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Indicamos o acesso ao site do CMV³⁷ e a leitura de uma publicação que resgata um pouco da história da sua criação: *A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais* (2015)³⁸. Como a revisão bibliográfica realizada para essa tese não encontrou trabalhos/estudos sistematizados sobre os CEJA goianos, acreditamos que o Banco de Dados disponível no CMV pode ajudar a

³⁷ Disponível em: <https://bit.ly/3ytm0dN>

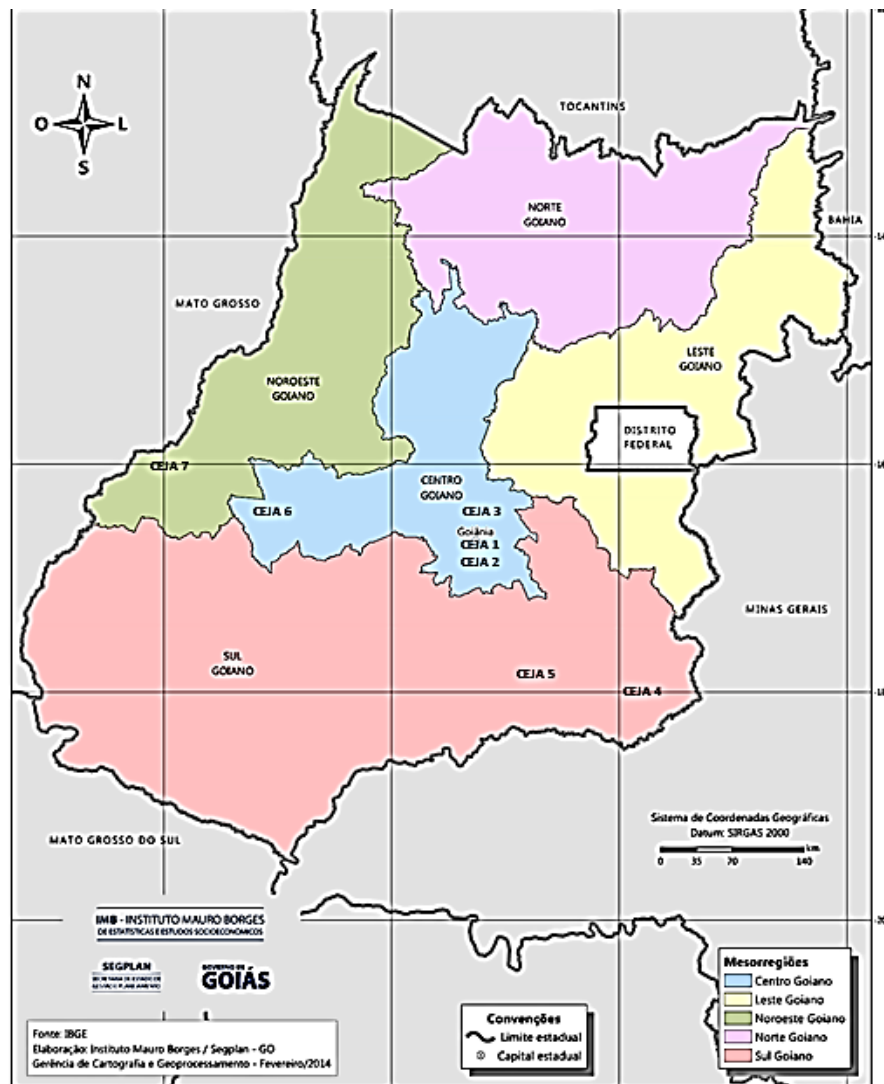
³⁸ Disponível em: <https://bit.ly/3CkGuGG>

empreender essa reconstrução histórica dessas instituições que oferecem a EJA no estado de Goiás de forma mais aprofundada.

Os CEJA são herança do Ensino Supletivo, o “modelo” proposto de educação de adultos pela Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus de 1971, durante a ditadura militar. A organização e implementação do Ensino Supletivo se materializou nos chamados Centros de Estudos Supletivos (CES) que atendiam às etapas que hoje correspondem ao Ensino Fundamental e Médio. Os CES estruturavam os cursos por modelos semipresenciais e previam “avanços sequenciados de módulos, sem caráter de seriação, [estando] impregnados pelo tecnicismo educacional, pela excessiva centralização na metodologia, e na finalidade última da educação: servir ao mercado de trabalho” (BARCELOS, 2013). Após a promulgação da LDB de 1996, adota-se a Educação de Jovens e Adultos como nomenclatura e como uma modalidade constituída. A partir daí, os CES vão mudando gradativamente suas nomenclaturas para Centros de Educação de Jovens e Adultos e acompanhando as novas legislações e/ou políticas educacionais vigentes.

A Figura 2 traz o mapa do estado de Goiás com as localizações dos CEJA que se constituíram como campos empíricos deste estudo, os quais estão assim numerados/codificados: CEJA 01 e CEJA 02 em Goiânia; CEJA 03 em Anápolis; CEJA 04 em Catalão; CEJA 05 em Caldas Novas; CEJA 06 em Iporá e CEJA 07 em Aragarças. Identificamos uma distribuição desigual destas instituições escolares e cabe questionar a localização “privilegiada” dos CEJA em cidades de maior porte, mais populosas, historicamente consideradas mais desenvolvidas, constituindo potências econômicas e com maiores Produtos Internos Brutos (PIB).

Figura 2 – Distribuição dos CEJA no estado de Goiás



FONTE: Instituto Mauro Borges (IMB) – Adaptado pelo autor.

Podemos perceber, por exemplo, que os CEJA não contemplam todas as mesorregiões (IBGE, 1990) do estado: todos estão localizados no Centro-sul do estado. Segundo o documento “A Vulnerabilidade Social nos Municípios Goianos” (IMB, 2018) municípios da porção norte/nordeste de Goiás constituem historicamente a parte mais “atrasada” do estado em termos de povoamento, economia e desenvolvimento, com alta prevalência de indicadores sociais ruins e, conseqüentemente, com a população mais vulnerável. Pela distribuição observada na Figura 2, não há nenhum CEJA nestas regiões (porção norte/nordeste), corroborando o “atraso” também no oferecimento de instituições escolares específicas de EJA. Neste contexto, questiona-se: a EJA “está chegando” a todas as regiões do estado de Goiás com as mesmas condições de acesso e permanência?

O Quadro 2 apresenta o perfil dos CEJA goianos com os anos de fundação, as etapas da educação básica atendidas, a localização e o número de matrículas. Cabe reiterar que as denominações 2ª Etapa e 3ª Etapa da EJA correspondem ao Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, respectivamente. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), disponibilizado para consulta pela gestão das unidades, os CEJA de Aragarças, Anápolis e de Iporá também oferecem a EJA em unidades socioeducativas (para indivíduos infanto-juvenis que praticaram atos infracionais – crimes ou contravenção) e/ou prisionais (para indivíduos maiores de 18 anos condenados cumprindo pena ou aguardando julgamento). Neste caso, é comum a organização de classes multisseriadas. Há relatos também de indivíduos que cumprindo pena em regimes semiabertos frequentam normalmente os CEJA.

Quadro 2 – Perfil dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Goiás

CÓDIGO	CEJA	ANO DE CRIAÇÃO	ETAPAS ATENDIDAS	LOCALIZAÇÃO	Nº DE MATRÍCULAS - EJA			
					2ª ETAPA	3ª ETAPA	3ª ETAPA EJA-TEC	TOTAL
CEJA 01	Universitário	1974	EJA 2ª Etapa; EJA 3ª Etapa; EJA-TEC 3ª Etapa (EaD)	Goiânia	193	560	277	1.030
CEJA 02	Arco-íris	1986	Ens. Fund (Anos finais); Ensino Médio; EJA 3ª Etapa; EJA-TEC 3ª Etapa (EaD)	Goiânia	**	94	106	200
CEJA 03	Profº Elias Chadud	1986	EJA 2ª Etapa; EJA 3ª Etapa; EJA-TEC 3ª Etapa (EaD)	Anápolis	334	448	144	926
CEJA 04	Profª Alzira de Souza Campos	1995	EJA 2ª Etapa; EJA 3ª Etapa; EJA-TEC 3ª Etapa (EaD)	Catalão	309	229	243	781
CEJA 05	Filostro Machado Carneiro	1997	Ens. Fund (Anos finais); Ensino Médio; EJA 3ª Etapa; EJA-TEC 3ª Etapa (EaD)	Caldas Novas	79	23	368	470
CEJA 06	Dom Bosco	1947	Ensino Médio; EJA: 2ª Etapa; EJA 3ª Etapa; EJA-TEC 3ª Etapa (EaD)	Iporá	55	115	120	290
CEJA 07	Aragarças	1988	Ens. Fund (Anos finais); Ensino Médio; EJA 2ª ETAPA; EJA 3ª Etapa; EJA-TEC 3ª Etapa (EaD)	Aragarças	83	10	135	228
TOTAL DE ESTUDANTES								3925

Fonte: Sistematização do autor a partir do: Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições (datas de criação) e Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais: Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA-SEDUC-GO) – O número de matrículas informado pela GEEJA foi obtido via Plataforma Goiás360 com dados de Novembro/2021. Disponível em: <http://goias360.seduc.go.gov.br/>

Entre os CEJA pesquisados, dois estão localizados em Goiânia, a capital do estado. Segundo dados do IBGE (2022), a população estimada da capital é de 1.555.626 habitantes, sendo o município mais populoso do estado. Em 2020 o salário médio mensal era estimado em 3.2 salários mínimos, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,799 e 27.8% da população com renda familiar per capita de até meio salário mínimo.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Universitário está localizado no Setor Leste Universitário da capital goiana, local cuja população pertence à classe média, razão pela qual a maioria dos alunos virem de bairros menos nobres e mesmo de cidades vizinhas como Aparecida de Goiânia, Senador Canedo, Trindade, Goianira, Nerópolis, Anápolis e outras.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos CEJA – Arco Iris está localizado no Setor Chácara do Governador, sendo a comunidade discente oriunda de setores adjacentes. A população atendida, segundo o Projeto Político Pedagógico da própria instituição, é formada basicamente de uma classe social baixa em que boa parte das famílias enfrenta grandes dificuldades financeiras. Atende também alunos em cumprimento de medidas socioeducativas.

Outro lócus da pesquisa foi o CEJA localizado na cidade de Anápolis, que conta com uma população estimada em 396.526 habitantes, sendo a terceira maior população do estado (atrás de Goiânia e Aparecida de Goiânia). O município tem a segunda maior economia do estado, com salário médio mensal em 2020 de 2.6 salários mínimos e IDH de 0,737 e 31.9% da população com renda familiar per capita de até meio salário mínimo. Figura como a principal economia depois da capital, Goiânia. Detém o 2º maior PIB do estado de Goiás (8% de todo PIB estadual) e consolida-se cada vez mais como o maior polo industrial do Estado. Contribui para isso a localização estratégica e a implantação do Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA), com destaque para o polo farmoquímico (IMB, 2022).

O CEJA Professor Elias Chadud, fica localizado no Jardim Bandeirante, bairro residencial próximo ao Centro de Anápolis, recebendo alunos das mais diversas regiões do município e de distritos próximos, como Interlândia, Suzânia e Joanópolis. O público atendido é bastante diversificado, composto por donas de casa, trabalhadores da indústria e comércio local, jovens que ainda não conseguiram concluir o Ensino Fundamental e/ou Médio, adultos excluídos há muito tempo do sistema escolar, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. A unidade ainda mantém turmas dentro da Unidade Prisional do município e do Centro de Atendimento Socioeducativo, atendendo alunos jovens e adultos em cumprimento de pena/medida socioeducativa privativa de liberdade.

O CEJA Alzira de Souza Campos, localizado no Bairro Mãe de Deus, em Catalão, atende a um público heterogêneo, tanto do ponto de vista socioeconômico, quanto ao aspecto sociocultural. São, em sua maioria, alunos trabalhadores, muito deles com a trajetória escolar marcada por várias interrupções. O município de Catalão conta com uma população estimada em 113.091 habitantes, salário médio mensal era de 2.7 salários mínimos, com IDH de 0,766 e 28.9% da população com renda familiar per capita de até meio salário mínimo. A economia do município é caracterizada por uma indústria forte, um setor de serviços e comércio bastante desenvolvidos, agropecuária produtiva, além da maior reserva mineral do estado de Goiás. A economia é baseada no segmento mineiro-metal-mecânico, sediando o Distrito Mineiro Industrial (DIMIC), administrado pelo governo estadual. As principais empresas instaladas no município são montadoras de veículos, automóveis, de máquinas e equipamentos agrícolas (IMB, 2022).

O CEJA Filostro Machado Carneiro, localizado em Caldas Novas, conta com um perfil de alunos bastante diversificado. O município de Caldas Novas tem população estimada em 70.473 pessoas, salário médio mensal de 1.7 salários mínimos, 29.3% da população com renda familiar per capita de até meio salário mínimo e IDH de 0,733. A economia do município é movimentada principalmente pelo turismo, já que abriga uma das maiores estâncias hidrotermais do mundo, atraindo turistas de todas as partes do país e até mesmo estrangeiros.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Dom Bosco (CEJA Dom Bosco) está localizado no centro do município de Iporá. O município tem população estimada em 31.274 pessoas, IDH de 0,743, salário médio mensal era de 2.1 salários mínimos e 33.3% da população com renda familiar per capita de até meio salário mínimo. A economia é movimentada principalmente pelo setor de comércio e serviços, seguido pela agropecuária e finalmente pela atividade industrial. O público atendido pela instituição é bastante diversificado, composto principalmente por alunos trabalhadores, mantendo também turmas dentro da unidade prisional do município. Em 2018 em virtude da transformação do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva em Colégio Militar houve uma grande mudança no cenário educacional em Iporá, passando o CEJA Dom Bosco a ofertar também o Ensino Médio Regular nos turnos matutino e vespertino.

O CEJA de Aragarças funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo não só a EJA como também o Ensino Regular em nível Fundamental e Médio, com público atendido heterogêneo. O município de Aragarças tem população estimada em 18.305 pessoas, com IDH de 0,732, salário médio mensal de 1.8 salários mínimos, 34.2% da

população com renda familiar per capita de até meio salário mínimo. A atividade econômica mais importante é o setor de comércio e serviços, seguido pela atividade industrial e finalmente pela agropecuária.

Os CEJA que fizeram parte desta pesquisa tem como ponto convergente a diversidade do público atendido, composto principalmente por alunos trabalhadores, sujeitos excluídos do sistema escolar pelas mais diversas razões, sujeitos em cumprimento de pena/medida socioeducativa. Instituições localizadas em municípios menores (como Aragarças e Iporá) ainda abrigam alunos de ensino regular nos níveis fundamental e médio. Outra característica semelhante é a oferta do EJA-TEC, programa implantado pela rede estadual de educação a partir de 2019.

O “Programa EJA-TEC” caracteriza-se como um novo formato da EJA, como modalidade de EJA a distância, oferecida a partir de 2019 na rede estadual de educação como um “projeto-piloto” em todos os CEJA (GOIÁS, 2019). No 2º semestre de 2022, o programa já está sendo ofertado em 42 diferentes polos no Estado (incluindo os CEJA), distribuídos nos municípios de Águas Lindas; Anápolis; Anicuns; Aparecida de Goiânia; Aragarças; Cabeceiras Caldas Novas; Carmo do Rio Verde; Catalão; Ceres; Cezarina; Crixás; Formosa; Goiânia; Goiatuba; Inhumas; Iporá; Itaguaru; Itapaci; Itumbiara; Mineiros; Montes Claros de Goiás; Morrinhos; Palmeiras de Goiás; Paraúna; Pirenópolis; Porangatu; Rio Verde; Santa Terezinha de Goiás; Santo Antônio do Descoberto, São Miguel do Araguaia; Trindade; Uirapuru; Uruaçu; Uruana e Valparaíso de Goiás³⁹.

Inicialmente o atendimento é restrito à 3ª Etapa da EJA. Não é objetivo deste estudo aprofundar no formato da EJA-TEC. Mas, consideramos o programa como um elemento que “atravessou” o movimento da pesquisa durante a realização da parte empírica, o qual não poderia ser desconsiderado e/ou subestimado, pois acreditamos que traga implicações para a construção curricular na EJA. Desta maneira, incluímos na entrevista com os docentes uma questão específica sobre a EJA-TEC, cuja problematização se dará em momento oportuno mais adiante nesta tese.

³⁹ Dados disponíveis no site da Secretaria da Educação do estado de Goiás: <https://bit.ly/3GwakZV>

Um perfil dos educandos e educandas dos CEJA goianos

O Quadro 3 apresenta a identificação dos discentes com codinomes e sintetiza os dados referentes ao sexo (Masculino – M / Feminino – F), as idades e as ocupações profissionais. O estudante mais jovem possui 18 anos e a estudante mais idosa tem 70 anos.

Quadro 3 – Perfil sintético dos estudantes da EJA participantes da pesquisa

ESTUDANTE	CODINOME	SEXO	IDADE	VÍNCULO	OCUPAÇÃO
	Jaqueline	F	42	CEJA 03	operadora de caixa
	Liana	F	29	CEJA 03	desempregada
	Lisete	F	20	CEJA 03	desempregada
	Donaldo	M	46	CEJA 01	ramo imobiliário
	Luiza	F	70	CEJA 03	comerciante
	Madalena	F	24	CEJA 01	vendas/marketing digital
	Francisco	M	24	CEJA 07	mecânico
	Marcela	F	52	CEJA 04	auxiliar de limpeza
	Joaquim	M	48	CEJA 03	vigilante
	Mário	M	35	CEJA 05	ajudante de pedreiro
	Moacir	M	71	CEJA 03	pedreiro/aposentado
	Maria Clara	F	49	CEJA 03	empregada doméstica
	Marilena	F	29	CEJA 01	autônoma
	Marta	F	34	CEJA 04	do lar
	Nita	F	60	CEJA 01	modelista
	Oscar	M	57	CEJA 03	servidor público
	Sofia	F	54	CEJA 05	corretora de imóveis
	Stela	F	68	CEJA 03	aposentada
	Tudinha	F	55	CEJA 05	vendedora
	Paulinho	M	21	CEJA 04	aposentado (pessoa com deficiência)
	Sérgio	M	19	CEJA 06	informal/eventual
	Thiago	M	18	CEJA 06	operador de caixa
	Vanilda	F	46	CEJA 06	empregada doméstica

Fonte: elaboração do autor

Para Machado e Rodrigues (2013) a questão da diversidade geracional na EJA se constitui como um problema de política educacional. As autoras ainda problematizam algumas questões:

Como a escola pode trabalhar de forma satisfatória os conflitos geracionais? [...] Como desenvolver um processo formativo que considere estas diferenças e a vida em sociedade, em que jovens, adultos e idosos devem com-viver, ou seja, saber viver-com o outro? [...] Que saberes jovens, adultos e idosos possuem? O que os aproxima e os distancia? (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 69).

A diversidade geracional se impõe como um grande desafio no processo de construção curricular na EJA. Todos buscam uma “mesma” escolarização e têm por direito igualitário acessar os mesmos saberes historicamente constituídos. Mas, as demandas e os anseios que se impõem nas diferentes faixas etárias sinalizam implicações distintas na prática pedagógica e na construção de um currículo que balize essas “aproximações” e “distanciamentos” entre os sujeitos estudantes.

A análise do perfil dos estudantes também permite constatar a constituição de uma “identidade” dos estudantes da EJA, os quais pertencem à classe trabalhadora de acordo com suas ocupações profissionais relatadas, corroborando a percepção de Antunes (2018, p. 101): “totalidade dos trabalhadores assalariados, em todas as suas distintas modalidades de inserção no mundo do trabalho, incluindo aqueles subempregados, na informalidade e desempregados”.

Um perfil dos professores e professoras de Biologia dos CEJA goianos

O Quadro 4 apresenta a identificação dos docentes com codinomes e sintetiza os dados referentes ao sexo (Masculino – M / Feminino – F), a formação inicial na graduação, carga horária de trabalho semanal (C.H.), o vínculo com a rede estadual de educação do estado de Goiás (efetivo e concursado ou contrato temporário), atuação exclusiva num CEJA e o tempo de atuação na EJA.

Quadro 4 – Perfil sintético dos docentes de Biologia da EJA participantes da pesquisa

	CODINOME	SEXO	FORMAÇÃO	C.H.	VÍNCULO / CEJA	ATUAÇÃO EXCLUSIVA NO CEJA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA
DOCENTE	Álvaro	M	Lic. em Bio.	até 40h	Efetivo - CEJA 05	Sim	entre 10 e 15 anos
	Ana	F	Lic. em Bio.	mais de 40h	Efetivo - CEJA 01	Não	entre 10 e 15 anos
	Cristina	F	Lic. em Quím..	até 40h	Efetivo - CEJA 03	Sim	entre 10 e 15 anos
	Amílcar	M	Lic. em Bio.	mais de 40h	Efetivo - CEJA 01	Não	menos de 10 anos
	Eliete	F	Lic. em Bio.	até 40h	Efetivo - CEJA 06	Sim	entre 10 e 15 anos
	Antonio	M	Lic. em Bio.	mais de 40h	Efetivo - CEJA 03	Não	mais de 15 anos
	Elza	F	Lic. em Bio.	mais de 40h	Efetivo - CEJA 07	Sim	mais de 15 anos
	Carlos	M	Lic. em Bio.	mais de 40h	Efetivo - CEJA 02	Sim	menos de 10 anos
	Eunice	F	Lic. em Quím..	até 40h	Cont. Temp. - CEJA 03	Não	menos de 10 anos
	Fátima	F	Lic. em Bio.	mais de 40h	Efetivo - CEJA 01	Não	mais de 15 anos
	Hermínia	F	Lic. em Bio.	mais de 40h	Efetivo - CEJA 04	Não	menos de 10 anos
	Jane	F	Lic. em Bio.	mais de 40h	Efetivo - CEJA 04	Não	mais de 15 anos

Fonte: elaboração do autor

Dos 12 docentes entrevistados, a grande maioria tem graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura e cursos de pós-graduação (especialização e/ou mestrado); somente duas professoras (CRISTINA e EUNICE) tem graduação em Química, ou seja, ministram um componente curricular para o qual não possuem formação específica. Quanto ao tempo de atuação na EJA, temos alguns intervalos: docentes atuantes a menos de 10 anos (AMÍLCAR, CARLOS, EUNICE e HERMÍNIA); entre 10 e 15 anos (ÁLVARO, ANA, CRISTINA e ELIETE); mais de 15 anos (ANTONIO, ELZA, FÁTIMA e JANE).

Quanto ao vínculo de trabalho com a rede estadual de educação, a maior parte dos docentes são efetivos/concursados; somente a professora EUNICE tem vínculo como contrato temporário, mas já atua na EJA há muitos anos na mesma instituição escolar. Os dados da pesquisa divergem da realidade geral da rede estadual de educação em Goiás. Segundo relatório da Pesquisa “*Déficit de profissionais da educação na Rede Pública Estadual de Goiás*”⁴⁰ há um grande déficit de professores efetivos na rede. Só em 2022, os contratos temporários de docentes chegaram a 10.012. Segundo o relatório da pesquisa, os contratos temporários representam atualmente mais da metade dos professores que atuam nas salas de aula em Goiás. Logo, essa situação contribui para a precarização do trabalho docente e para a instabilidade funcional do profissional da educação, o que acaba impactando a aprendizagem dos estudantes no chão da escola.

A maioria dos docentes entrevistados tem carga horária de trabalho superior a 40 horas, o que corresponde ao menos 28 aulas semanais⁴¹ cumpridas num CEJA; ANA, AMÍLCAR, ANTONIO também trabalham como docentes em instituições no ensino superior e/ou cursos preparatórios; FÁTIMA, HERMÍNIA e JANE acumulam cargas horárias como docentes efetivas/concursadas também nas redes municipais de educação; ELZA e CARLOS tem carga horária de 60 horas, o que corresponde a 42 aulas semanais, mas são cumpridas exclusivamente num CEJA.

Temos a constatação de que as jornadas de trabalho dos professores são exaustivas, pois “complementam” suas cargas horárias padrão (40 horas) com jornadas externas aos CEJA nos quais estão lotados, seja na rede pública municipal e/ou privada, seja na educação básica e/ou Ensino Superior. As horas-atividades se “transformam” em “oportunidades” de

⁴⁰ Levantamento realizado pelo Observatório do Estado Social Brasileiro da Universidade Federal de Goiás (UFG) e do Observatório da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3S6XK8h>

⁴¹ Segundo o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério em Goiás, o professor em efetiva regência de classe terá o percentual de 30% (trinta por cento) de sua jornada de trabalho a título de horas-atividade, benefício consistente em uma reserva de tempo destinada a trabalhos de planejamento das tarefas docentes, assistência, atendimento individual dos alunos, pais ou responsáveis, formação continuada. Disponível em: <https://bit.ly/3nt8vEo>

maior ocupação profissional junto a outras instituições. Essa constatação não constitui uma “acusação” aos professores, mas uma preocupação que corrobora a perspectiva de precarização do trabalho docente apontado por Sampaio e Marin (2004), que trazem significativas implicações para a organização curricular. Segundo as autoras, a precarização do trabalho dos professores também passa pela carga horária de trabalho e de ensino, “que às vezes trespõem a jornada em redes diferentes de ensino” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1214) por questões salariais. Diante deste cenário, é preciso concordar também com a indignação freiriana de que “é urgente que o magistério brasileiro seja tratado com dignidade para que possa a sociedade não só esperar, mas dele exigir que atue com eficácia” (FREIRE, 2012, p. 171).

Cabe ainda mencionarmos e problematizarmos a questão de gênero. Oito dos 12 participantes docentes são mulheres. De acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), referente a 2019 (BRASIL, 2019b) as mulheres que trabalham dedicam em média 18,5 horas para afazeres domésticos e cuidados de pessoas das famílias, especialmente os filhos. Homens empregados dedicam 10,4 horas para essas atividades. Certamente as professoras da EJA entrevistadas também compõem essa parcela que dedicam mais horas no dia a outras atividades que não as reservadas à docência, o que acaba impactando negativamente em sua formação profissional permanente.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS, CONCEPÇÕES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS CONSTRUÇÕES CURRICULARES EM UM CONTEXTO HISTÓRICO⁴².

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, [...] os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada. (FREIRE, 2020b, p. 35).

Como um professor da EJA que agora toma a modalidade como um campo de pesquisa, cabe demarcar qual meu ponto de partida. Tal como apresentado na epígrafe que abre este capítulo, o compromisso político-pedagógico que se assume nesta tese é com os educandos e educandas da EJA: os *oprimidos* que compõem a classe trabalhadora. Tomamos como ponto de partida seus sonhos, frustrações, dúvidas, medos e desejos dentro de um contexto de subalternidade da cruel sociedade de classes. Partimos dessa prática social dos estudantes não para se acomodar e se adaptar nela, mas para transformá-la, segundo a perspectiva de uma educação emancipadora freiriana, pois “é impossível existir sem sonhos” (FREIRE, 2021a, p. 49).

A partir deste comprometimento com a classe trabalhadora estudante da EJA e com o direito à educação que lhe é devido, este capítulo propõe apresentar e caracterizar historicamente a EJA e seus sujeitos (discentes/docentes), explicitando seus determinantes/influências sócio-políticas a partir das políticas educacionais “postas” para a modalidade. Acreditamos que a análise das políticas educacionais (a nível federal e estadual) que se materializam em documentos e/ou textos orientadores e direcionam a construção curricular na modalidade ajudam a construir essa caracterização histórica da EJA. Apresentamos ainda algumas concepções de EJA, bem como da função da escola reconhecidas no discurso docente e discente num movimento de contraponto com as políticas educacionais que orientam a construção curricular na EJA e tendo como suporte alguns pressupostos de Paulo Freire.

A diversidade de práticas educativas direcionadas à população jovem/adulta em espaços formais, não formais e informais se constitui um grande desafio para o resgate histórico da EJA em nosso país. Haddad e Di Pierro (2000, p. 108) atestam que “qualquer

⁴² Parte deste capítulo gerou o artigo: RIBEIRO, R. A.; GUIMARÃES, S. S. M. A construção curricular na Educação de Jovens e Adultos pela perspectiva freiriana: um inédito viável. **Revista Cocar**, v. 11 (Edição Especial), p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3t10Xf6>

tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social”. Ainda assim, a história da EJA e das políticas que a sustenta já foi contada e recontada muitas vezes. Para este resgate histórico mais aprofundado, sugerem-se as leituras de Paiva (2003); Beisiegel (1974); Haddad (1991); Costa e Machado (2017), Rodrigues (2008) e Leite (2013).

Estamos cientes da relevância histórica das diferentes práticas e processos formativos de pessoas jovens e adultas ocorridas fora do ambiente escolar, principalmente as experiências de educação popular, “berço” dos primeiros trabalhos de Paulo Freire. Mas, neste estudo, pretendemos resgatar marcos históricos importantes para a EJA no contexto específico da educação escolar.

Pretendemos ainda “contar e recontar” a história da EJA *com* os sujeitos fazedores da modalidade: os estudantes e os docentes. Os discursos docentes e discentes que emergiram nas entrevistas realizadas no movimento de pesquisa apontam muitos elementos para reconstruir essa história: identificam concepções de EJA, refazem as trajetórias de uma escolarização interrompida, traçam um perfil dos estudantes que ingressam na modalidade, sinalizam as motivações discentes para a busca da (re)escolarização e revelam os desafios de seu “estar” e permanecer na EJA.

Ainda como parte dos elementos que (re)constituem historicamente a EJA, as narrativas docentes que emergem da pesquisa determinam o (não) lugar da EJA na formação de professores, o (des)conhecimento docente referente às orientações curriculares da modalidade, bem como o silenciamento do pertencimento docente no movimento de construção curricular da EJA. A partir desse movimento de emersão dos discursos docentes e discentes captados nas entrevistas será possível retomar os contornos históricos que a EJA assume em nosso país, atendendo à escolarização da classe trabalhadora estudante. Permeando essa historicização da modalidade *com* os sujeitos da EJA (estudantes e docentes), resgataremos também algumas políticas educacionais que se materializaram em documentos e/ou diretrizes ao longo da história, as quais foram importantes para a sua construção (ou desconstrução) curricular.

Neste movimento de historicização da EJA, é necessário estabelecermos um recorte histórico. Optamos pelo marco que se dá a partir da institucionalização da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Reconstruir a história da EJA a partir deste marco não significa, contudo, desconsiderar ou menosprezar os elementos/eventos históricos pré-

LDBEN/96 que a constituíram, mesmo porque a construção da lei é fruto cumulativo de lutas históricas em torno da garantia do direito à educação de adultos que começam antes da Ditadura Militar (1964-1985) e avançam até a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A EJA é institucionalizada como modalidade na LDBEN de 1996 com dois artigos da lei que versam sobre ela: Artigos 37 e 38 (BRASIL, 1996). O Artigo 37 caracteriza a modalidade em termos de destinação e especificidades educacionais, pondera a articulação do Poder Público e dos sistemas de ensino na garantia de acesso e permanência dos trabalhadores na escola e enfatiza a vinculação da modalidade com a Educação Profissional; o Artigo 38 versa sobre os cursos, com ênfase no oferecimento dos Exames Supletivos segundo o corte de idade: maiores de 15 anos para o Ensino Fundamental e maiores de 18 anos para o Ensino Médio. A partir desta ocupação em dois artigos “próprios”, essa é a lei que *garantiria* o direito de todos e todas à educação, o que *implicaria* oportunizar acesso, permanência e continuidade do processo de escolarização (BRASIL, 1996). O futuro do pretérito aqui empregado é proposital para demarcar o quanto a lei, no que se refere à EJA, é carregada de incertezas.

Machado (2016) aponta que a LDBEN de 1996 reafirma a perspectiva de suplência (ranço do período da Ditadura Militar) para a EJA, além da “clara perda de identidade de uma modalidade para trabalhadores” (p. 439). Arelaro e Kruppa (2002) asseguram que a LDBEN de 1996 “não trouxe melhoras significativas à educação de adultos; [...] Antigas reivindicações por melhores condições de vida, que garantissem aos jovens e adultos possibilidades reais de aumento de sua escolaridade não foram asseguradas na lei” (p. 94). Ainda segundo as autoras, a LDBEN de 1996 acaba por agravar o problema da escolarização dos jovens, induzindo uma “fuga” precoce dos mesmos da escola dita “regular” para as classes de EJA ou pela certificação via exames supletivos (previsto pelo rebaixamento das idades mínimas no Artigo 38), numa clara busca pelo atalhamento da escolarização (ARELARO; KRUPPA, 2002). Na perspectiva do pouco avanço para a EJA a partir da LDBEN de 1996, Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a modalidade tem menção curta e pouco inovadora no documento, sendo que “a verdadeira ruptura introduzida [...] reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum” (p. 122).

Cabe salientar que a crítica dos autores supracitados – Machado (2016), Arelaro e Kruppa (2007), Haddad e Di Pierro (2000) – quanto aos limites dos “avanços” da LDBEN de 1996 no campo das políticas educacionais para a EJA tem sustentação histórica no fato de que

essa “nova” lei é fruto de uma descaracterização profunda de sua proposta original. Este movimento está sistematizado por Saviani⁴³ (2019), que descreve a trajetória de “gestação” da lei, cujo projeto original remonta ao ano de 1987.

Naquele momento, amplos debates envolvendo toda a sociedade civil, entidades científicas e sindicais ligadas à educação permearam a gênese de uma nova LDBEN após o período da redemocratização no país. Em 28 de novembro de 1988 o projeto da nova lei é apresentado na Câmara Federal pelo então deputado Octávio Elísio e tem como relator o deputado Jorge Hage. Paralelamente, também surgiam iniciativas em torno de uma nova LDBEN no Senado Federal (destaca-se o projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro), embora as concepções nos projetos das duas casas fossem distintas.

De acordo com Saviani (2019) a proposta que tramitava na Câmara Federal se assentava “sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada” (p. 151), enquanto a proposta do Senado Federal era enquadrada numa “concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes” (p. 151). Brzezinski (2010) analisando a tramitação destes dois projetos da nova LDBEN e considerando-os antagônicos, atesta que estes se constituem como “embates entre os atores de dois mundos com ideários conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo” (BRZEZINSKI, 2010, p. 185).

Após várias emendas e/ou propostas de alteração, o projeto da nova lei é aprovada na Câmara Federal em maio de 1993 e segue para o Senado Federal, sob a relatoria do senador Cid Saboia. O projeto foi “patinando” no Senado Federal até fins de 1994. Já sob o novo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o projeto da nova lei fica sob a relatoria do senador Darcy Ribeiro, que a partir de “manobras regimentais” descaracterizou o projeto original aprovado na Câmara Federal, acusando uma suposta inconstitucionalidade, desconsiderando importantes conquistas e principalmente negando o movimento democrático de construção da nova LDBEN. O projeto retorna à Câmara Federal sob a relatoria do deputado José Jorge e é aprovado aos “moldes” do modelo de Darcy Ribeiro em dezembro de 1996. O projeto original é, enfim, derrotado! O possível avanço deforma-se em retrocesso.

⁴³ O próprio Dermeval Saviani participou ativamente das primeiras movimentações dentro da comunidade educacional em torno da elaboração do projeto “original” da nova LDB em fins de 1987.

Saviani (2019) reproduz integralmente o texto original da nova LDBEN sob a relatoria de Jorge Hage aprovado na Câmara e que foi derrubado no Senado Federal. A seguir, transcrevemos por completo o capítulo que compreenderia a EJA:

CAPÍTULO XII: DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Art. 62 - A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta.

Parágrafo único - As alternativas referidas neste artigo incluirão, no mínimo:

I - regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes, nos seguintes termos:

a) redução da jornada de trabalho em até 2 (duas) horas diárias, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adolescentes, salvo quando matriculados no ensino noturno, quando a redução será de 1 (uma) hora;

b) redução da jornada em 1 (uma) hora diária, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adultos matriculados no ensino noturno;

c) oferta de trabalho em tempo parcial, com turno de 4 ou 6 horas, especialmente para adolescentes;

d) intervalos para estudo, de até 2 (duas) horas na jornada semanal de trabalho, e de até 1 (uma) semana por semestre, aos empregados inscritos em programas de educação a distância.

II - disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados;

III - oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das 18 horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima dos locais de trabalho e residência;

IV - alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo;

V - conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno;

VI - organização escolar flexível, inclusive quanto à redução da duração da aula e do número de horas-aulas, à matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos;

VII - professores especializados;

VIII - programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos;

IX - outras formas e modalidades de ensino, que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do país.

Art. 63 - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão:

I - ações diretas dos sistemas de ensino, para implementação das providências contidas nos incisos III a IX do artigo anterior;

II - ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados, na forma dos incisos I e II do referido artigo;

III - ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas.

Parágrafo único - O valor de bolsas de estudos ou outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários.

Destacamos que a demarcação de uma educação voltada para a classe trabalhadora já no título do capítulo do projeto de lei original merece atenção, pois sinalizava um apreço pela especificidade demandada para a modalidade “nascente”, cuja centralidade é o estudante trabalhador. Eram apontadas alternativas concretas para o desafio de conciliar jornada de trabalho-jornada de escolarização dos estudantes, para a reorganização do tempo-espço escolar, bem como o cuidado com desafios que ultrapassam os muros da escola (alimentação, saúde, transporte). Machado (2016) percebe um “enxugamento” do texto original proposto para a nova LDBEN e assevera que havia uma preocupação com o enfrentamento da alfabetização dos jovens e adultos trabalhadores como um tema relevante. A autora ainda aponta que:

Havia uma preocupação com o detalhamento de responsabilidades e ações que deveriam ser assumidas pelos governos e pela sociedade civil no projeto original. Outra diferença significativa é a ênfase na caracterização específica de uma modalidade para trabalhadores, pensada nas condições e contradições do mundo do trabalho, mas também numa clara determinação de garantia de direitos aos jovens e adultos não escolarizados seguindo sendo responsáveis pela produção da riqueza no país (MACHADO, 2016, p. 438-439).

Entretanto, sabemos que a EJA carrega marcas históricas de lutas em torno da garantia deste direito social, por tantas vezes negado a adolescentes, jovens, adultos e idosos. É necessário demarcar ainda que tais sujeitos educandos e educandas que se inserem na modalidade compõem massivamente a classe trabalhadora, a qual enfrenta historicamente um cenário no qual “o direito à educação não foi sempre um direito pensado para todos” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 25). As mesmas autoras ainda apontam que “nossa experiência histórica foi marcada pela discriminação e exclusão do direito” (p. 26).

As conquistas quanto à garantia do direito educacional no cenário pós-LDBEN de 1996 se dá num cenário de lutas para se fortalecer e sedimentar como uma modalidade que atenda aos interesses da classe trabalhadora estudante. Logo, como mais uma marca histórica da EJA, temos um panorama de avanços, retrocessos e descontinuidades no campo das políticas educacionais que são direcionadas à modalidade, dada a dificuldade de se constituir e implementar políticas públicas de Estado em detrimento das ações pontuais de governo (COSTA; MACHADO, 2017). Se a EJA não possui políticas públicas de Estado sólidas, podemos considerar que sustentar os avanços é mais desafiador do que lidar com os retrocessos. E sim, a esta altura do ano de 2021 consideramos estar mergulhados no retrocesso e no desmonte da educação pública brasileira, do qual a EJA não saiu ilesa.

O Brasil e o mundo ainda enfrentam os duros efeitos de uma pandemia, que assolam nossas vidas sob os mais variados aspectos, inclusive quanto aos desafios postos para que

educandos e educandas mantivessem seus vínculos com a escolarização. As desigualdades sociais e educacionais se acentuaram e muitos estudantes abandonaram/evadiram da escola. A evasão/expulsão de estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre foi um desafio histórico na modalidade. Porém, é necessário lembrar e concordar com Freire (1991) quanto a este fenômeno – recusando a banalização e/ou naturalização da evasão escolar, ele afirmava que a própria estrutura da sociedade cria impasses e dificuldades que *expulsam* os estudantes da escola. Foi o que de fato ocorreu (e ainda vem ocorrendo) com as camadas mais pobres da sociedade durante a pandemia.

Coadunamos a perspectiva de Saviani (2020, p. 17) ao apontar que diante do golpe jurídico-midiático-parlamentar que vitimou o país em 2016 e destituiu o mandato da presidenta Dilma Rousseff, “devemos nos preparar para uma luta longa, pois não sabemos por quanto tempo as forças políticas que usurparam o poder nele vão se manter”. Na esteira de desdobramentos do golpe de 2016, Jair Messias Bolsonaro chega à presidência da república brasileira em 2019 e tão logo assume o poder já implementa políticas de desmonte na educação que impactam sobremaneira a EJA. Conforme já apresentado na Introdução desta tese, ainda em Janeiro/2019, na reestruturação do Ministério da Educação (MEC), houve a extinção da SECADI⁴⁴, uma importante estrutura do ministério que articulava ações de interesse para a EJA.

Após este primeiro “golpe”, a educação pública brasileira e a EJA vem sendo impactada por políticas cada vez mais alinhadas com os interesses privados, mercadológicos e empresariais. Mais e mais políticas de reformas empresariais da educação (FREITAS, 2018) que primam pela formação de indivíduos “competentes”, pela eficiência, padronização, flexibilização, qualidade e resultados segundo a lógica de mercado vêm sendo implementadas no país e adulando o sistema capitalista.

Numa destas investidas, o governo atual implementa uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) articulada também com uma Reforma do Ensino Médio (REM)⁴⁵. Malanchen e Santos (2020) apontam que estas reformas resgatam e são direcionadas pela “pedagogia das competências”, cujo currículo escolar é alinhado e construído a partir da seleção de conteúdos que tenham funcionalidade, aplicabilidade e que atendam aos interesses e às exigências de mercado. Assim, se promove “o esvaziamento do conteúdo escolar tendo as competências como parâmetro epistemológico do discurso inovador e transformador da

⁴⁴ Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3hGZ1nc>

⁴⁵ A BNCC e a REM são homologadas ainda no Governo de Michel Temer, pós-golpe de 2016, mas com implementação em curso já durante o governo Bolsonaro. A REM é proposta pela Lei n. 13.415 de 2017 e disponível em: <https://bit.ly/2Z5yMjN> A BNCC está disponível em: <https://bit.ly/2Z3Zv09>

educação escolar” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 12). É curioso constatar que ambos os documentos (BNCC e REM) mal citam a EJA, cuja menção aparece pulverizada nos textos, sinalizando mais uma vez uma política da “invisibilização” da modalidade.

Ao demarcar as relações complementares entre a “base” e os currículos das redes de ensino e das instituições escolares (BRASIL, 2018), o documento da BNCC sinaliza decisões/ações que possibilitam por o currículo em ação: foco na contextualização e interdisciplinaridade; seleção de metodologias, estratégias de ensino, recursos didáticos e tecnológicos diversificados; engajamento e motivação dos alunos via situações e procedimentos; avaliação formativa; e formação docente permanente. Acerca dessas decisões/ações, é apontado que estas “precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, [...]), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2018, p.17). No documento de mais de 600 páginas, esta é a única vez na qual a EJA é mencionada. Quanto à menção de se construir currículos balizados e orientados por diretrizes nacionais, vale demarcarmos que o campo da EJA comemora 20 anos da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, homologadas nos anos 2000 (DCN-EJA) (BRASIL, 2000b). De acordo com Paiva (2021), a questão central no parecer das DCN-EJA (BRASIL, 2000a) é a defesa do direito à educação para todos, estabelecendo uma nova concepção para a modalidade. A construção das DCN-EJA, cujo movimento está sistematizado no seu parecer, se deu no coletivo, num movimento de escuta sensível às bases. A partir de diversas audiências públicas, diálogos plurais com pesquisadores(as), professores(as) e militantes da EJA foi possível uma construção democrática pautada pela produção de consensos e sentidos para a modalidade, numa tentativa de superação da perspectiva compensatória de EJA (PAIVA, 2021). De fato, o parecer das DCN-EJA aponta para sua construção democrática a partir de contribuições de diferentes sujeitos da EJA, denotando que um *diálogo* deu suporte à sua construção:

As sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes [...]. Ao lado desta presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns comprometidos com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto (BRASIL, 2000a, p. 2-3).

Quanto à proposição de diretrizes curriculares específicas para a EJA, o relator (Professor Carlos Roberto Jamil Cury) pondera que há um norte comum para o currículo de toda a educação básica e de suas etapas, tendo por princípios a LDBEN de 1996. Porém, delinear uma especificidade para a EJA torna-se necessário:

Este caráter lógico não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sociocultural das fases da vida. É neste momento em que a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas. [...] Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares (BRASIL, 2000a, p. 61).

Mesmo diante da necessidade de uma ressignificação de diretrizes curriculares para a EJA de acordo com as suas especificidades, podemos concordar com Paiva (2021) que descreve a constituição da modalidade como uma “prima pobre” na educação brasileira, a qual sempre está “acomodada em um canto da escola, com escassos recursos, alojada, como se diz, como uma inquilina da escola, sem um lugar próprio nas redes de ensino” (CATELLI-JR; HADDAD; RIBEIRO, 2014, p. 6).

Partindo dessa premissa, é necessário demarcar que historicamente a EJA repete modelos curriculares e/ou formas de ensinar postas para o Ensino Fundamental e Médio ditos “regulares”⁴⁶, conforme assinala Paranhos (2017). Concordamos com alguns autores como Ventura (2013), Rummert (2007) e Vilanova e Martins (2008) quanto aos limites e avanços no campo do currículo da EJA que tais diretrizes (DCN-EJA) se constituíram, porém desconsiderá-las e propor a “reinvenção da roda” é jogar fora elementos importantes da luta e das conquistas históricas no campo das políticas públicas para a EJA.

Exatamente nesta perspectiva de desconstrução e retrocesso histórico da modalidade e desconsiderando a concepção da EJA como um direito já antes exposto nas DCN-EJA de 2000, o governo federal, via MEC e Conselho Nacional de Educação resolvem no ano de 2021 propor um “alinhamento” da modalidade, instituída na Resolução Nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 (BRASIL, 2021a) e pelo seu Parecer (BRASIL, 2020). A partir dos documentos da BNCC e da REM, a nova diretriz tem o intuito de revisar, alinhar, atualizar, adequar, ajustar e flexibilizar a oferta de EJA no país (BRASIL, 2020). O modelo de formação por competências e habilidades e os chamados “itinerários formativos” postos na BNCC e na REM também são transpostos para a EJA. Esse documento de alinhamento “atualiza” as Diretrizes Operacionais para a modalidade, vigentes desde 2010, as quais também se constituíram como um marco legal importante para a EJA. As novas Diretrizes Operacionais claramente se alinham ao viés neoliberal e a uma perspectiva economicista que tem impactado

⁴⁶ É comum até mesmo em produções/textos acadêmicos o estabelecimento de relações e/ou comparações entre a EJA e o Ensino Regular e/ou “normal”, como se a EJA fosse uma modalidade “irregular” e “anormal”. Reiteramos e corroboramos a perspectiva expressa nas DCN-EJA (2000, p. 26): “a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio [...]”.

as políticas educacionais dos últimos tempos. Em referência a este contexto, Duarte, Mazzeu e Duarte (2020, p. 724) acentuam:

O neoliberalismo se apresenta no debate educacional como grande defensor da “racionalização”, do melhor aproveitamento de recursos, da busca de maior qualidade, eficiência e eficácia da escola; [...] a aplicação à escola da gestão em moldes empresariais, a disseminação do ensino a distância e da utilização das “novas tecnologias” como substitutos da aula presencial [...].

Almejando essa eficácia e eficiência da escola, a formação humana é pautada pela busca de um sujeito flexível e adaptável. A *flexibilidade* é um lugar-comum na educação de viés neoliberal. Não é por acaso que *flexibilização* é um termo bastante citado na Resolução e no Parecer das novas Diretrizes Operacionais para a EJA. No parecer da Resolução consta até mesmo um item denominado “*Sobre a flexibilização da oferta para se compatibilizar com a realidade dos estudantes*” (BRASIL, 2020, p. 14). A resolução apresenta em seu Artigo 1º – VII inciso: “à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, [...]”. No Parecer das novas Diretrizes Operacionais, temos:

Retornar à escola e frequentá-la constitui, dessa maneira, uma possibilidade de aquisição do conhecimento formal com o intuito de elevação de escolaridade, possibilidade de uma qualificação profissional integrada à formação propedêutica e também a (re)inserção no mundo do trabalho, com possibilidade(s) de melhoria(s) de vida nas dimensões social, cultural e econômica. [...] Ao retornarem à escola, demandam a especificidade de uma proposta curricular de natureza formativa que atenda tanto a escolarização básica como, também, a formação para o mundo do trabalho. [...] Assim, fortalece-se a compreensão de que a modalidade da EJA tem como natureza de oferta o vínculo com a formação profissional e a inserção dos estudantes que a frequentam no mundo do trabalho (BRASIL, 2020, p. 4).

Claramente a flexibilização proposta é tensionada pela submissão “necessária” do estudante da EJA e de sua formação escolar ao mercado de trabalho, concepção exaustivamente repetida ao longo do texto. Não há espaço para a verdadeira humanização dos sujeitos: sobram adestramento e adaptação passiva para atendimento dos interesses da lógica de mercado. Quanto a essa “moldura” neoliberal, Freire destaca:

É típico de certo discurso neoliberal, [...] para o qual, o que importa é o ensino puramente técnico, é a transmissão de um conjunto x de conhecimentos necessários às classes populares para a sua sobrevivência. Mais do que uma postura politicamente conservadora, esta é uma posição epistemologicamente insustentável e que ainda fere a natureza mesma do ser humano, “programado para aprender”, algo mais sério e profundo do que adestrar-se (FREIRE, 2020b, p. 127).

O parecer das novas Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2020) também enfatiza a EJA como uma modalidade destinada àqueles que não se escolarizaram na “idade própria” ou “idade certa”: “[...] a começar pelo desafio concernente ao fato de que as aprendizagens não acontecerão na idade própria [...]” (p. 2); “trata-se de uma modalidade que se apresenta como

alternativa para todo cidadão, que não teve oportunidade de frequentar a Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio na idade certa” (p. 3). Paiva (2021) questiona essa concepção de que há uma “idade certa” para a escolarização. A autora afirma que tal concepção é “discutível quando se trata de aprendizagem para além da escolarização, mas ao longo da vida, como vem sendo conceituado na educação de jovens e adultos” (PAIVA, 2021, p. 26).

Há também declarada a concepção de que as especificidades da modalidade balizam-se pelos aspectos metodológicos e/ou didáticos: “[...] já requer metodologias e recursos didáticos apropriados para o processo de ensino/aprendizagem” (BRASIL, 2020, p. 2); “torna-se também fundamental pensar estratégias metodológicas adequadas para acolher as especificidades dos sujeitos da EJA” (p. 6). As especificidades da EJA direcionadas para o metodológico corroboram os resultados de Paranhos (2017) que investigou a produção acadêmica brasileira sobre o ensino de Biologia na EJA. Em sua tese, o autor percebe uma exacerbada preocupação com estes aspectos metodológicos no contexto das especificidades da modalidade. Assim, há o seguinte destaque:

De maneira ingênua, a forma da educação pode ser entendida a partir dos modos de ensinar, as metodologias, os procedimentos pedagógicos pelo qual o ensino dos componentes curriculares acontece. Nessa compreensão, é fundamental a preocupação com a “melhoria” dos procedimentos metodológicos do ensinar (PARANHOS, 2017, p. 148).

Dessa forma, há a necessidade de superação dessa perspectiva “ingênua” das especificidades da EJA, reduzindo-as às formas de ensinar. A centralidade das especificidades deve consubstanciar os sujeitos estudantes da modalidade, já bem demarcada nesta tese: a classe trabalhadora estudante. Assim, “as metodologias não fazem sentido por elas mesmas, pois devem estar a serviço de um projeto formativo” (PARANHOS, 2017, p. 164) que considere esse pertencimento à classe trabalhadora.

Como mais um elemento de alinhamento ao viés neoliberal já demarcado por Duarte, Mazzeu e Duarte (2020), temos nas novas Diretrizes Operacionais da EJA a ênfase no oferecimento da EJA via “modelos” que “flertam” com propostas da Educação à distância (EaD) por sinalizarem uma flexibilização do tempo e do espaço (BRASIL, 2020) dos formatos de oferta para a modalidade. Embora no próprio Parecer haja a menção de que “a flexibilização dos tempos e espaços pode contribuir para a permanência, participação e conclusão dos cursos, mas não pode ser vista como uma solução plena para todos os problemas da modalidade” (BRASIL, 2020, p. 9).

Ainda assim, há uma orientação de oferecimento de uma EJA presencial totalmente desmantelada e descaracterizada, via os formatos do que denominam de EJA Combinada, EJA Direcionada, EJA Multietapas e EJA Vinculada (BRASIL, 2020). Em comum, alguns destes formatos mencionam a utilização de momentos diretos e indiretos, bem como atividades direcionadas de estudo extraclasse (remotas ou não presenciais) para cumprimento da carga horária do curso. Há também o incentivo a formação de turmas multisseriadas (EJA Multietapas) diante de uma possível baixa demanda de matrículas e/ou falta de estrutura física suficiente nas escolas. São formatos de EJA “presencial”, mas que são desconstruídos em sua prática concreta. Sobre estes diferentes formatos, o Parecer menciona:

Quando tratamos da flexibilização de oferta da EJA, a experiência de ensino remoto ou não presencial nos mostram que a flexibilização tem muitas facetas e a utilização dessa possibilidade, a partir de uma política híbrida, poderá favorecer e enriquecer as alternativas de recuperação e reforço educacional, cuja necessidade seja detectada em qualquer das formas de oferta anteriormente sugeridas (BRASIL, 2020, p. 16).

O funcionamento da EJA “presencial” é balizado por esta proposta de “política híbrida” (momentos síncronos e assíncronos), certamente delineados a partir das experiências nada exitosas dos regimes de aulas remotos empregados em todo o país durante a pandemia de COVID-19. Os estudantes da EJA, no contexto pandêmico, foram duramente afetados, conforme já salientado na Introdução desta tese. O Parecer das novas Diretrizes menciona que “a participação dos estudantes da EJA deve ser observada de forma integral e não centralizada apenas na presença física em sala de aula” (BRASIL, 2020, p. 17). Transpor este “modelo” empregado durante a pandemia como o “novo normal” para a EJA é assumir e demarcar claramente um descompromisso com a classe trabalhadora estudante. Esse movimento de ressignificação, relativização e rearranjo do tempo-espço nos formatos propostos para o oferecimento da EJA acaba por reforçar o assistencialismo e a perspectiva compensatória que a modalidade carrega historicamente. Quanto a essa diversidade de formatos, Ventura (2008, p. 268) assinala:

Com o discurso da primazia da diversidade, termina-se por justificar a enorme fragmentação da oferta da EJA na atualidade. Em outras palavras, ao defender-se a necessidade de variados projetos para os variados públicos que compõem a clientela desta modalidade de educação, mantém-se, sob uma perspectiva culturalista, a fragmentação das ações governamentais e a manutenção da distribuição diferenciada dos conhecimentos na sociedade brasileira.

Além dessa “flexibilização” de oferecimento da EJA, há um incentivo para que a modalidade possa ser oferecida na rede privada como uma “solução mágica”: “Art. 33: As instituições escolares do ensino privado poderão ser importantes ofertantes da EJA em todo o país, no exercício de autonomia de seu PPP, como modalidade que promove o resgate do

tempo e das oportunidades educacionais não assegurados na idade certa” (BRASIL, 2021a, p. 9). Ora, é evidenciado aqui mais um elemento alinhador ao viés neoliberal das políticas educacionais: o Estado exime-se de sua responsabilidade de garantir um direito social constitucionalmente garantido e a transfere aos interesses do poder privado. Retoma-se ainda a concepção da EJA como uma escolarização aligeirada (mais uma vez na história!), pois, segundo o Parecer “a EJA é um importante instrumento de resgate de tempo ou oportunidades educacionais perdidas” (BRASIL, 2020, p. 18).

A LDBEN de 1996 já previa o oferecimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive para a EJA. A previsão do ensino à distância descrita na LDBEN é regulamentada em decreto próprio (BRASIL, 2017) e inclui a EJA no Artigo 8º, inciso IV do referido documento. As DCN-EJA de 2000, bem como as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010) também mencionam a possibilidade de oferecimento da EJA no modelo de Educação a distância. Novamente é preciso destacar que historicamente a EJA é marcada pelo compromisso com a perspectiva assistencialista, supletiva e compensatória em detrimento do compromisso com o direito à educação, que foi negado a esse público da modalidade. Porém, as novas Diretrizes Operacionais de 2021 e seu modelo pautado na “flexibilização” sublinham formatos para a EJA aos moldes de uma perspectiva EaD que acabam por corroborar com uma formação aligeirada e precarizada.

Neste contexto, o estado de Goiás “se adiantou”, implantando um modelo de EJA à distância antes mesmo da instituição dessas novas Diretrizes Operacionais da EJA. A Secretaria Estadual da Educação de Goiás (SEDUC-GO) propôs, a partir de 2019, o Programa EJA-TEC, Educação de Jovens e Adultos na modalidade de ensino a distância, a fim de ampliar a oferta de vagas para a EJA, inicialmente atendendo à 3ª Etapa, o que corresponde ao Ensino Médio da Educação Básica. Esse projeto da EJA-TEC será mais bem problematizado na última seção deste capítulo.

Cabe ainda ressaltar que a construção das novas Diretrizes Operacionais para a EJA se deu de forma também aligeirada, pouco transparente e sem participação efetiva dos fazedores da EJA, sejam pesquisadores, docentes, discentes e movimentos sociais ligados à modalidade. Segundo Carta Aberta do GT 18 da ANPED⁴⁷, a prévia do documento teve abertura para consulta pública por menos de 10 dias entre o final de novembro e início de dezembro de 2020. Ou seja, o documento foi “discutido” em pleno contexto da pandemia de COVID-19, o

⁴⁷ Datada de 14 de dezembro de 2020, a Carta repudia a instituição e a construção pouco democrática das novas Diretrizes Operacionais para a EJA. Disponível em: <https://bit.ly/3ojWanX>

qual funciona como uma “cortina de fumaça”. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil também se manifestaram contrários às novas diretrizes⁴⁸ e igualmente repudiaram a construção pouco democrática do documento. Assim, os protagonistas da EJA e sua pluralidade tiveram sua manifestação silenciada neste movimento que se caracterizou pela ausência de uma construção das diretrizes, de fato, coletiva e democrática.

Esta última política relativa à EJA de 2021 implementada e materializada neste documento de “alinhamento” corrobora a perspectiva de desescolarização e invisibilidade da EJA explicitada por Nicodemos (2019), bem como seu apagamento e/ou ocupação de um lugar fronteiro no campo das políticas educacionais (NICODEMOS; SERRA, 2020), principalmente em relação ao seu currículo.

Quanto à desescolarização da EJA, Nicodemos (2019, p. 28) a define como “um processo em que o atendimento a esse público [da EJA] dar-se-á fora da escola; [...] a modalidade tende a ficar reduzida a duas ações prioritárias, qual seja: a Educação à Distância e a política de certificação”. A situação de fronteira na proposição de políticas educacionais para a modalidade se agudizaram e se fragilizaram durante o período pandêmico da COVID-19, comprometendo e ameaçando ainda mais a pauta de garantia pelo direito à educação da classe trabalhadora (NICODEMOS; SERRA, 2020).

Além disso, a EJA tem entrado numa espiral de desfinanciamento em relação aos recursos federais destinados à modalidade, principalmente quando se considera a forma presencial de oferecimento. A partir de dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP) do próprio governo federal, o Movimento Pela Base⁴⁹ (MPB, 2022) realizou uma pesquisa coordenada pelo Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) em parceria com a Ação Educativa e o Instituto Paulo Freire.

O relatório da pesquisa, intitulado “*Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA*” (MPB, 2022) aponta que os investimentos na modalidade, por parte do governo federal vêm tendo queda acentuada nos últimos 10 anos: caíram de quase R\$ 1,5 bilhão em 2012 (o que representa 2% do total das despesas nacionais com educação) para R\$ 38,9 milhões em 2022, sendo que em 2021 (com o país ainda mergulhado na Pandemia de COVID-19) foram pouco mais de R\$ 5,4 milhões de recursos investidos (o que representa 0,04% das despesas nacionais com educação), ou seja, 3% do valor investido em 2012.

⁴⁸ Em Ofício enviado à presidenta do Conselho Nacional de Educação, datado de 17 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rv6BGZ>

⁴⁹ Instituição não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e o monitoramento da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Por outro lado, houve um significativo incremento nos recursos para a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), em detrimento da EJA escolar nos últimos anos: em 2021, o orçamento destinado ao exame foi de mais de R\$ 13,8 milhões (MPB, 2022). Cabe problematizarmos e questionarmos: “contra o que/quem” e “a favor de que/quem” ocorrem esses esvaziamentos de recursos federais para a EJA oferecida presencialmente nas instituições escolares e favorecendo a EJA certificadora e supletiva dos exames? Certamente não é favor dos interesses da classe trabalhadora estudante, principalmente no que se refere à garantia do direito à educação constitucionalmente garantida.

Portanto, o cenário que se instaura para a EJA na conjuntura atual é o seguinte: queda no financiamento para a modalidade, sujeitos estudantes evadidos-expulsos da escola, excluídos, fragilizados, invisibilizados, apagados, discriminados, impelidos à desescolarização, “desalinhados” às necessidades do mercado, tendo seu direito à educação negado e/ou ameaçado, enfim, *oprimidos* e desumanizados. Dialeticamente é preciso lembrar que a humanidade roubada dos oprimidos também leva à desumanização dos opressores, sendo ambos impedidos de *ser mais* (FREIRE, 2013).

É preciso esperar na acepção freiriana e superar nossas “situações-limite” diante de um cenário histórico que nos impele à desesperança e ao desespero. Paulo Freire descreve as situações-limite como supostas barreiras insuperáveis (FREIRE, 2013) que limitam e condicionam a existência humana à dada condição/contexto histórico, convidando e impelindo homens e mulheres a um estado inerte de adaptação e resiliência. Estaríamos vivendo na atualidade, nas bordas do precipício de nossas situações-limite?

Freire (2011, p. 15) assinala que “nas situações-limite, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’, às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa”. Consideramos que o horizonte histórico que se instalou para a EJA está molhado de desesperança. A modalidade, com todos seus sujeitos, principalmente seus estudantes, se posiciona nas “bordas” de suas situações-limite. Mas, é necessário assumir uma posição que busque razões para sermos esperançosos e vislumbrar um inédito viável, mas que não se limite a espera pura, que vira espera vã (FREIRE, 2011). O *inédito viável*, na acepção freiriana, é uma condição que está além da superação das situações-limite, na qual o contexto histórico que parece definitivo e inexorável cede lugar à história como *possibilidade*, perspectiva freiriana que permite pensar e acreditar na transformação das condições “postas”, sendo, portanto, mudanças viáveis e acessíveis.

Tomamos aqui o esperarçar freiriano e a busca por inéditos viáveis para a EJA almejando discutir as possíveis superações políticas educacionais marginais e fronteiriças postas para a modalidade na conjuntura atual, principalmente quanto às políticas de orientação curricular. Por que buscar em Paulo Freire inéditos viáveis para a EJA?

Sabidamente o legado teórico freiriano sempre esteve consubstanciado pela preocupação do autor com os oprimidos da sociedade, com a classe trabalhadora. Embora inicialmente suas propostas estejam ligadas ao processo de alfabetização de adultos a partir de um “método” dialógico, libertador, conscientizador e humanizador, podemos considerar que suas ideias ultrapassam o domínio de leitura-escrita, confluindo para um completo Sistema de Educação de fato (SCOCUGLIA, 2021), tendo suas ideias com potencial para pensar a educação em diferentes etapas e/ou modalidades educacionais.

Paulo Freire regularmente apontava em seus escritos que a alfabetização dos adultos é importante, mas não suficiente para o processo de libertação dos oprimidos. Assim, buscar meios para que a classe trabalhadora acesse, permaneça e conclua toda a escolarização básica é fundamental. Afora a preocupação demarcada com o processo de alfabetização de adultos ao longo de suas obras, em duas delas há discussões mais centradas na educação de adultos como um todo. Em *Política e educação* (de 1993), por exemplo, o autor traz um capítulo intitulado “*Educação de adultos, hoje. Algumas reflexões*” e em *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos* (de 2000 – obra póstuma), o autor traz o capítulo “*Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica*”. A menção a estes dois capítulos de duas obras de Freire são exemplificações de como a obra freiriana como um todo oferece suporte legítimo para se pensar a EJA.

Se por um lado Paulo Freire demarca sua preocupação com a educação de adultos de uma maneira geral – para além da etapa da alfabetização –, por outro a ênfase em torno das questões curriculares estão mais dispersas em sua obra, sem deixar claramente demarcada a que perspectiva teórica de currículo seus pressupostos se alinham. Dessa forma, é necessário retomar a discussão sobre as teorias curriculares iniciadas na Introdução dessa tese, a fim de demarcar o distanciamento de Paulo Freire das teorias curriculares tradicionais e seu profícuo alinhamento às teorizações críticas de currículo. Assim, abriremos um “parêntese” nessa exposição histórica da EJA para apresentarmos uma breve discussão de caráter teórico acerca do currículo e das teorias curriculares.

1.1. As teorias curriculares: uma opção político-metodológica

A partir das discussões iniciais de Silva (2010) em sua obra, parece evidente o quão complexo é responder às questões “*o que é currículo?*” e “*o que é uma teoria do currículo?*”. O autor compreende que há a necessidade de “adotar uma compreensão da noção de ‘teoria’ que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve” (SILVA, 2010, p. 13). Ou seja, *o currículo e as teorias de currículo se interpenetram e se constroem mutuamente*. O autor ainda alerta que não há um “verdadeiro significado de currículo”, pois, “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. [...] uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2010, p. 14). Nessa discussão, o mais importante seria indicar quais questões uma teoria curricular busca responder. A questão central seria *o que ensinar?* precedida da questão *o que as pessoas devem se tornar?* (a busca por “modelos” de ser humano) já pressupondo, portanto, que há uma seleção de conhecimentos segundo determinados critérios, sendo a seleção uma operação de poder. E é exatamente a questão do *poder* que vai constituir os limites entre as diferentes teorias de currículo:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2010, p. 15).

Assim, “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 2010, p. 16), enquanto as teorias de currículo “estão no centro de um território contestado” (p. 16). O currículo é um elemento de fundamental importância para a docência, contribuindo inclusive para a construção da identidade docente. Conforme destaca Arroyo (2011, p. 10) “a sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal estares e até as crises da docência”.

Apple (2006) considera as escolas como parte de um conjunto de relações de outras instituições – políticas, econômicas e culturais – basicamente desiguais. Estas desigualdades são reproduzidas e reforçadas pelas escolas por meio de suas atividades curriculares, pedagógicas, avaliativas, contribuindo assim para a reprodução social das relações de classe. A questão curricular envolve, desta forma, relações de poder nos âmbitos político, social e cultural. A própria seleção dos conhecimentos que deverão compor os currículos escolares indica a valorização de determinados saberes e culturas em detrimento de outros.

Para Arroyo (2011, p. 14):

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou na disputa das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, cultura, modo de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados ao dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum.

O processo de curricularização envolve, portanto, a valorização e, ao mesmo tempo, a desvalorização dos saberes dos diversos grupos sociais. A nosso ver, tão importante quanto garantir o acesso ao conhecimento produzido e sistematizado pela classe dominante é valorizar os saberes e a cultura dos diversos coletivos sociais, para que estes grupos se reconheçam no ambiente acadêmico e possam enriquecer sua própria cultura e seus próprios saberes a partir de sua trajetória escolar.

A própria concepção de currículo é permeada de opções que revelam a não neutralidade do processo educativo. Mais que isto, revela a intencionalidade em relação à educação, ancorada numa opção mais conservadora ou progressista em relação à estrutura social vigente.

Observe-se, pois, que toda concepção de currículo carrega, embora nem sempre explicitadas, concepções políticas, filosóficas, antropológicas, sociológicas, psicológicas e também teorias de ensino e aprendizagem. Está molhada de visões de mundo e práticas estabelecidas por todos aqueles que pensam e praticam o currículo, expressando assim os seus valores, hábitos e crenças. O currículo, portanto, requer clareza sobre o horizonte que queremos para formar crianças e jovens e, em consequência, que opções faremos quanto a valores a assumir, conhecimentos a serem selecionados, procedimentos de ensino-aprendizagem, formação de educadores e avaliação democrática (SAUL; SAUL, 2018, p. 1148-49).

Em termos conceituais, Arroyo (2011) explica que o currículo escolar é um território complexo, que não se pode resumir a uma única concepção, uma vez que compreende uma construção social histórica. Já para Sacristán (2013, p. 17):

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Para Sacristán (2013), o currículo desempenha, desde sua origem, uma função reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se em elemento estruturante da escolarização, da vida nas instituições educacionais e das práticas pedagógicas. Assim, o currículo “proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma

construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido” (SACRISTÁN, 2013, p. 19).

Mas, no entendimento de Moreira e Tadeu (2013) o currículo tem deixado, há muitos anos, de ser compreendido como uma área meramente técnica, voltada para procedimentos, técnicas e métodos, passando a guiar-se por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Nesta perspectiva, “o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 28).

O currículo constitui-se, desta forma, como arena política, construindo-se sob a égide de três eixos estruturantes: ideologia, cultura e poder. A ideologia, segundo Moreira e Tadeu (2013), está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam estas divisões. Em relação à cultura, o currículo é visto como terreno não apenas de transmissão, mas de produção e criação simbólica, cultural. A cultura é também terreno de luta, onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social. Os autores ainda destacam que o currículo está profundamente implicado em relações de poder, que se manifesta através de linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnias, gênero, etc.

O currículo escolar é, portanto, permeado pelos elementos sociais, políticos e culturais dos diferentes grupos que constituem uma determinada sociedade. Lopes (2006, p. 30) defende que “o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive”. O currículo é, portanto, uma construção coletiva que se faz mediante disputa de elementos culturais, políticos e ideológicos.

Quanto às teorias curriculares, Silva (2010) classificou-as em *tradicionais*, *críticas* e *pós-críticas*. Nas *teorias curriculares tradicionais*, o conhecimento é concebido como algo estático e objetivo, cabendo ao professor o papel de transmiti-lo e ao aluno atuar como um receptor passivo desse conteúdo transformado em objetos de ensino. Os objetos de ensino abrangem os saberes privilegiados pelo contexto sociocultural da classe dominante, ignorando-se a cultura dos grupos minoritários. De forma “neutra”, as questões centrais aqui residem *no que ensinar* (que conhecimento transmitir) e *no como* (a forma de melhor transmitir).

A *teoria curricular crítica* volta-se para as questões de ideologia, saber e poder, disseminadas principalmente pela escola. Considera que a escola e a educação objetivam a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista através do currículo. Para além

das questões *o que ensinar?* e *como ensinar?* a preocupação reside aqui no *por que?* (por que um conhecimento e não outro). A teoria crítica do currículo caracteriza-se por uma percepção histórico-crítica da formação dos sujeitos, tecendo crítica à escola reprodutivista e à escola neutra, tendo como um dos principais eixos teóricos o marxismo, que se fundamenta nos conceitos de luta de classes, hegemonia e exploração por meio do trabalho (APLLE, 2006). A teoria crítica do currículo foi fortemente influenciada pelos postulados de Paulo Freire, sobretudo por meio de suas críticas ao que chamou de “educação bancária” (SILVA, 2010).

Lopes e Macedo (2011) demarcam a prevalência da perspectiva crítica no debate atual, assim a caracterizando:

Há de comum em todas as respostas da perspectiva crítica a preocupação em entender as relações entre diferentes saberes no currículo: conhecimento acadêmico e científico, historicamente sistematizado, *versus* saberes populares e saberes experienciados pelos alunos em sua vida cotidiana (LOPES; MACEDO, p. 71, 2011).

Essa perspectiva abarca uma série de autores, com aproximações e distanciamentos teóricos característicos, mas coadunando com a forma de “conectar o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia” (LOPES; MACEDO, p. 77, 2011). O conhecimento, mais do que nunca, sai de sua zona de “neutralidade”, é problematizado e questionado no que se referem aos conhecimentos escolares, denunciando quais e por que determinados conhecimentos são selecionados em detrimento de outros ao longo da história de sua produção. Logo, essa perspectiva “focaliza como a estrutura político-econômica e social atua nesses processos, investiga os modos pessoais de dar significados aos diferentes saberes e busca entender por que alguns saberes são classificados como conhecimento, e outros, não” (LOPES; MACEDO, p. 77, 2011). Assim, considera-se que há uma relação entre currículo, hegemonia, conhecimento e poder. Selecionar e organizar o que se ensina torna-se uma ferramenta “poderosa” de controle na escolarização dos sujeitos.

Feitas as caracterizações pertinentes acerca da classificação das teorias curriculares, cabe problematizarmos o papel da instituição escolar frente às diferentes perspectivas curriculares. Michael Young, sociólogo britânico pioneiro que se inquietou com o estudo e a análise crítica do currículo, escreveu um texto intitulado *Para que servem as escolas?* (YOUNG, 2007) no qual traz interessantes discussões acerca do papel da escola na “transmissão” de conhecimento. Para o autor, é inquestionável que a escola possui o “propósito específico de promover a aquisição do conhecimento” (p. 1288) e que “a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição têm sido negligenciados tanto por

aqueles que tomam decisões no campo político, quanto pelos pesquisadores educacionais” (YOUNG, 2007, p. 1288).

Há, nas políticas curriculares atuais, uma ênfase na aquisição do conhecimento submetida a propósitos mais instrumentais, forçando as escolas a adequar seus resultados às “necessidades da economia” – escola aqui se constitui como um “mercado” ou como uma “agência de entregas” que prima por resultados, (YOUNG, 2007). E se a escola é a agência transmissora de conhecimentos, cabe questionar *que conhecimento?*

Assim, Young (2007, p. 1294) atesta:

Alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe *algo* [grifo meu] no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento.

Esse *algo* responde à pergunta *Para que servem as escolas?*, pois “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294). Embora sua cotidianidade seja carregada de “saberes de experiência feito”, conforme destaca a perspectiva freiriana, estes não são suficientes para seu pleno desenvolvimento, de forma que o saber adquirido na escola cumpre (ou deveria cumprir) esse papel.

Logo, não se trata de desmerecer a serventia das escolas e da atividade docente, mas a adoção de uma pedagogia crítica, pois:

Não se trata de exigir que os professores suprimam ou esqueçam o que sabem e como sabem. Na verdade, a luta pedagógica se enfraquece sem tais recursos. [...] Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante. [...] Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem (GIROUX; SIMON, 2013, p. 121).

Michael Young diferencia dois tipos de conhecimento: o “conhecimento dos poderosos” – aqueles com poder na sociedade e que têm mais acesso a “certos” tipos de conhecimento e/ou os legitimam; muitas vezes é equiparado como sinônimo do conhecimento escolar e do currículo; e o “conhecimento poderoso” que “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). É o conhecimento que não é disponível em casa e/ou no cotidiano, é o conhecimento especializado. É papel preponderante da escola transmitir o “conhecimento poderoso”. Para tal, há uma relação hierárquica entre professor-estudante:

Diferentemente do que sugerem algumas políticas governamentais recentes, elas não serão baseadas em escolhas do aluno, pois, em muitos casos, o mesmo não terá o conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas. Isso não significa que as escolas não devam levar muito em conta o conhecimento que os alunos trazem, ou que a autoridade pedagógica não precise ser desafiada. Significa que alguns tipos de relação de autoridade são intrínsecos à pedagogia e às escolas (YOUNG, 2007, p. 1295).

Tal perspectiva de Michael Young corrobora os pressupostos freirianos, pois apesar de Paulo Freire defender a *dodiscência* – relação sempre dialética educador-educando –, não há uma horizontalidade de fato entre educando(a)-educador(a). Quanto à autoridade docente, Paulo Freire sempre a considera em relação dialética com a liberdade, sem, contudo, cair no autoritarismo e/ou na licenciosidade.

Young, alinhado à teoria crítica do currículo, realiza ainda uma reflexão em torno da diferenciação dos tipos de conhecimento – escolar e não escolar – demarcando o papel da escola e direcionando a organização curricular:

A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios. As questões centrais sobre o currículo envolverão: (a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas; (b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano; (c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si e (d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. Em outras palavras, como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de alunos. Portanto, a diferenciação, no sentido em que eu a estou usando aqui, refere-se: às diferenças entre o conhecimento escolar e o cotidiano; às diferenças e relações entre domínios do conhecimento; às diferenças entre o conhecimento especializado (por exemplo, física ou história) e o conhecimento com tratamento pedagógico (por exemplo, física escolar ou história escolar para diferentes grupos de alunos) (YOUNG, 2007, p. 1295-1296).

Consideramos que as questões centrais demarcadas por Michael Young sinalizam importantes “pistas” para a construção curricular de Biologia na EJA, as quais podem dialogar com a perspectiva freiriana. Esse *diálogo* será retomado mais adiante nesta tese.

Como seguidor e difusor da obra de Michael Young no Brasil, temos Antônio Flávio Barbosa Moreira⁵⁰, cujos trabalhos versam sobre as políticas curriculares no contexto das relações entre conhecimento e estrutura social. Em texto que discute a relação entre a formação de professores e teorias de currículo, Moreira (2021) defende que a formação docente deveria contemplar as teorias de currículo, pelas quais os docentes refletiriam sobre o processo de “escolha” acerca do *que*, do *como* e do *por que* ensinar dados conteúdos curriculares, estabelecendo uma crítica à escola e das disciplinas escolares. Se o currículo é o núcleo organizacional e intelectual da escola, então:

⁵⁰ Michael Young foi seu orientador de Doutorado realizado na Inglaterra.

A teoria de currículo deve propiciar uma maior compreensão do significado e dos rumos das disciplinas escolares e dos temas interdisciplinares, explicitando suas relações com o indivíduo, com a sociedade e com a história. Essa teoria não pretende oferecer subsídios para reformas curriculares [...] Pode, contudo, facilitar a íntima associação entre o conhecimento e o sujeito que o aprende e o ensina, pretensão, sem dúvida, pertinente na formação de professores. [...] A profissão de ensinar exige que o professor, como intelectual, participe de forma colaborativa na escola, tanto nas práticas do cotidiano escolar quanto nas decisões referentes a conteúdos curriculares, estilos de Ensino e procedimentos de avaliação. Participar do planejamento coletivo da escola e de seu currículo exige ter consciência das múltiplas funções e do potencial da instituição escolar (MOREIRA, 2021, p. 44).

Reconhecemos como legítima a defesa de Moreira (2021). Desde sua formação inicial – na graduação – os profissionais docentes deveriam imergir criticamente acerca da construção e da organização do conhecimento nos currículos escolares, além de possibilitarem-lhes participar ativamente da construção desse currículo no chão da escola. Se ao empreender a retomada das memórias da minha formação inicial não encontrei discussões referentes à EJA, é também certo que discussões pertinentes ao currículo e às teorias curriculares também passaram ao largo durante a minha graduação. Dessa forma, se não há o suporte teórico necessário para que o profissional docente compreenda as relações entre o conhecimento e as organizações curriculares, mais tarde ele atuará mais passivamente frente às curricularizações prescritas e/ou impostas nas instituições escolares.

A partir de 1980, Michael Apple também se destaca como um teórico nas questões curriculares, no mundo e no Brasil, principalmente a partir da obra *Ideologia e currículo* (APPLE, 2006). A partir dos conceitos de hegemonia e ideologia da teoria marxista e se contrapondo às perspectivas instrumentais, acadêmicas e progressistas de currículo, ele questiona sobre o conhecimento de determinados grupos que é ensinado na escola, ponderando as relações entre este conhecimento ensinado, o poder de tais grupos e os beneficiários dessa “escolha” do conhecimento. Logo, para o autor, a ação educativa, por intermédio do currículo, contribui para a reprodução e manutenção das desigualdades sociais. Neste contexto, há uma tentativa, por parte de Michael Apple, de aproximação com a classe trabalhadora, munindo-os na luta pela transformação social e econômica frente aos anseios do sistema capitalista.

Segundo Apple (2006), em toda organização curricular há um currículo oculto que mascara as contradições sociais. O processo de seleção, organização e avaliação dos conhecimentos escolares acontece frente a um rol de conhecimentos possíveis, mas a opção por determinados conhecimentos que serão ensinados na escola é baseada em valores, ideologias e interesses econômicos distintos, denotando que há uma estreita conexão entre estrutura econômica e conhecimento.

Apple (2006) também denuncia como as políticas curriculares oficiais de Estado são submissas ao sistema econômico capitalista. O conhecimento “oficial” selecionado para ser ensinado nas instituições escolares é ditado e mediado por documentos oficiais que direcionam orientações, livros didáticos, avaliações de desempenho (foco nos resultados), propostas curriculares e metodologias. Assim, tais ações permitem a efetivação de um currículo padronizado nacional, avaliado e controlado constantemente pelas mãos do Estado.

Se contrapondo à neutralidade do currículo, Apple (2013) afirma que ele é “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (p. 71) e ao se contrapor também à ideia de um currículo “nacional”, destaca que “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica. Seus efeitos serão verdadeiramente perniciosos àqueles que já têm quase tudo a perder nesta sociedade” (APPLE, 2013, p. 74).

Como pesquisador, que sobretudo se ancora na produção teórica freiriana, me situo numa concepção curricular crítica, pautada num pensamento contra hegemônico, reconhecendo a não neutralidade da educação e a importância da clareza acerca das opções político-ideológicas que balizam a prática pedagógica. No campo da teoria crítica do currículo, conhecimento é uma categoria chave. No bojo dessas discussões, vários teóricos de currículo se destacam. Autores como Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux, Ivor Goodson, Jose Gimeno Sacristan, Peter Maclaren, Antônio Nóvoa, Antônio Flávio Barbosa Moreira, entre outros, se debruçam nessas discussões que rejeita o enfoque tecnicista do campo curricular e reconhece o caráter político nas construções/reorientações curriculares.

Como já salientado, Paulo Freire não apresenta uma teorização robusta sobre o currículo, de forma que as produções destes autores supracitados, que se alinham à perspectiva crítica de currículo, serão mobilizadas teoricamente para dar suporte às discussões empreendidas nessa tese quanto à construção curricular de Biologia na EJA. Entendemos que um dos desafios que a pesquisa institui é construir a articulação teórica entre Paulo Freire e o campo do currículo e nesse movimento buscar avançar naquilo que Freire não se propõe especificamente enfrentar e que pesquisadores do campo do currículo – especificamente de viés crítico – se propõem. Definir e adensar a apropriação das teorias curriculares que consubstancia a pesquisa – seja nessa tese ou em outro momento – é um trabalho também de fôlego que me desafia como futuro pesquisador do campo.

Quanto à organização curricular, Paulo Freire ao longo de suas obras retoma muitas vezes as questões *o que ensinar? A favor de que e de quem ensiná-los? Contra que e contra*

quem? Quem escolhe e como são ensinados os conteúdos? Que é ensinar? Que é aprender? Como se relacionam? Acreditamos que as teorizações críticas do currículo podem sinalizar e demarcar melhor respostas para essas indagações freirianas, pois é fundamental entender quem concretamente são os atores que estão “a favor ou contra” e as disputas que estão em jogo.

Para responder a tais questionamentos, é necessário ainda demarcamos e salientarmos algumas concepções de Paulo Freire quanto à sua visão de mundo, de sociedade, de homem, de conhecimento, de educação, de ensino-aprendizagem e de avaliação, pois são sob essas concepções que os questionamentos anteriores quanto à organização curricular podem ser respondidos, justificando o sentido amplo de currículo apontado por Giovedi (2012) e Saul (2016). As sistematizações a seguir foram construídas a partir da minha apreensão teórica de Paulo Freire ao longo da escrita da tese e não objetivam fornecer uma caracterização cristalizada e integral das concepções freirianas.

Paulo Freire entende a *educação* como um elemento de transformação da sociedade, desde que tenha viés crítico e que considere as relações orgânicas existentes entre elas. É também uma atividade que possibilita a conscientização, a humanização, a libertação da condição de opressão, a problematização da realidade concreta mediante a superação da prática educativa pautada pela transmissão “bancária” de conhecimentos.

O *mundo*, o *homem* e a *sociedade*, em Paulo Freire, constituem uma unidade dialética e são indissociáveis. O *mundo* é o mediador das relações entre os sujeitos para que através da transformação da natureza produzam cultura e história. É o lugar da *existência* e da conscientização do homem (em contraposição a *viver* no mundo como um suporte). É ainda o lugar da *práxis* (ação-reflexão-ação). Engloba tanto o mundo natural quanto às realidades sociais e os espaços históricos

A *sociedade* (ao menos a brasileira) tem inexperiência democrática e está “em trânsito” para uma consciência crítica. Está ainda imersa em relações de dominação e alienação (oprimidos – opressores), pois representa o espaço onde se materializam as contradições das relações sociais. Crê na perspectiva transformadora/revolucionária (sem cair no reformismo). Condiciona a ação humana, mas não determina, sozinha, o destino do homem.

O *homem* (ou a mulher) é um ser de relações, um ser de busca, dialogal, curioso, crítico, inacabado, inconcluso (almeja *ser mais*) e historicamente situado. Ele está *com* o mundo e não apenas *no* mundo, que é construído historicamente.

O *conhecimento* é histórico, coletivo e permeado de politicidade (não é neutro). Constrói-se a partir da relação dialética objetividade – subjetividade.

O *ensino-aprendizagem* só se dá dialeticamente. É uma especificidade humana e constitui uma dimensão do processo de conhecer e está fundamentado pedagogicamente na relação dialógica, na didascália e na curiosidade. Nas situações de troca que se estabelecem, que devem valorizar os contextos existenciais dos sujeitos, produz conhecimento para quem ensina e para quem aprende. É carregado de politicidade, de estética e se dá a partir de uma posição político-ideológica, de uma posição ética, de uma posição pedagógica e de uma posição epistemológica, extrapolando a sala de aula/escola.

A *avaliação* é um ato coletivo, dialogado e democrático. Valoriza o caminho, o processo (e os erros). Deve ser pautada pelo bom-senso. Exige reflexão crítica da prática do professor (que também é avaliado no processo). Está a serviço da libertação e da conscientização. Considera o contexto existencial, os “saberes de experiência feita” e as “leituras de mundo” dos sujeitos. É um exercício rigoroso (necessitando, portanto de instrumentos) e é pautada na fé para com os sujeitos.

Tais concepções freirianas devem, por conseguinte, ser consideradas no manejo das organizações curriculares em sentido ampliado. É preciso superar os currículos “bancários” e as formas de conceber as políticas e as práticas curriculares para além de um processo vertical, isto é, ver os sujeitos da EJA não como meros implementadores ou marionetes de uma política, mas também como atores que pensam as políticas que as recriam, através da interpretação e de processos de resistência no cotidiano.

Feitas as discussões teóricas sobre a concepção de currículo e a partir da classificação das teorias curriculares, nas seções seguintes retomaremos a exposição histórica da EJA trazendo para o *diálogo* os sujeitos fazedores da EJA: os educandos e educandas; os professores e professoras. Os discursos emergidos nas entrevistas realizadas na parte empírica desta pesquisa possibilitarão acrescentar mais elementos que contribuirão para este “recontar” da história da EJA.

1.2. Os sujeitos estudantes da EJA e a trajetória de uma escolarização interrompida

Pertencer à classe trabalhadora é uma realidade concreta que une os estudantes da EJA. Além disso, eles ainda comungam a trajetória de uma escolarização interrompida ao longo da vida balizada por diferentes razões. Aqui sistematizamos alguns desses motivos que se põem na história de vida dos estudantes da EJA e que se constituem como elementos que abalroaram seus percursos formativos. Esta sistematização se deu a partir das entrevistas com os educandos e educandas dos CEJA goianos.

Retomando a caracterização já apresentada anteriormente na **Introdução** desta tese, foram 23 estudantes entrevistados, sendo 14 mulheres e 09 homens, com idades variando entre 18 e 70 anos. Vejamos as trajetórias que descrevem:

Eu parei porque comecei a trabalhar. [JAQUELINE]

O motivo de eu ter parado de frequentar a escola, ter parado de estudar foi ter casado nova, ter inventado de ter filhos nova e ao mesmo tempo tive que parar pra cuidar, ser dona de casa e foi isso. [LIANA]

Eu fiz o 1º e 2º ano do ensino médio, quando eu cheguei ao 2º, como eu reprovei aí eu decidi parar e não voltei mais. [LISETE]

Por eu ter morado um tempo fora; [...] pretendo voltar a morar nos Estados Unidos. [DONALDO]

Na minha infância eu não pude, não tive chance de estudar, estudei muito pouco. [...] depois de dona de casa, de mãe de família, de trabalhar e tal, mexer com comércio; eu tinha meu marido e a gente mexe com comércio, [...] meu marido não queria deixar. Ele falava que não, que o que eu sei já tava bom. [LUIZA]

Eu tive muitos problemas na minha família [...] e eu sempre fiquei saindo; eu faltava muito por problemas da família mesmo. [MADALENA]

Eu parei de estudar muito novo e por conta de profissão mesmo, profissionalmente, a gente ocupa bastante tempo. [FRANCISCO]

Todo jovem que pai e mãe falam: “estuda, estuda” e o menino sempre larga e agora que eu vi que é, foi e é muito importante. [MARCELA]

Naquele tempo a gente trabalhava muito na roça e eu deixei de estudar para ajudar meu pai na roça. [JOAQUIM]

Parei porque eu arrumei um trabalho a noite e comecei a trabalhar. [MÁRIO]

Empolguei na profissão e abandonei o estudo. [MOACIR]

Fiquei 30 anos casada. Saí de um casamento de espancamento. [MARIA CLARA]

Parei de estudar com meus 18 anos porque eu engravidei e aí eu decidi dedicar a minha vida para minhas filhas. [MARILENA]

O que me incentivou a voltar foi os meus filhos [provavelmente a gravidez foi o motivo da interrupção]. [MARTA]

Eu havia parado de estudar porque eu me casei e o marido naquela época não deixava que eu fosse estudar e tal, então eu parei. [NITA]

[OSCAR] [não menciona o motivo da interrupção]

A escola não tem tempo pra você voltar; todo tempo é o tempo certo pra gente poder estar estudando; eu acho que a gente só vai mudar o Brasil e o mundo estudando e eu só não voltei antes por causa de ter casado muito cedo e as responsabilidades chegou muito cedo. [SOFIA]

Houve atropelos no decorrer da minha vida e só agora eu tive essa oportunidade de estudar um pouco mais. Mas são águas passadas. [STELA]

Eu parei muito nova, parei de estudar com 19 anos. [...] Foi um momento muito difícil pra mim; eu precisava de sair de uma questão emocional, uma fase muito difícil que eu entrei em depressão. [TUDINHA]

Eu sou deficiente, eu nasci assim; eu não falava nem andava. E aí através do meu desenvolvimento eu comecei a estudar tarde demais. [PAULINHO]

Eu reprovei duas vezes no primeiro ano, aí eu já quis fazer o EJA pra adiantar. [SÉRGIO]

Devido eu ter começado a trabalhar. [THIAGO]

Na minha infância quando eu era mais nova eu não tive a oportunidade de estudar. [VANILDA]

Não causa estranhamento os elementos que se interpõem na trajetória da escolarização dos estudantes da EJA entrevistados, pois eles reproduzem fielmente o percurso histórico da modalidade. A figura 3 propõe a representar estes elementos categorizados que se colocam como desafios/barreiras para a escolarização dos educandos e educandas da EJA, a qual se dá de forma tardia.

Figura 3 – Escolarização tardia na EJA: elementos contribuintes



Fonte: elaboração do autor

A esquematização da Figura 3 demarca a EJA como uma “trajetória alternativa” que possibilita aos sujeitos estudantes a retomada da escolarização que foi interrompida por diferentes elementos ao longo de suas vidas. Mas, reforçamos que não se pode conceber a EJA como um “atalho” para o alcance desta escolarização, como se este percurso fosse “mais fácil e menos sinuoso”. Mais do que uma “trajetória alternativa”, reiteramos a concepção de EJA como a materialização do direito à educação que não foi possível a esses sujeitos acessar na idade esperada. Afora essa reiteração, percebemos que ainda se faz presente a lógica histórica do “atalhamento” via EJA, conforme é caracterizado pelas trajetórias descritas pelos estudantes LISETE e SÉRGIO.

Em *A educação na cidade* há uma interessante descrição realizada por Freire (2000) dos sujeitos analfabetos do Brasil, os quais podemos considerar como uma parcela considerável do público da EJA: migrantes do interior dos estados; pessoas que vivem do subemprego ou que se dedicam a profissões que não exigem habilidade específica; pessoas de baixa renda, insuficientes até para necessidades básicas (alimentação e moradia); habitantes de “favelas” e “cortiços”; pessoas que consomem grande parte de seu tempo no transporte e quase não usufruem dos serviços ou espaços de lazer que a cidade tem; muitas são mulheres com dupla jornada de trabalho. De maneira geral, consideramos essa descrição de Freire muito atual e válida para os sujeitos estudantes da EJA em nosso país!

É importante problematizar as falas de STELA e VANILDA, quanto ao fato de conceberem a EJA como um resgate de oportunidade. Em *Pedagogia da indignação*, Freire faz uma importante reflexão:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa (FREIRE, 2014, p. 96).

Quando as estudantes concebem a EJA como um resgate de oportunidade, fica claro como elas tem uma culpa inculcada, se responsabilizando pela situação de terem “abandonado” a escola no passado e desconsiderando o contexto de desigualdade e opressão ao qual estão submetidas, conforme pontua Freire. Já demarcamos que os sujeitos estudantes da EJA, ainda que nem sempre sejam conscientes disto, pertencem à classe trabalhadora, de forma que à inserção no mercado de trabalho, muitas vezes precoce ao longo de suas trajetórias de vida, nem sempre permite conciliá-la com as atividades escolares. A exploração da força de trabalho destes sujeitos se constitui como elemento de desumanização. Esta, “que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de

forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*” (FREIRE, 2013, p. 40). A escolarização contribui (ou deveria contribuir) para a “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’” (FREIRE, 2013, p. 41).

A partir dos discursos dos estudantes também é possível identificar a herança de uma sociedade patriarcal, na qual mulheres se tornam “bens” e/ou objetos de seus pais ou de seus maridos quando casam. No grupo que interrompeu sua escolarização pela constituição de uma família todas são mulheres. Ora, homens também constituem família e por que o efeito disso em suas escolarizações não é idêntico? Já a escolarização das mulheres é impedida diante das “obrigações” domésticas e matrimoniais. Logo, elas são frutos do machismo estrutural, da exploração do trabalho reprodutivo, doméstico e/ou não remunerado.

Contraditoriamente, o Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021b) revela que na faixa etária acima de 30 anos, as matrículas de mulheres supera a de homens na EJA, representando um percentual de 59%. Isso demonstra certo empoderamento de resistência feminina frente à sociedade patriarcal que ainda se coloca como um entrave na escolarização das mulheres brasileiras.

É digna de destaque neste recorte amostral de estudantes da EJA a presença do educando PAULINHO – pessoa com deficiência (PcD). Dentro da diversidade de público que a EJA contempla, a presença de pessoas com deficiência é uma constante. É mais um desafio para a prática pedagógica no contexto dos embates referentes às especificidades dos estudantes da EJA. Desde que ingressei na EJA como professor em 2007, quase todas as turmas com as quais trabalhei abarcava estudantes com alguma deficiência. Minha experiência docente sinaliza que os estudantes das turmas de EJA, no geral, “acolhem” com singular empatia e solidariedade os colegas deficientes, pois ambos possuem desafios e barreiras de aprendizagem cujos caminhos são confluentes. Mas, mais do que o “acolhimento”, a questão da inclusão de estudantes com deficiência na EJA é resultante de uma política e precisa ser tomada dentro dessa perspectiva, ou seja, mediada pela compreensão do direito das pessoas com deficiência.

Dados do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021b) aponta certa estagnação no número de matrículas de PcD na EJA, representando pouco mais de 4% do total de matriculados. Mas é um elemento da diversidade da EJA que merece ser mais bem acompanhado. Ferreira (2009, p. 75) destaca que “no contexto das profundas desigualdades socioeconômica e política entre grupos sociais, reconhecer os direitos de pessoas com deficiências à EJA constitui ainda um significativo desafio para a sociedade brasileira”. Já Di

Pierro (2005) aponta que é notável a escassez de conhecimento quanto à escolarização de PcD na EJA⁵¹. Assim, sinalizamos e corroboramos nesta tese a urgente necessidade de tomar este recorte da EJA como um objeto de estudo mais aprofundado⁵².

Os dados da investigação que categorizamos como “Problemas familiares” não são passíveis de maiores problematizações a partir dos discursos dos estudantes. Mas, a minha prática como professor na EJA acompanhando os estudantes sinaliza que tais problemas estão relacionados principalmente a questões financeiras; uso de drogas (lícitas ou ilícitas) e/ou dependência química (do próprio estudante ou de integrante próximo na família); enfermidades diversas (do próprio estudante ou de integrante próximo na família) e/ou mortes precoces de integrantes da base familiar; violência doméstica; relacionamentos abusivos e/ou demais fatores que levam ao desajuste e desestruturação familiar, com impactos que levam à interrupção precoce da escolarização dos sujeitos.

Durante a entrevista com os docentes, foi possível apreender alguns elementos que traçaram um perfil dos estudantes da EJA e que também descreve suas trajetórias escolares interrompidas com alguns apontamentos que corroboram o já exposto anteriormente. Mas, o discurso docente também traz novos elementos que demandam problematizações:

Pessoas que foram esquecidas ou ninguém importava com o seu estudo. [ÁLVARO]

[o] déficit educacional que eles têm, não tem aquela capacidade de abstração; [...] As pessoas são carentes, os alunos estão carentes. [ANA]

Tem alunos que realmente entram com esse intuito, [...] o sonho dele, ele quer realmente estudar. E temos aqueles que estão estudando em busca de uma melhor qualificação no trabalho ou quer cursar um uma faculdade, um curso e ele tá ali realmente querendo estudar. Mas temos uma parcela que não quer, que vai pra atrapalhar, que vai por outros motivos. [CRISTINA]

O público é bem diverso, quando a gente fala que tem de tudo, é porque realmente tem de tudo e é para todos esses. [AMÍLCAR]

Aquela mãe, que casou muito cedo, que o marido às vezes não deixava estudar ou o pai proibia ou teve que parar de estudar pra trabalhar, pra ajudar no sustento da casa. Porque [...] até hoje tem muitos alunos que precisam parar, não porque ele quer, mas pelo sustento da casa. [ELIETE]

⁵¹ Em uma rápida consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (disponível em <https://bit.ly/2DFa5xA>), a busca por “necessidades especiais” AND EJA OR “Educação de Jovens e Adultos” retornou apenas seis resultados, dos quais um dos mais recentes é o de LIMA, I. E. A. **A cultura de inclusão dos alunos com NEE na EJA: concepções e práticas de professores**. 2020. Dissertação (Mestrado): Mestrado em Dinâmicas territoriais e cultura, Universidade Estadual de Alagoas, Arapiraca, 2020.

⁵² Meu projeto de pesquisa inicial para o processo seletivo de Doutorado junto ao PPECM-UFG foi “*O processo de flexibilização didático-pedagógico em Ciências Naturais para alunos com necessidades educacionais especiais na EJA*”. Como professor de Ciências/Biologia na EJA, a presença de estudantes deficientes em sala de aula me traziam angústias e sensação de impotência, pois percebia que minha formação (inicial ou continuada) não contemplava uma prática pedagógica que atendesse às necessidades daqueles estudantes. Porém, após a aprovação no processo seletivo de Doutorado o objeto de estudo e o problema de pesquisa sofreram novos delineamentos e tomou outros rumos...

A maioria deles são mais contidos, são mais introvertidos; eu acho que por conta da relação com a idade né? Eles já estão há muitos anos fora de sala de aula; é uma sala extremamente heterogênea: aluno que era muito imaturo, [...] foi reprovado em outras instituições de ensino; são mães que estavam cursando ensino regular e aí se viu grávida, se viu casada, com as obrigações matrimoniais, suas obrigações com a própria família, com filhos, impediram ela de ir pra escola. Nós temos alunos especiais. [ANTONIO]

Eu penso que de 10 anos para cá, nossa clientela é outra, totalmente diferente. [...] nós tínhamos pessoas engajadas realmente no estudo. Hoje [...] observa-se que é mais para ter um curso de ensino médio para poder entrar no mercado de trabalho, para empregos, sem almejar muito profissões mais definidas. [FÁTIMA]

A gente atende um público diferenciado, nós temos um pessoal que tem um déficit de aprendizagem muito grande ou pessoas que já pararam de estudar a 20, 30 anos que voltaram novamente. [...] Cada um tem um déficit diferente e você tem que atender a todos. [HERMÍNIA]

[...] Em sua maioria são pessoas dedicadas; lógico que a clientela nesses últimos anos, talvez os últimos cinco anos ou um pouco mais, mudou, mudou de uma maneira estranha: [...] aquela dedicação, aquela preocupação minimizou e a gente vê que muitos estavam indo para a instituição com outros objetivos. Mas sempre tem aquela clientela [...] que ia lá para se relacionar, para conversar, para conhecer, para conviver. [JANE]

Reforçando e corroborando os elementos já apontados pelos estudantes, os docentes sinalizam o embate escolarização – inserção/permanência no mercado de trabalho, a constituição de famílias (e reforçando também o modelo patriarcal!) e o acesso à EJA como uma “rota de escape / atalho” na escolarização (devido às reprovações no Ensino Fundamental e/ou Médio).

O discurso docente aponta a EJA como um espaço que acolhe ampla diversidade e heterogeneidade de sujeitos estudantes, os quais muitas vezes constituem-se de “pessoas que foram esquecidas”. Nessa composição, há a percepção de uma parcela “dedicada”, “engajada”, que busca e que *sonha*, embora sinalizem “déficits” de aprendizagem como fatores desafiantes na retomada da escolarização na EJA. Há ainda a caracterização dos estudantes como pessoas “carentes” (no sentido de necessidade afetiva), que muitas vezes buscam a escola para se “relacionar, conversar, conhecer, conviver”, ou seja, concebem a EJA como um espaço de socialização. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire salienta que “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 2020a, p. 138) e este “querer bem” coincide com a necessária afetividade no seio da prática educativa:

Preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade (FREIRE, 2020a, p. 138).

Torna-se necessário que a atividade docente estabeleça *diálogo* com esta “carência” afetiva de muitos estudantes da EJA. Porém, nesta relação discente-docente afetiva e dialogal, é preponderante que a prática docente conduza os estudantes para além da mera atividade de

ouvir, conversar e estreitar relações, com a superação desta concepção de EJA que carregam que a reduz como um espaço-tempo de convivência e socialização. Considerar e partir dessas relações afetivas *dodiscentes* (FREIRE, 2020a) não exime a escola e a prática educativa de socializar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Não posso deixar de concordar com a perspectiva das professoras FÁTIMA e JANE quanto à reconfiguração da EJA em relação aos estudantes nela presentes nos últimos anos. Quando iniciei minha trajetória docente na EJA em 2007, o perfil de estudantes era, de fato, bem diverso do que encontramos nas turmas de hoje. Casos de indisciplina “clássica” entre os estudantes eram muitos raros. Talvez o fenômeno da chamada “juvenilização” da EJA ainda não fosse tão acentuado nas turmas inicialmente. Atualmente, conforme dados do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021b), mais de 61% das matrículas na modalidade são de estudantes com menos de 30 anos de idade, sendo que mais de 31% tem menos de 20 anos de idade (19% do sexo masculino e 12% do sexo feminino).

Estes dados “iluminam” o discurso da entrevistada CRISTINA: “temos uma parcela que não quer, que vai pra atrapalhar”. Nos últimos anos atuando como professor e Coordenador Pedagógico da EJA, os principais entraves no cotidiano escolar eram relacionados a casos de indisciplina destes jovens rapazes que adentram na modalidade sem objetivos “definidos” (“não querem”) e que vão para a escola muitas vezes para, de fato, “atrapalhar”. A presença deste perfil estudantil específico também sinaliza um ponto de atenção para a organização curricular na modalidade: de que forma os pressupostos freirianos poderia apontar caminhos para construir um currículo que alcançasse esses sujeitos que “não querem e que vão para atrapalhar”? O que os jovens não querem? O que os jovens estão a afirmar para a escola e para os currículos com seu “desinteresse” manifesto e suas atitudes que contrariam o modelo ideal de educando? Na atualidade são principalmente os jovens que desafiam os processos de construção curricular na EJA. Logo, a questão das juventudes na EJA é central. Isso significa que a seguinte consideração é cada vez mais pertinente para pensarmos a EJA.

A perspectiva freiriana de uma educação libertadora e emancipadora não coincidem com uma prática educativa pautada pela licenciosidade:

O fundamental, porém, é que, se sadia a disciplina exigida, se sadia a compreensão da disciplina, se democrática a forma de criá-la e de vivê-la, se sadios os sujeitos forjadores da indispensável disciplina, ela é sempre algo que implica a experiência dos limites, o jogo contraditório entre a autoridade e a liberdade e jamais prescinde de sólida base ética. [...] Para que haja disciplina é preciso que a liberdade não apenas tenha o direito, mas o exerça de dizer não ao que se lhe propõe como a verdade e o certo. A liberdade precisa aprender a afirmar negando, não por puro negar, mas como critério de certeza (FREIRE, 2012, p. 190).

Lidar com a “juvenilização” crescente das turmas de EJA e a consequente condição de indisciplina “clássica” de estudantes é uma demanda a se considerar na organização curricular para a modalidade, mas não no sentido de extirpar o público que “atrapalha e não quer”. Estaríamos mais uma vez negando o direito à escolarização que perpassa a trajetória destes sujeitos. Se esta é uma parcela da diversidade que a EJA abarca e que constitui uma *situação-limite* na prática educativa na modalidade, cabe buscarmos um *inédito-viável* que supere este cenário tensionando autoridade-liberdade a partir da “formação de séria disciplina do corpo e da mente sem a qual se frustram os esforços no sentido do saber” (FREIRE, 2019, p. 125).

Acreditamos que a instituição ofertante da EJA deve pensar os espaços escolares também para os alunos mais jovens, inclusive proporcionando-lhes orientação adequada de como melhor conduzir sua trajetória escolar, analisando as vantagens e desvantagens decorrentes da opção pela EJA por alunos muito jovens. A EJA não deve ser reduzida a mero “aligeiramento” da trajetória escolar, mas constitui-se enquanto oportunidade para aqueles que, por alguma razão, tem sido excluído do processo educativo, funcionando assim como instrumento capaz de contribuir para a inclusão social e redução das desigualdades.

Segundo dados do Censo Escolar de 2021 (BRASIL, 2022) 53,5% das matrículas na EJA são compostas, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, dos quais 53,7% dos alunos são do sexo masculino. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, 59,1%.

Quanto à essa juventude matriculada na EJA, Arroyo (2014, p. 157) afirma:

Esses jovens-adultos trazem experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho e de sobrevivência dramáticas, de percursos escolares tensos. Trazem às escolas histórias de lutas por direitos ao trabalho, à moradia, a um viver digno e justo. A sua persistência em seguir o percurso escolar articulando tempos de trabalho e de estudo pode ser vista como uma vontade de conhecer essas experiências com maior profundidade.

O autor ainda questiona sobre que currículos devem ser reelaborados para garantir a esses jovens-adultos o direito a saber de si no mundo. Para essa reelaboração, Arroyo (2014) sinaliza alguns caminhos: garantir o direito dos jovens-adultos em acessar conhecimentos atualizados de cada área; reconhecer que professores e alunos são também produtores de conhecimento; reconhecer e incorporar a pluralidade de saberes e os conhecimentos que vêm das experiências sociais de docentes e estudantes. Assim é direcionada a reelaboração curricular:

Coletivos docentes articulados com os educandos vão ampliando e enriquecendo os currículos, os conhecimentos das diversas áreas, incorporando as experiências sociais que vivenciam, incorporando as indagações que vêm dessas experiências e os saberes que carregam como sujeitos dessas experiências e os põem em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados dos currículos (ARROYO, 2014, p. 161).

Nascimento e Cassab (2022, p. 2) afirmam que “compreender e considerar radicalmente quem são seus educandos em termos de seus pertencimentos diversos e das leituras particulares que produzem acerca da escola, da modalidade e dos currículos deve parametrizar a ação pedagógica na modalidade”. Ainda tendo por base as discussões desses autores, cabe problematizar: enquanto docentes da modalidade, temos conhecimento e empreendemos alguma reflexão em torno desses dados que o Censo Escolar indica quanto a esses jovens estudantes? Que leituras produzimos dessa juventude matriculada na EJA? Que enfrentamentos e deslocamentos são necessários para uma construção curricular centrada na juventude? Qual a centralidade de nossa prática educativa: o conhecimento *per se* ou o sujeito estudante? Não é intenção dessa tese responder a todos esses questionamentos. Mas, a construção um currículo de Biologia na EJA que esteja pautado no *diálogo* freiriano não pode deixar de *dialogar* também com os interesses e anseios dessa juventude que busca sua escolarização na modalidade.

Logo, concordamos com Nascimento e Cassab (2022, p. 22) quanto à necessidade de construir “uma Biologia escolar que questione arquiteturas rígidas de saberes estabilizados nos currículos prescritos e que se abra de forma radical às vivências de desumanização, de luta e de solidariedade, aos sonhos e à esperança dos educandos e dos educadores da EJA”

1.3. “Não há mudança sem sonho”: a Educação de Jovens e Adultos como um motor de esperança e a revelação de uma concepção “escondida”⁵³

Nas entrevistas com os professores e professoras dos CEJA, que antecedeu a entrevista com os estudantes, foi perguntado sobre a motivação principal que identificam nos educandos e educandas para estarem estudando. As motivações discentes apontadas pelos docentes entrevistados foram as seguintes:

⁵³ A expressão “escondida” entre aspas não despreza o entendimento de que há finalidades sociais, políticas e educacionais historicamente em disputa e que essas ressoam nas leituras que os educandos produzem acerca da modalidade. O que intencionamos com esse destaque é sinalizar que o “estar” na EJA para muitos estudantes “esconde” que ela é concebida como um motor de esperança que nutre a realização de seus sonhos.

Como a maioria das pessoas, tem esse sonho, [...] essa vontade, dentro até mesmo do psiquismo dele de estudar. Os professores [...] dá para eles essa esperança que eles podem recomeçar, modificar a sua história e eles ficam muito entusiasmados. [ÁLVARO]

O grande argumento deles é a questão do trabalho. [...] Eles associam o mercado de trabalho com a conclusão do ensino médio. [...] Eu uso isso com eles como motivação. [ANA]

A gente tem uma turma muito heterogênea, então tem as mais infinitas motivações; destaco duas basicamente: [...] muitos alunos vão motivados pelo sonho por não ter tido oportunidade de estudar lá atrás; outra motivação [é] em busca de melhor condição trabalhista, [...] melhorar, se qualificar para o trabalho. [CRISTINA]

O pessoal com mais idade eles estão lá mais por realização mesmo, a grande maioria. Agora os mais jovens não, é por conta de emprego. [AMÍLCAR]

Tem muito aluno que vai pra lá pra socializar, poder ter contato com outras pessoas. [...] [Muitos] voltaram mais pela autoestima, melhorar mais o emocional. [ELIETE]

O primeiro [...]: vou voltar para ter um melhor salário; o segundo [...] que o mais comum, eu vou terminar a EJA para ter uma aceleração dos meus estudos; terceiro: [...] o sonho, [...] terminar os estudos por um desejo particular. [ANTONIO]

Esse sonho de mudança e de conhecimento vem junto, mas o de mudança. [...] É lógico que ao decorrer dos estudos ele alcança também que estudar é valioso independente desse ganho diferenciado financeiro ou não, mas é isso que nos sustenta nesse mundo capitalista né. [ELZA]

Buscam melhorias nas condições de trabalho deles né. Todos eles, mais do que o conhecimento, é uma oportunidade de melhorar de vida com relação ao trabalho. [CARLOS]

Para poder procurar algum aperfeiçoamento; [...], temos também aqueles alunos que tem vontade de cursar uma universidade; [...] E também aqueles alunos que querem terminar mais rápido, aqueles que precisam porque o trabalho exigiu ou aqueles que também buscam uma formação um pouco mais rápida. [EUNICE]

A motivação principal é a exigência do mercado de trabalho e no público mais jovem [...] pressionando de alguma forma para que ele faça a conclusão do ensino médio; um grupo menor [...] está na escola porque não teve oportunidade de estudar e tem vontade de aprender. [FÁTIMA]

Nos mais jovens eu não vejo muito motivação de estudar não; eu vejo eles querendo diploma. Os mais velhos [...] eles buscam uma aprendizagem de verdade porque eles ainda estão sonhando com uma faculdade, sonham que é possível e a gente incentiva isso, que sempre é possível. [...] Tem aqueles alunos que [...] deixaram de estudar e hoje precisam para o mercado de trabalho. [HERMÍNIA]

Tem a questão do trabalho né, muitos trabalhavam e precisavam de ter um ensino médio concluído para serem aceitos no trabalho. Muitos tinham um lado de mudança, o sonho, os objetivos [...]; E tem aqueles que os pais [...] ou conselho tutelar já colocavam aquilo como uma ordem [...]; o motivo que mais me apaixonava era quando eles queriam mudar de vida. [JANE]

De acordo com o olhar docente, identificamos que as motivações discentes para estarem na EJA estão submetidas, principalmente, à inserção/permanência/ascensão no mercado de trabalho, aceleração de estudos para certificação de escolarização e pelo *sonho*. Quanto às duas primeiras motivações, nada de novo! A história da EJA contada e recontada sempre sinaliza esses anseios discentes. Quanto à terceira motivação discente apontada pelos professores, o “sonho”, me conduziu a aproximações com o *sonho* freiriano. A cada entrevista realizada com os docentes na qual o *sonho* era citado, Freire projetava-se em minha mente.

Esse “sonho” das motivações discentes (apontadas pelos docentes) estaria associado a uma visão de *história como possibilidade*, aproximando-se da perspectiva freiriana de *sonho*? Restava ainda dialogar com os próprios estudantes para ver se o *sonho* se fazia presente. De fato, conforme apresentado adiante, ele também emergiu, corroborando a perspectiva já apresentada pelos docentes.

A partir dos discursos docentes iniciais e posteriormente dos estudantes da EJA entrevistados, que apresentaram reflexões sobre “seu estar” na EJA – apresentados adiante neste capítulo – propõe-se um diálogo em torno da possibilidade da modalidade constituir-se num motor de transformação da sociedade, nutrindo sonhos e esperança. Para esta reflexão, partamos da seguinte ponderação de Freire: “[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho” (FREIRE, 2011, p. 14). É preciso concordar com Freire: homens e mulheres existem no mundo, pois superaram sua condição de mero suporte e avançaram na condição de transformá-lo, produzindo cultura e fazendo história. Neste movimento de transformação, a esperança e o sonho humanos são motores da história, elementos primordiais nas modificações de sua realidade concreta. Em *A sombra desta mangueira*, Freire (2019, p. 37) destaca que:

Não podemos assim renunciar à luta em favor do exercício de nossa capacidade e de nosso direito de *decidir*, e de *optar*, de *romper*, sem os quais não podemos reinventar o mundo. É neste sentido que me parece de fundamental importância a insistência sobre a compreensão da História como *possibilidade* e não como *determinismo*.

Assim, homens e mulheres não podem se acomodar com uma história dada e pré-determinada: a reinvenção do mundo é possível e necessária. Compreendendo-a (a história) como possibilidade, buscamos suporte nas pedagogias freirianas para refletirmos sobre as perspectivas de mudança das condições concretas da classe trabalhadora estudante na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Concordamos com Romão (2008) quanto à ideia de que Paulo Freire deixou como legado teórico diferentes “pedagogias”, estando identificadas no próprio título de suas obras ou a partir do teor delas. Dentre essas diferentes pedagogias, aqui fazemos uso da pedagogia da esperança e da pedagogia dos sonhos possíveis para vislumbrar a transformação do mundo a partir da educação humana.

A esperança é um conceito-chave de Paulo Freire que aparece em toda sua obra, mas sempre em relação dialética com outros conceitos-chave, inclusive ao sonho. Desde a *Pedagogia do Oprimido*, publicada inicialmente em 1968, sua obra mais célebre, o autor discute a necessidade da esperança na existência humana e mais tarde dedica uma obra específica à temática da esperança – *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, publicada em 1992. Cabe salientar que a esperança como

necessidade ontológica de homens e mulheres não se funda na “pura espera” e sim na prática, na ação, na luta (FREIRE, 2011).

Quanto ao sonho, Paulo Freire considera-o não como uma utopia, mas como “sonhos possíveis” de serem concretizados dentro da perspectiva da história como possibilidade e não como determinismo. O conceito aparece ainda em *Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos*, de 1975, e aprofunda-se em obras subsequentes. Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, obra póstuma do autor organizada e publicada em 2014 por Ana Maria Araújo Freire (segunda esposa de Paulo Freire), há uma reunião de textos do autor que convergem para o conceito de “sonho possível”, que pode ser entendido como a possibilidade de consolidar concretamente o sonho a partir da negação do discurso fatalista e posicionar a educação como uma via de “tornar possível o impossível”, dentro dos seus limites (FREIRE, 2021a).

Partimos do pressuposto de que “a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (FREIRE, 1994, p. 27). Segundo os princípios da educação libertadora-conscientizadora freiriana, é permitido vislumbrar transformações nas injustas ordens social, econômica e política nas quais homens e mulheres compartilham em sua existência. Porém, é preciso estar consciente da impossibilidade de atuação solitária da educação neste movimento transformador. Mas, ao mesmo tempo, é necessário acreditar em seu potencial, pois “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2020, p. 110).

Dada a iminente capacidade transformadora do fenômeno educativo, dedicamo-nos neste estudo à potencialidade da educação escolar, especificamente da Educação de Jovens e Adultos, no processo de humanização de homens e mulheres. Concebemos a EJA como um modo que permite a adolescentes, jovens, adultos e idosos alcançarem o direito humano à educação, que lhes foi tolhido e/ou negado ao longo de suas existências. Os educandos e educandas que nela adentram possuem diferentes motivações para buscarem a restituição do direito à escolarização básica, mas o pertencimento à condição de classe trabalhadora é uma das dimensões que une tais sujeitos. Ampliando o conceito de classe trabalhadora na contemporaneidade, Antunes (2018, p. 35-36) os caracteriza como:

a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário [seja na indústria, na agricultura e nos serviços, seja nas interconexões existentes entre esses setores, como na agroindústria, nos serviços industriais, na indústria de serviços etc.], sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas.

De fato, a EJA contempla como estudantes todos estes sujeitos assalariados, bem como trabalhadores informais, temporários e/ou em trabalhos precarizados. Há ainda boa parcela de desempregados, desalentados⁵⁴ e já aposentados do mercado de trabalho. Ao recuperarem seu direito à escolarização adentrando na modalidade, estes homens e mulheres almejam melhorar suas condições de vida, muitas vezes restritos à perspectiva ingênua de se posicionar melhor no disputado mercado de trabalho. Estes sujeitos sonham e têm esperança na transformação. Mas há que se questionar a perspectiva desta transformação a partir da escolarização que a classe trabalhadora estudante busca na EJA: se promovem a humanização destes sujeitos, contribuindo para a transformação da sociedade, ou se são mantidos na condição de oprimidos e “esfarrapados do mundo”, fadados a comporem as “engrenagens” da máquina capitalista. Essa educação promove uma “formação” ou uma “adaptação e treinamento”?

Corroborando esta concepção de formação/adaptação para o mercado de trabalho na atual lógica desumanizadora do capital, Mészáros (2008, p. 27) afirma que “a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”. Já para Antunes (2018), ainda deve-se insistir na tese central de que “o centro da transformação social ainda está radicado no *conjunto* da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2018, p. 97). Coadunando com esta fé nos homens e mulheres que compõem a classe trabalhadora, Freire (2011) atribui grande importância à esperança e ao sonho destes sujeitos:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2011, p. 126).

Defendendo então a postura de que é a partir do sonho e da esperança que é possível a transformação e a viabilização da existência humana, objetivamos a seguir apresentar e discutir as percepções de educandos e educandas da EJA, realizando uma reflexão quanto a constituição da modalidade como um motor que nutre os sonhos e promove a esperança da classe trabalhadora estudante rumo à transformação de suas realidades concretas. Este movimento nos leva a problematizar de que forma a escolarização que buscam na modalidade os constituem como homens e mulheres que se humanizam ou que simplesmente se adaptam

⁵⁴ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desalentados são aqueles que estão fora do mercado de trabalho, possuem força de trabalho potencial, mas desistiram de procurar trabalho por diferentes motivos. Disponível em: <https://bit.ly/3CFulKA>

às condições que a história lhes “impõe” segundo uma perspectiva fatalista, pré-determinada e inexorável.

Nas entrevistas realizadas com os estudantes, foi perguntado por que eles estão/estiveram⁵⁵ na EJA, investigando ainda a importância que eles atribuem à escolarização e as razões que os fizeram voltar para a escola. Nas respostas dos educandos e educandas emergiram elementos que convergem para os conceitos-chave de “esperança” e “sonho”, os quais são pressupostos presentes nas “pedagogias” freirianas. Mas, por trás desse discurso discente acerca dos sonhos e do seu esperar quanto à EJA, também emergiram algumas concepções de EJA que internalizaram.

Compartilharemos primeiramente as vozes de educandos e educandas da EJA apontando o que esperam da escolarização que alcançam estando inseridos na modalidade. Neste movimento, foi possível identificar algumas concepções “escondidas” de EJA. Em seguida, retomamos as contribuições de Freire, com foco na perspectiva da esperança e do sonho como motores da história. Este movimento permite uma reflexão/problematização das condições de escolarização dos estudantes da EJA quanto às finalidades educativas que perseguem e de suas concepções de EJA, as quais são frutos de contradições entre a formação humana que humaniza e a adaptação/treinamento para o mundo do trabalho. Vejamos as narrativas discentes:

A escola é muito importante, [...] na vida de quem tem o sonho pra terminar e esse sonho eu tive, escolhi essa escola pra terminar e por isso voltei. [...] Optei pelo EJA porque o EJA tem um processo mais rápido pra terminar. [JAQUELINE]

Com o passar do tempo que eu aprendi que às vezes a pessoa que não estuda tem dificuldade de arranjar serviço; acho que hoje em dia o estudo é uma das prioridades maiores na vida de alguém. [...] Por esse motivo que eu estou estudando no EJA para que eu possa terminar e ter um futuro melhor, poder investir mais no meu futuro. [...] o serviço que eu consegui assim com mais facilidade foi de doméstica e trabalhar em cozinha. Mas não é isso que eu quero pra mim, não é isso que eu sonho pra mim. Quero estudar, terminar e conseguir um emprego que seja melhor né. [LIANA]

A importância da escola pra mim é tudo né porque isso vai me ajudar muito no futuro a ter um emprego melhor, uma vida bem melhor com certeza. [LISETE]

Decidi voltar a estudar né, terminar meu ensino médio. [...] Eu creio que a intenção do EJA é nós passarmos por ali pra [...] adquirir um conhecimento que nós deixamos parado lá trás pra tentar alcançar uma meta que hoje a gente vê que é necessária nas nossas vidas. [DONALDO]

Não tive chance de estudar, estudei muito pouco [...]; mas eu sempre com vontade de estudar; o estudo faz muita falta para a gente, então eu voltei para o EJA porque eu sentia e sinto que o pouco que eu aprender ainda me ajuda bastante. [LUIZA]

Por conta de currículo, por conta de trabalho, entrar na faculdade também. [...] é bom ter isso porque o trabalho exige muito às vezes; às vezes não, sempre vai exigir e como é um processo

⁵⁵ Lembrando que também foram entrevistados estudantes que concluíram o Ensino Médio na EJA recentemente (entre 2019-2020), conforme já explicitado no percurso metodológico da Tese.

rápido eu resolvi ir por esse lado; em 1 ano e meio você já termina tudo, já resolve tudo e é mais prático. [...] de qualquer forma você vai estar aprendendo ali também. Por mais que eu ache que seja mais fácil, muito mais fácil [...]. Como é EJA, eles têm até que facilitar a vida do aluno. [MADALENA]

Questão de tempo [reduzido] mesmo; abre muitas portas né porque hoje em dia as empresas exigem no currículo que você tenha pelo menos o ensino médio né. [...] por conta de ser muito fácil também ajuda bastante também, se eu fosse gastar um ano pra terminar tudo isso ia demorar muito né. [...] abre mais janelas pra oportunidades, abre mais oportunidades na vida né. [FRANCISCO]

Eu voltei para o CEJA porque é rápido num instantinho eu termino. [...] foi muito importante voltar porque eu pretendo terminar e fazer uma faculdade. [MARCELA]

É devido, eu vi a importância [*do estudo*] tanto na vida profissional, é... A sociedade cobra isso da gente hoje. [...] é uma grande necessidade. [JOAQUIM]

Eu coloquei na minha cabeça que eu queria terminar o colégio, pensei 'gente eu tenho que terminar porque eu tenho que ser alguma coisa na minha vida'. [...] Eu queria terminar o ensino médio pra poder ver meus pais felizes comigo e em primeiro lugar pra mim conseguir arrumar um trabalho melhor. [MÁRIO]

Não é só através de uma profissão para a gente ganhar dinheiro, meios para a gente ver, abre caminhos eu vejo assim, estudar abre caminhos. [...] não ter conhecimento, ficar assim meio parado, perdido no tempo, sem fazer nada. Porque não é porque está aposentado que deve ficar parado. [MOACIR]

Decidi começar do zero, começar a estudar, crescer, fazer a faculdade. Isso é o meu sonho e isso aqui eu vou realizar. A importância da escola na minha vida é ter um futuro melhor. [MARIA CLARA]

A importância da EJA é que eu vou terminar o meu estudo em menos tempo e vai dar uma chance a mais de poder concluir outros cursos que eu tenho vontade de fazer. É importante os estudos, eu senti falta nesse tempo que eu fiquei parada. [MARILENA]

Fiquei afastada por muitos anos e senti que se eu voltasse, seria muito importante para mim no futuro. [MARTA]

Quando eu voltei agora recentemente, é porque eu sempre tive sonho de terminar meus estudos, eu sonho em ser socióloga. [NITA]

Seria mais pra ter conhecimento, ter sabedoria, saber falar, ajudar um filho a fazer tarefa, estar mais atual; ocupar a mente; [...] estar mais ativo. [OSCAR]

Eu vi a necessidade de voltar pra concluir, porque eu tinha interesse em fazer dar segmento ao que eu já fazia né, trabalhar na área de vendas e me fazia bastante falta esse conhecimento então aproveitei a facilidade que é a EJA. [SOFIA]

O que me levou ir pra EJA foi pra poder adquirir mais um pouco de conhecimento e sair da rotina também. A escola fez toda diferença na minha vida [...] procurar adquirir mais conhecimento e aprofundar dentro do conteúdo que é muito importante pro ser humano. [STELA]

É o aprendizado, coisas que eu nem imaginava que existia em relação ao estudo. [...] você tira uma neblina quando você adquire o conhecimento. [TUDINHA]

A minha idade era pra estar dentro da faculdade, já preparando pro mercado de trabalho. [...] a pessoa estuda naquela sequência de estudo [*a EJA*] e acaba pra poder trabalhar. [PAULINHO]

Eu queria já avançar meus estudos porque não queria ficar muito atrasado. [...] o único jeito de eu conseguir ser alguém na vida é estudando [...] quero dar orgulho para a minha família. [SÉRGIO]

Eu ainda não realizei meu sonho [...] quero prestar concurso pra polícia e pra isso eu preciso né terminar os meus estudos. [THIAGO]

A EJA foi um meio para mim poder terminar meus estudos mais rápido. [...] então eu tinha que acelerar meus estudos. [...] é uma necessidade muito grande [...] pra você arrumar um trabalho. [VANILDA]

Cabe problematizarmos inicialmente em que medida esse pertencimento de classe em comum dos educandos e educandas da EJA (pertencimento que não têm consciência) interfere na produção de seus sonhos e na atividade de esperar pela transformação de “seus mundos”. Almeida (2016), ao contrapor a educação para o trabalho e para a classe trabalhadora na EJA afirma que é um desafio para a modalidade “reconhecer-se enquanto *locus* que aglutina uma classe trabalhadora no âmbito do antagonismo de classes” (ALMEIDA, 2016, p. 145). A autora ainda questiona a concepção dominante de EJA e sua superação como “uma educação que tenha por finalidade a inserção no mercado de trabalho [...] formadora de mão de obra em processo simples de qualificação profissional”. A partir das vozes de grande parte dos estudantes é possível demarcar claramente que seus sonhos e a esperança de um “futuro melhor” estão atrelados às perspectivas de melhorias em torno da inserção/permanência/ascensão no mercado de trabalho. O retorno à EJA, segundo a maioria dos depoimentos, tem por finalidade aprimorar-se para o trabalho, visto que “a sociedade cobra” e o “trabalho exige” e só “abre portas” para quem estuda e se qualifica. Neste cenário formativo da EJA, questiona-se a efetivação de uma formação humana “humanizante” ou mera formação instrumental que atenda aos interesses do mercado de trabalho da sociedade capitalista.

A formação humana, pautada pelos princípios freirianos, busca a humanização de homens e mulheres para que possam *ser mais*, devendo-se considerar ainda que “o sonho pela humanização (e pelo *ser mais*), cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (FREIRE, 2011, p. 137). Logo, Paulo Freire não dicotomiza essas duas dimensões da formação humana: a formação que possibilita o *ser mais* ao mesmo tempo em que permite se preparar profissionalmente.

Em diferentes momentos de sua obra o autor aponta para esta necessidade de formação integral, porém sem jamais despolitizar a educação. Em *À sombra desta mangueira* ele aponta que “é exatamente isto o que sempre interessou às classes dominantes: a *despolitização* da educação. Na verdade, porém, a educação precisa tanto da formação técnica, científica, profissional quanto do sonho e da utopia” (FREIRE, 2019, p. 49). Há um esforço da posição

neoliberal vigente de centrar a prática educativa no mero treinamento ocultador de verdades e no depósito de conteúdos que propicia uma formação esvaziada e de caráter supostamente neutro (FREIRE, 2019). Assim, resume o autor:

a visão tecnicista da educação, que a reduz a pura técnica, e mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental de educando [...]; o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, é a padronização do que se deve ensinar e aprender, é a transmissão de uma sabedoria bem-comportada ou de uma “sabedoria de resultados” (FREIRE, 2019, p. 138).

Ainda sobre esta relação educação-formação profissional identificada nos *sonhos* dos estudantes da EJA entrevistados, Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor, é mais enfático na obra *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*:

Pelo fato de que, como educador libertador, tenho alguns sonhos completamente diferentes, talvez, dos sonhos dos estudantes, não tenho o direito de realizar minhas tarefas de maneira irresponsável. Não posso ensinar apenas o que eles exigem, que esse curso não faça nada além de ajudá-los a conseguir emprego. Tanto o educador tradicional como o libertador não têm direito de desconhecer as metas dos estudantes de receber formação profissional e adquirir credenciamento para o trabalho. Nem podem negar os aspectos técnicos da educação. Há uma necessidade real de especialização técnica, de que a educação, de uma perspectiva tradicional, ou libertadora, deve tratar. Além disso, a necessidade de formação profissional dos estudantes a fim de se qualificarem para o trabalho é uma exigência real sobre o educador. [...] Como é possível, antes de transformar a sociedade, sonegar aos estudantes o conhecimento de que precisam para sobreviver? Seria um absurdo! (FREIRE & SHOR, 1987, p. 85-86).

Desta forma, Freire não abre concessões à redução da prática educativa ao mero treinamento técnico-científico dos educandos em detrimento à formação, que preconiza também “desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença” (FREIRE, 2014, p. 49), apesar de reconhecer a necessidade de se preocupar com a formação profissional dos estudantes, que na EJA compõem a classe trabalhadora. Por outro lado, há estudantes cujos sonhos nutridos pela inserção na EJA extrapolam a mera profissionalização para o mercado de trabalho. Isso é evidenciado principalmente a partir das vozes de LUIZA, MOACIR, OSCAR, STELA e TUDINHA. Nestes depoimentos, a relação que os educandos e educandas estabelecem com o conhecimento traz a esperança de transformação de suas realidades concretas, “abrindo caminhos” para a “sabedoria” ao “dissipar a neblina” que os encobre. Conscientes de seu inacabamento e da sua inconclusão, esses estudantes se colocam diante de um mundo a ser conhecido e transformado, esperançando e buscando na educação escolar a sua transformação, “pois não seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 1994, p. 30).

Muitos estudantes também atribuem à escolarização propiciada pela EJA a possibilidade de vislumbrarem um futuro melhor, como identificado nas falas de LIANA, LISETE, DONALDO, MARIA CLARA e MARTA. Tais falas coadunam com a perspectiva de futuro freiriana, visto que os educandos e educandas entreveem que o presente não é uma condição fatalista e inexorável, podendo o futuro ser transformado e melhorado. De acordo com Freire (2011, p. 127) “toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado [...] não há lugar para a utopia, portanto para o sonho. [...] Não há lugar para a educação. Só para o adestramento”. Logo, se o futuro não é pré-dado “temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos” (FREIRE, 2011, p. 141). Desta maneira, a escolarização buscada pelos estudantes da EJA constitui-se como um dos elementos de produção de seus futuros.

Nos depoimentos analisados é possível identificar ainda o sentimento de *opressão* e de *ser menos* pelo qual alguns estudantes se sentem submersos, ainda que sonhem com a ruptura desta condição, corroborando Freire em *Pedagogia do oprimido*: “a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação — a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos” (FREIRE, 2013, p. 41). Neste sentido, os relatos de que “*não é isso que eu quero pra mim* [trabalhar como doméstica e/ou cozinheira], *não é isso que eu sonho pra mim*” (LIANA); “*eu tenho que ser alguma coisa na minha vida*” (MÁRIO) e “*conseguir ser alguém na vida*” (SÉRGIO) demonstram a consciência que tomaram de sua condição oprimida, de *serem menos* na sociedade em que vivem. Mas estas falas, coadunando com Freire (2011), sinalizam para uma compreensão da história como possibilidade, não sucumbindo ao fatalismo e à desesperança. Ao adentrarem na EJA e retomarem seu processo de escolarização, estes estudantes deram um primeiro passo e esperançaram rumo à transformação de suas realidades. Entretanto, para que a esperança se constitua como um “imperativo existencial e histórico” ela deve ser crítica:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. [...] Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo (FREIRE, 2011, p. 14-15).

Por fim, cabe problematizarmos as vozes de alguns estudantes que conferem à EJA um motor que acelera a conclusão de sua escolarização, o que é evidenciado nas falas de MADALENA, FRANCISCO, MARCELA, MARILENA, SOFIA, SÉRGIO e VANILDA.

Para Machado, (2011, p. 410) de fato, em pleno século XXI “ainda persiste em parte significativa da população brasileira uma visão de que a EJA é o lugar de aligeirar o acesso ao conhecimento e à certificação, numa visão conformista de que qualquer certificado em menor tempo é melhor do que nenhum”.

Realizando uma pesquisa avaliativa do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)⁵⁶, Catelli Jr. e Serrao (2014) apontam um movimento de oposição ao exame:

Identificada como uma estratégia de inspiração neoliberal, o exame foi compreendido pelos seus opositores como uma clara ameaça à garantia do direito humano de pessoas jovens e adultas à educação na medida em que reforçava a valorização do diploma em detrimento de se organizar um atendimento educacional presencial de qualidade (CATELLI JR.; SERRAO, 2014, p. 87).

Propondo analisar se e em que medida o ENCCEJA ampliou ou não as oportunidades educacionais para a população historicamente excluída dos processos formais de educação, os autores chegam a algumas conclusões: o exame é marcado por irregularidades em sua aplicação e por disputas políticas sobre o significado e o papel da EJA; sua aplicação parece não ter contribuição efetiva para o esvaziamento dos cursos presenciais de EJA; é preciso avançar no debate público sobre o significado dos exames para as políticas de EJA; o exame atendeu principalmente aqueles que já possuíam alguns anos de escolarização e estavam mais próximos de concluir uma etapa; não há políticas no país com um desenho articulado para conceber a certificação via exames ao lado de formatos escolares presenciais (CATELLI JR.; SERRAO, 2014). E finalizam:

Assim, no nível federal, a falta de articulação das políticas de certificação via exame com o desenho da política para a EJA com um todo e a ausência de investimento na análise dos resultados das avaliações e do perfil daqueles que recorreram aos exames impossibilitou que se definisse um lugar da política de educação de jovens e adultos do país. Na ausência de uma política consistente, a proposta de certificação por meio de exame veio se constituindo com base em decisões fragmentadas, sem suficiente legitimação frente à sociedade, tomadas para resolver problemas localizados ou a partir de maior ou menor pressão da sociedade civil e ou de gestores das redes de ensino (CATELLI JR.; SERRAO, 2014, p. 154).

Certamente também existem lacunas de pesquisa quanto ao currículo que dá suporte à elaboração dos exames de certificação na EJA. *Que conhecimento e para que* são abordados nas provas aplicadas? Há um diálogo entre os saberes cotidianos e os saberes sistematizados? Até que ponto um exame de certificação nacional consegue “aferir” aprendizagens em

⁵⁶ O ENCCEJA foi criado em 2002 na gestão de Fernando Henrique Cardoso e embora seja marcado por instâncias em sua aplicação e organização, hoje é a via disponível para a certificação de jovens e adultos no Ensino Fundamental e Médio, atendendo ao Artigo 38 da LDBEN de 1996.

realidades locais/regionais tão desiguais como as que temos espalhadas pelo país? São questões que merecem e sinalizam gargalos para pesquisas futuras na modalidade.

Quanto à opção pela certificação via exames, ao considerarem a EJA como uma via mais “rápida” e “fácil”, os sujeitos talvez não estejam conscientes do grau de alienação no qual estão imersos, estando entendida aqui como uma redução dos homens e mulheres à condição de objetos e não de sujeitos, segundo os pressupostos freirianos. A EJA é consubstanciada por um ideário que se mostra perverso por iludir a população com a certificação fácil, corrompendo o verdadeiro sentido da escola e seu papel na transformação da realidade (MACHADO, 2016).

Não percebem que a via aligeirada pela qual encaram a EJA os mantém em condições de subserviência, subalternidade e exploração na sociedade de classes, condicionando-os e treinando-os para atender mais rapidamente e eficientemente aos interesses do mercado de trabalho. Nestas condições, há ainda a transgressão da ética universal do ser humano em favor da ética de mercado, conforme pontua Freire (2014, p. 117-118) em *Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*:

A própria ética do mercado, sob cujo império vivemos tão dramaticamente neste fim de século, é, em si, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano. Perversa pela própria natureza, nenhum esforço no sentido de diminuir ou amenizar sua malvadez a alcança. Ela não suporta melhorias. No momento em que fosse amainada sua frieza ou indiferença pelos interesses humanos legítimos dos desvalidos, o de ser, o de viver dignamente, o de amar, **o de estudar** [grifo nosso], o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer não, na hora apropriada, na perspectiva de permanente sim à vida, já não seria ética do mercado. Ética do lucro, a cujos interesses mulheres e homens devemos nos submeter, de formas contraditoriamente diferentes: os ricos e dominantes, gozando; os pobres e submetidos, sofrendo.

Cabe então questionar este grau de alienação dos estudantes da EJA ao persegui-la como rota de certificação rápida, condicionando-a como trajeto neutro e natural, o que desconsidera o caráter político da prática educativa, pois é necessário ter “clareza em torno de *a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação*” (FREIRE, 2006, p. 23). Assim, estudar denota comprometimento e questionamento de suas finalidades educativas:

Há perguntas que temos que fazer com insistência, que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar, de estudar sem comprometer-se. Como se de forma misteriosa, de repente, nada tivéssemos em comum com o mundo exterior e distante. Para que estudo? A favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2014, p. 37)

Freire (2021b, p. 9) ainda alerta para o fato de que “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”. Portanto, é preciso que educandos e educandas da EJA percebam que o domínio dos conhecimentos escolares historicamente sistematizados é condição primeira para sua libertação contra a condição de oprimidos que são/estão submetidos, sendo a escola “um espaço de aprender e ensinar, de acessar e produzir conhecimento, de aguçar o potencial do pensamento crítico e reflexivo” (MACHADO, 2016, p. 432).

Passar aligeiramente pelos conhecimentos escolares na EJA para fins de certificação “rápida” e “fácil” não permite que a classe trabalhadora estudante se “empodere” frente à elite e esse empoderamento, segundo Freire (2021a, p. 75) “aponta para um processo político das classes dominadas que buscam sua própria liberdade da dominação, um longo processo histórico no qual a educação é apenas uma das suas faces”. Por outro lado, passar por um currículo conteudista também não necessariamente favorece o desenvolvimento da consciência crítica. O aligeiramento não se institui na relação com a quantidade de conteúdo e tempo que os estudantes permanecem nos bancos escolares, mas na “necessidade” e pela “demanda” imprimida pelo sistema capitalista que preza por uma formação meramente técnica.

Nesse cenário, sonhar e esperar, no contexto da escolarização na EJA são verbos necessários de serem pensados-praticados criticamente, pois “quanto mais o povo dominado se mobiliza dentro de sua cultura, mais ele se une, cresce e *sonha* – *sonhar* também é parte da cultura – e está envolvido com o ato de conhecer” (FREIRE, 2021a, p. 75).

A partir da problematização das vozes de educandos e educandas da EJA buscamos analisar nesta seção o papel que a escolarização propiciada na modalidade assume, voltando-se ora para o treinamento técnico-científico dos estudantes, ora para uma formação que de fato promova sua humanização e sua ascensão ao ser mais. Esse movimento sustentou-se a partir das pedagogias da esperança e dos sonhos possíveis de Paulo Freire.

Sonho e esperança são conceitos-chave da obra freiriana e perpassam toda sua produção intelectual. São elementos que em relação dialética indissociável com a luta social permitem o enfrentamento da história como possibilidade e não como determinismo, sendo fundantes e necessários para a existência humana. A partir da comemoração do centenário de nascimento de Paulo Freire (celebrada no ano de 2021), torna-se preponderante retomar seu legado, tão atual e necessário no contexto atual em que vivemos. Estamos ainda imersos numa

pandemia que assolou a humanidade, na qual as desigualdades sociais se acentuaram e direitos humanos fundamentais como a saúde, a educação e o trabalho foram fragilizados.

Mas, mesmo neste cenário de avanço das desigualdades, das injustiças e de alguns retrocessos é preciso sonhar e ter esperança! Sem a intenção de “repeti-los e copiá-los” historicamente, é necessário ter os pressupostos freirianos “vivos” e reinventados para pensar a educação, especificamente a EJA, numa concepção que considere a libertação dos oprimidos, aqui considerados como os que constituem a classe trabalhadora estudante, e a transformação de suas realidades. Torna-se indispensável “fazer e produzir futuros” a partir do esperar e do sonhar, o que é inerente à concepção freiriana de liberdade e transformação a partir da educação, cientes, logicamente, que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2014, p. 77).

Em tempos de distorção de seu legado, em que se atribui a Paulo Freire o fracasso educacional brasileiro, é preciso resgatar e fortalecer suas “pedagogias”, principalmente junto à classe trabalhadora estudante inserida na EJA. Concordando com Freire (2011), é preciso atualizar e recontextualizar sua “justa ira” do passado, tão válida no presente. Assim, podemos retomar sua pedagogia da esperança e dos sonhos possíveis para enfrentar “uma tal sem-vergonhice” que asfixia o Brasil, principalmente diante dos desafios da realidade educacional em nossa sociedade, com destaque para a garantia do direito à educação da classe trabalhadora. Uma educação que humaniza, que liberta e desaliena, que promove formação, que possibilita ascensão aos conhecimentos sistematizados, em detrimento de um mero treinamento utilitarista e imediatista, com fins à preparação e submissão aos interesses do mercado de trabalho, ou ainda à exceção de uma escolarização aligeirada, um “trampolim” para a certificação apenas.

Freire (2014, p. 61) afirma que “os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (FREIRE, 2014, p. 61). Assim, esse motor que sustenta o sonho, aqui considerado como a própria escolarização na EJA, não pode prescindir de uma formação conceitual robusta, substituindo-a por uma formação aligeirada, fácil, sem luta e esvaziando o sentido da escola ao tirar o domínio dos conceitos científicos por parte da classe trabalhadora estudante.

Desta forma, sem nos perdermos na desesperança e conscientes de que “o mundo não é; o mundo está sendo” (FREIRE, 2020, p. 74), é possível vislumbrar na Educação de Jovens e Adultos uma possibilidade de mudança, como o motor que impulsiona a história dos educandos e educandas nela inseridos. Acreditando que “mudar é difícil, mas é possível”

(FREIRE, 2020, p. 77), esperamos e sonhamos com a perspectiva de que os conhecimentos escolares aprendidos e apreendidos pelos estudantes na EJA possam constituir-se como suportes para a transformação de suas realidades, em busca do *ser mais*.

1.4. Estar e permanecer na EJA: os desafios discentes

Já reiteramos a EJA como uma modalidade que possibilita a materialização do direito à escolarização. Mas, para que esta trajetória escolar seja retomada efetivamente não basta apenas oportunizar o retorno através da matrícula dos estudantes. São necessárias ações mediadas por políticas públicas que garantam a **permanência** do sujeito estudante, desde o momento em que retorna à escola (em qualquer série/etapa) até a plena conclusão da educação básica. Em ensaio de Carmo e Carmo (2014), foi apontado que a permanência escolar na EJA é pouco tratada como objeto de pesquisa nas publicações. Os autores levantam alguns questionamentos:

Por que o excesso de trabalhos com foco na evasão, se a permanência escolar é o seu correspondente desejado? [...] Por que tantos trabalhos popularizaram a expressão “acesso e permanência na escola” como se fosse uma palavra composta de significado único, sem dar visibilidade especificamente à permanência? E finalmente, por que a visibilidade dessa expressão não interessou a academia por mais de uma década (após 1996) e a da evasão escolar sim, se esta última não consta em qualquer artigo da LDBEN vigente? (CARMO; CARMO, 2014, p. 3).

Corroboramos esse estranhamento dos autores quanto à pouca preocupação acadêmica em torno da permanência dos estudantes na EJA. De fato, não faz muito sentido concentrar esforços de pesquisa sobre a evasão na modalidade (outro elemento constituinte da história contada e recontada da EJA!) se é na permanência que se pode garantir a conclusão da trajetória escolar. O acesso não pressupõe permanência e conclusão da escolarização como um movimento linear. A LDBEN reitera o cuidado com a permanência em diferentes artigos (BRASIL, 1996):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 37. [...]

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Dada a importância da permanência para a efetivação do regaste do direito à educação negado, investigamos junto aos estudantes da EJA se este princípio legislativo da garantia de acesso e permanência é considerado e que ações são propostas concretamente no contexto da escola para que, de fato, não interrompam a retomada da trajetória de sua escolarização. Vejamos os discursos discentes:

A escola ela não tem defeito né?! Todos que estão lá nos ajuda, não tem dificuldade; [...] o que eu encontro de dificuldade é em querer deixar de estudar, desistir; ainda mais agora com aula online que a gente tá longe e fica muito mais difícil. Eu sinto dificuldade no aprendizado, em gravar as coisas; é muita dificuldade de pegar tudo, mas eu tenho me esforçado. [JAQUELINE]

Me ligaram pra ir lá fazer a matrícula de novo e os professores, diretores, toda coordenação da escola são super atenciosos com os alunos. [...] eu só tenho a agradecer, porque se não fosse assim, pela forma deles tratarem os alunos, [...] de incentivar, de nos ajudar, de estar ali apoiando pra que a gente volte, termine, tá ali dando uma força, um incentivo, eu acho que não teria voltado; acho que não teria conseguido chegar até onde eu tô; chegar ali, dar uma palavra, dizer que não desiste, dá um conselho; então incentiva muito a gente a continuar. [...] a única dificuldade que tem é comigo mesma por eu ter ficado muito tempo sem estudar aí eu tenho dificuldade para aprender. [LIANA]

Às vezes os professores também falava que não era... quando tava difícil, não era pra gente desistir né?! Que é pra gente continuar, que isso é muito importante. No momento, nada tá me atrapalhando não; só a pandemia que atrapalha ter aula presencial, mas fora isso tá tranquilo. [LISETE]

[...] os professores que nós tivemos são pessoas bem qualificada, eles cobram, mas [...] há um respeito pela idade que nós temos hoje; então é um respeito mútuo. [...] eles explicam de uma maneira assim bem simples que nós conseguimos entender; [...] tem alguns contratempos: a questão desse tempo, a gente parar acho que 5 horas, pra poder ficar ali sentado estudando, com várias responsabilidades que nós temos hoje. [DONALDO]

A escola dá muito força pra gente, senão até já tinha desistido. Mesmo a gente tendo vontade de estudar, chegar à idade que eu estou para voltar para escola, a gente encontra muita dificuldade. [...] as pessoas lá procura mesmo ajudar a gente. A gente lá só não estuda se não quiser, mas que eles procuram ajudar a gente, eles procuram; são muito bons os professores lá. [LUIZA]

Você tem uma certa liberdade né?! Você não é aquele que tem um professor em cima; eles dão uma certa liberdade para você, para facilitar a sua vida, para você não sair de lá. [...] os professores eles ajudam muito, eles facilitam sua vida de muitas formas, até com atividades; sim, eles pegam no pé, mas não tanto quanto você está no curso normal; a única coisa que me dificulta é por conta da pandemia, acompanhar o grupo, porque às vezes o grupo tá lá tem 80 mensagens, você fica perdido lá. [MADALENA]

O dia que eles vê que a gente não tá acompanhando os estudos, eles liga, eles procura saber o porquê né?! É bem interessante isso na escola com todos os alunos. [FRANCISCO]

A escola me ajudou muito, porque qualquer coisa que eu preciso eu vou na escola, principalmente a coordenadora, ela me ajuda muito em questão de atividade, porque às vezes eu não sei, eu passo para ela e ela me ajuda; [...] a gente que trabalha o dia inteiro chega em casa você vai cuidar de menino, de filhos; [...] eu pensei várias vezes mesmo em largar por conta da dificuldade; [...] se não fosse realmente a escola dar uma força eu acho que eu não continuaria. [MARCELA]

Eu estou aqui hoje e sou muito grato; todo mundo tem me dado total apoio; aqui o incentivo foi grande por todo mundo, os professores; eu cheguei até a comentar com uma professora que eu ia desistir; [...] eu lembro que ela sentou comigo, falou que eu não fizesse aquilo porque ela tinha visto em mim que eu tinha condições de fazer e que eu era capaz. Então isso me incentivou muito. Eu tenho sim uma certa dificuldade devido o meu trabalho, que eu sou vigilante e trabalho à noite e não tem nem como eu estudar à noite, nem pela manhã. Apesar que esse horário acabou *[em virtude da baixa*

taxa de matrículas na pandemia, a escola fechou o turno Vespertino), mas a gente tá online, tem como a gente fazer o nosso horário e eu encontrei grande dificuldade nisso. [JOAQUIM]

Teve vezes que eu pensei em parar, eu achei que não ia conseguir concluir, principalmente por causa dessa pandemia. Quando veio a pandemia as aulas começaram a ser online pelo celular, então eu tava tendo muita dificuldade com isso; mas eles entraram em contato comigo pelo celular, eles conversaram comigo “seja forte, falta tão pouco pra você terminar se você tiver alguma dúvida pode entrar em contato com sua professora que ela vai explicar, que ela vai te ensinar”. [...] se não fosse todos os professores de lá eu não teria terminado; se não fosse a ajuda deles, o incentivo deles que eu consegui concluir. [...] eu só pensei em parar no momento da pandemia quando as aulas estavam online, ficou um pouco mais dificultoso pra gente. [MÁRIO]

Não tenho nada a reclamar da escola. O problema é comigo mesmo, é a gente que põe as dificuldades. [MOACIR]

Os professores lá, eles são muito amorosos, e o que eles podem fazer pra qualquer aluno, não só para mim, mas com outros alunos, eles abraçam e faz. [MARIA CLARA]

O que me faz permanecer foi um professor que fez eu ver além entendeu? Me deu muita força e não deixou desistir. [MARILENA]

A escola me dá todo o apoio, pois pra mim não é fácil, pois moro na fazenda. E pra mim é difícil ficar se deslocando para a escola, mas hora nenhuma passou em minha cabeça desistir, pois a escola sempre me dá todo apoio necessário. [MARTA]

Eu realmente fiquei admirada do quanto os professores são dedicados e isto me segura na escola totalmente. Mas a escola em si não me traz nenhum problema; ao contrário: fez tudo para me segurar. São ótimos professores, colabora com os horários, tem toda uma infraestrutura muito além do que eu esperava, muito boa. [...] eu tive uma certa dificuldade foi no caminho, porque eu moro muito longe. [NITA]

Eu fui muito bem acolhido, professores bacanas demais; todo o corpo de funcionários da escola sempre me ajudou e tem me ajudado muito; os professores são de alto nível; com o fechamento do vespertino me causou uma vontade até de parar, de procurar um outro local porque no noturno eu já não tenho mais idade. [OSCAR]

A EJA foi crucial na minha vida. O carinho, a dedicação [...] de todos ali da escola em me apoiar fizeram que eu tivesse coragem em enfrentar a sala de aula depois de tanto tempo. A escola me ajudou de uma forma muito especial, me dando essa oportunidade, com a paciência também que os professor também teve comigo; eles foram muito bacana e sempre esteve do meu lado, sempre deixou aberto pra mim estar ligando pra eles; a escola me ajudou muito, eu não tenho o que me queixar, eu acho que tudo acontece na hora certa e eu voltei tarde, mas voltei no momento certo, mais interessada, com mais responsabilidade e com pessoas muito bacana me dando apoio, me ajudando, que seria no caso os professores, diretores da EJA; todos me ajudaram e foi isso que me fez com que eu mantesse, que eu continuasse o curso e terminasse. Foi o apoio deles que pra mim foi fundamental; a dificuldade é meio de transporte, do trabalho e isso é um pouco complicado. [SOFIA]

A escola fez toda diferença na minha vida; se não fosse a escola eu teria desistido. Tem desafios sim, tem o desafio da idade, tem os desafios das dificuldades em casa, o desafio da distância, o desafio da saúde, então tem o desafio de várias situações. Então, se não fosse a escola, se não fosse a direção o apoio da direção eu não estaria lá agora. [STELA]

Em relação ao corpo docente, eu sempre tive muito apoio; às vezes a gente não tá bem, às vezes quer desistir porque tem trabalho, tem família, tem problemas em casa e problema no trabalho e você quer desistir, não quer continuar; mas a escola em si, o corpo docente, me incentivou muito. Ligava preocupada: “Porque você não tá vindo? O que tá acontecendo?” Então foi muito importante pra mim o meu relacionamento com os professores. A dificuldade que eu tive pra ir, permanecer, lutar comigo mesma e continuar, é alunos que estão dentro da sala de aula sem interesse, que simplesmente quer concluir, não tá ali pra estudar, tá ali só pra ter o diploma; [...] são pessoas muito jovens que nem deveriam estar ali. [TUDINHA]

A EJA ela abraça as pessoas, porque sempre me abraça, dá aquilo que você precisa; por exemplo: se alguém pensar em desistir, a diretora, a coordenadora chama, às vezes, pra dar tipo um conselho pra eles lá, aí eles ficam te apoiando, pra que talvez possa trabalhar de um jeito melhor. [PAULINHO]

O que dificulta é o fato de não ser presencial e o meu serviço também dificulta muito. Às vezes dá vontade de desistir, mas aí eu penso no meu futuro, na minha família, e continuo seguindo em frente, e sem esforço não chegamos em lugar nenhum. [SÉRGIO]

Não tenho nada que reclamar não; são todos muito educados, trata a gente bem, sempre tá ali pra dar o apoio e isso pra mim já basta. [THIAGO]

Uma escola muito boa, uma aprendizagem muito boa [não especificou motivos/desafios de permanência]. [VANILDA]

Percebemos, a partir do discurso discente, o “encantamento” e o sentimento de gratidão que possuem pela escola, que é traduzido com elogios à toda estrutura da instituição escolar, desde os professores em sala de aula até a direção; da esfera pedagógica até a esfera administrativa. Há quase uma unanimidade de que a escola os acolhe em suas necessidades, lhes dão incentivo, força, apoio (de todas as naturezas), são atenciosos, dedicados, “pacientes” e “flexíveis” em determinadas rotinas escolares (horários de entrada e saída, entrega e/ou realização de atividades fora do prazo, por exemplo); há um trabalho docente de aconselhamento individual mais próximo junto aos estudantes diante de suas queixas, dificuldades e indícios de abandono escolar: a escola e o corpo docente “abraçam” os estudantes para que estes permaneçam e concluam sua escolarização.

Como a entrevista com os estudantes foi realizada em meio ao contexto pandêmico da COVID-19 que instituiu os regimes de aulas remotas (REANP), não foi surpresa a alegação de 6 estudantes que mencionaram diretamente como desafios para a permanência as dificuldades de acesso e manuseio das ferramentas utilizadas, bem como o formato do processo de ensino-aprendizagem, que impediu um contato mais direto entre os estudantes e os professores. Ainda assim, o corpo docente e pedagógico fez o possível (ligações telefônicas, mensagens de texto ou até mesmo busca ativa presencial) para dar o devido suporte para que estes estudantes mantivessem seu vínculo com a instituição escolar e não interrompessem novamente a trajetória escolar retomada.

Mas, infelizmente, esta não foi a realidade para todos os estudantes da EJA. Estatísticas extraoficiais, levantamentos das próprias unidades escolares além da própria percepção de colegas docentes apontam que o abandono na EJA foi agudizado pela pandemia. Diante deste cenário pandêmico e destes depoimentos quanto aos desafios da permanência na EJA, causa no mínimo “estranhamento” a instituição de políticas recentes que incentivam e impulsionam formatos de EJA baseados no modelo EaD ou de forma “híbrida” (mesclando momentos presenciais e não-presenciais), conforme já discutido.

Devido à interrupção da trajetória escolar (até 30 anos fora da escola), alguns estudantes citam as dificuldades individuais e internas de aprendizagem como um desafio para a permanência: “Eu sinto dificuldade no aprendizado, [...] é muita dificuldade de pegar tudo” [JAQUELINE]; “A única dificuldade que tem é comigo mesma por eu ter ficado muito tempo sem estudar aí eu tenho dificuldade para aprender” [LIANA]. Logo, pensar a permanência na EJA demanda repensar constantemente o ritmo de aprendizagem individual dos estudantes, ressignificando tempo, espaço e organização curricular.

Diante do perfil jovem-adulto das turmas, há a percepção (pelos estudantes) de que um elemento que “estimula” a permanência é o tratamento “diferenciado” que recebem por parte do corpo docente. Os professores e professoras “cobram” e “pegam no pé”, mas respeitam as limitações dos estudantes e lhes permite desenvolvimento de certa autonomia pautada pela liberdade. Porém, a liberdade forjada a partir da suposta maturidade discente não pode ser exacerbada no sentido de “facilitação” ou não diretividade da prática educativa. Acerca desta relação dialética, Freire (2011, p. 151) acentua: “a prática educativa implica [...] a tensão permanente entre [...] liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade”.

A presença de estudantes muito jovens apontado pela educanda TUDINHA também se configura como um elemento que ameaça a permanência dos demais. Se concordarmos que eles “são pessoas muito jovens que nem deveriam estar ali” estaríamos alijando o direito educacional a esta parcela. Conforme já demarcamos, a solução não pode ser extirpar este público mais jovem, mas encontrarmos soluções que garantam a permanência de toda a diversidade (seja ela etária ou não) que a EJA abarca.

O meio de transporte foi citado como um elemento estrutural que pode afetar a permanência estudantil. Muitos utilizam o transporte público em seus deslocamentos sendo que a maioria mora ou trabalha longe da escola. Muitos chegam atrasados para a primeira aula ou precisam sair mais cedo na última aula para alcançar o transporte coletivo. Muitos ainda vêm do trabalho direto para a escola ou vão da escola direto para o trabalho. Fora o tempo perdido nos deslocamentos, a questão financeira (passagem de ônibus) muitas vezes é um entrave para a assiduidade escolar. A política de “passe-livre” ou meia passagem para estudantes nem sempre funciona adequadamente durante todo o semestre/ano letivo. Diante desses desafios quanto ao transporte e deslocamento dos estudantes, as instituições de EJA (desde o corpo docente até a gestão) acabam fazendo “vista grossa” para alguns problemas de infrequência e/ou atrasos dos estudantes.

A partir da minha experiência como professor em uma dessas instituições (CEJA de Anápolis), posso afirmar que essa “vista grossa” não coincide com uma indiferença quanto à importância da assiduidade e da disciplina para o processo de ensino-aprendizagem. A escola possui uma “rede interna de comunicação e informação” que identifica quais estudantes, de fato, possuem esse problema relacionado a transporte. Estes estudantes justificam junto ao corpo docente e na Coordenação Pedagógica (com documentação própria) o motivo de suas infrequências e/ou atrasos. Casos de afastamento devido à problemas de saúde também são comunicados e justificados seguindo a mesma lógica. Creio poder garantir que esta “prática” certamente se estende a todas as outras instituições de EJA pesquisadas.

Como mais um exemplo de ação interna que visa garantir a permanência dos estudantes da EJA, posso citar o denominado Projeto “Resgate” instituído no CEJA do qual faço parte como professor. A partir da citada “rede interna de comunicação e informação”, havia um monitoramento de estudantes com problemas de infrequência na sala de aula. Começava com a identificação dos próprios colegas, que repassava ao representante de sala que por sua vez comunicava aos professores. Estes encaminhavam à Coordenação Pedagógica e com o auxílio da Gestão e Secretaria Escolar realizava ligações telefônicas (em alguns casos até visitas presenciais) junto aos estudantes para acompanhar o motivo de infrequências e incentivá-los a retornar. Dessa forma, conseguíamos “resgatar” vários estudantes que tendiam ao abandono escolar.

A questão do espaço-tempo na EJA se constitui, de fato, um elemento de atenção para a permanência dos estudantes. Pensando no formato presencial, o oferecimento da modalidade em todos os turnos (matutino, vespertino e noturno) é uma prerrogativa para que os estudantes tenham suas necessidades educacionais minimamente atendidas. Não é o que a história da EJA conta e reconta, pois classicamente o oferecimento da modalidade fica restrito ao período noturno.

As propostas e formatos baseados na EaD e o modelo utilizado durante a pandemia (REANP) vêm paulatinamente desmontando as turmas presenciais, a exemplo da denúncia do estudante JOAQUIM: “eu sou vigilante e trabalho à noite e não tem nem como eu estudar à noite, nem pela manhã”; e OSCAR: “com o fechamento do vespertino me causou uma vontade até de parar, de procurar um outro local porque no noturno eu já não tenho mais idade”. Os dois estudantes eram do turno vespertino (que classicamente sempre teve menos alunos) de um dos CEJA. Durante a pandemia, pelo aumento do abandono escolar, as turmas do vespertino foram condensadas com turmas de outros turnos para que os estudantes não ficassem desassistidos. A justificativa do poder público sempre é a questão de otimização de

orçamento e custos, atrelando o funcionamento de turmas a um número mínimo de matrículas, desconsiderando sempre as especificidades da EJA e os desafios já elencados.

Há uma percepção de que os condicionantes de permanência e as ações concretas de sua efetivação emergem principalmente na estrutura interna da escola, em detrimento de elementos externos ou de políticas consistentes instituídas pelo poder público. A própria instituição escolar cria mecanismos, redes de apoio e incentivo para tentar garantir a permanência dos estudantes na modalidade. Cabe questionar o porquê do Estado se eximir dessa responsabilidade. Na verdade, nem mesmo o acesso está garantido, conforme se vê pelos relatos de fechamentos de turmas em todo o estado de Goiás, tanto na rede estadual quanto nas redes municipais.

Não é o propósito para esta tese verticalizar maiores problematizações em torno dos elementos constituintes que se inter-relacionam com a permanência dos estudantes na EJA. Porém, sinalizamos este aspecto como uma lacuna da produção acadêmica no campo da EJA, sendo um ponto de atenção necessário para a efetivação de políticas públicas que garantam a restituição do direito educacional à classe trabalhadora estudante, inclusive para se pensar a organização curricular para a modalidade.

1.5. Educação de jovens e Adultos: a formação docente em diálogo com as concepções que balizam a prática educativa

Dentre os diversos desafios que a modalidade enfrenta para se fortalecer como tal, a formação de professores é um “calcanhar de Aquiles”, sendo “um dos componentes da realidade complexa de efetivação de uma política de Educação de Jovens e Adultos” (MACHADO, 2001, p. 8). Neste movimento que nos propomos de contar e recontar a história da EJA e das políticas que nela se engendram com a participação dos protagonistas da modalidade, não poderíamos desconsiderar a formação de professores. Este é um elemento dentro das políticas públicas para a EJA que se constitui como uma demanda histórica e abordada por diferentes autores/pesquisadores⁵⁷ do campo.

Acreditamos que a necessidade de uma formação docente que atenda às especificidades da modalidade (seja ela inicial ou continuada) ampara-se também a partir de uma dada concepção de EJA. Consideramos haver uma relação dialética entre estes dois elementos: formar um professor para a atuação na EJA se dá em relação intrínseca com a constituição da própria concepção (ou concepções) de EJA que se estabelecem nas práticas

⁵⁷ Indicamos a leitura das produções acadêmicas da Profa. Maria Margarida Machado, da Profa. Jane Paiva e do Prof. Leôncio Soares a título de exemplo.

educativas. A partir dessa compreensão, apresentaremos nesta seção o (não) lugar da EJA na formação dos professores de biologia dos CEJA goianos em diálogo com as concepções de EJA que constroem a partir de seus percursos formativos e que se materializa em suas práticas educativas. Esse movimento permite corroborar a também histórica invisibilidade da EJA nos cursos de formação de professores no país, embora a sua abordagem tenha amparo legal em algumas políticas educacionais.

A demanda pela especificidade na formação de professores para atuação na EJA é prevista em diferentes legislações educacionais. No Artigo 61 – parágrafo único da LDBEN (BRASIL, 1996), que trata dos Profissionais da Educação, é assegurado que a formação docente deve “atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996, p. 42). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, em sua versão mais atual vigente (BRASIL, 2019a) também sinaliza a necessidade da formação docente para atuação nas diferentes modalidades. Em seu Artigo 6º – Inciso I – há como um princípio “a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade [...]” (BRASIL, 2019a, p. 3). Por fim e não menos importante, as DCN-EJA de 2000, um marco histórico para a EJA conforme já relatado, em seu Parecer (BRASIL, 2000a) possui um tópico específico para a discussão, intitulado “VIII - *Formação docente para a educação de jovens e adultos*”, no qual se expõe:

Pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000a, p. 56).

Logo, fica claro que a demanda por uma formação docente que atenda às especificidades da EJA está assegurada nos documentos de políticas educacionais relevantes, específicas ou não da modalidade. Mas até a sua materialização nos cursos de formação de professores propriamente ditos há o processo de sua invisibilização. Infelizmente, a EJA é ignorada ou subestimada nos currículos das licenciaturas no Brasil, sendo pouco abordada (ou não abordada), seja na forma de disciplinas isoladas e/ou estágios supervisionados obrigatórios, que deveriam proporcionar “situação real de trabalho em escola” (BRASIL, 2019a, p. 6).

A partir dessa invisibilidade da EJA concretizada na formação de professores, há o comprometimento da construção de uma concepção de EJA que a considere como um espaço-tempo de materialização do direito de acesso à educação, em detrimento das clássicas concepções que imprimem à modalidade uma perspectiva de aligeiramento, assistencialismo e/ou compensação de escolaridade. Dessa forma, vejamos como os professores e professoras de biologia dos CEJA goianos construíram seus percursos formativos em torno da EJA e de que forma isso impacta na constituição de uma concepção para a modalidade. Para esta análise, partimos de duas questões da entrevista realizadas com o corpo docente: *“Em relação à sua Formação Inicial (Graduação) e Continuada (Pós-graduação, eventos, cursos etc.) como foi abordada a EJA?”* e *“Na educação brasileira, POR QUE e PARA QUE a EJA?”*

Com relação às concepções dos docentes acerca da EJA, o quadro 5 sintetiza:

Quadro 5 - Concepções dos Docentes sobre a EJA

DOCENTE	CONCEPÇÃO DE EJA
Álvaro	Às vezes as pessoas acham e também tem certa razão, que a EJA é só para certificar as pessoas; Não! Eu acho que o grande intuito do governo talvez seja esse, satisfazer os números e as estatísticas, mas também tem muita gente lá que consegue resolver o problema da sua vida [...] para dar uma oportunidade, para algumas pessoas que não tiveram, de reiniciar um novo momento das suas vidas. A gente sabe que é um estudo bastante simplificado, muito resumido né, com um currículo muitas vezes com assuntos não tão relevantes para a formação da pessoa. [...]
Ana	Como uma oportunidade que o governo disponibiliza, e muito justa por sinal, para aquelas pessoas que não puderam estudar na idade adequada [...] na tentativa de sanar esse déficit que nós temos na educação e na aprendizagem de uma parcela ainda considerável da nossa população. A EJA ela tem um papel também social, não só educativo, mas é um papel também social, para tentar dar uma dignidade a essas pessoas, tentar dar uma oportunidade que essas pessoas não tiveram de obter o mínimo do conhecimento, um mínimo, é o mínimo.
Cristina	[...] uma porta, é uma maneira de oferecer oportunidade de resgate ao estudo mesmo, [...] promover a educação para aqueles que não a tiveram na idade certa, [...] na idade adequada.
Amílcar	Atender essas demandas de pessoas que não tiveram a possibilidade, por motivos diversos, de seguir os estudos no período normal.
Eliete	Pra ajudar os meninos, os alunos, as pessoas que não conseguiram estudar, não teve de certa forma o tempo de estudar na hora certa, que tá pra atualizar.
Antonio	A EJA ela trabalha com marginalizados; [...] estou me referindo aqueles que estão à margem da sociedade ou ficaram à margem da sociedade por um tempo [...] e depois agora tentam retornar. A EJA para mim é uma questão cidadã e obrigatória. A partir do momento que o indivíduo é excluído da escola por um motivo ou outro, uma parte do cidadão dele se perde, fica corrompida. Obrigatória por quê? Porque nem todos no Brasil eles têm acesso à escolaridade, principalmente na sua idade padrão.
Elza	A única opção que ele tem e a disponibilidade de tempo e para que ele ganhe tempo também [...] ele deixou de estudar por muito tempo, tem algumas facilidades, até porque você não vai focar totalmente no ensino para poder o aluno sair dali, quer dizer, é a filosofia da EJA né? O aluno não está saindo dali para ir fazer uma faculdade né, um vestibular ou que seja o Enem agora.
Carlos	Uma oportunidade para quem não teve acesso à educação no tempo, não vou dizer correto, mas no tempo mais comum, né? Então quem não teve acesso nesse período, ter uma oportunidade sim. É uma oportunidade para as pessoas que estão atrasadas e que não conseguiram concluir o curso no tempo adequado. Então é o direito do aluno, eu acho que mais que direito do aluno, é obrigação do estado fornecer isso, por causa mesmo de pagamento de uma dívida que ele tem com esse cidadão.
Eunice	Ela alcança né aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar ou por motivos financeiros né ou porque deixaram os estudos para poder trabalhar ou simplesmente aqueles jovens que pararam de estudar sem motivo nenhum e desejaram voltar.
Fátima	É para uma necessidade de aprendizagem de pessoas que não tiveram oportunidade ainda. [...] oportunizar pessoas que estão fora da idade série, que não tiveram a oportunidade de estudar durante determinado tempo da sua vida e que hoje querem fazer
Hermínia	Eu não acredito que seja um ensino ideal, mas para o público que a gente atende ele é muito importante; para aquela pessoa que está voltando para a escola ou que teve um déficit muito grande na aprendizagem e parou de estudar.
Jane	[...] é muito importante para atender essa clientela, porque a escola normal, digamos assim, entre aspas, ela foi feita para atender um aluno que está naquela etapa. [...] A EJA é uma saída para aqueles que realmente querem.

Fonte: elaboração do autor

Na tentativa de sistematizar uma concepção docente a partir dos discursos dos entrevistados, podemos afirmar que EJA é concebida como um espaço-tempo que oportuniza de forma “justa”, porém, obrigatória, o resgate e a retomada da escolarização a sujeitos que não conseguiram acessá-la na idade esperada. Constitui-se ainda de uma possibilidade ou uma saída para resgatar a cidadania e a dignidade desses sujeitos “marginalizados” e com escolarização “em atraso” e/ou deficitária, tendo, portanto, um papel social. A concepção ainda demarca um espaço-tempo de escolarização simplificado e “resumido”, não tão “ideal”, no qual se oferece um “mínimo” de conhecimento como forma de “ajudar” e “facilitar” o “ganho de tempo”. O resgate de um direito e o pagamento de uma dívida aparece no discurso de uma professora, apenas.

Essa síntese da concepção docente para a EJA se aproxima da perspectiva de Paiva (2006, p. 27):

Da visão ainda muito corrente de que ela se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos, [...] e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no entanto, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância.

Para Ventura (2008, p. 240), a EJA encontra-se em processo de reconfiguração de identidade, na qual concepções são tensionadas:

[A EJA] na superficialidade se apresenta plural e diversa, mas que reelabora, sob um verniz do novo, as velhas propostas e ações derivadas de concepções que almejam a conciliação entre a filantropia e o direito a educação daqueles que vivem do seu próprio trabalho. A natureza desta EJA rejuvenescida é recompor o processo de formação para o trabalho simples, [...] manifestando-se na oferta educacional a disposição dos jovens e adultos trabalhadores, circunscrita aos saberes mínimos necessários para a execução de tarefas simples e de baixíssima complexidade na nova divisão do processo de trabalho capitalista, ao mesmo tempo aliviando-os da situação de extrema pobreza.

É necessário problematizar a concepção de sujeitos estudantes da EJA como “marginalizados” que são formados para servir às demandas do capital. Em *Conscientização*, discutindo a marginalização do homem, Freire destaca:

Na realidade, estes homens – analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão “fora de”, são seres “para o outro”. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em “seres no interior de”, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura (FREIRE, 2016, p. 125).

Logo, conceber os estudantes da EJA como seres “marginais” desconsidera e mascara sua condição de opressão diante das classes dominantes, o que está explicitamente DENTRO do contexto social e não À MARGEM. A EJA concebida como uma oportunidade que se oferece aos sujeitos cuja escolarização está “atrasada” parece culpabilizar os próprios sujeitos.

Demarca uma “nova chance” dada a indivíduos que optaram por não seguir com sua escolarização no espaço-tempo esperado, desconsiderando que essa “escolha” por não trilhar uma trajetória escolar linear na maioria das vezes é consubstanciada pelo seu pertencimento de classe – a trabalhadora. Mas a culpabilização dos sujeitos estudantes pela interrupção de sua escolarização demarcada na concepção de EJA dos professores e professoras não pode culpabilizar também o corpo docente que assim a concebe. Retificamos que estamos considerando a invisibilidade da EJA nos cursos de formação docente como um elemento contribuinte que dá suporte às concepções “ingênuas” para a modalidade, o que impacta também a própria materialização das práticas educativas e a organização curricular engendrada.

Dessa forma, conceber a EJA como um direito humano que deve ser assegurado pelo Estado a sujeitos cuja trajetória escolar sofreu desvios de rota passa pelo fortalecimento e cumprimento das políticas públicas que versam sobre a formação de professores que atuam na modalidade. Mas se esta não ocorreu inicialmente na graduação, não se pode assumir uma postura fatalista de que a formação docente está cristalizada. Neste sentido, concordamos com Laffin (2006, p. 15):

A constituição da docência se dá por diversas mediações, tais como pela legislação que normatiza a formação e o trabalho, pelas concepções de ensino aprendizagem que norteiam a formação inicial e pelas condições de trabalho. Mas também se configura pelo e no exercício da docência, em processos de formação continuada e pelas exigências sociais da contemporaneidade.

No que se refere à formação docente para atuar na EJA, de forma unânime, os professores e professoras entrevistadas atestam que seus processos formativos, seja formação inicial ou continuada (pós-graduação, cursos, eventos etc.) passaram ao largo de discussões mais verticalizadas em torno da EJA. A formação e a apreensão das especificidades da modalidade se dão já no exercício da prática profissional docente. Alguns começam o contato com a modalidade durante o curso de licenciatura⁵⁸. Assim, eles fazem o caminho inverso, ou seja, levam as demandas de suas práticas profissionais engendradas na EJA para as discussões no âmbito dos seus cursos de licenciatura, a exemplo do que citam as entrevistadas CRISTINA, FÁTIMA e JANE:

Na minha graduação a gente não teve essa abordagem para EJA. Não tive. E nem mesmo na pós-graduação. Apesar de não ter visto na faculdade eu tive contato ainda quando estudava né, porque eu trabalhei paralelamente. [CRISTINA]

⁵⁸ É comum que professores em formação, ou seja, ainda cursando uma licenciatura, assumam a regência de uma sala de aula. Na rede estadual de Goiás, por exemplo, ainda há a contratação desses profissionais com licenciatura incompleta via processos seletivos simplificados.

Na formação inicial pouquíssimo; a abordagem da EJA que eu me lembro em uma disciplina em metodologia e assim muito superficialmente quando se falava da LDB, como modalidade de ensino. [...] não havia nada em específico. [...] As discussões abertas eram mais porque eu já trabalhava com educação de jovens e adultos. Então assim eu sempre fazia referências. [FÁTIMA]

Foi em algumas disciplinas, é até mais fácil para mim porque eu trabalhava na EJA e na EJA, tanto por eu estar fazendo na UEG sendo a minha escola que propiciou eu sempre aproveitei esse gancho e os professores acharam interessante todas as experiências que a gente levava. [JANE]

A formação docente para atuação na EJA precisa considerar que “a sua constituição se dá nas relações com os sujeitos e com os elementos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho” (LAFFIN, 2012, p. 224). Tomada nesta perspectiva, a formação de professores precisa se pautar pelo compromisso político com a classe trabalhadora estudante. Compreendemos que Paulo Freire também oferece um suporte legítimo para se pensar a formação docente para a modalidade, assentada sob uma concepção comprometida com os oprimidos da EJA. Essa discussão mais verticalizada será retomada no capítulo 2.

1.6. O conhecimento docente referente às orientações curriculares na EJA

Partimos do pressuposto de que os documentos e/ou diretrizes de orientação curricular que dão suporte ao trabalho docente nas instituições escolares são frutos de políticas públicas instituídas que levaram ou não em conta a participação dos educadores/educadoras em sua elaboração e/ou implementação. Logo, o conhecimento/desconhecimento destes documentos norteadores do currículo da EJA por parte dos professores trazem importantes sinalizações acerca das contribuições docentes no processo de construção curricular.

Conforme já salientado na introdução desta tese, retificamos o movimento de transição curricular pelo qual passa a rede estadual de educação do estado de Goiás, que está implantando o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), o qual possui um tópico específico que versa sobre a EJA: Tópico 2.2 – *O Ensino Médio na Perspectiva da Educação de Jovens e Adultos*. Antes de apresentar o (des)conhecimento docente referente às orientações curriculares na EJA, cabe empreendermos uma análise mais atenta a este documento em questão.

O DC-GOEM (GOIÁS, 2020) reconhece a EJA como uma modalidade de ensino (e não de educação!) que “se destina às pessoas que não tiveram acesso e ou oportunidade de concluir seus estudos na idade própria [...]; apresenta uma especificidade própria e, como tal, deve receber tratamento diferenciado” (p. 88). Citando a Constituição Federal de 1988, as DCN-EJA de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018 e a BNCC,

o documento atesta que “a principal especificidade da EJA diz respeito à diversidade de sujeitos que a compõem: [...] sujeitos portadores e produtores de seus próprios conhecimentos, construído a partir de suas experiências culturais e de saberes” (p. 89). Enfatizam a trajetória de escolarização que foi interrompida e a retomada diante do “desejo pessoal ou a necessidade por causa do trabalho” (p. 89). Menciona o direito à educação na perspectiva:

não somente como instrumentalização para o trabalho, compensação ou reparação, mas como um espaço que possibilita uma compreensão democrática do conhecimento, pois mediante a educação ocorrem momentos privilegiados de questionamentos, decisões, capacitação e diálogo, afinal estão inseridos/as na sociedade e dela devem participar plenamente, o que implica aprendizagens, habilidades, competências e senso crítico para lidar com as informações do mundo contemporâneo (GOIÁS, 2020, p. 89).

Preza pela instituição de uma organização curricular e metodológica na qual ocorram aprendizagens significativas de acordo com a diversidade de público, sendo indissociáveis “ensino e vida real, educação e trabalho, teoria e prática” (p. 90). Transpõe da Reforma do EM a proposta do Projeto de Vida e Protagonismo como uma parte central do desenvolvimento das aulas, prezando ainda por “salas de aula acolhedoras”. Ao citar o amparo legal que permite o oferecimento da EJA pelo formato EaD com até 80% da carga horária, destaca o Programa EJA-TEC, já implantado pela rede desde 2019, adjetivando-o pela praticidade, flexibilidade e dinamismo.

Assim, o DC-GOEM submete a EJA e a organização curricular ao mesmo “modelo” de viés neoliberal já amplamente discutido nesta tese. Simplesmente há a transposição na íntegra dos “princípios” já dispostos nas últimas políticas impostas, principalmente a BNCC e a Reforma do EM. O documento desconsidera o pertencimento à classe trabalhadora como uma especificidade dos estudantes que adentram a modalidade, cuja relação demarcada com o mercado de trabalho é de submissão e adaptação diante das exigências “postas” pela sociedade.

Vejamos se no discurso dos professores e professoras entrevistadas este ideário presente no DC-GOEM é abordado pelos professores ou se há indícios de que sua construção levou em consideração contribuições deste corpo docente representativo da EJA. Assim, apresentamos na sequência os excertos das transcrições das entrevistas relativas ao seguinte questionamento: *Você conhece documentos, diretrizes e/ou legislações que direcionam o currículo da EJA? Quais?* Vamos às respostas dos docentes:

[...] A gente vai lá nas questões antigas e corriqueiras da ABNT [provavelmente **quis dizer BNCC**], que fala um pouco a respeito, mas **eu não conheço**; talvez seja até **falha minha**, [...] a não ser algumas orientações desses cursos de formação que aconteciam há algum tempo atrás. [ÁLVARO]

Conhecer eu conheço, porque querendo ou não, são documentos no âmbito federal, no âmbito estadual. [...] **nós temos sim o conhecimento**, [...] temos o **SIAP** né que é o sistema que nós trabalhamos diariamente, temos as **matrizes curriculares**, [...]. Na teoria né? Na prática é outra história né? **A prática é uma adaptação né, porque a gente não consegue seguir esse currículo 100%.** [ANA]

[...] tem o **currículo referência** que **eu acho que é esse que a gente segue** [...] que é **um currículo mínimo que a gente tem que seguir** de acordo com o estado. [CRISTINA]

Não, eu não conheço. Tanto que quando eu entrei, que eu questionei o que eu ensinaria [...] tiveram dificuldade de me falar o que era para fazer [...] **a gente não acha**, o site, o portal da SEDUC, [...] não tem nada no portal. Então eu vejo que **a EJA fica largada.** [AMÍLCAR]

[...] de cabeça eu **não sei te falar.** [...] tenho acesso se precisar [...] são tantas coisas, que **a gente acaba deixando** aquilo que a gente não precisa ter memorizado. [ELIETE]

[...] **não tenho acesso** a esses documentos. [...] Nós temos basicamente **aquilo que nos é informado** por direção e coordenação. Se tem, às vezes pode ser por negligência da minha parte que eu **nunca procurei.** [ANTONIO]

[...] a gente **não tem muito acesso** a esses documentos. O que chega para a gente simplesmente é isso: “olha chegou ofício tal, **cumpra-se** isso”. Falado, só. **Ninguém vê.** [...] a gente nunca teve uma reunião específica para tratar de documentos; sempre **cumprindo aqueles protocolos** mesmo. [...] [ELZA]

De forma geral **eu tenho**, não só conhecimento, como acesso a alguns documentos da EJA. Principalmente quando a gente fala de **currículo mínimo do estado**, esse eu tenho acesso a esse documento. [...] que eu me lembre é só esse mesmo. [CARLOS]

Eu conheço, mas eu **lembro de poucos** documentos. Mas tem **a LDB** né? Tem a LDB específica da EJA, [...]. [EUNICE]

[...] conhecer os documentos **a gente conhece.** [...] parte da legislação eu conheço sim, [...] **a LDB** [...] conheço parte. [...] todo o documento da **nova diretriz** do que a gente tem trabalhado agora é com as **habilidades e competências** [...]. [FÁTIMA]

Eu conheço documentos norteadores do currículo em geral, mas **da EJA não conheço.** Talvez até exista, mas **eu nunca procurei** porque [...] no **SIAP** já tem os **conteúdos do currículo** e **a gente é obrigada a seguir** aqueles conteúdos né? [HERMÍNIA]

[...] a gente tinha o nosso **PPP**, plano político pedagógico, [...] às vezes [...] mudava **a grade.** [...] Então **vinha o currículo pronto?** Vinha. Mas a gente **tentava adequar** a cada turma. [...] A gente tenta seguir igual [está no currículo], mas você sabe que não é. [JANE]

A partir das respostas apresentadas, é possível identificar diferentes níveis de conhecimento/desconhecimento das orientações curriculares por parte dos docentes entrevistados. Primeiramente, é válido mencionar que os documentos citados são de diferentes naturezas e esferas administrativas: em nível nacional/federal foram citados os documentos da LDBEN e BNCC; em nível estadual foram citados SIAP, matrizes, grade, Currículo Referência e currículo mínimo estadual; e em nível institucional foi citado o PPP (Projeto Político Pedagógico da unidade escolar) por apenas uma entrevistada (JANE). As respostas, no geral, ratificam ainda a concepção de currículo como listagem de conteúdos obrigatórios e/ou mínimos a serem trabalhados com os estudantes, que estamos identificando neste trabalho como currículo-conteúdo.

As entrevistadas que citaram a LDBEN (EUNICE e FÁTIMA) não demonstraram segurança quanto ao real teor do documento e sua implicação para o currículo da EJA. A LDBEN, talvez por ser um documento amplo, de maior abrangência e conhecimento por parte do professorado, pode ter sido citada de forma aleatória, não indicando real conhecimento do documento quanto aos Artigos que tratam da EJA especificamente – os Artigos 37 e 38 (BRASIL, 1996). Quanto à BNCC, outra diretriz a nível nacional/federal, também é citada e provavelmente seu modelo, baseado na matriz de competências e habilidades (citado por FÁTIMA), já começa a ocupar o discurso e/ou ideário docente na EJA, mesmo que tal documento, conforme já salientado, mal cite a modalidade e ignore suas especificidades quanto a uma possível orientação de construção curricular para as instituições escolares.

O SIAP⁵⁹, citado por ANA e HERMÍNIA, se refere ao Sistema Administrativo Pedagógico, que é um programa/sistema eletrônico da Secretaria da Educação de Goiás (SEDUC) implantado em 2013, no qual os professores e professoras de toda a rede estadual, não só dos CEJA, preenchem diários, notas e realizam seu planejamento de aula de forma digital. Ao realizar o planejamento das aulas, os professores acessam o sistema delimitando série/bimestre/componente curricular e na área de planejamento tem à sua disposição uma listagem pré-determinada de habilidades, objetos de conhecimento/conteúdos, metodologias e avaliação, os quais são escolhidos numa ação de “selecionar-arrastar”. Não é possível aos professores e professoras inserirem novos/diferentes conteúdos que não estejam listados nas diretrizes curriculares vigentes no Estado; somente complementá-los. O currículo, dessa forma, compreende este rol de conteúdos/listagem de temas. Periodicamente este planejamento do professor(a) é supervisionado/acompanhado pela Coordenação Pedagógica da unidade escolar, bem como pode ser acessado por instâncias superiores da SEDUC. Anteriormente ao SIAP, esta listagem de conteúdos estava sistematizada no documento intitulado Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, o qual foi citado por CRISTINA como um norteador de currículo na EJA. O intento deste documento foi apresentar propostas de bimestralização dos conteúdos para o trabalho em sala de aula (GOIÁS, 2012), nele entendida como uma divisão/distribuição dos conteúdos dos componentes curriculares por bimestres ao longo do semestre/ano letivo.

Assim, é possível concordar com o discurso de alguns professores entrevistados quanto ao fato de que tal currículo, se este coincide com listagem de conteúdos, está “pronto” para ser consumido na prática docente ou ainda sendo “obrigatório” segui-lo, pois não são

⁵⁹ Disponível em: <https://siap.educacao.go.gov.br/> e acessado mediante usuário/senha individual.

dadas opções de se “burlar o sistema”. A partir da materialização/transposição do currículo-conteúdo, já pré-determinado e “empacotado”, para o planejamento de aula dos professores e professoras, não se pode prever se a prática educativa avança além do currículo oficial e prescrito. Há um viés de autoritarismo nas orientações curriculares que são postas para ser cumpridas mecanicamente e protocolarmente pelos professores e professoras, o que põe em xeque a criatividade, a autoridade e a capacidade docente, cenário rechaçado pela perspectiva freiriana, conforme já exposto. Assim, temos a anulação da autoridade docente, que mergulha num clima silencioso, e numa prática igualmente silenciosa e/ou silenciada (FREIRE, 2011).

Se este currículo-conteúdo está enjaulado e gradeado num sistema digital que os professores e professoras acessam e seguem rigorosamente ao planejarem suas aulas, há que se questionar quem “prende” estes (e não outros) conteúdos lá dentro. Qual foi a lógica de sua construção e organização? Quem/quantos participaram deste movimento de “escolha” dos conteúdos que coincide com o currículo? Por que tal “sistema” é tão inflexível a ponto de tornar mecânica, automatizada e burocratizada a prática educativa dos professores e professoras? Diante deste panorama, Freire (2012, p.29) nos alerta que “é preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. [...] Nada disso, porém, converte a tarefa de ensinar num *quefazer* de seres pacientes, dóceis, acomodados [...]”.

Podemos questionar em que medida os docentes entrevistados transitam entre o *medo*, a *ousadia* e a *acomodação*. Parece haver um acuidade diante da imposição de seguirem religiosamente as orientações postas no currículo-conteúdo – “*a gente tem que seguir*” (CRISTINA); “*sempre cumprindo aqueles protocolos*” (ELZA); “*a gente é obrigada a seguir*” (HERMÍNIA) – com o medo aflorando diante de uma sensação de quase impotência. Poucos *ousam* transgredir e/ou “burlar o sistema”: ANA sinaliza este movimento de resistência e enfrentamento docente frente à imposição de um currículo prescrito ao enfatizar que uma coisa é a “teoria” – o sistema (SIAP); outra coisa é a “prática” – o que realmente acontece em sala de aula. A professora JANE também envereda por esta atitude (“*a gente tentava adequar*”) Isto leva a pensar que alguns professores enveredam pelo campo da *ousadia* freiriana, no qual o currículo-conteúdo que é prescrito e pré-determinado por instâncias superiores é burlado e transgredido na atividade docente em sala de aula, o qual passa por adaptações. Freire e Shor (1987, p. 74) defendem essa transgressão e/ou ousadia, embora apontem que este movimento tenha que se dar de forma cautelosa, sinalizando uma preocupação com a perseguição e/ou represálias aos docentes ao afirmarem que “os professores que se manifestam, que se organizam, ou que se desviam do currículo oficial,

servem de exemplo, e o exemplo do desaparecimento desses professores não é esquecido pelos que ficam.

Paulo Freire reconhece o *medo* e a *ousadia* como elementos necessários à prática educativa, os quais estão presentes em muitas de suas obras. A título de exemplo, duas delas possuem estes elementos no título: *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (publicado em 1993) e *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (publicado em 1985). O medo, na acepção freiriana, é normal e aceitável na prática docente: não é abstração; é algo muito concreto (FREIRE; SHOR, 1987). Porém, não se pode deixar que o medo nos paralise e nos imobilize diante das condições opressoras. É necessário se mediar pela *ousadia* e pelo *medo* de viés crítico que considere a educação libertadora e conscientizadora: “na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as consequências desse tipo de ensino [...]; também contestamos o poder dominante” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 69).

Alguns docentes entrevistados garantem não conhecer documentos norteadores do currículo da EJA ou demonstram dúvida e/ou insegurança para citar um documento/orientação curricular que dê suporte a seu trabalho. Porém, identificamos um “desconhecimento negligente”: “talvez seja até falha minha” (ÁLVARO); “eu acho que é esse” (CRISTINA); “não sei te falar. [...] a gente acaba deixando” (ELIETE); “nunca procurei” (ANTONIO); lembro de poucos (EUNICE); “nunca procurei” (HERMÍNIA). O desconhecimento negligente encontra suporte na acomodação, pois o desconhecimento em torno dos documentos norteadores do currículo da EJA (sejam eles quais for), parece não provocar inquietação nem curiosidade nos docentes entrevistados, como se tal condição residisse no fatalismo e/ou imobilismo. Para Freire (2020) um dos saberes necessários à prática educativa é o desenvolvimento de uma curiosidade crítica, insatisfeita, indócil, com a qual “podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de racionalidade de nosso tempo” (FREIRE, 2020, p. 33-34).

Temos a percepção de que há um conformismo por parte dos profissionais docentes. Estes sujeitos estão imersos na alienação e na acomodação: há um “faz-de-conta” que se ensina e um “faz-de-conta” que se aprende. Essa percepção da acomodação talvez seja mais relevante e com mais implicações nas construções/organizações curriculares do que o silenciamento dos sujeitos (docentes e estudantes) no processo.

Essa acomodação de alguns docentes parece corroborar e legitimar a demanda por “novos profissionais” da educação na atualidade indicada por Goodson (2007, p. 27):

O ‘novo profissional’ é tecnicamente competente, aquiesce às novas orientações e diretrizes e vê o ensino como um emprego onde, como outros, ele/ela são gerenciados e dirigidos, e ‘distribuem’ aquilo que lhes é solicitado. A mudança educacional em termos de ensino significa substituir, o mais cedo possível, os ‘velhos profissionais’ por ‘novos profissionais’. Assim que esta tarefa esteja terminada e os ‘velhos profissionais’ tenham sido ‘varridos’ do sistema, um novo, mais eficiente e melhor sistema educacional emergirá.

Estar alheio e/ou à margem dos documentos de orientação curricular (repitamos, sejam eles quais for) que norteiam o trabalho docente na EJA e coadunar com o forjamento dos “novos profissionais” docentes demonstra certo descompromisso e/ou responsabilidade com a prática educativa e na perspectiva freiriana, dada a politicidade do ato educativo, devemos assumir o compromisso ético-político-pedagógico, demandando “seriedade e a competência com que ensinemos; [...] nossa tarefa exige de nós o nosso compromisso, o nosso engajamento em favor da superação das injustiças sociais” (FREIRE, 2012, p. 153).

1.7. O pertencimento docente na curricularização da EJA⁶⁰

A EJA enquanto modalidade permanece enfrentando uma luta histórica para atender aos educandos e educandas que retornam à escola para resgatar o direito à educação que lhes foi negado. Mas o cenário atual aponta para uma EJA cada vez mais marginalizada, subestimada e enfraquecida diante das políticas educacionais (ou a falta delas) que se instalam. Ainda que tal panorama predisponha a uma *desesperança* nos sujeitos presentes na modalidade, acreditamos ser possível vislumbrar os *inéditos viáveis* freirianos, assumindo que a história é uma possibilidade e não pré-determinada. Reitera-se novamente a legitimidade e atualidade de Paulo Freire como um referencial que permite repensar e vislumbrar transformações curriculares que contribuam com a mudança *da cara da escola*. “Mudar a cara da escola” é uma expressão presente em várias obras de Paulo Freire (FREIRE, 2000), correspondendo ao desejo do autor em construir uma escola mais bonita e democrática. Buscamos *esperançar* uma escola mais bonita e justa pela acepção freiriana. Concordando com Freire acerca do não determinismo da história, é possível e preciso resistir frente a este cenário desumanizador e buscar na esperança ativa uma possibilidade de transformação:

⁶⁰ Este tópico gerou o capítulo de livro: RIBEIRO, R. A. “É preciso “mudar a cara da escola”: uma reflexão acerca da necessidade de transformação curricular na educação de jovens e adultos. In: GUIMARÃES, L. P.; ALMEIDA, R. S.; MELO, M. A. V. (orgs.). **Centenário Paulo Freire: desafios e perspectivas em busca da educação libertadora** [E-BOOK]. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3DDWrHt>

O desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e os adolescentes também vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha (FREIRE, 2011, p. 14).

A atualidade de sua *Pedagogia da esperança*, publicada inicialmente em 1992, nos impressiona ao identificarmos exatamente o contexto histórico no qual estamos mergulhados nos tempos presentes. São tempos outros que não o tempo de Freire, mas reler seus pressupostos e recontextualizá-los frente à nossa realidade histórica nos traz vislumbres de esperança de tempos melhores. Especificamente para a educação, é preciso recuperar sua perspectiva libertadora, democrática, crítica, dialógica, transformadora, política e humanizadora, mesmo cientes de que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2020, p. 110).

Tendo o horizonte de transformação da sociedade pela contribuição da educação, coaduna-se com Freire (2000) acerca da necessidade de mudar a cara da escola. O autor, na época de sua experiência como Secretário da Educação do município de São Paulo (1989-1991) estruturava essa mudança a partir de vários aspectos como a melhoria da estrutura física e material em si das instituições escolares, a formação de professores, a gestão democrática e a construção de um currículo com a participação efetiva de toda comunidade escolar. Aqui destacamos este último enfoque, ou seja, de que forma as transformações no âmbito das orientações curriculares contribuem para as transformações de toda a estrutura escolar e consequentemente nos aspectos qualitativos da educação. Embora não seja considerado um “teórico” no campo curricular, Lopes e Macedo (2011, p. 34) destacam que “Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola”.

Sendo um “território em disputa” Arroyo (2011, p. 38) afirma que há muitos “conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos. [...] Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade”. Esta perspectiva corrobora a ideia de Freire ao problematizar e criticar os conteúdos e/ou conhecimentos escolares que perpassam o currículo. Para o autor, é preciso questionar “quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê” (FREIRE, 2011, p. 152). Neste contexto, empreendemos uma reflexão acerca da “disputa curricular” na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme já exposto, a *unidade na diversidade* (FREIRE, 2011) que reúne os educandos e educandas da EJA é o fato de pertencerem à classe trabalhadora. E a estes estudantes não se pode prescindir de um currículo que supere a visão de uma educação que possa “reduzir-se ao puro treinamento técnico de que grupos de trabalhadores realmente precisam. [...] Naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem” (FREIRE, 2011, p. 183). Tal prioridade assinalada por Freire reside obviamente no domínio dos conhecimentos científicos produzidos historicamente, mas também uma “compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, [...] uma compreensão de como a sociedade funciona” (FREIRE, 2011, p. 186).

Apresentamos a seguir os discursos oriundos das entrevistas com os docentes da EJA em relação ao questionamento: “*Você já participou de algum processo de construção e organização curricular na EJA oferecida pela rede estadual de educação?*” A intenção com este questionamento foi investigar se e de que forma os professores e professoras contribuem no movimento de organização curricular nas escolas de EJA e se a participação democrática dos docentes neste movimento sugerida por Freire é ponderada. Parafraseando Freire (2011), as respostas dos professores e professoras emerge uma “experiência de desocultação da verdade”, que indica suas reais colaborações no processo de curricularização.

De acordo com Serra (2017, p. 25) “um dos maiores desafios da prática docente no contexto dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a decisão sobre o conteúdo das aulas, isto é, sobre o programa a ser seguido ao longo do curso”. Ainda segundo o autor, as orientações curriculares oficiais para a modalidade não permitem direcionar o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem da classe trabalhadora estudante, numa tentativa de padronizar e uniformizar propostas curriculares, que são verticalizadas e pré-determinadas. Neste mesmo sentido, Freire e Shor (1987, p. 19) apontam que “o conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula”.

Percebe-se, então, pouca democratização nas decisões que “rondam” o currículo escolar. Vejamos como os professores das sete instituições escolares goianas que oferecem exclusivamente a EJA se posicionaram acerca desta participação na organização curricular da modalidade e em seguida, retomamos as contribuições de Freire, com foco na perspectiva democrática de construção do currículo:

Já participei de encontros que levantou essa questão, oferecida pelo governo, mas nunca sai do papel. [...] as pessoas que preparam esse processo de construção, são pessoas bastante conhecedoras do assunto, eles trazem pessoas com capacidade, mas não tem resultado, isso morre, acaba, some [...] Mas existe sim esses eventos, procurando um processo de construção para esse currículo, mas ele não é efetivado não. [ÁLVARO]

[...] quando cada um começava a dizer sobre a sua realidade, sobre o que acontece nas suas escolas; a conclusão que você chegava é que o currículo é um detalhe, é um detalhe. [...] Quando começava se discutir, se via que ia se enxugar o currículo, mais enxuto do que ele já é, porque ele já é reduzido [...] Eu sigo 80% dele. Ele tem uma lógica? Tem, tem uma lógica. Só que em cima dessa lógica eu faço um filtro, eu faço um filtro de acordo com a minha realidade, a realidade dos meus alunos. [ANA]

[...] eu participei de alguns encontros que ia contribuir para a construção desse currículo. [...] Porque às vezes acontece que a gente tem muitos conteúdos e a gente sempre às vezes questiona isso né, que na EJA tá lá os mesmos conteúdos do ensino regular e que não há tempo hábil para tudo isso. E aí a gente teve a oportunidade de dialogar que nem sempre na EJA a gente vai ter aquele aprofundamento em todos os conteúdos, mas que o aluno também possa não ficar limitado a poucos conteúdos. Então é melhor que ele tenha uma noção de todos eles, do que ter poucos de maneira aprofundada. [CRISTINA]

Nenhum. Da EJA não. Eu sou parte da equipe da BNCC do Ensino Fundamental, mas da EJA eu nunca vi. [AMÍLCAR]

[...] a gente tenta sempre estar participando e a gente participou quando é chamado né, pra participar. A gente participou desses cursos, dessa participação que teve da BNCC. [ELIETE]

Nunca participei nenhum dia do currículo de formação da EJA não. Eu me lembro de que participei quando começou o processo de formação pela BNCC. [ANTONIO]

[...] a gente não tem muito acesso a esses documentos. O que chega para a gente simplesmente isso: “olha chegou ofício tal, cumpra-se isso”. Falado, só. Ninguém vê. [...] Já participei para Ensino Fundamental, que foi nessa mudança desse currículo [referindo-se à BNCC], mas para EJA especificamente não. [ELZA]

Não. Que eu me lembre não. Eu recebi tudo pronto. [CARLOS]

Que eu me lembre só uma vez que eu participei assim ajudando a tirar alguns conteúdos do planejamento, [...]que estavam em séries trocadas né? [...] Eu lembro que a gente sentou e conversou e viu onde se encaixava melhor tal conteúdo: foi só essa vez. [EUNICE]

[...] vieram pessoas de outras cidades. [...] nos reunimos por área específica [...] e aí nós pegamos os conteúdos que eram enviados para nós vermos, [...] e aí deles nós fomos elencando aqueles que realmente existe a possibilidade de trabalhar pelo tempo nas aulas. E aí foi uma contribuição de todos, o que a gente achava assim, que realmente que era significativo para aquele semestre [...] Agora nós não tivemos foi retorno. Então desse trabalho que nós fizemos, ele não foi assim editado, discutido, nos enviando de forma alguma um feedback, não foi; simplesmente foi feito e a gente não viu o resultado desse trabalho. [...] a educação nos decepçiona, porque a gente prepara, a gente sabe, a gente vivência e a gente não consegue mudar nada. [...] A gente não consegue fazer essa participação. [...] Aí vem um currículo pronto. Siga. E a gente tenta adaptar dentro da nossa realidade [...] Mas a gente também não pode simplesmente passar para o aluno, só passar simplesmente por passar os conteúdos de biologia: eles precisam ser significativos, então não pode ser assim. [FÁTIMA]

tivemos várias reuniões oferecidas sempre no início do ano, várias e várias na escola, mas nunca sobre currículo. [...] nunca se tocou nesse assunto no período que eu trabalho no CEJA. [...] eu não sei se a gente tem essa autonomia, porque a gente não sabe, a gente não é informado, aqui funciona [assim]: o coordenador, ele olha seu planejamento e quer saber se você está aplicando aquilo que está lá, aquilo que foi mandado. [...] aqui nós temos a liberdade de levar em conta as condições do aluno, mas tem que ser aquilo que estar lá no SIAP. [HERMÍNIA]

[...] às vezes [...] mudava a grade. [...] o ensino médio era três períodos, depois quatro períodos, depois voltaram para três períodos, essas mudanças. [...] e a gente tinha que seguir aquilo. [...] Então vinha o

currículo pronto? Vinha. Mas a gente tentava adequar a cada turma. [...] Mas a base do currículo era a grade e aí vinha o currículo, e a grade e a gente se adequava. [...] Teve uma movimentação no currículo sim. A gente enviou mudanças, mas assim, não sei, não lembro do resultado. [JANE]

O primeiro ponto a se destacar é a menção dos professores e professoras à BNCC – Base Nacional Comum Curricular – (identificado nas falas de AMÍLCAR, ELIETE, ANTONIO e ELZA) relacionando-a ao movimento de curricularização na EJA. Segundo este documento oficial, que se gaba de ter sido “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 5), a BNCC visa atingir melhores níveis de qualidade em todas as etapas da educação básica brasileira, sugerindo parâmetros e adequações para os currículos de todas as escolas públicas e privadas do país, sendo “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 5). Para Saviani (2016, p. 82), as orientações da BNCC direcionam a construção de “currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania”.

Mas afora a polêmica de tal viés neoliberal e economicista da BNCC, fato é que o documento contribui para o “apagamento” da EJA, visto que ele não considera e/ou não institui orientações específicas para as construções curriculares da modalidade. Não se defende aqui o alinhamento da EJA à BNCC, mas a ausência de menção à modalidade no documento constitui-se como mais um elemento que sinaliza para a subestimação de suas especificidades no campo das políticas educacionais. Podemos interpretar tal subestimação de duas formas: “por um lado, podemos entender essa escassez de orientações como uma possibilidade do exercício da autonomia docente. Por outro lado, [...] longe de fomentar a liberdade docente, promove a homogeneização dos saberes e, no caso da Educação de Jovens e Adultos, a anulação de identidades” (DOMINGUES, 2019, p. 12). Quanto à autonomia, um dos elementos centrais do legado freiriano, Freire e Shor (1987, p. 95) destacam que “esses programas padronizados dão pouca autonomia para que professores e alunos reinventem o conhecimento existente. [...] Imagine só isso: deixar legalmente o professor individual fora do processo de elaboração do conhecimento”.

Percebe-se, a partir do discurso dos professores, uma construção curricular que poderíamos considerar como *subdemocrática*, pois considera uma *pseudoparticipação* docente na curricularização, visto que os docentes oferecem contribuições quando são chamados a participar da construção curricular. Porém, estas colaborações docentes são subestimadas e/ou ignoradas e não se concretizam nas propostas curriculares implementadas,

sendo instáveis, descontinuadas ou abandonadas. Assim, muitas vezes, a participação docente jamais se materializa nas propostas de currículo, que chegam prontas nas escolas de EJA e até mesmo alinhadas com a BNCC, a qual não traz direcionamentos específicos quanto à construção curricular na modalidade.

Vejamos os discursos docentes que corroboram essa interpretação: “já participei [...], mas nunca sai do papel. [...] morre, acaba, some” (ÁLVARO); “simplesmente foi feito e a gente não viu o resultado desse trabalho” (FÁTIMA); “a gente enviou mudanças, mas assim, não sei, não lembro do resultado” (JANE). Por outro lado, Freire (2000, p. 24) reafirma enfaticamente a necessidade do trabalho democrático na construção curricular:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacote’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático.

De fato, essa verticalidade e prescrição/instrução curricular de “iluminados” é identificada no discurso dos professores: “eles trazem pessoas com capacidade” (ÁLVARO); “cumpra-se isso” (ELZA); “Eu recebi tudo pronto” (CARLOS); “Aí vem um currículo pronto. Siga” (FÁTIMA); “quer saber se você está aplicando aquilo que está lá [no SIAP], aquilo que foi mandado” (HERMÍNIA); “e a gente tinha que seguir aquilo. [...] Então vinha o currículo pronto? Vinha” (JANE). O currículo prescrito chegando “pronto” às instituições escolares limita e/ou anula a criatividade e autonomia docente e discente, tornando o ambiente escolar controlável segundo padrões pré-estabelecidos quanto ao que vale a pena ensinar:

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social (FREIRE; SHOR, 1987, p. 21).

Outra “preocupação” dos professores e professoras entrevistados é quanto à relação Currículo da EJA e tempo de trabalho educativo: “**enxugar o currículo**, mais enxuto do que ele já é, porque ele já é reduzido” (ANA); “a gente tem muitos conteúdos e a gente sempre às vezes questiona isso né, que na EJA tá lá os mesmos conteúdos do ensino regular e que **não há tempo** hábil para tudo isso” (CRISTINA); “participei assim ajudando a **tirar alguns conteúdos** do planejamento” (EUNICE); “fomos elencando aqueles que realmente existe a possibilidade de trabalhar **pelo tempo** nas aulas” (FÁTIMA). Faz parte da constituição histórica da modalidade a concepção da necessidade de aligeiramento da escolarização diante do “atraso” dos estudantes. Logo, na construção curricular há uma seleção “aleatória” de

conteúdos/conhecimentos a serem ensinados no escasso tempo disponível. Essa perspectiva é corroborada por Ventura e Oliveira (2020) ao afirmarem que a oferta de EJA e o trabalho com os conteúdos escolares historicamente constitui-se “como o resumo daquele destinado às crianças e aos adolescentes” (p. 81) sinalizando ainda uma concepção de EJA “fragmentada [...] e aligeirada em seu conteúdo e prática pedagógica, reforçando os vínculos desta modalidade com os interesses imediatistas do mercado” (p. 86). Concordamos ainda com o questionamento de Machado (2016, p. 435): “mas o que é mesmo ganhar tempo? É sair de um processo de escolarização o quanto antes, não importa se o conhecimento foi ou não acessado e produzido ali, apenas ter um certificado”. Ganhando tempo, que tipo de conhecimento os estudantes acessam e/ou produzem? A (des)humanização é corroborada via aligeiramento escolar?

Mas, cabe problematizarmos a que/quem serve esse aligeiramento e reducionismo curricular na EJA. Considerando a EJA como um *sonho* de escolarização da classe trabalhadora estudante que não pode se reduzir a um “atalho” e/ou caminho mais fácil, podemos buscar suporte em Freire ao afirmar que “os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (FREIRE, 2014, p. 61). Quanto à “escolha” de conteúdos e sua redução quantitativa no processo de construção curricular é preciso ter “clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação” (FREIRE, 2006, p. 23). A prática educativa não pode se enveredar por um caminho em que se vai negando “qualquer intenção desveladora, a reduzem à pura transferência de conteúdos considerados como suficientes para a vida feliz das gentes. E a vida feliz é aquela que se vive na *adaptação* ao mundo sem raivas, sem protestos, sem sonhos de transformação (FREIRE, 2019, p. 44).

Mesmo diante do caráter prescritivo das orientações curriculares que chegam prontas ou que subdemocraticamente desconsideram a contribuição dos professores e professoras, estes tentam “resistir” e tentar levar em consideração as realidades concretas dos educandos e educandas: “eu faço um filtro de acordo com a minha realidade, a realidade dos meus alunos” (ANA); “a gente tenta adaptar dentro da nossa realidade [...] Mas a gente também não pode simplesmente passar para o aluno, [...]: eles [*os conteúdos*] precisam ser significativos, então não pode ser assim” (FÁTIMA); “temos a liberdade de levar em conta as condições do aluno” (HERMÍNIA); “Mas a gente tentava adequar a cada turma” (JANE). Cientes então de que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos” (FREIRE, 2020, p. 25) os professores

tentam se adaptar à imposição curricular buscando significado naquilo que ensinam aos estudantes.

Freire e Shor (1987, p. 74) aprovam tal iniciativa: “os professores que se manifestam, que se organizam, ou que se desviam do currículo oficial, servem de exemplo”. Alguns docentes parecem, então, estar atentos ao seu compromisso profissional como educadores e educadoras com a prática educativa libertadora, que Freire e Faundez (2013, p. 78) assim resumem:

a questão que se coloca na recriação da educação [...] não é só a de apresentar aos educandos os conteúdos programáticos de uma forma competente, mas, competentemente também, refazer esses conteúdos com a participação das classes populares, superando-se igualmente o autoritarismo no ato de ‘entregar’ os conteúdos ao educando.

Finalizando esta análise prévia do discurso dos professores e professoras, cabe ainda problematizarmos a ideia de que “a base do currículo era a grade” mencionada pela entrevistada JANE. Segundo Feitosa (2012, p. 36):

A expressão grade curricular tem uma conotação engessante, pois o substantivo grade associa o currículo a algo limitador, que inviabiliza a interação. Nesse sentido, as grades curriculares excluem os sujeitos da escolha do que querem e precisam aprender, mantendo-os “presos” e passivos, sem o exercício da autonomia e da participação.

Freire não coadunaria essa concepção de grade ao currículo escolar, pois vai de encontro à perspectiva libertadora de sua pedagogia. Um currículo aprisionado em grades não possibilita sua construção democrática, dialógica e participativa entre todos os sujeitos envolvidos com o ato de conhecer. É preciso superar tal perspectiva se quisermos de fato *mudar a cara da escola* e incorporar a participação de todos os sujeitos da EJA (estudantes, docentes, gestão e comunidade escolar) na construção de propostas curriculares para a modalidade, primando pelo diálogo, pela democracia e pela participação ativa, estando conectadas com as realidades concretas dos educandos e educandas.

Concordamos com a necessidade de *mudar a cara da escola* no contexto atual e corroboramos o pressuposto freiriano de que “numa perspectiva [...] democrática e não-autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. [...] Não se democratiza a escola autoritariamente” (FREIRE, 2000, p. 25). Desta forma, verticalizar o processo de construção curricular e prescrever orientações curriculares que subestime ou ignorem a participação de todos os sujeitos envolvidos com a modalidade significa desprezar os pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que preza pela construção democrática do currículo a partir de um trabalho coletivo e dialógico que envolva todos os atores do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda permanece a concepção, por parte de alguns professores, da necessidade de um currículo enxuto e que possa ser trabalhado aligeiradamente com os estudantes da EJA, visando atingir um “mínimo” de escolarização. Sob este ângulo, falta clareza e consciência do papel docente ao não problematizar *a favor de que, de quem e para que* se constrói um modelo curricular, conforme questiona Freire.

Mesmo assim, parte dos professores demonstra uma preocupação em organizar currículos com temas/conteúdos que partam da realidade concreta dos educandos e educandas da EJA, sendo-lhes significativos. Desta forma, apesar de receberem pronto um currículo oficial, os docentes são capazes de serem resistentes e implementar adaptações que atendam aos interesses dos estudantes da EJA. Por fim, cabe nos libertarmos da concepção de um currículo como grade que aprisiona a autonomia e a participação dos sujeitos que deveriam/poderiam estar envolvidos com a organização curricular na modalidade. Organizar freirianamente os currículos da EJA é um passo para que possamos *esperançar* mudanças na *cara da escola* e possibilitar a humanização dos sujeitos educandos e educandas a partir do acesso à escolarização e aos conteúdos sistematizados historicamente.

1.8. O Programa EJA-TEC: uma tese enviesada por uma “nova” EJA

O desenvolvimento desta tese engendra-se a partir do oferecimento da EJA em formato presencial pela rede estadual de educação do estado de Goiás. Porém, já no caminhar do movimento empírico da pesquisa de doutorado emerge um novo elemento: o lançamento de um Projeto “piloto” intitulado Programa EJA-TEC pela Secretaria da Educação em 2019. Este “novo” formato de uma “nova” EJA não estava previsto inicialmente como objeto de análise neste estudo. Mas, os desafios impostos pela pandemia para que os estudantes da EJA mantivessem seus vínculos com as instituições escolares no que se refere às questões de acesso e manuseio das ferramentas tecnológicas utilizadas no Regime de aulas não presenciais (REANP), conforme já exposto, me fez refletir sobre a lógica de oferecimento de um modelo de EJA EaD para os trabalhadores estudantes. Será que as condições postas neste “novo” formato de EJA atende plenamente as necessidades e especificidades desses sujeitos educandos e educandas? Que modelo formativo e que concepção de EJA perpassa essa nova proposta? Que intencionalidades estão por trás desse oferecimento?

A partir da implantação deste novo formato, começaram a se disseminar muitas denúncias que, inclusive, chegaram ao Fórum Goiano de EJA, quanto ao “estímulo” dentro da rede para que as matrículas de EJA fossem direcionadas integralmente para este novo Projeto. Há, claramente, uma “tendência” de se oferecer somente o formato de EJA EaD na rede

estadual, a partir das novas políticas vigentes recém implantadas, em detrimento da EJA em formato presencial, que vem sendo desmontada e sucateada nas instituições que ainda a oferece. A pandemia de COVID-19, logicamente, impactou negativamente neste processo de “substituição” em curso.

Diante deste quadro, esta tese não poderia desconsiderar esta discussão, pois o oferecimento de uma “nova” EJA no formato EaD que enviesou a elaboração desta tese traz implicações para o formato de EJA presencial que é abordado neste estudo. Mesmo que de forma superficial, acredito ser de suma importância apresentar a “nova” proposta, principalmente quanto à sua organização curricular, para deixar demarcado o projeto que se desenha para a EJA como uma política pública neste contexto histórico, que notadamente sinaliza um descompromisso com os interesses da classe trabalhadora.

Reitero que tenho consciência que a análise e a reflexão aqui empreendidas sobre a EJA-TEC ainda são muito superficiais, mas entendo que manter o captado e construído ao longo da pesquisa em relação a esse “modelo” de EJA denota o compromisso político que tenho com a modalidade ao sinalizar “denúncias” e ligar um “alerta” em torno da tentativa de fragilizar políticas de EJA que não se comprometam com a materialização do direito à educação negado aos trabalhadores estudantes.

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Educação a Distância (Projeto EJA-TEC) da Secretaria Estadual da Educação de Goiás – SEDUC-GO visa atender a uma demanda de baixa escolarização de jovens e adultos trabalhadores, especificamente atendendo ao público da 3ª Etapa, o correspondente ao Ensino Médio da Educação Básica. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019) apontam que 70,3 milhões de pessoas com 25 anos ou mais não finalizaram o Ensino Médio, correspondendo a 52,6% do total. O programa justifica sua importância pela “pretensão de melhorar o nível educacional desses jovens/adultos, além de universalizar a utilização das mídias no campo educacional” (GOIÁS, 2019, p. 5). Percebe-se o forte alinhamento com as competências e habilidades sugeridas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recém-implantada no Brasil, que prevê como indispensável a cultura digital e o desenvolvimento e/ou domínio de conhecimentos na área de tecnologia.

O curso justifica-se, segundo o documento analisado, pelas “situações em que jovens e adultos, no exercício de suas atividades laborais, não encontram consonância entre a oferta de ensino conjugada ao tempo, interesses e necessidades pessoais” (GOIÁS, 2019, p. 4). No documento, é reiterada a submissão dos educandos da EJA ao mundo do trabalho: “na EJA, a dimensão do trabalho adquire uma importância fundamental” (GOIÁS, 2019, p. 4).

Há que se questionar os sentidos envolvidos na questão de trabalho apresentadas, não os reduzindo na concepção de emprego assalariado apenas, constituindo um trabalho alienado. Freire (2013), ao relacionar trabalho e educação, posiciona o ato educativo numa perspectiva transformadora da condição de opressão pela qual vivem os trabalhadores. Logo, considerando o homem como um ser inacabado, a educação possibilita a humanização desses homens, não os escravizando ou submetendo-os aos interesses exclusivos do mercado de trabalho:

A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um que fazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação” (FREIRE, 2013, p. 89).

Freire (2013), ao defender o processo da humanização via educação, posiciona o homem num movimento de busca por “ser mais” e não condiciona e/ou restringe o processo educativo a uma mera adaptação do sujeito para a vida em sociedade. O Programa EJA-TEC, admitindo o estudante como um protagonista, reafirma uma formação acadêmica que o possibilita “maior condição de se inserir na sociedade atual, que é tecnológica” (GOIÁS, 2019, p. 5). E ao defender a formação mediada por tecnologias do modelo proposto, reforça a “expectativa de que os recursos tecnológicos possam ser elementos imprescindíveis no sentido de viabilizar o desenvolvimento da educação formal, adequada às exigências dessa sociedade contemporânea, em especial de jovens e adultos” (GOIÁS, 2019, p. 5).

Paulo Freire sempre esteve à frente de seu tempo e não deixou de lado discussões em torno da questão da tecnologia nos processos educativos. Como defensor de uma concepção crítica na educação e considerando que esta tem forte caráter político e isenta de neutralidade, ele admite que o uso da tecnologia na educação perpassa uma ideologia, questionando as justificativas para seu uso. Logo, podemos dizer que Paulo Freire, quanto à questão do uso das tecnologias, tem uma postura crítica e defende que a olhemos ou mesmo a espreitemos de forma “criticamente curiosa”, uma “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2020a):

Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado [...]. Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas (FREIRE, 2020a, p. 16;34).

É fato que a BNCC propõe como competência fundamental da educação básica “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BRASIL, 2018, p. 9). Sabe-se que há forte influência de organismos internacionais (como UNESCO, Banco Mundial, FMI etc.) na implementação de políticas públicas para a Educação Básica no Brasil e a inserção do domínio da tecnologia como habilidade/competência básica no currículo escolar é fruto dessa influência. Apesar da BNCC não apontar, mencionar e/ou ignorar a EJA quanto às suas diferentes especificidades, não dando orientações específicas para a modalidade, inclusive quanto ao currículo, o Projeto da EJA-TEC em Goiás descreve sua proposta como alinhada à BNCC. O documento aponta para uma organização em que se pretende “viabilizar um projeto inovador que se baseia em um trabalho pedagógico por área do conhecimento” (GOIÁS, 2019, p. 5).

Conforme já apresentado na Introdução desta tese, dados da Secretaria Estadual de Educação de Goiás⁶¹ apontam que a EJA-TEC é ofertada em 42 diferentes polos no Estado. O acesso à plataforma⁶² se dá mediante cadastro de usuário e senha. O ambiente virtual de aprendizagem utiliza o formato Moodle⁶³, muito utilizado no Brasil na maioria dos cursos formatados para o modelo da EaD. A proposta curricular é organizada a partir de matrizes de competências e habilidades, agrupadas em 04 (quatro) áreas do conhecimento (GOIÁS, 2019, p. 11):

- Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Componente Curricular: Arte, Educação Física. Língua Inglesa e Língua Portuguesa).
- Matemática e suas Tecnologias (Componente Curricular: Matemática).
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Componente Curricular: História, Geografia, Sociologia e Filosofia).
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Componente Curricular: Biologia, Física e Química).

A modulação dos professores é realizada por área do conhecimento, com o número de horas-aulas (20h ou 30h) definido de acordo com a quantidade de estudantes atendidos (GOIÁS, 2019). Por exemplo, um professor de Biologia na verdade assume uma “turma” na qual é responsável por 3 disciplinas: Biologia, Física e Química. Mas a “proposta” do curso (textos de apoio e atividades) já está toda montada dentro da plataforma, cabendo ao professor “tutor” “o acompanhamento diário dos estudantes, resolvendo dúvidas on-line, guiando a aprendizagem, interagindo e provocando a colaboração dos estudantes nas atividades de

⁶¹ Disponível em: <https://bit.ly/3GwakZV>

⁶² Disponível em: <https://escolavirtual.educacao.go.gov.br/>

⁶³ Veja mais em: <https://glo.bo/33dAuBK>

interação e comunicação” (GOIÁS, 2019, p. 13). No projeto, a proposta do formato EaD garante que:

A mediação pedagógica a ser aplicada na EJA a distância contribuirá para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, levando-os a refletir sobre o que já conhecem e o que desejam conhecer, proporcionando-lhes a possibilidade de formular suas próprias questões de aprendizagem e percurso formativo, despertando-lhes a curiosidade no aprender a aprender (GOIÁS, 2019, p. 13).

Ao acessar o curso, o estudante tem à sua disposição as 4 áreas do conhecimento, conforme já descrito, para navegação. Acessando uma das 4 áreas, ele terá uma tela de Apresentação da Área, com seções de Avisos, Fórum de Apresentação, Fórum de Dúvidas e Sala de Bate-papo. Terá à sua disposição o acesso aos Módulos, que estão organizados por Unidades. Estas possuem Material de Apoio (pequenos Textos/Resumos – simulando um “livro didático virtual”), Material complementar (pode conter vídeos com instruções pré-gravadas), Atividades de Fixação e Atividades Avaliativas (todas são Questionários com questões objetivas). Há também um Fórum de Discussão dentro das Unidades. As correções, notas e feedbacks podem ser acompanhados pelo próprio estudante dentro da plataforma, pela qual também se podem encaminhar mensagens aos professores e/ou colegas. Lembrando que as Atividades do Ambiente Virtual correspondem à 80% da carga horária. Os 20% restantes são cumpridos em encontros presenciais nos polos, principalmente na realização de Avaliações.

O documento analisado apresenta a EJA-TEC como uma proposta em que se estabelece uma “relação dialógica” (p. 5) entre docentes e discentes ao enfatizar a aprendizagem mediada por tecnologias, mas não traz elementos consistentes para se avaliar como se dá de fato essa relação dialógica dentro do processo de ensino-aprendizagem. Quanto à autonomia, um dos principais pressupostos da pedagogia freiriana, Freire (2020a, p. 63) aponta: “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida”. A autonomia também é um elemento que o documento apresenta como habilidade sendo desenvolvida pela proposta da EJA-TEC: “com tempo e espaço flexibilizados, a distância não será um entrave para que estudantes acessem os conteúdos das aulas por diversas vezes, no local que lhe convier, permitindo-lhes a autonomia no processo de aquisição do conhecimento” (GOIÁS, 2019, p. 5). Mas cabe questionar se apenas o fato da proposta da EJA-TEC estar alicerçada no modelo EaD garante o pleno desenvolvimento da autonomia do educando, segundo os pressupostos freirianos.

O Programa EJA-TEC também aponta como principal vantagem proporcionar ao aluno a praticidade de poder estudar com a ajuda de um tablet, smartphone ou computador. Porém, pesquisas revelam que a desigualdade social se instala também no campo do acesso e domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019) de 2019 apontam que 20 milhões de domicílios no Brasil não possuem Internet (28%), atingindo 50% nas classes D-E. Vem ocorrendo redução da presença de computadores nos domicílios e uma grande diferença por classe social: apenas 39% do total de domicílios possuem computador (notebook, computador de mesa ou tablet), sendo que nas classes D-E é de apenas 14%. Logo, o principal público da EJA (classes D-E) corre o risco de continuar não sendo atendido pelo Programa EJA-TEC, conforme apresentado. Assim, se a expansão do programa se der em detrimento do fechamento e/ou diminuição do oferecimento da modalidade presencial, a classe trabalhadora continuará excluída dos processos de escolarização em nosso país.

Diante desta “nova” EJA pelo formato EaD na qual a flexibilidade e o desenvolvimento da autonomia são o mote, investigamos junto aos professores de Biologia dos CEJA goianos a perspectiva que eles possuem quanto ao “projeto” recém implantado. Nas entrevistas, foi perguntado: *“A Rede estadual de educação de Goiás implantou no 2º Semestre de 2019 o Programa EJA-TEC, a EJA oferecida a distância. Qual sua avaliação deste modelo para a modalidade, principalmente para a aprendizagem de Biologia?”*

Vejamos como o corpo docente entrevistado se posicionou:

Eu vejo com preocupação. [...] É uma oportunidade que é válida [...], mas [...] é muito esfacelado o conteúdo, o currículo, parece que foi feito assim com muita pressa. Tem que melhorar bastante, tem que ser reanalisado, reavaliado. [...] É muito superficial esse ensino, [mas] que dá para ser melhorado. [ÁLVARO]

Tudo que é ofertado à distância tem seu público. Não é todo mundo que consegue [...]. É válido. Porém, o EJA TEC ainda contempla uma parcela pequena. [...] Não digo que seja ruim, mas a gente não pode deixar de lado aquela outra parcela daqueles que não conseguem acompanhar. [...] É uma independência, é uma autonomia que nem todos têm. A grande maioria dos alunos que são alunos de EJA não tem esse perfil para educação à distância. Então eu não crucifico o EJA TEC 100%, mas eu vejo que ele atende ainda uma parcela pequena do alunado da EJA. [ANA]

A princípio eu vejo como positivo. Apesar de trabalhar na modalidade presencial e ver que sentir que essa nova modalidade pode ser uma concorrente, uma ameaça [...]. Pode ser uma maneira daquele aluno que trabalha muito e não tem tempo de ir presencialmente, ele reservar um tempo na sua casa que não é o tempo ofertado na escola. [...] Agora, se isso vai realmente ser efetivo para aprendizagem, aí eu não sei te falar. [CRISTINA]

Eu acho o programa muito bacana. Eu acho que tem que ter uma outra possibilidade mesmo. Especialmente para esses alunos que não tem um horário muito correto de trabalho. [...] Eu realmente não concordo com a obrigatoriedade de se manter somente esta modalidade, mas eu acho que ela é uma modalidade interessante e que não convém a gente ir contra porque ela vem para ficar e ela vai continuar, só que tem que oferecer o presencial também. [AMÍLCAR]

Eu acredito que a EJA TEC para o aluno que tá há muito tempo parado é mais complicado; eu acho que é mais difícil para o aluno ter que aprender [...]. Eu acredito que a EJA presencial para o aluno seria melhor, só que a gente tem que pensar também naquele aluno que quer terminar e não tem aquele determinado tempo que é o caso da maioria. [...] Eu acho interessante porque aí veio pra sanar e ajudar aqueles que necessitam trabalhar e também tem que concluir o ensino médio, fazer as duas coisas. [ELIETE]

A EJA TEC é um modelo pré-formatado. O aluno entra na plataforma, a plataforma já está toda montada. O que é para ler, o que é para discutir, como discutir e quais serão os resultados entendeu. [...] Um ponto positivo é aquela questão da inclusão dos marginalizados; [...] tem muita gente que mesmo oferecendo a EJA não consegue ir para a sala de aula. [...] Eu vejo que o material é muito bem elaborado; conseguiram reunir as disciplinas por área de abrangência; [...] Não existe um professor de biologia, não existe um professor de química, não existe um professor de física; o assunto é aquele que está voltado exclusivamente para a plataforma e o aluno ele tem que ser autodidata. [...] Esse programa veio realmente como [uma] proposta muito boa. [ANTONIO]

O estado simplesmente jogou isso. Então a gente mal tinha um laboratório para eu pesquisar, para eu levar esses alunos; [...] A gente não tinha internet, como não tem ainda. Essa questão estrutural é péssima. [...] A dificuldade em nível de conteúdo, de currículo, é bastante essa mesmo: a área de ciências da natureza ficou bastante pesada. E por vez o professor acaba não tendo condição de cuidar de todos; [...] os conteúdos ficaram muito resumidos e muito compilados; eu percebo que o aluno não consegue se situar; ele está fazendo tudo mecanicamente. [ELZA]

Minha avaliação é positiva, eu acho que é uma outra forma de se alcançar aqueles que não conseguiram uma educação no tempo adequado. Eu não acho que deveria ser uma única forma, eu acho que é uma ferramenta a mais. [...] Mas como o programa é um programa recente ainda [...] eu acho que ainda falta muito para ele crescer. Eu acho que o currículo merece ser revisto, merece ser reorganizado, merece ser identificado os assuntos mais relevantes que trabalham na área de conhecimento. [...] Eu trabalho só biologia no EJA Tec; eu sou professor, nem sei se o termo correto é professor, eu sou tutor e que eu acredito que seja o termo correto. [CARLOS]

Por mais que ela seja algo que tem de alcançar pessoas ainda que tem o tempo muito corrido, [...] ou alguém que não quer estudar presencialmente [...] acredito que ainda deixa muita coisa a desejar. [...] Um ponto positivo da EJA TEC é que eles não trabalham as disciplinas separadas. [EUNICE]

Até que não é um projeto ruim, ele é um projeto bom, principalmente porque existem necessidades diferentes. [...] É um projeto bom e necessário diante da diversidade que a gente vive. Mas que o presencial é o mais importante para muitos alunos é. E dentro dos conteúdos de biologia eu vejo que é mais ainda. [...] Eu percebo que [...] a falta do pegar, do ver, do estar junto, do diário, de mostrar, eu percebo essa necessidade. [FÁTIMA]

Eu sou completamente contra o EJA TEC. Eu acho que ele foi feito apenas para dar diploma, para dar números; não existe aprendizagem alguma. Até porque os alunos dá EJA TEC estão sendo caçados pra formar as turmas lá, porque não tá tendo. [...] Está tudo pronto, como eu vi lá, ou seja, as coisas são feitas prontas; no dia que ele vai fazer a prova, a professora está junto, para fazer a prova para ele. Não sei, a minha opinião é que isso seria uma forma do governo de diminuir gastos, aumentando os números de pessoas com ensino médio no Brasil. [HERMÍNIA]

[...] a gente sabe que é o caminho a seguir. Acho que é uma necessidade. E felizmente ou infelizmente a gente vai ter que se adequar, hoje é [o] ensino à distância mesmo [...]. Qualquer pessoa sabe que estudar sozinho [...] sem uma pessoa para fixar a sua atenção, para direcionar seu pensamento é coisa de guerreiro. [JANE]

A partir do discurso docente, temos a percepção de que diante da diversidade de público de estudantes que a EJA atende, a proposta de um formato EaD “parece” ser conveniente e até mesmo inexorável diante das “demandas” da sociedade contemporânea. O corpo docente atesta que há uma demanda existente, um “seleto” grupo de pessoas que teriam a “suposta” autonomia e autodidatismo para se escolarizem neste formato. Dessa forma, a proposta é válida, mas jamais em substituição do modelo presencial, que deve ser mantido

diante de uma maioria que não seria atendida pelo formato EaD. A proposta recém-implantada, pela ótica dos professores ainda é frágil, pois vem pré-formatada, com organização curricular esfacelada, “superficial”, demasiadamente compilada e resumida (mais uma vez essa perspectiva!).

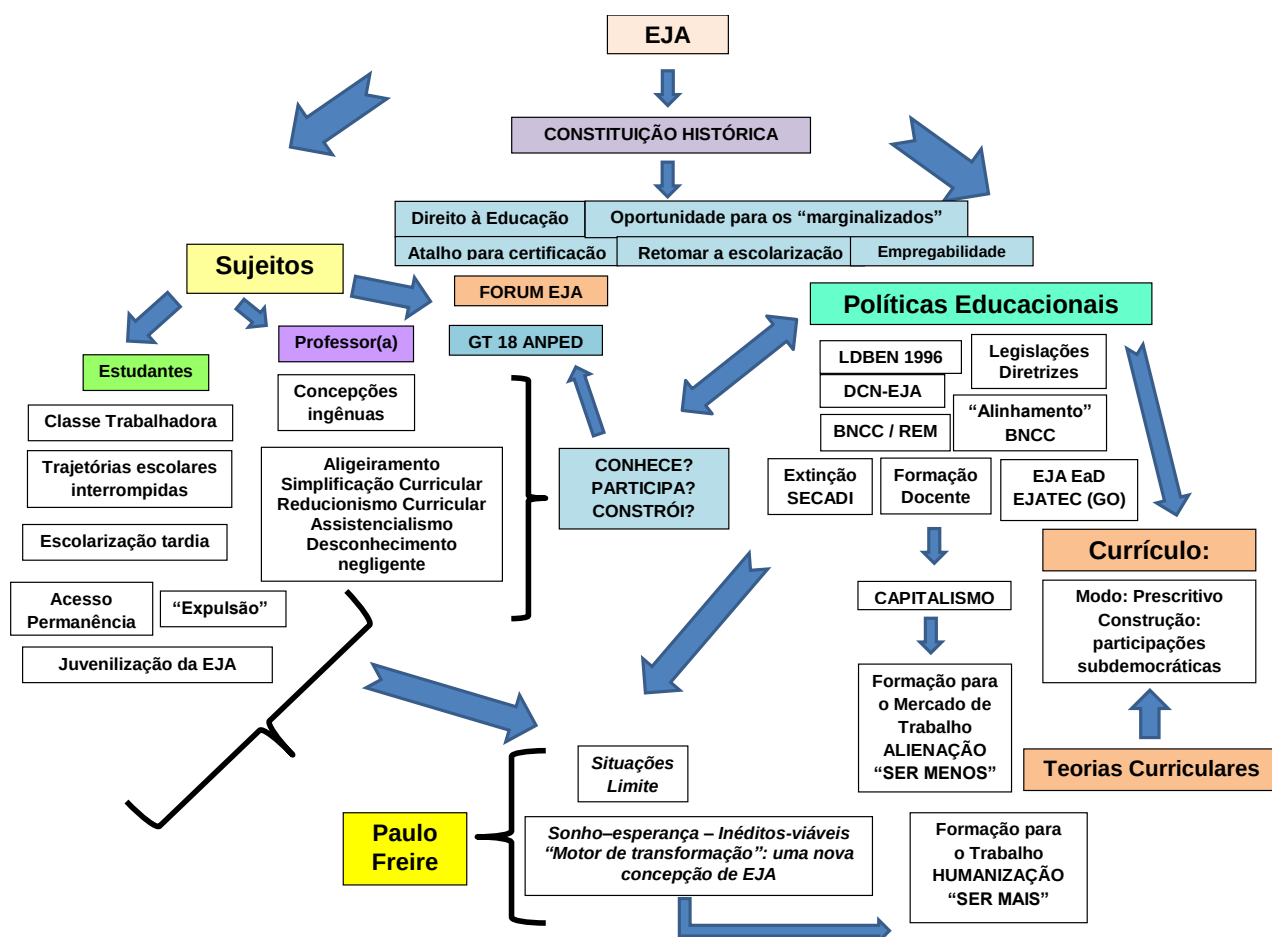
Apesar de concordarem com a perspectiva de seu oferecimento, os docentes entrevistados percebem o formato EaD como uma concorrente ou ameaça iminente para o modelo presencial. Ainda vem o formato com certa desconfiança quanto à qualidade do curso em si e quanto às reais possibilidades de aprendizagem. Enfatizam a necessidade/possibilidade do seu oferecimento numa perspectiva de aceleração da escolarização com vias de certificação rápida para atendimento das demandas do mercado de trabalho. Nesta lógica, a exploração dos estudantes trabalhadores é naturalizada e relativizada, pois eles possuem a “flexibilidade” de organizar um horário (talvez pela madrugada ou finais de semana?!) que não coincida com suas atividades laborais. Pronto! Estaria resolvida a questão da incompatibilidade de tempo-espço da escolarização com a atividade de emprego assalariado. Mas, sabemos bem o quão ingênua é esta perspectiva!

Alguns professores e professoras ainda vêm com “bons olhos” a perspectiva de interdisciplinaridade a partir do trabalho com áreas do conhecimento. Será mesmo que este formato “empacotado” pelo ambiente virtual de aprendizagem garantiria o acesso amplo aos conhecimentos sistematizados de todas as áreas do conhecimento e fundamentais para a humanização dos sujeitos? Ou esta “compilação” de conteúdos entre as áreas é uma mera “estratégia” para a implementação de um projeto formativo de EJA pautado pelo aligeiramento e pela conformação para o atendimento de determinadas “demandas” da sociedade capitalista? Sabemos que esta tese não é capaz de problematizar todas essas questões. Mas acreditamos que cumprimos o papel de ao menos denunciar o “projeto” de EJA que se vislumbra nas políticas públicas vigentes para a modalidade, pelo menos no Estado de Goiás.

A Figura 4 intenciona sintetizar os principais elementos discutidos ao longo deste capítulo. Empreendemos uma caracterização das Teorias curriculares e em sequência uma reconstituição histórica da EJA, recontada a partir dos discursos docentes e discentes apreendidos nas entrevistas realizadas nos CEJA goianos e através da análise das políticas educacionais que emergem no percurso histórico da modalidade. Apontamos alguns marcos importantes, sinalizando ora avanços, ora retrocessos na luta pela garantia do direito à educação para a classe trabalhadora. Apresentamos como os sujeitos que fazem a EJA

(estudantes, professores(as), entidades acadêmicas, movimentos sociais, etc.) e as políticas “postas” para a modalidade se relacionam, construindo concepções através das quais a modalidade se estrutura ao longo da história. Trazemos para esse *diálogo*, alguns pressupostos de Paulo Freire, os quais permitem vislumbrar um modelo formativo e/ou uma concepção de EJA que garanta o acesso ao saber sistematizado pela classe trabalhadora estudante.

Figura 4 – A EJA em suas múltiplas determinações históricas



Fonte: elaboração do autor

CAPÍTULO 2: A EPISTEMOLOGIA FREIRIANA, A FORMAÇÃO DOCENTE E A CURRICULARIZAÇÃO NA EJA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto. Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, **apreendendo-o**, podem **aprendê-lo**. (FREIRE, 2020b, p. 83).

Este capítulo objetiva apresentar os elementos fundamentais da *epistemologia*⁶⁴ freiriana, estabelecendo relações com a formação docente na/para a EJA e suas implicações para a construção curricular na modalidade, em especial para a disciplina escolar de Biologia. Partimos de um movimento de resgate do legado freiriano frente ao contexto histórico atual, apresentando os elementos fundamentais de sua produção teórica que caracterizam uma *epistemologia* própria.

Em seguida propomos uma reflexão em torno do engendramento da *epistemologia* freiriana na formação docente para/na EJA a partir das entrevistas realizadas com professores e professoras dos CEJA goianos. Dessa forma, analisamos a potencialidade dos pressupostos freirianos darem suporte ao processo formativo docente na modalidade. Neste movimento empírico, foi investigado se nas lembranças que emergem dos processos formativos dos docentes dos CEJA goianos, Paulo Freire se fez/faz presente⁶⁵.

Considerando a *epistemologia* freiriana como um suporte viável para a formação docente na EJA (seja ela inicial, continuada e/ou permanente, pela acepção freiriana) discutimos na parte final deste capítulo as implicações que os pressupostos freirianos sinalizam para a construção curricular na modalidade. Essa reflexão sobre o potencial suporte que o legado freiriano pode dar à curricularização na EJA foi orientada a partir de entrevistas realizadas com docentes de biologia atuantes nos CEJA goianos. Ponderando as concepções de currículo nos discursos docentes e confrontando-as com os pressupostos freirianos,

⁶⁴ Entendemos aqui como epistemologia a visão e a concepção de conhecimento, bem como o modo pelo qual ele é construído historicamente pela humanidade. Quanto à epistemologia freiriana, apresentaremos uma caracterização adiante neste capítulo.

⁶⁵ Esse recorte gerou o artigo: RIBEIRO, R. A.; GUIMARÃES, S. S. M. Lembranças freireanas: reflexões docentes para pensar a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 583-602, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3v3qtmE>

esperamos apontar possibilidades para um *inédito viável* ao redor da estruturação de currículos para a modalidade⁶⁶.

2.1. Paulo Freire: entre a incompreensão e a distorção de um pensamento

A onda neoconservadora que se instala globalmente na atualidade, alinhada ao viés neoliberal, contribui significativamente para o fortalecimento da configuração local, respaldando as políticas públicas, inclusive as educacionais, no Brasil. Neste cenário, o governo eleito democraticamente (2018-2022) promete expurgar a educação brasileira da ideologia de Paulo Freire, pois, segundo tal lógica, não se pode ideologizar nem permitir viés político na formação instituída pela educação escolar. Logo, o neoconservadorismo instaurado não abre espaço para a lucidez da classe trabalhadora e a formação de sua consciência crítica, inclusive via educação. A educação emancipadora proposta por Paulo Freire não é considerada sob as políticas públicas educacionais que se desenham e se instauram.

Compartilhamos da preocupação de Duarte et al (2020, p. 4), quando afirmam:

Receamos, porém, que o bolsonarismo não seja o maior obstáculo à democracia brasileira. Em que pese a necessária luta pelo recuo da influência desse fenômeno sobre a vida pública em nosso país, sob pena da barbárie se generalizar de forma talvez irreversível, é preciso considerar a hipótese de que um recuo do bolsonarismo possa não implicar igual redução da influência do obscurantismo como um fenômeno sociocultural mais amplo. Há raízes mais profundas para a disseminação mundial de visões de mundo reacionárias e anti-humanistas. Essas raízes encontram-se nos processos sociais que produziram o fortalecimento, desde a década de 1980, do neoliberalismo como visão de mundo hegemônica, acentuando-se ainda mais com a crise econômica de 2008. Trata-se do fato de que, quanto mais agudos e insolúveis se mostram os problemas gerados pelo capitalismo, mais intensa se torna a luta ideológica para o convencimento de toda a população de que a única forma de organização social que preserva a liberdade individual é a da sociedade comandada pela economia de mercado, ou seja, pelo capital.

O neoconservadorismo brasileiro inspira-se no neoconservadorismo norte-americano, e pode ser entendido como um movimento, cuja origem coincide com o início da Guerra Fria, que busca a hegemonia no discurso público, baseando-se no “liberalismo econômico”, no “tradicionalismo moral” e no “anticomunismo” (BIROLI, 2018). Trata-se de um movimento fortemente ancorado no fundamentalismo religioso e na intransigência na imposição dos valores “cristãos” e “tradicionais”, contrapondo-se à pretensa laicidade do Estado.

Duarte et al (2020) denunciam a frequência com que pessoas doutrinadas em algumas vertentes do cristianismo denunciam professores universitários por trabalharem com conteúdos científicos, filosóficos ou artísticos que divergem de certos dogmas religiosos e

⁶⁶ Esse recorte gerou o artigo: RIBEIRO, R. A.; GUIMARÃES, S. S. M. A construção curricular na Educação de Jovens e Adultos pela perspectiva freiriana: um inédito viável. **Revista Cocar**, v. 11 (Edição Especial), p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3t10Xf6>

interpretações da Bíblia. As atividades acadêmicas, consideradas um convite ao ato de se pensar de maneira racional e objetiva sobre questões da história natural e social e sobre as relações sociais contemporâneas, são vistas como ameaça, trazendo o “risco da sedução por forças malignas”. A onda neoconservadora traz, portanto, em seu bojo, o embate entre ciência e religião, entre a racionalidade e os “preceitos cristãos”, como se a adesão à ciência ou ao pensamento crítico representasse a ruptura com “Deus”, devendo, portanto, ser condenada.

De acordo com Apple (2003) o neoconservadorismo une três principais grupos que formam uma aliança direitista que têm indicado a direção das políticas educacionais nos Estados Unidos e, a partir daí, disseminando-se em outros países. O primeiro grupo é formado pelos neoliberais, comprometidos com mercados e com a liberdade como “opção individual”. O segundo grupo abrange os neoconservadores, caracterizados por uma visão de um passado hedênico (no qual, na perspectiva deles, reinava a moralidade e o “verdadeiro saber”) e pelo anseio do retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro grupo é formado pelos fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as instituições. Atacam, desta forma o multiculturalismo, entendendo o “outro” como um perigo para os “valores tradicionais”.

Mais que isto, uma das características do neoconservadorismo é a repulsa pelo desconhecido, ignorando o contraditório ou a existência de diferentes pontos de vista sobre a mesma temática. Exemplo disto é que, estando já na terceira década do século XXI, há quem questione se Paulo Freire ainda é válido teoricamente e traz algum suporte para o contexto atual. Há ainda aqueles “lá de cima”⁶⁷ que simplesmente demonizam seu legado, principalmente culpando-o pelas mazelas educacionais brasileiras. O ano de 2021, em que se comemorou, a nível mundial, o centenário de nascimento de Paulo Freire⁶⁸, se constituiu um bom momento para retomar seu legado e sua proposta de uma educação emancipadora, recontextualizando-o frente às demandas contemporâneas. Não basta apenas resgatá-lo na

⁶⁷ No governo da atual presidência da república brasileira (2019-2022), Jair Bolsonaro é veementemente contra os pressupostos freirianos, criticando insistentemente todo seu legado na educação brasileira. Chamando Paulo Freire de “energúmeno” em dada ocasião (16/12/2019), o atual presidente atribui à sua herança acadêmica o fracasso educacional brasileiro ao longo da história. Disponível em: <https://glo.bo/3zhOapG>

⁶⁸ Paulo Reglus Neves Freire – nascido no Recife-PE, em 19 de setembro de 1921. A biografia de Paulo Freire está contada e recontada muitas vezes em várias publicações que se dedicaram a apresentar sua vida-obra e legado teórico. Não é objetivo desta tese “repetir” essa biografia. Mas, para esse objetivo, sugerimos as seguintes publicações: *Paulo Freire: uma biobibliografia* (2006) – de autoria de Moacir Gadotti; *O educador: um perfil de Paulo Freire* (2019) – de autoria de Sérgio Haddad; e *Paulo Freire – Tantos Anos Depois* (2021) – de autoria de Carlos Rodrigues Brandão. Além dessas publicações, é válido reiterar que vida e obra em Paulo Freire não se separam, de modo que o próprio Paulo se autobiografava em muitas de suas obras, descrevendo e rememorando passagens de sua vida desde a infância, bem como seu trabalho/experiências pré-exílio e pós-exílio. O autor deixou demarcado ainda como os eventos ao longo de sua vida entremearam e impregnaram seus pressupostos e escritos. Logo, se há a intenção pelo leitor de resgatar a biografia de Paulo Freire de forma mais sistematizada e “fiel”, sugerimos que a produção teórica do próprio autor seja consultada.

memória, mas mantê-lo “vivo” a partir da “presença”, real e necessária, de seus pressupostos na atualidade. Apesar das críticas à Freire e seu legado tecidas pelo atual governo federal, nunca se falou tanto de sua obra, o que certamente foi impulsionado pelos movimentos de comemoração do centenário de seu nascimento.

Haddad (2019) afirma que a sociedade brasileira está atualmente num contexto de cisão, com acirramento de posições políticas, no qual Paulo Freire é levado ao centro de um debate que se divide entre amor e ódio. Além disso, o autor ainda observa que “surpresa não foi só percebê-lo nessa posição, já que andava um tanto esquecido do debate público nos últimos anos, mas sim a desinformação sobre o educador, a utilização de argumentos para defendê-lo ou atacá-lo sem qualquer fundamento válido” (HADDAD, 2019, p. 9). E conclui: “[...] diante do agravamento da conjuntura política que fez de Paulo Freire um personagem cada vez mais debatido na história de nosso país, [...] nunca é demais escrever sobre Paulo Freire, sempre há o que ser dito, sempre há novas visões e interpretações, e isso é consequência da riqueza da sua vida e da sua figura humana” (HADDAD, 2019, p. 11).

Porém, até mesmo diante desse embate “ideológico” atual, Freire defende um *diálogo* para a superação de um extremismo: “sectários de direita ou de esquerda, iguais na sua capacidade de odiar o diferente, intolerantes, proprietários de uma verdade de que não se pode ligeiramente sequer duvidar, quanto mais negar” (FREIRE, 2011, p. 263). Ainda que pregue o *diálogo* com o “diferente”, não se isenta de assumir dada posição: “combater o autoritarismo de direita ou de esquerda não me leva, contudo, à impossível neutralidade que não é outra coisa senão a maneira manhosa com que se procura esconder a opção” (FREIRA, 2011, p. 155).

Brandão (2021) caracteriza Paulo Freire como uma pessoa muito “face a face” e “olhos nos olhos”. Também o aponta como um “homem-de-equipes” ou um “um menino conectivo”, dada a necessidade de Freire em trabalhar e *dialogar* coletivamente em suas práticas. Um homem enraizado, pois ele compartilhava “as suas práticas com as pessoas concretas com quem estava e com quem se envolvia e se comprometia concretamente” (p. 79). Ao propor uma nova pedagogia a partir da realidade sul-americana e/ou junto às classes populares, incentivava-nos, diz Brandão (2021) a “sulear” nossas ideias, em detrimento do “nortear” burguês. A educação de viés freiriano, tendo por base fundamental o *diálogo*, leva à humanização de homens e mulheres, sendo o homem a categoria fundadora de seu imaginário: “sua derivação é a reinvenção e a emancipação redentora do humano” (p. 76). Além dessa base humanista, a educação deveria “para além de ensinar pessoas a apenas lerem

e repetirem palavras, as ‘coensinar’ a lerem criticamente o seu mundo” (BRANDÃO, 2021, p. 10). Quanto ao *diálogo*, Brandão (2021, p. 83) conclui:

A proposta de uma “educação dialógica” em Paulo Freire me parece levada a um extremo. Praticada entre sujeitos diferentes entre seus saberes, sensações, sentidos, significados e sociabilidades, mas de modo algum desiguais, é a própria diferença negadora da desigualdade “em” e “entre” quem ensinaaprendendo e aprende-ensinando, que o diálogo é possível. Em um ponto freireanamente extremo, é próprio de uma pedagogia dialógica a criação “do novo”. Um cosaber criado em termos, ele também de um “inédito viável”. E criador de um entre-nós em que nenhuma possibilidade de a-posição ou de im-posição de meus saberes sobre o outros e os seus saberes, é pedagogicamente aceitável. Assim, tanto na radicalidade da educação popular originalmente freireana quanto nas alternativas igualmente radicais da investigação-ação-participante, uma pura e simples transferência de meu-saber para o seu não-saber é inviável – isto é, é o oposto do viável-inédito.

Gadotti (2006) afirma que a produção teórica de Paulo Freire consolida-se como uma referência na pedagogia contemporânea, seja na América Latina, seja a nível mundial. O mesmo autor assevera que Paulo Freire se compromete a colocar a educação a serviço dos “esfarrapados do mundo”⁶⁹, compromisso que tem alimentado, enriquecido e aperfeiçoado a práxis docente, bem como fortalecendo teorias e práticas educacionais.

Já no prefácio de *Conscientização* (FREIRE, 2016) Gadotti (2016) caracteriza Freire, a partir do trabalho com seu “método”, como um subversivo da ordem instituída e “autor de uma imensa obra político-pedagógica e filosófica” (p. 21), sendo seu pensamento “um produto existencial e histórico” (p. 20) forjado na luta e na práxis (ação+reflexão). Mas enfatiza que ele “não pode ser confundido apenas como um construtor de métodos” (p. 21), pois o próprio Freire abominava dogmas metodológicos ou a mitificação de sua proposta.

Scocuglia (2021, p. 22) em publicação que celebra o centenário de Paulo Freire, afirma que “o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire deve ser utilizado como contraponto viável à globalização hegemônica que impacta a cultura e educação brasileira e mundial nas últimas décadas”. O autor ainda discorda da compreensão de que o pensamento freiriano está desatualizado, pois “seus conceitos e propostas, [...] são atuais e prospectivos, [...], ou seja, um pensador e propositor da educação do futuro” (SCOCUGLIA, 2021, p. 22).

Paulo Freire, como possuidor de uma humildade intelectual e uma coerência ética entre falar-fazer, sempre soube lidar com as críticas a seus escritos, mas se indignando com as distorções de suas ideias. Para ele, não é ofensivo ter críticas, mas que sejam honestas e tenham argumentos, os quais não sejam mentirosos e desviantes. Uma crítica recorrente que se instala a partir de seus pressupostos é a possível fragilidade do compromisso de Paulo

⁶⁹ Em sua obra mais famosa – *Pedagogia do oprimido* – Paulo Freire faz uma dedicatória aos “esfarrapados do mundo”, entendidos pelo autor como os sujeitos das classes populares ou o povo trabalhador, que é explorado pelas classes dominantes dentro do modo de produção capitalista.

Freire com a instituição de uma pedagogia revolucionária e com o estabelecimento de uma nova sociedade igualitária para homens e mulheres, em detrimento da exploração da classe trabalhadora imposta pelo modo de produção capitalista.

Os pressupostos da pedagogia freiriana, ao denunciar as relações *opressor-oprimido*, problematizam o trabalho na sociedade capitalista para minimização das desigualdades ou a denúncia tem o caráter intencional para superar essa sociedade capitalista? Qual a perspectiva/natureza de denúncia da sociedade capitalista em Paulo Freire? O modelo de sua proposta pedagógica teria apenas o caráter de negociação e/ou instituição de mais uma proposta reformista de educação⁷⁰? Será que podemos concordar com alguns críticos de Freire quanto à assertiva de que ele faz uma boa *denúncia*, mas apresenta poucos *anúncios*? Se há um primeiro nível de “crítica” – a instituição de uma crítica ao modo de produção capitalista – em que a proposta da pedagogia freiriana avança? Tentaremos discutir e “iluminar” alguns desses questionamentos.

Primeiramente é necessário caracterizar o que constitui uma pedagogia dita *revolucionária*. Saviani⁷¹ (2021a, p. 52) afirma que:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. [...] A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

⁷⁰ Dentro do pensamento neoliberal, o reformismo constitui um modelo de “mudança” na qual se propõe a instituição de “novas” políticas econômicas, sociais e até mesmo educacionais sem, contudo, alterar a estrutura e as relações sociais vigentes, ou seja, não supera (intencionalmente ou não) o modo de produção capitalista.

⁷¹ Segundo Lombardi (2021) Dermeval Saviani (nascido em 1943 no interior paulista) é um intelectual que fundamenta sua produção teórica no materialismo histórico e dialético – o marxismo – e “estruturou uma teoria pedagógica crítica, de caráter dialético, articuladora da relação entre educação e suas determinações sociais tendo em vista a transformação da sociedade na perspectiva da classe trabalhadora, a qual denominou de Pedagogia Histórico Crítica” – LOMBARDI, J. C. Dermeval Saviani um marxista da educação. **Marxismo** 21, abril, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3pkUACp> Saviani assim denomina sua Pedagogia histórico-crítica (PHC) compreendendo a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Começou a “gestar” essa perspectiva pedagógica a partir da década de 1970 apresentando-a como uma possibilidade de superação das chamadas pedagogias crítico-reprodutivistas. Os livros *Escola e democracia* (de 1983) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (de 1991) – duas das primeiras produções de Saviani – são as obras que melhor abordam a PHC, trazendo elementos que a caracterizam como uma pedagogia revolucionária.

Em *Pedagogia da esperança*, Freire (2011, p. 44-45) assinala que:

[...] no domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade. [...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. [...] Enquanto prática desveladora, gnosiológica, **a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica** [grifo meu].

Essa perspectiva de que a educação contribui para “alguma” transformação na estrutura da sociedade (inclusive o sistema político-econômico), escrita sob diferentes formas, está presente em várias obras do autor. Logo, podemos considerar que o horizonte freiriano se aproxima⁷² da visão de Saviani (2021a) quanto ao fato da educação não constituir o determinante principal das transformações sociais, embora a considere um instrumento primordial nesse processo de rupturas. Logo, aqui há a sinalização de um primeiro elemento que caracteriza a pedagogia freiriana como *revolucionária*.

O livro *Educação e mudança* de Paulo Freire (FREIRE, 1994) tem prefácio do professor Moacir Gadotti. Nele, Gadotti (1979) caracteriza-a como uma obra na qual Paulo Freire se detém mais sistematicamente acerca das relações entre *educação* e *mudança* na sociedade:

Ao lado da *conscientização*, a *mudança* é um “tema gerador” da prática teórica de Paulo Freire. Como o tema da consciência, o tema da mudança acompanha todas as suas obras. A mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação — da conscientização — nesse processo de mudança são as preocupações básicas da pedagogia de Paulo Freire. [...] Pode a educação operar a mudança? Que mudança? Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente [...] na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista (FREIRE, 1994, p. 10).

Saviani (2021a, p. 60-61), ainda caracterizando uma pedagogia *revolucionária*, atesta:

[...] a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E **esta luta não parte do consenso, mas do dissenso**. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A [pedagogia revolucionária] não é outra

⁷² A tentativa das aproximações aqui realizadas entre Freire e Saviani se estabelece dentro dos limites possíveis, visto termos a consciência de que os autores “bebem” em fontes teórico-filosóficas distintas. Também não é objetivo nesta tese tecer aproximações mais robustas e/ou demarcar distanciamentos entre as duas produções teóricas, embora consideremos válido esse “diálogo” entre dois autores brasileiros que comungam suas “pedagogias” baseando-se no compromisso com a educação da classe trabalhadora.

coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em **colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção** [grifos meus].

Se na pedagogia *revolucionária* atestada por Saviani há uma luta no campo pedagógico geradora de dissensos, em detrimento de consensos, em Freire o elemento de luta de sua pedagogia é o *diálogo*. Mas não qualquer diálogo, pois “o *diálogo autêntico* [grifo meu] — reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro — é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (FREIRE, 2013a, p. 28). Ainda sobre o *diálogo autêntico*, Gadotti (1979) afirma (no prefácio do livro) que:

Há igualmente limites para o diálogo. Porque numa sociedade de classes não há diálogo, há apenas um **pseudodiálogo**, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor. Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. [...] Não pretendo com isso condenar todo diálogo. **O diálogo, porém, não pode excluir o conflito**, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente: o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor. É o desenvolvimento do conflito com o opressor que mantém coeso o oprimido com o oprimido. O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito [grifos meus] (FREIRE, 1994, p. 12-13).

Assim, podemos considerar que o diálogo proposto pela pedagogia de Paulo Freire – um *diálogo* que não exclui o *conflito*, na percepção de Gadotti – se aproxima dos dissensos preconizados na pedagogia *revolucionária* de Saviani. Se uma pedagogia *revolucionária* empenha-se em colocar a educação a serviço da superação do capitalismo, conforme demarca Saviani, podemos considerar que a pedagogia freiriana possui esse horizonte.

Segundo Freire (1994, p. 21) “é transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário”. Assim, há na produção teórica de Freire elementos que corroboram a perspectiva de superação da sociedade capitalista, na qual a educação tem participação importante. Em *Medo e ousadia*, (FREIRE; SHOR, 1987), Freire pontua:

Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é, para mim, o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola. Isto é, em última análise, ao criticar as escolas tradicionais, **o que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas** [grifo meu]. A educação não criou as bases econômicas da sociedade. Não obstante, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se numa força que influencia a vida econômica. Em termos dos limites da educação libertadora, devemos compreender o próprio subsistema da educação. Isto é, como se constitui ou se constrói a educação sistemática no quadro geral do desenvolvimento capitalista? Precisamos entender a natureza sistemática da educação para atuar eficientemente dentro do espaço das escolas. Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela.

Em *Ação cultural para a liberdade* (FREIRE, 2021b), caracterizando sua pedagogia como utópica, destaca:

Por isso, denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas **compromisso histórico**. Por outro lado, a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um cada vez maior conhecimento científico de tal sociedade e, de outro, **o anúncio da nova sociedade** demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada. A denúncia e o anúncio tomam corpo quando as classes dominadas os assumem, assim como a teoria da ação transformadora — a teoria revolucionária — se efetiva quando é igualmente assumida por aquelas classes. O caráter utópico desta pedagogia é tão permanente quanto a educação mesma. Seu mover-se entre a denúncia e anúncio não se esgota quando **a realidade denunciada hoje cede seu lugar à nova**, mais ou menos anunciada naquela denúncia. É bem verdade, porém, que há uma diferença fundamental entre o ato da denúncia e do anúncio numa sociedade de classes e o mesmo ato numa **sociedade que se refaz numa perspectiva socialista**. De qualquer maneira, quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece [grifos meus] (FREIRE, 2021b, p. 95).

Portanto, acatamos que Paulo Freire corrobora o compromisso histórico de superação da sociedade capitalista rumo a uma “nova” sociedade, pois não admite como “verdade que o capitalismo vitorioso é o futuro eterno em que já estamos. Nada disto é verdade. A verdade é que o futuro é feito por nós mesmos através da transformação do presente” (FREIRE, 2019, p. 108). É preciso entender que a revolução não ocorrerá de um dia para o outro. Mas isso não significa que temos que abrir mão dela. Além disso, é fundante ter como horizonte sempre uma perspectiva coletiva na luta pelo estabelecimento desse novo modelo de sociedade. Sabemos que a perspectiva “revolucionária” das políticas educacionais vigentes e das nossas práticas pedagógicas tem sempre um viés reformista, ou seja, mudar e permanecer como está, em termos de sociedade capitalista e das relações de dominação na sociedade de classes. Muitas vezes, as “reformas” implementadas dão o sentimento de que algo está mudando, fazendo-nos cair em “armadilhas” e seduzindo a escola a compactuar com as mudanças. Porém, admitimos que a pedagogia freiriana possui caráter revolucionário em sua radicalidade e avança no nível de crítica do modelo capitalista vigente, numa dialética de denúncia-anúncio, em detrimento de meras transformações do aparente e/ou do estabelecimento de uma proposta de educação meramente reformista.

Para finalizar essa discussão quanto ao caráter revolucionário da pedagogia freiriana, cabe aclarar o papel dado à escola e ao acesso aos conhecimentos sistematizados. Há certa crítica em torno dos pressupostos freirianos que supostamente desmereceriam a instituição escolar e os conhecimentos sistematizados transmitidos por ela. Para Saviani (2021a, p. 52) “a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas

primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular”. Saviani (2021b) caracteriza esses conhecimentos sistematizados como “conhecimentos clássicos”, que em nenhum momento podem ser confundidos com “tradicionais”, pois:

O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. [...] Clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. [...] Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. (SAVIANI, 2021b, p. 13;17;87).

Ao longo da obra freiriana, podemos identificar várias passagens nas quais há a defesa de que a educação não está restrita ao contexto escolar. Tais assertivas muitas vezes são interpretadas como um “suposto” desmerecimento e/ou negligenciamento quanto à importância da escola para a formação humana, em favorecimento às experiências extraescolares. Vejamos algumas.

Em *Medo e ousadia*, Freire pondera:

Esse mundo escolar, onde lemos palavras que cada vez menos se relacionam com nossa experiência concreta exterior, tem-se tornado cada vez mais especializado, no mau sentido da palavra. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí!), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios (FREIRE; SHOR, 1987, p. 164).

Em *Partir da infância: diálogos sobre educação*, Paulo Freire dialoga com Sérgio Guimarães e aponta:

[...] um dos objetivos fundamentais que a educação sistemática — a que se vive na escola — deveria se propor (mesmo que a gente não esteja aqui sonhando que a escola seja a alavanca da transformação social) seria exatamente o exercício dessa curiosidade de saber; [...] tu e eu não estamos aqui a negar a escola.[...]. Para nós, a escola não é, em si, boa nem má. Estamos encarando a escola como uma instituição histórico-social que, portanto, não é nem boa nem ruim nela mesma. Mas estamos fazendo a crítica da escola que está aí (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 59).

E em *Pedagogia da autonomia* destaca:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que

variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 2020a p. 44).

Freire (2000) assinala a impossibilidade de termos uma prática educativa sem conteúdo. Porém, ele demarca e sublinha repetidamente a importância de valorizar o “saber de experiência feito” dos estudantes no ponto de partida:

No fundo, isso tem que ver com a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si no mundo e de si com o mundo revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o “penso que é” em torno do mundo. O que não é possível — repito-me agora — é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele (FREIRE, 2011, p. 116).

A perspectiva freiriana não desconsidera ou desvaloriza os “conhecimentos clássicos” e/ou a escola como locus privilegiado de acesso a esses conhecimentos — premissas preconizadas por Saviani —, pois “o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis” certamente coincide com os conhecimentos ditos “clássicos”, que só serão assimilados após a superação dos “saberes de experiência feito”.

Por outro lado, Saviani (2021c) atesta que Paulo Freire, de certa forma, compartilhava da visão da escola como um aparelho ideológico da burguesia “destacando a precedência da educação popular, entendida como uma educação do povo, pelo povo e para o povo, em contraste com a educação escolar, entendida como uma educação da elite, pela elite e para a elite” (SAVIANI, 2021c, p. 13).

No entanto, concebemos que Paulo Freire defende incansavelmente a escola pública brasileira em toda sua obra, assim como o acesso a ela pelas camadas populares. Seria contraditório se ele destituísse da instituição escolar a função de transmitir os conhecimentos sistematizados. O que ele condena são as “tradições autoritárias da escola velha” (FREIRE, 2020b, p. 120). Reiteramos que:

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz (FREIRE, 2011, p. 97-98).

Paulo Freire não condena a *transmissão* dos conteúdos sistematizados pela escola e sim a *transferência* de conteúdos⁷³. A defesa da escola, especialmente pública, como locus privilegiado de acesso aos conhecimentos sistematizados é uma premissa fundamental também em Saviani. Há uma convergência entre os dois autores também quanto à necessidade da organização desses conteúdos numa estrutura curricular. Saviani conceitua currículo como:

Organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. [...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo [...] (SAVIANI, 2021b, p. 17).

Freire acentua: “não sou contra um currículo ou um programa, mas apenas contra a maneira autoritária e elitista de organizar os cursos. Defendo a participação crítica dos alunos na própria educação” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 133). Logo, segundo a ótica freiriana, o problema central na educação não é a presença de um currículo, mas o obscurecimento da realidade e das condições de dominação que o dito “currículo oficial” impõe, além de bloquear a imaginação divergente e a visão crítica da realidade por parte de alunos e professores (FREIRE; SHOR, 1987).

Nessa tese, reconhecemos os limites dos pressupostos freirianos (e discordamos dos mesmos neste aspecto) quanto à importância da instituição escolar como espaço privilegiado de acesso ao saber sistematizado. É certo que a dimensão ampliada de currículo da perspectiva freiriana considera que os “conteúdos” são aprendidos também fora dos muros da escola, mas defende-se aqui que não se pode renunciar à inclusão dos saberes sistematizados e dos conceitos científicos – seja na Biologia ou outras áreas – nas práticas de organização curricular.

Sem “negar” a escola, Paulo Freire então defende:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. [...] o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino do que é e de como aprender. É ensinando [*conteúdos das disciplinas*] que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento (FREIRE, 2020a, p. 121-122).

⁷³ Consideramos que *transmitir* não é sinônimo de *transferir*. Transferir tem o sentido de mudar/trocar de posição/lugar algo “pronto e acabado”. Já transmitir tem o sentido de conduzir algo, que não se resume a um simples deslocamento físico.

Ao enfatizar a importância do “ensino do que é e de como aprender”, estaria Paulo Freire corroborando as pedagogias do “aprender a aprender”, um dos “modismos educacionais” da atualidade? Duarte (2000) aponta que “as pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são inicialmente pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (DUARTE, 2000, p. 24). Os ideários educacionais contemporâneos, incluindo políticas de construção curricular como a BNCC, enfocam como “competências” a serem desenvolvidas na escola exatamente a capacidade de “aprender a aprender”. Assim, “à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2000, p. 29).

Em outro texto, o autor ainda esclarece que concorda que “a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão” (DUARTE, 2001, p. 33), mas alerta que essas pedagogias do ‘aprender a aprender’ “estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (p. 33).

Absolutamente, Paulo Freire não corrobora a perspectiva das pedagogias do ‘aprender a aprender’, cujas características foram pontuadas e criticadas por Duarte (2000; 2001). Como já apresentado e salientado ao longo dessa tese, a pedagogia freiriana e seus pressupostos não dão suporte nem tampouco condicionam a formação humana às expectativas e a alienação/adaptação “postas” pelo capitalismo. Além disso, a pedagogia freiriana defende uma prática educativa “desocultadora” das “verdades” dominadoras do sistema capitalista e embora também defenda a autonomia como uma base das relações entre educandos(as) e professores(as), não há coincidência com uma educação “livre” na qual a atividade docente e os conteúdos sejam dispensáveis. Já reiteramos também que Paulo Freire defende a “busca da necessária superação do ‘saber de experiência feito’ por um saber mais crítico, mais exato, a que têm direito” (FREIRE, 2011, p. 153) as classes populares, pois “não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. [...] Quem ensina, ensina alguma coisa — conteúdo — a alguém — aluno” (FREIRE, 2011, p. 152). Logo, acessar o saber mais crítico e mais exato – aqui entendido como sinônimo dos saberes/conteúdos sistematizados – é função

da instituição escolar. A oposição de Paulo Freire consiste na tentadora magicização ingênua (e fadada à neutralidade) dos conteúdos, ou seja:

Eles [os conteúdos] têm em si, para quem os entende magicamente, uma tal força, uma tal importância que, ao “depositá-los” nos educandos, sua força opera nestes a mudança esperada. E é por isso que, magicizados, ou assim entendidos, com este poder em si mesmos, não cabe ao professor outra tarefa senão transmiti-los aos educandos. Qualquer discussão em torno da realidade social, política, econômica, cultural, discussão crítica, nada dogmática é considerada não apenas desnecessária, mas impertinente (FREIRE, 2011, p. 154).

Porém, não prescindir dos saberes sistematizados ou dos conhecimentos/conteúdos “clássicos” nas construções curriculares não significa que estamos transferindo um poder “mágico” a eles – como se eles isoladamente fossem a alavanca das transformações –, nem tampouco desconsiderando sua politicidade, pois ao garantir que a classe trabalhadora estudante da EJA tenha acesso a tais saberes via currículo, estamos munindo estes sujeitos com um “conhecimento poderoso” – conceito defendido por Michael Young – que possibilita-os compreender a realidade (de opressão, dominação e desigualdade) em que vivem e transformá-la.

Talvez tenha faltado a Freire uma demarcação mais enfática em sua produção teórica quanto à função da escola como local privilegiado de acesso aos conhecimentos sistematizados pela classe trabalhadora – assertiva claramente exposta na obra de Saviani. A discussão em torno da construção curricular a partir da pedagogia freiriana será retomada na última parte deste capítulo, estabelecendo relações com a pesquisa empírica realizada junto aos CEJA goianos.

Essa ausência de demarcações e asserções mais enfáticas e claras ao longo de toda sua obra coincide com a crítica em relação a um não comprometimento com a radicalidade do pensamento marxista, conforme já explicitado na Introdução desta tese. Até mesmo as aproximações e convergências entre Freire e Saviani (um marxista convicto) aqui realizadas não teriam robustez para alguns críticos, diante dos “lugares de fala” diferentes nos dois autores. Saviani esclarece que “Paulo Freire não se constituiu como educador atuando praticamente, tendo desenvolvido sua teoria *a posteriori*, a partir da prática de alfabetização realizada anteriormente” (SAVIANI, 2021 p. 13). Além disso, quanto à utilização de autores marxistas na produção teórica freiriana, Saviani alerta que “eles são citados incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com a sua perspectiva teórica” (SAVIANI, 2021 p. 10). Nessa “polêmica”, Gadotti (1979) opina:

Não me preocupa saber se Paulo é ou não é marxista. Se Paulo é ou não é cristão. Ele tem sempre rejeitado etiquetas daqueles que tentam simplificar o pensamento e a vida, reduzi-la a esquemas intelectualistas. Os sectários de posições ideológicas muito rígidas o consideram um “endemoniado contraditório”, como ele mesmo afirma. Na verdade, o que me interessa discutir concretamente é a questão da mudança e o caráter de dependência da educação em relação à sociedade (FREIRE, 1994, p. 11).

Em entrevista concedida a Mario Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau em 1992, Paulo Freire afirma:

Eu tive uma formação cristã católica a que eu jamais renunciei. Alguns comunistas estreitos me recusaram por causa dessa formação católica. E alguns católicos tão estreitos quanto esses comunistas me recusaram pela minha convivência com Marx. Eu nunca neguei a minha camaradagem com Cristo e nunca neguei a contribuição de Marx para melhorar a minha camaradagem com Cristo. [...] Mas eu não sou um homem religioso. Sou muito mais um homem de fé do que um religioso (FREIRE, 1992, n. p.).

Na tese intitulada *Paulo Freire entre Cristo e Marx*, Oliveira (2018), aponta que “Paulo Freire conciliou teológica e cientificamente sua espiritualidade cristã-católica com o Marxismo” (p. 8). Quanto ao momento histórico em que Freire se aproxima de Marx, Oliveira esclarece que:

O início da proximidade com as teorias de Marx possivelmente deve ter ocorrido desde seus tempos de Recife, ao acompanhar e estar com operários e camponeses do nordeste do Brasil. Sem declarar-se marxista, conforme suas próprias palavras, nunca deixou de, em alguma medida, contemplar em seus escritos, desde suas primeiras obras, as ideias de Marx (OLIVEIRA, 2018, p. 93).

Em *A educação na cidade*, Freire (2000, p. 60) reforça “certa camaradagem com Cristo e com Marx, para espanto de certos cristãos e desconfiança de marxistas ingênuos”. Portanto, é percebida em Paulo Freire uma tentativa de “diálogo” entre sua cristianidade e a sua ida à Marx. Sua aproximação e envolvimento com os “esfarrapados do mundo” são sustentados pela sua base cristã católica, mas é a análise marxista (não somente essa base teórica) dessa dominação e das desigualdades sociais que possibilita a Freire estruturar sua *pedagogia do oprimido*. A tese de Pereira (2015), ao discutir as fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire a partir de uma extensa pesquisa bibliográfica, demarca que a pedagogia freiriana recebeu diversas influências: da Fenomenologia, do Existencialismo, do Cristianismo, da Teologia da Libertação, da Hermenêutica, do Marxismo e do Humanismo. Na tese, há um questionamento acerca da possibilidade de articulação dessas diferentes vertentes filosóficas ou de uma suposta justaposição que conferiria a Paulo Freire uma produção teórica de base eclética. Porém, a tese defendida é a de que Freire elabora “uma síntese intelectual, criativa e original, sem lesar, em seu cerne, os paradigmas filosóficos com os quais dialoga” (PEREIRA, 2015, p. 8). O autor ainda conclui que o núcleo sintético da

pedagogia freiriana é a ideia de transformação social radical na mesma perspectiva desenvolvida pelo marxismo e aponta:

Só foi possível para Freire trazer para o seu construto teórico as contribuições de diferentes correntes filosóficas, porque todas elas, com suas especificidades, providenciam determinações mais precisas para um projeto educativo que tem como horizonte a transformação social radical, que leve à superação do sistema social do capital e efetive a emancipação humana (PEREIRA, 2015, p. 8).

Cabe demarcar que essa tese coaduna com as perspectivas de Gadotti (1979), Pereira (2015) e Oliveira (2018). Finalizando as possíveis aproximações de Saviani e Freire, tomo Saviani (2013) avaliando o legado freiriano. Saviani (2013, p. 335) reconhece “o caráter inovador e a importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira”. O autor ainda destaca em Paulo Freire:

O empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite. Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real em nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegar, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos (SAVIANI, 2013, p. 335-336).

Quanto à globalização da economia, Freire (2021a, p. 78) afirma que ela “encurtou o mundo, e se o mundo ficou mais ou menos igual, cabe à educação o puro *treino* ou *adestramento* dos educandos”, perspectiva que o autor recusa veementemente.

Em texto mais recente em alusão ao centenário do nascimento de Paulo Freire, Saviani (2021c) retoma sua análise acerca do legado freiriano e das suas fontes teórico-filosóficas. Nessa retomada, Saviani reafirma a relevância de Paulo Freire e de seus pressupostos a partir da demarcação de uma concepção crítica de educação e da importância da conscientização da classe trabalhadora. Ao empreender o resgate do contexto histórico e político em que se forjou a produção teórica de Paulo Freire, Saviani (2021c) lamenta que o exílio ao qual Freire foi submetido teve significativos impactos negativos para a educação brasileira, sendo o Brasil privado da contribuição freiriana. O autor ainda faz um paralelo com a situação atual, na qual corre-se “o risco de perdermos até seu legado se persistir o retrocesso político em que nos encontramos” (p. 1). Na conclusão de sua análise, Saviani (2021c, p. 14) expõe:

Podemos conjecturar que, sem o golpe [militar de 1964] Paulo Freire teria se integrado ao nosso movimento educativo, indo muito além do plano de alfabetização e exercendo, com certeza, influxo também sobre as redes públicas de educação escolar. [...] não apenas sua obra deixou de impactar diretamente a educação brasileira, como também, embora tendo sua importância reconhecida mundialmente, acabou dispersa, não chegando a exercer influxo direto na organização e no desenvolvimento de nenhum dos países em que se difundiu.

Caracterizando o contexto atual como de fanatismo, afundado num clima de ódio, de retrocessos e de um governo autoritário, Saviani ainda conclama:

É imperioso, pois, que essa mobilização seja vitoriosa em 2022 para estancarmos o processo de destruição em curso. Sem isso, o resultado será um novo exílio das ideias e propostas político-educativas esposadas por Paulo Freire e assumidas pelas entidades representativas dos diversos segmentos da classe trabalhadora (SAVIANI, 2021c, p. 14).

Assim, “tomando distância” após mais de 25 anos da morte de Paulo Freire (ele faleceu em 2 de maio de 1997), esperamos ter alcançado o *tempo-e-a-hora* para empreendermos o resgate de seu legado e de seus pressupostos diante das condições históricas atuais. Em *A educação na cidade*, Freire (2000, p. 49) afirma que vem “sendo um educador vivo, presente, no contexto educacional brasileiro. Isto me basta”. Frente a um espaço-tempo no qual as desigualdades sociais se acentuam e impactam sobremaneira a classe trabalhadora estudante, entendemos ser válida a retomada dos princípios de sua pedagogia, também, *revolucionária*.

Em declaração dada na entrevista para Edney Silvestre, em Abril de 1997 em Nova Iorque e publicada posteriormente em *Pedagogia da tolerância*, Freire (2020a, p. 399) afirma que “gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida”. A síntese de sua afirmação nos indica que ele gostaria de ser lembrado essencialmente como um sujeito que amou! Buscamos na “amorosidade” freiriana pelo mundo e pelas “gentes” a necessidade de resgatar e relembrar seus pressupostos para tornar o mundo atual menos feio.

Mesmo não sendo objetivo desta tese biografar e/ou historiar vida e obra de Paulo Freire, consideramos relevante entrecruzar os contextos históricos e percursos que entrelaçam o autor com a educação de adultos trabalhadores⁷⁴. Tentaremos empreender esse movimento de maneira sucinta.

⁷⁴ Esse entrecruzar de histórias (Paulo Freire e EJA) consta do artigo: RIBEIRO, R. A.; GUIMARÃES, S. S. M. A professora sempre chegou com conteúdo pronto: uma reflexão sobre o currículo de Biologia na EJA e suas interfaces com os pressupostos freirianos. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 47, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3r0CQ0N>

A educação, em geral, não teve prioridade na história de nosso país, se desenvolvendo muitas vezes sob políticas públicas incertas e descontinuas. A EJA como modalidade da educação básica, está relegada a um espaço de marginalização no campo das políticas públicas educacionais no Brasil, assim como os sujeitos integrantes de tal modalidade (MACHADO, 2001). O foco da educação destinada a jovens e adultos sempre esteve envolto numa visão utilitarista e instrumentalizadora, na qual há supremacia dos aspectos ‘temporal’ (sujeitos atrasados) e ‘supletivo’ (complementar) do processo de ensino aprendizagem, tendo o período de estudos reduzido, relacionando-o ao estritamente ao ensino profissionalizante. Ainda se subestimam as particularidades desses estudantes, suas especificidades e outros aspectos pedagógicos a serem levados em consideração na aprendizagem desses sujeitos.

Entendemos aqui que os adolescentes, jovens, adultos, idosos que se escolarizam na EJA estão unidos por um corte de classe – a trabalhadora, que ainda “luta pelo direito ao acesso e à permanência em todo o percurso formativo referente à Educação Básica pública e gratuita, em tempo regular, cuja conclusão continua, assim, a constituir um privilégio” (RUMMERT, 2007, p. 36). Revisitando a caracterização dos estudantes, reiteramos que estes educandos e educandas que se inserem na EJA são os que buscam sua primeira colocação no mercado, os trabalhadores assalariados empregados, desempregados, subempregados e/ou em trabalho precarizado, informais, terceirizados, aposentados, e até mesmo os desalentados.

Historicamente, no Brasil, a educação de adultos esteve vinculada às campanhas para redução do analfabetismo (HADDAD; DI PIERRO, 2000), classicamente apontado como o motivo maior do atraso econômico brasileiro. A partir de 1950 a educação de adultos começou a vislumbrar novas concepções afora a lógica do atalho: um novo referencial teórico-metodológico desponta sob a visão emancipadora de Paulo Freire, defendendo uma educação dialógica em contraposição com a educação bancária e apressada dos moldes supletivos. Assim, a perspectiva da pedagogia freiriana traz uma inflexão ao propor uma formação humana mais integral.

Paulo Freire, ao defender uma educação para as classes populares, começou um trabalho com adultos não alfabetizados a partir de um método que valoriza a escuta junto ao sujeito educando. Apesar de ser amplamente conhecido como “*Método Paulo Freire*”, ele mesmo jamais o propôs desta forma. Ele entendia este processo/proposta de alfabetização como algo mais amplo: uma “pedagogia” de fato ou um sistema de educação de adultos. O processo de escuta objetivava conhecer a história dos educandos e dela trazer elementos para serem discutidos/problematizados em sala de aula, as quais foram designadas de *palavras/temas geradores* e integrando parte do processo de alfabetização desses sujeitos.

Dessa forma, a bagagem de conhecimentos trazidos era valorizada. Para Freire (1992) tais conhecimentos não são *mais* nem *menos*, mas *diferentes* e anseiam ser respeitados, não necessitando haver supervalorização ou dominância do saber escolarizado em detrimento do “saber de experiência feito”.

Com a proposta dessa nova “*pedagogia*”, Beisiegel (2010, p. 15) aponta que:

Paulo Freire tornou-se uma figura conhecida e bastante controversa. Pelas características e pela qualidade de suas propostas, surgiu como o personagem mais conhecido no processo de envolvimento da educação de adultos analfabetos nas tensões políticas e ideológicas que agitaram essa etapa de nossa história. Com essa atuação conquistou uma grande legião de admiradores e, ao mesmo tempo, um amplo leque de adversários e inimigos.

Já para Fávero (2011, p. 7), “a pedagogia de Paulo Freire é revolucionária; é um resgate do sentido da utopia. E é exatamente sua dimensão ética que lhe confere intensa atualidade e distinguida importância”. Assim, pelo caráter político, libertador, esperançoso, problematizador, dialógico e conscientizador que a pedagogia freiriana propunha, ele foi perseguido e exilado durante o período da ditadura militar no Brasil, embora esse afastamento do país tenha trazido bons frutos.

Enquanto isso, no Brasil a educação de adultos “colhia os frutos” da ditadura militar. Neste período, é possível perceber que a expansão do ensino supletivo, previsto na Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei Nº 5.692/1971), foi uma tentativa de aligeirar a escolarização, na qual o quantitativo superava o qualitativo, com o fim de certificar a população em menor tempo e servindo-se dos modelos pedagógicos utilizados na alfabetização de crianças, muitas vezes num processo de infantilização dos adultos, movimento que não respeitava as especificidades desses. Além disso, essa ação era realizada por professores sem formação específica para tal feito, muitas vezes de forma quase voluntária.

Como herança histórica deste período, a EJA ainda carece de um olhar diferenciado que respeite as especificidades dos educandos; com professores munidos de formação específica, metodologias e/ou materiais didáticos próprios e, acima de tudo, de um *currículo* que de fato respeite essas particularidades. No cenário de aligeiramento já apresentado, muito do que é ensinado na EJA é importado do Ensino dito “regular”, com meras simplificações e/ou reduções em seus componentes curriculares. Mas a proposta de Freire já apontava a necessidade de trabalhar *com* os sujeitos da aprendizagem e não *para* eles (FREIRE, 1988). O que se observa é que o currículo não é construído *para* e nem tampouco *com* os sujeitos presentes na EJA. Sob essa ótica verticalizada da construção de currículos, Saul e Silva (2009, p. 225) apontam:

(A) construção e reformulação de currículos têm se reduzido a um conjunto de decisões supostamente “neutras”, tomadas nos gabinetes das secretarias estaduais e municipais de Educação, de acordo com a legislação vigente (...) chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula. Esse caráter prescritivo do currículo acaba se distanciando, e muito, daquilo que acontece, de fato, na sala de aula.

Na contramão desse caráter prescritivo de currículos, Freire (1988, p 47) afirma que:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. Para o “educador-bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa.

No âmbito das políticas públicas educacionais para a EJA, Machado (1998) aponta que estas têm uma trajetória histórica de serem pautadas em ações compensatórias e/ou substituídas por atos de solidariedade a esses sujeitos trabalhadores, únicos em suas necessidades. Neste sentido, Freire (2000, p. 93) lamenta que não pode “aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, *sine die* [sem fixar uma data futura], a necessária mudança da sociedade”. Se lembrarmos de que a EJA por si só já trabalha com a diferença sobre os mais variados aspectos, sendo também atrelada ao mundo do trabalho, poderemos admitir que as singularidades de seu multifacetado público educando nem sempre podem ser atendidas pelas políticas educacionais vigentes. Em termos de qualidade, a modalidade busca reconhecer que, de fato, a diversidade nestes sujeitos educandos existe, com o encargo de ser respeitada, mas que nem por isso deixa de defender uma igualdade de direitos.

Cabe aqui salientar que não se pode delegar a EJA a função de salvar pela educação esses indivíduos por tanto tempo “marginalizados” na sociedade, pois estaríamos mais uma vez considerando o processo educacional como redentor de todos os males da nação, numa visão ademais otimista da educação, colocando-a como propulsora de mudanças sociais e requisito para o desenvolvimento do país. Quanto a esta perspectiva transformadora, cabe nos atentarmos para o fato de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 77).

Neste cenário de subestimação das particularidades e/ou especificidades demandadas pelos sujeitos educandos da EJA e consequente desvirtuação da qualidade da educação que lhes é oferecida, há que se estabelecer o “*diálogo*” freiriano a fim de romper a submissão

deste público (classe trabalhadora) frente às demandas das classes dominantes. Neste sentido, Freire (1988, p. 78) reforça:

A conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação antidialógica. Por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a *posteriori* seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna uma *permanente* da ação libertadora.

A partir da concepção da educação problematizadora e libertadora concebida por Paulo Freire, verifica-se que a educação escolar se responsabiliza com a formação global do indivíduo, sob todos os aspectos. Sob a ótica política de Freire (1988), a educação pode levar o educando a ter consciência de sua autonomia e da necessidade de sua libertação enquanto sujeito. Ele criticou o que chamava de “educação bancária”, processo pelo qual apenas se deposita conhecimento em alguém sem que esse alguém seja realmente sujeito do processo. Para Freire (1988) a construção do conhecimento se dá de forma dialógica e seria contraditório considerar o aluno jovem e adulto, assim como qualquer aluno, com um banco de informações descontextualizadas. Freire (2006, p. 16) defende uma escola para o povo, conforme segue:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Logo, podemos apontar que os sujeitos educandos da EJA possuem características próprias, sendo que a questão das diferenças de idade numa mesma sala (‘jovens’ e ‘adultos’) é apenas uma delas. Há que se reconhecer que estes educandos não são mais crianças e que necessitam de uma pedagogia diferenciada. Geralmente já estão inseridos no mundo do trabalho ou na busca por essa inserção, de modo que a escolaridade (ou a falta dela) é um aspecto valorado nesse mundo. Além disso, são sujeitos já independentes, com certa autonomia, que trazem uma vasta coleção de conhecimentos acumulados ao longo da vida, de modo que não podemos considerá-los como fracassados educacionalmente, como foi feito ao longo da história. Na contramão de tal perspectiva, a pedagogia freiriana propõe uma educação como um processo de autoria do próprio sujeito, e não de doação. Não se trata de uma pedagogia para o oprimido, mas “do” oprimido.

Nesta pedagogia do oprimido, a centralidade do processo de ensino aprendizagem não deve ser metodológica: o centro de todo o processo é o sujeito educando. Tomando-o como ponto de partida e considerando a bagagem de conhecimentos já acumulada (saberes prévios) espera-se buscar constantemente novas metodologias, currículos, materiais didáticos, enfim,

elementos que facilitem e dinamizem o trabalho do educador em sala de aula. Isso se faz necessário no cotidiano pedagógico e é papel da escola encontrar alternativas facilitadoras da aprendizagem, de modo a contextualizar os conteúdos aprendidos em sala de aula e aproximá-los do dia a dia do aluno. Logicamente não defendemos aqui que a simples incorporação das trajetórias de vida dos estudantes da EJA e/ou as suas “cotidianidades” na construção curricular seja suficiente para sua conscientização, libertação e emancipação. Reiteramos que o “saber de experiência feito” dos estudantes é ponto de partida e não de chegada. É necessário um “diálogo” entre os saberes populares-cotidianos e os saberes sistematizados (conhecimentos “clássicos”) no processo de ensino-aprendizagem de Biologia na EJA. Essa discussão será retomada e verticalizada no capítulo 3 desta tese.

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos (BRASIL, 2006), embora possam avançar e vislumbrar apropriação e/ou atualização de conhecimentos historicamente acumulados. Logo, o currículo pensado para modalidade tem que articular os conhecimentos escolares com os saberes históricos desse sujeito em todas as áreas, inclusive na área de Biologia.

Ao empreender o resgate do referencial freiriano, é necessário (re)contextualizá-lo e (re)aproximá-lo do contexto histórico no qual estamos inseridos. Conforme já explicitado ainda na introdução desta tese, o Brasil e o mundo ainda estão diante dos efeitos devastadores de uma pandemia que trouxe impactos nos mais variados aspectos da existência humana. A educação escolar, inclusive, foi duramente afetada, tendo acentuado as desigualdades de acesso/permanência à escolarização na sociedade⁷⁵. Ainda neste contexto pandêmico, a educação pública no Brasil sofre um desmonte sem precedentes na história recente. Estamos diante de um cenário em que cortes orçamentários para a educação são frequentes⁷⁶ e uma

⁷⁵ Durante a pandemia de COVID-19 no Brasil, as instituições escolares de educação básica tiveram suas aulas presenciais suspensas, sendo substituídas pelos regimes de “aulas remotas”, tendo suporte em meios tecnológicos digitais ou não. Os estudantes se viram envolvidos com ferramentas tecnológicas que pouco dominam e/ou sequer tem acesso.

⁷⁶ Segundo o 6º Relatório Bimestral Execução Orçamentária do Ministério da Educação (MEC) elaborado pela organização “Todos pela educação” e divulgado em Fevereiro de 2021, o MEC concluiu o exercício de 2020 com o menor orçamento e execução da década para as despesas com Educação Básica, o que indica um contrassenso pelo contexto pandêmico diante das necessidades educacionais que passaram por adaptação à nova realidade de ensino remoto ou híbrido. Disponível em: <https://bit.ly/3uPzvU6>

guerra ideológica na luta por uma escola “neutra” se instalou⁷⁷, inclusive com aversão explícita do governo federal a Paulo Freire.

Paulo Freire, em seus escritos, sempre defendeu e destacou por inúmeras vezes a indissociável relação entre educação e política, considerada um dos fios condutores de toda sua obra. Só para citar uma passagem, em *Pedagogia da Autonomia* ele é enfático: “É impossível, na verdade, a neutralidade da educação” (FREIRE, 2020a, p. 108). No prefácio de *Educação e mudança* de Paulo Freire, o professor Moacir Gadotti já deixava demarcado que “depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político” (FREIRE, 1994, p. 14). Dessa forma, a tentativa de despolitizar a educação também é uma “certa” política. Considerar a educação como um ato político – não partidário – constitui-se como uma tomada de posição diante da transformação do mundo, o que pode atender a interesses de dominantes ou dos dominados.

O panorama que se vislumbra é desafiador, forjado na imprevisibilidade e um tanto quanto impregnado de “feiura” na percepção freiriana, mas que não pode se precipitar na desesperança. Neste sentido, Freire (1995, n.p) afirma: “um dia este país encontra consigo mesmo e fica menos feio do que hoje. Este país não nasceu feio e nem nasceu para ser feio. Ninguém nasceu para ser feio. A gente vira feio ou vira bonito na medida em que a gente luta com alegria e com esperança”. E qual o papel da educação nesse contexto de “feiura” do mundo? Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (2020c, p. 52) aponta que “a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. Diante da “feiura” do mundo e dos desafios que ainda se impõem nesse contexto pandêmico, é necessário tomar a educação como uma “força de mudança”, principalmente em defesa da classe trabalhadora estudante.

O cenário brasileiro posto na atualidade é desesperador e desesperançoso, principalmente para os *oprimidos*, os dominados, os “esfarrapados do mundo”, enfim, para os pobres e/ou da classe trabalhadora, o que inclui, sabidamente, os estudantes e nós, educadores e educadoras. Urge a necessidade de *freireanear*, aqui considerada como a atividade de resgatar e reinventar o legado freiriano diante do contexto histórico atual. Paulo Freire também repete exaustivamente ao longo de toda sua obra que a história não está dada, não

⁷⁷ Quanto à suposta “neutralidade” da instituição escolar, surge em 2004 o “Movimento Escola sem Partido” que defende a descontaminação político-ideológica nas escolas. O movimento avança a partir de 2014 quando se propõem diferentes Projetos de Lei (PL) com este contexto. O mais recente é o PL 246/2019 que institui o “Programa Escola sem Partido”, projeto ainda em tramitação na Câmara dos deputados. Disponível em: <https://bit.ly/3gPAyLp>

está imobilizada nem fadada ao fatalismo. História é possibilidade: estamos, homens e mulheres, neste mundo e *com* o mundo. Somos seres que temos existência e fazemos o mundo, ao contrário dos demais animais que apenas tem o mundo como um suporte e a ele se adaptam. Logo, vislumbrar transformações no mundo e na sociedade em que estamos inseridos não só é possível como também necessário para *estarmos* de fato no mundo e *sermos mais*.

Em *Pedagogia dos sonhos possíveis* (FREIRE, 2021a), obra póstuma publicada em 2014, consta uma entrevista com Paulo Freire na qual ele discute a atualidade da obra *Pedagogia do oprimido* 30 anos após sua publicação:

Acho que uma das coisas que nos colocam hoje no fim do século [20], que é também o fim do milênio, é exatamente a coragem de continuar trabalhando, a necessidade de continuar lutando pela superação das condições históricas que mantêm a opressão econômica e social. Nesse sentido, eu te diria, sem nenhuma arrogância, que a *Pedagogia do oprimido* é hoje mais atual do que quando foi publicada, há trinta anos (FREIRE, 2021a, p. 263).

A obra *Pedagogia do oprimido* já completou mais de 50 anos de publicação (completados em 2018). Ainda assim, acreditamos que tanto essa obra em específico quanto todo o legado freiriano e seus pressupostos possuem validade e atualidade diante do contexto de permanência da exploração da classe trabalhadora – que compõe os sujeitos estudantes da EJA – no ainda vigente modo de produção capitalista. A perspectiva transformadora, crítica e emancipadora da pedagogia freiriana sinalizam possibilidades de (necessárias!) rupturas nas condições sócio-históricas atuais.

Trilhar caminhos de mudança é fácil? Freire (2020a) concorda que não: é difícil, mas é possível! Assim, tal qual Freire se perguntou “à sombra daquela mangueira”, questionemos: o Brasil tem jeito? Da mesma forma, concordo com Freire que nosso país tem jeito, mas é preciso ir à luta! Dizia ele que “tem jeito na medida em que nos determinamos a forjá-lo. Nenhum jeito aparece por acaso” (FREIRE, 2019, p. 66). O freireanear nestes tempos demanda um mínimo de esperança, que conforme Freire já alertava não se reduz a esperar: “não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 2011, p. 15). Otimismo é diferente de esperança. A esperança é ativa!

Considerando o *esperançar* como um movimento ativo e concreto de busca dos homens e mulheres pelas transformações da sociedade, propõe-se uma reflexão em torno da contribuição da prática educativa e da educação escolar como um todo neste processo de mudança. Mas, devemos estar atentos e cientes da perspectiva de Freire quanto à impossibilidade da educação sozinha empreender todas as transformações possíveis. Segundo

ele, não podemos ser nem otimistas ingênuos nem tampouco pessimistas acríticos quanto ao potencial transformador da educação: mas, “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 2020b, p. 113). Seguiremos firmes, então, nesta “alguma coisa” que nossa atividade docente tenha a contribuir com novos rumos na transformação do mundo.

Neste movimento de reflexão sobre a contribuição de nossa prática educativa para as mudanças possíveis na sociedade, é necessário alertar ainda que Freire não pode, nem deve ser “copiado” e “aplicado” deliberadamente no contexto atual, embora seu legado teórico dê amplo suporte para repensarmos o papel da escola e da educação neste século XXI. Sua produção teórica está intimamente relacionada aos momentos históricos que percorreu durante a vida. Seus escritos estão impregnados do contexto em que esteve inserido: vida e obra não se separam; Paulo Freire “teorizou” sua prática e “praticou” sua teoria. Como “andarilho do mundo” ao longo da vida (Brasil, América Latina, EUA, Europa, África, para citar algumas de suas passagens) o autor deve ser compreendido em suas diferentes “fases” de produção intelectual.

Dialogando com Antonio Faundez em *Por uma pedagogia da pergunta*, Freire rememora: “foi andarilhando pelo mundo, [...] como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país. Foi vendo-o de longe, foi tomando distância dele que eu entendi melhor a mim mesmo” (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 32). Assim, o exílio e sua andarilhagem pelo mundo afetaram sobremaneira seus pressupostos. A convivência com diferentes cotidianos e o contato com diferentes culturas influenciaram a base de seus fundamentos, notadamente o diálogo, a tolerância e o respeito ao/com o diferente.

Oliveira (2017) afirma ainda que sua “andarilhagem” por diversos países promoveu a internacionalização de sua obra, levando contribuições e promovendo mudanças e/ou inspirações à educação de praticamente todas as regiões do mundo e os desafios enfrentados por ele fora do Brasil acabaram por enriquecer ainda mais suas produções.

O professor Afonso Scocuglia, considerado uma referência atual e estudioso da obra freiriana, aponta “cinco blocos de escritos” ou “tempos” de Paulo Freire. Apesar da tentativa de organização da obra freiriana em blocos, Scocuglia (2021) aponta que esta jamais pode ser entendida de forma estanque e separada. Não é objetivo desta tese descrever tais “tempos” de Freire, mas recomendamos recorrer à publicação do professor Afonso Scocuglia para cuidadosa leitura, que detalha historicamente cada bloco e as principais obras de Paulo Freire escritas nas respectivas periodizações.

Por hora, concordamos com Scocuglia (2021) quanto à necessidade de um aprofundamento nas obras freirianas em sua totalidade para uma compreensão real dos conceitos-chave que Paulo Freire apresenta, os quais são inter-relacionados e se retroalimentam ao longo das produções. Do contrário, seu pensamento-ação e seu legado político-pedagógico não podem ser compreendidos em sua radicalidade. Percebe-se claramente uma evolução do pensamento de Paulo Freire ao longo de sua obra, pois ele põe em prática sua atividade de *práxis*.

Neste movimento de freireanear aqui proposto, a tônica é exatamente resgatar esses “tempos” de Freire e seus escritos para refletirmos sobre o contexto que vivemos no Brasil atualmente, principalmente para pensar e repensar a educação. Mas reitera-se, sem querer encaixá-los na realidade atual, pois mesmo Freire condenava tal atitude. Logo, a proposta é “reinventar” e “refazer” Paulo Freire diante dos desafios que se põem na atualidade brasileira quanto às perspectivas de transformação possibilitadas pela nossa prática educativa como educadores e educadoras, sem, contudo atribuir a Paulo Freire a condição de um messias que “dá conta” sozinho da complexidade dos fenômenos educativos postos na nossa atividade profissional docente.

Não é intenção nesta tese que a defesa pela retomada do legado freiriano e sua reinvenção no contexto atual (especialmente no movimento de construção curricular na EJA) se constitua num discurso panfletário⁷⁸. Nesse sentido, retomo a contribuição de Gadotti (2006), numa citação um tanto quanto longa, mas necessária:

A obra de Paulo Freire deverá continuar esfacelando-se em múltiplas direções, talvez até inconciliáveis. Ele não poderá ter o controle sobre isso [...]. E as críticas, positivas e negativas, também deverão continuar [Os rótulos são muitos. O pensamento de Paulo Freire provocou muita polêmica entre aqueles que não aceitam seus pressupostos]. Costumo dividir essas críticas em dois grupos distintos: primeiro daqueles que não aceitam suas ideias por preconceito ou por motivos ideológicos e aqueles que fazem a crítica do seu pensamento, mas do seu interior, isto é, aceitando seus pressupostos. Entre aqueles que aceitam seus pressupostos alguns podemos chamar de “freireanos ortodoxos”, isto é, aqueles que entendem que o pensamento de Paulo Freire é completo em si mesmo e não necessita da contribuição de nenhuma outra corrente de pensamento. Esses são poucos e poderiam ser chamados de ingênuos. São os que mitificam a obra de Paulo Freire. Já os que estão acostumados a trabalhar mais proximamente dele e de sua obra, poderiam ser chamados de “freireanos heterodoxos”, como é, aliás, o próprio Paulo Freire (frequentemente ele cita Marx e dizia não ser “marxista”). Isso porque agregam ao pensamento freireano outras contribuições importantes da pedagogia universal. E como essas contribuições são numerosas, muitas vertentes vêm se formando a partir da obra de Paulo Freire, às vezes inconciliáveis. Todos eles apoiam-se no seu legado, mas o interpretam diferentemente (GADOTTI, 2006, p. 112).

⁷⁸ Discurso ou texto panfletário refere-se à exacerbada defesa de um dado ponto de vista numa produção escrita, com a consequente transformação do texto num “palanque”, desprovido de maiores argumentações e empobrecendo o texto academicamente.

Assim, recusando qualquer tipo de dogmatismo, conforme o próprio Freire defendia, penso que essa tese configura-se como uma produção freiriana heterodoxa, ou seja: sem ter a ingenuidade ou a pretensão de mitificar o legado freiriano, intenciono utilizá-lo criticamente (reinventando-o e recriando-o) no contexto da construção curricular – especificamente da disciplina escolar de Biologia – na EJA. Logo, estou consciente dos limites dos pressupostos freirianos nesse âmbito e consequentemente incorporando (sem cair no ecletismo!) outros elementos teóricos e/ou contribuições de diferentes “pedagogias” (que não a freiriana) a fim de garantir que os objetivos desta tese sejam alcançados.

A partir da perspectiva freiriana de *denúncia-anúncio*, podemos considerar que o atual momento de crise no Brasil, o qual sinaliza para a instalação de políticas públicas desumanizantes e/ou seus retrocessos, constitui um elemento de denúncia. Coadunando com Freire na recusa a momentos fatalistas do tempo histórico – história como possibilidade – é possível vislumbrar e esperar a superação de *situações-limites* rumo a uma nova realidade histórica que permita *utopias possíveis* e *inéditos viáveis*. Estamos imersos numa sociedade polarizada, na qual a dimensão da escuta freiriana aliada a práticas dialógicas são importantes elementos de luta neste momento atual. Nos tempos atuais somos assolados pela desesperança. Mas Freire nos impele contra a sensação de imobilismo e vacina-nos contra o determinismo da história, construindo-a, então, como possibilidade.

Além de termos como horizonte a história não determinada *a priori*, como educadores e educadoras podemos considerar o legado freiriano como um alento para enfrentar os desafios educacionais que ora se apresentam. Os elementos da obra de Paulo Freire continuam atuais e válidos para pensar nossa prática docente e esperar um mundo mais bonito, ético e justo a partir da educação. Recuperarmos seus pressupostos neste momento tão desafiador no Brasil não é “remédio infalível”, mas sem dúvida é uma arma válida e poderosa na luta contra uma tal “sem-vergonhice que vem tomando conta do país”, conforme Freire já nos alertava em *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2011).

Refletindo sobre a prática educativa e sua relação com o conhecimento, Freire (2014, p. 101) compreende que “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza”. Já em *Medo e ousadia*, Freire acentua: “não sou o tipo de educador que se considera dono dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo — eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 125).

Podemos ponderar, então, que o autor estabelece uma caracterização própria da relação homem-conhecimento, afirmando que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. [...] O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 1983, p. 18;25). Assim sendo, acatamos que o autor possui uma *epistemologia* (enquanto olhar crítico e lógico sobre um objeto – a educação de adultos), própria, considerando homens e mulheres como sujeitos, que são ativos no ato de conhecer.

Acatando que a ontologia humana pressupõe uma “programação para aprender”, a *epistemologia* freiriana adverte que somos “impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 2014, p. 97). Em seus escritos o autor ainda demarca a necessidade de apreender um objeto, em detrimento de apenas aprendê-lo: “é *apreendendo* a razão de ser do objeto que eu produzo o conhecimento dele” (FREIRE, 2014, p. 103).

Em “*A educação na cidade*”, o autor demarca o papel do professor dentro de sua *epistemologia*:

O fundamental seria desafiar os alunos a perceber que aprender os conteúdos que lhes ensinava implicava que eles os *apreendessem* como *objetos de conhecimentos*. A questão que se colocava não era a de *descrever* o conceito dos conteúdos, mas desvelá-los para que os alunos assumissem diante deles a *curiosidade radical* de quem busca e de quem quer conhecer (FREIRE, 2000, p. 59).

Desse modo, esta relação com o conhecimento só se dá a partir de determinadas condições: o *diálogo* e a pedagogia da pergunta, respeito, valorização do saber de experiência feito, amorosidade, ética, rigorosidade, dialética autoridade-liberdade, disciplina, *práxis*, autonomia, democracia, solidariedade, consciência do inacabamento, curiosidade, transformação, conscientização (crítica), indissociável relação educação-política, a humanização, a educação libertadora e a indignação frente às injustiças. Estes são alguns dos pressupostos fundamentais da *epistemologia* freiriana, que considera homens e mulheres vocacionados ontologicamente para aprender e ensinar, permitindo-os humanizarem neste processo. Ao longo da produção teórica de Paulo Freire, podemos ainda identificar alguns questionamentos (que se repetem em muitos livros do autor) que se constituem como norteadores de sua *epistemologia*: *Como? Para quem? Por quê? Contra quem? E a favor de quem?* Espera-se que possíveis respostas para tais perguntas de cunho epistemológico sejam consideradas e respondidas nesta tese no âmbito do movimento de construção curricular na

EJA.

Segundo o *Dicionário básico de Filosofia* (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 175-176) a *epistemologia* se constitui como uma disciplina que toma as ciências como objeto de investigação [...]; é uma disciplina proteiforme [que muda de forma]; [...] ela se interessa pelo problema do crescimento dos conhecimentos científicos. Na obra *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento*, Bombassaro (1992, p. 18) enuncia que:

Ao tratar da questão do conhecimento, deve-se ter presente, em primeiro lugar, que ele é uma atividade intelectual na qual o homem procura compreender e explicar o mundo que o constitui e o cerca. Enquanto atividade intelectual, o conhecimento consiste num processo efetivo de radicação do homem no mundo. Por isso, **sem conhecimento não pode haver mundo** [grifo nosso].

Tal perspectiva de criação (e recriação) do mundo a partir da atividade humana de conhecer, se aproxima da visão freiriana, conforme veremos a seguir. No *Dicionário Paulo Freire*⁷⁹, obra organizada por Danilo R. Streck, Euclides Redin e por Jaime José Zitkoski, o Professor Fernando Becker⁸⁰ discute o tema da *epistemologia* em Paulo Freire, definindo-a como:

a concepção de conhecimento que Paulo Freire deixa transparecer em seus textos, sem explicitação sistemática e sem a preocupação de fazer uma ciência do conhecimento. Trata-se de uma epistemologia crítica, de base interacionista ou construtivista, segundo a qual o conhecimento resulta de construções do sujeito em interação com o mundo, a sociedade ou a cultura. [...] O conhecimento como capacidade, não apenas como conteúdo, é construído pelo sujeito que se constitui como tal nessa construção. Para tornar-se sujeito, o indivíduo precisa construir a realidade, o mundo objetivo, e situar-se nesse mundo; nada lhe é dado gratuitamente. A construção do mundo é, acima de tudo, um processo de conhecimento. No topo desse processo cognitivo encontra-se **a consciência** [grifo nosso] [...] O processo de conhecimento, visto a partir de suas raízes mais profundas, dá-se na relação entre sujeitos, entre indivíduos, entre organismos – entre “corpos conscientes”. A **dimensão dialógica** [grifo nosso] é, pois, postulado dessa construção. A dimensão pedagógica desdobra essa relação epistemológica e, como tal, deve expressar-se como relação de mão dupla, radicalmente interativa, embora assimétrica: quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 152-153).

Gadotti (2016) atesta a conscientização como um elemento fundante e uma categoria fundamental do pensamento político-pedagógico freiriano. Atestando que Freire ressignificou o conceito, Gadotti apresenta a conscientização como “o desenvolvimento crítico da tomada de consciência [uma etapa da conscientização], um ir além [implica ação] da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível” (GADOTTI, 2016, p. 15).

⁷⁹ Obra que reúne mais de 200 verbetes/temas relacionados com a vida e obra de Paulo Freire, os quais são discutidos por diferentes autores e autoras, estudiosos dos temas e/ou do legado teórico freiriano.

⁸⁰ Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Autor de livros como: *A epistemologia do professor, O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire, Educação e construção do conhecimento*, entre outros. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9203444027084182>

Reitera-se, portanto, que a *epistemologia* crítica de Paulo Freire tem como pilares fundamentais o *diálogo* e a *conscientização* crítica dos sujeitos, elementos fundamentais na construção do conhecimento e na humanização dos homens e mulheres. O processo de ensino-aprendizagem, a prática educativa e a relação educador(a) – educando(a) devem considerar tais elementos como fundantes na/para a formação humana. Não por acaso, o *diálogo* freiriano foi tomado nesta tese como o pilar que sustenta todas as discussões inerentes à construção curricular na EJA, especificamente da disciplina escolar Biologia.

Assim, empreendendo uma releitura do legado freiriano no quadro atual e esperançosos de que a “feiura” do contexto no qual nos encontramos pode ser superada e transformada, concordamos com a perspectiva freiriana acerca da contribuição da educação escolar (mas cientes de seus limites) neste movimento. Partilhamos ainda a aceção freiriana quanto à indissociável relação entre política e prática educativa, pois a ilusória neutralidade e apoliticidade da educação “não é outra coisa senão a maneira manhosa com que se procura esconder a opção [em favor da opressão]” (FREIRE, 2011, p. 155).

Saviani (2020) ao caracterizar o desmonte da educação nacional agudizado pelo contexto pandêmico assinala que estamos imersos numa crise política, econômica, social e sanitária de grandes proporções, com ataques à educação pública e tentativas de efetivar sua privatização, convertendo-a em mercadoria, bem como a desqualificação e perseguição à atividade profissional docente, promovendo um suicídio da democracia brasileira. Em face dessa perspectiva, Freire (2020b) nos convoca a lutar incansavelmente pela escola pública, buscando fazê-la melhor e “mudando sua cara”. Segundo o autor, “as forças e o poder reacionários deste país enfermaram a escola pública. [...] A escola pública básica não anda bem, repitamos, por causa do descaso que as classes dominantes neste país têm por tudo o que cheira a povo.” (FREIRE, 2000, p. 50-51).

Nesta luta e defesa da escola pública, Paulo Freire ainda demarca a importância da formação dos profissionais docentes: “estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras [...]. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas [...]” (FREIRE, 2011, p. 32). Paulo Freire considera a formação de professores como um *processo* sob uma ótica que pondera o contexto concreto e complexo dos sujeitos envolvidos (estudantes e docentes), perscrutando-o criticamente. É uma atividade que exige compromisso, pois a “responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem

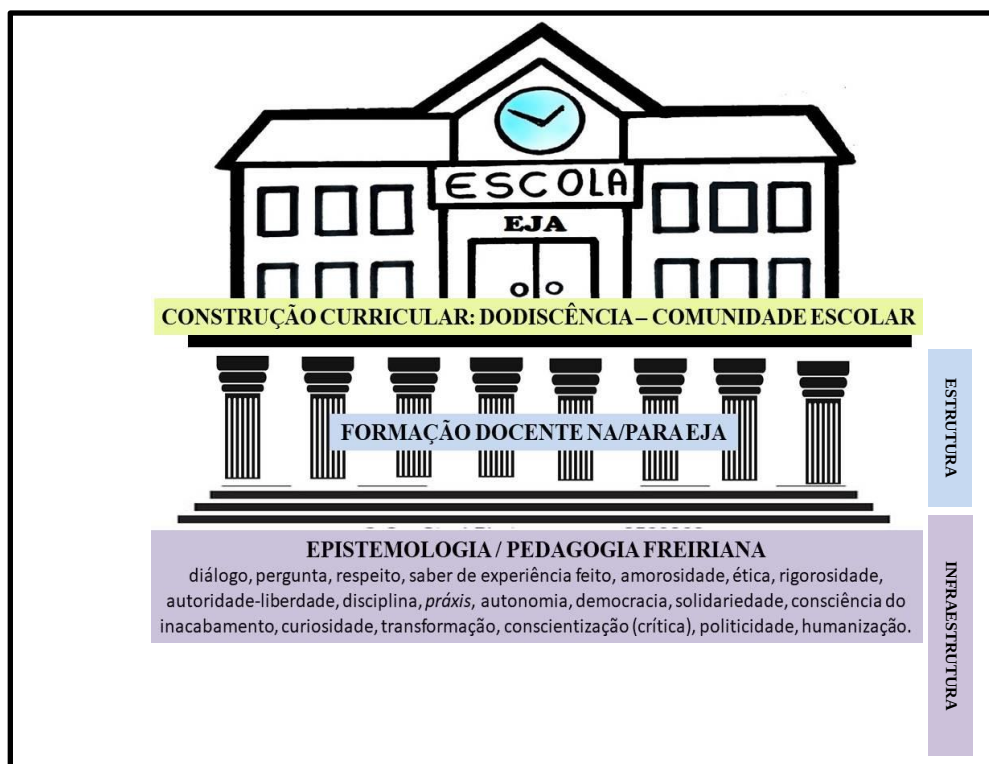
processos permanentes” (FREIRE, 1995, p. 28). É preciso comprometimento do profissional docente, contribuindo com a perspectiva de transformação da sociedade a partir da conscientização/desalienação dos educandos e educandas, possibilitando-os *ser mais* (FREIRE, 1994).

A formação docente é uma preocupação presente ao longo de toda a obra freiriana, mas sua relevância se aprofunda e torna-se mais sistematizada nas obras “*Medo e ousadia – o cotidiano do professor*” (de 1986), “*A educação na cidade*” (de 1991), “*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*” (de 1993), e “*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*” (de 1996), todas escritas já após seu retorno ao Brasil em 1980, depois do exílio de 15 anos. Para Saul e Saul (2016, p. 24) Paulo Freire é um “referencial singular que articula as dimensões antropológica, ético-política, filosófica, epistemológica, metodológica e pedagógica e se mostra como um caminho possível para responder aos desafios da formação docente”.

Paulo Freire é atual e tem profundidade histórica: a partir de sua “leitura” é possível pensar o presente e vislumbrar um futuro, que não é dado e pré-determinado, mas construído a partir do sonho, da esperança e da luta. Não estamos falando de “repetir” Paulo Freire, mas ressignificá-lo, pois ele mesmo alertava “que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 60). A partir da ressignificação de seus pressupostos e da sua *epistemologia*, objetivamos aqui repensar o papel da EJA junto à classe trabalhadora estudante na atualidade, refletindo sobre a configuração curricular da modalidade, especialmente quanto à disciplina escolar de biologia. Esse movimento toma a formação de professores, sob a ótica freiriana, como um elemento contribuinte no processo de transformação da sociedade que passa pela educação e que ascende a um mundo “menos feio”.

A formação docente (de viés freiriano) na/para a EJA, por sua vez, pode constituir-se como um suporte que visa amparar a construção curricular na EJA, a partir de uma perspectiva democrática – considerando, principalmente, a *didascência* (FREIRE, 2020a) e a participação de toda comunidade escolar. A figura 5 intenta esquematizar as relações estruturais entre a *epistemologia* freiriana (e os pressupostos de uma *pedagogia*), a formação de professores na/para EJA e o movimento de construção curricular que se dá no “chão da escola”. Tais relações serão discutidas e verticalizadas nas próximas seções deste capítulo.

Figura 5 – Relações estruturais entre a epistemologia freiriana, a formação docente e a curricularização na EJA



Fonte: elaboração do autor.

2.2. “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”⁸¹: Paulo Freire e a formação docente na EJA

Para Machado (2008) ainda existe uma “difícil travessia” no campo de formação de professores para atuação na EJA, a qual é desmerecida e/ou ignorada nos cursos de licenciatura que, sem formação desconsideram realidade concreta dos educandos e educandas. Nesta mesma interpretação, Paranhos et al. (2020, p. 3) afirmam que “é importante que as escolas de EJA estejam próximas ao seu público demandante. [...] É premente a demanda de se pensar os espaços escolares que sejam atinentes à identidade do público da EJA”.

De acordo com Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 7) a EJA “é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros”. Em vista disso, concebemos aqui a EJA como uma modalidade educacional que restabelece o direito à educação, negado à classe trabalhadora estudante. Ao demarcar e sublinhar tal concepção, entendemos também que o resgate deste direito possibilita uma educação que se assenta como “um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução

⁸¹ FREIRE, 2020a, p. 39.

dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo” (LOMBARDI, 2010, p. 235).

Se admitirmos que os estudantes da EJA, os quais compõem a classe trabalhadora, estão unidos por um corte de classe, logicamente estão submetidos a uma condição de opressão na sociedade capitalista. Perante isto, cabe ponderarmos a necessidade de uma prática educativa que reflita sobre seus contextos existenciais e sua concretude, ou seja, uma “pedagogia dele”. Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire atesta que “será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles [...], que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação” (FREIRE, 2013, p. 67). Assim, buscamos em Freire um referencial que sustente a formação de professores para a EJA e que pondere a realidade concreta da classe trabalhadora estudante presente na modalidade. O movimento de revisão bibliográfica da obra de Paulo Freire buscou elementos em que o autor tece reflexões sobre a formação docente, presentes e entrelaçadas com vários de seus conceitos-chave, em especial a relação *teoria-prática*.

A partir da realidade concreta de que a EJA atende à classe trabalhadora estudante que teve o direito à educação negado, cabe frisarmos que a modalidade “como um campo político de formação e de investigação, está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade” (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011, p. 8).

Tendo os educandos e educandas trabalhadores como a centralidade da prática educativa na EJA, defendemos um projeto formativo na modalidade que permita às massas populares inserirem-se criticamente na realidade, saindo de um estado de “imersão” e impotência em face da realidade opressora e possibilitando-as transpor suas “situações-limite”⁸² (FREIRE, 2013). Para isto, consideramos que o papel docente é um elemento importante e imprescindível, mas não como uma relação de submissão entre educador-educando, na qual “o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem” (FREIRE, 2013, p. 82).

Propõe-se a prática da “*dodiscência*”, conceito explicitado por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, que remete a uma relação simbiótica, indicotomizável e permanente no processo de ensino-aprendizagem, pois “em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não

⁸² É um conceito que perpassa toda obra freiriana e que se constitui como uma postura fatalista e submissa do indivíduo diante de um fato e/ou condição de sua existência, sendo incapaz de transpor e/ou agir para transformar tal realidade.

existente” (FREIRE, 2020c, p. 30). Essa relação concomitante e interseccionada compõe a radicalidade da proposta de educação libertadora freiriana, constituindo “uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 46).

Esta postura de “horizontalidade” entre educando(a) – educador(a) não se forja “inatamente” na atividade profissional docente, mesmo porque Freire já alertava que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Assim, ponderamos ser um processo, constante e permanente, o movimento de formação docente que considere tal perspectiva freiriana e que possibilite à modalidade EJA dispor de professores e professoras que assumam o compromisso político com os educandos e educandas que nela estão inseridos.

Embora consideremos apropriado ter Paulo Freire e seu legado teórico como um referencial válido e legítimo no campo da Educação de Jovens e Adultos, especificamente para a formação de professores para atuação na modalidade, cabe reiterar que não assumimos a postura de “obrigatoriedade” de seguir seus pressupostos como uma espécie de “sacerdócio teórico” ou um “messias” que responde a todas as demandas presentes na EJA. Contrário à “cultura da exacerbação de fartos narcisismos acadêmicos” Ghiggi (2010, p. 112) aponta que de fato Paulo Freire é uma referência teórica válida na atualidade, pois “ele faz a denúncia, problematiza e anuncia o tempo que pode (e deve!) vir, porque é um tempo histórico”, mas alerta para a disseminação e apropriação de “agendas freirianas despolitizadas” em nosso país. Nesta mesma direção, Esquinsani (2016), analisando a disseminação do legado de Paulo Freire na formação inicial de professores sinaliza a transformação do autor num “ícone”, personificado num “mito” e uma “figura certa” nos debates em torno da formação docente após o falecimento dele em 1997. Observa-se então:

o crescimento das ideias freireanas e, como consequência, a tentativa de uso - inadvertido, por parte de alguns - dos aportes de Paulo Freire para explicar todas as situações educacionais vivenciadas no início do século XXI. Ser ‘freireano’ era moda [*em fins da década de 1990*], quase uma profissão de fé. Anacrônicos eram todos os demais que não utilizavam [*as ideias do educador em seus discursos*] (ESQUINSANI, 2016, p. 234).

A autora ainda reforça em sua pesquisa uma apropriação dos pressupostos freirianos que vai desde o dogmatismo, passando pelo “achismo e simplificação teórica” até o desconhecimento, esquecimento e/ou esvaziamento do pensamento de Freire, tornando-a uma teoria inerte diante da formação docente e reduzida a uma atividade de “citação” de “frases de

feito” do autor (ESQUINSANI, 2016). Diante destes alertas, frisamos a real necessidade de não apenas tomar Paulo Freire para pensar a formação de professores na EJA como um dogma ou caminho teórico inquestionável, mas considerar sua produção teórica e suas experiências com educação de adultos desde suas práticas de alfabetização no nordeste brasileiro na década de 1950-60 e ser capaz de ressignificar seus pressupostos diante do contexto atual brasileiro, mais especificamente na formação docente na EJA.

Paulo Freire já nos despertava para esta prerrogativa de “refazê-lo”. Ao não simplesmente “aplicá-lo” teoricamente para refletir sobre a formação docente na EJA, permite-se que seus pressupostos teóricos “iluminem” o objeto de nossa reflexão, pois “a teorização deve regressar à prática [...] como uma nova luz. [...] A teoria se faz guia para a ação transformadora do real” (FREIRE; BETTO, 1985, p. 77).

Assim, tomando Paulo Freire como uma “possibilidade teórica” válida e legítima que sustente as discussões em torno da formação de professores na EJA, avancemos neste ponto. De acordo com Paranhos et al. (2020, p. 4) “os marcos regimentais não têm garantido a inserção da EJA nos cursos de formação inicial de professores”, afirmando ainda que “as pesquisas e os movimentos sociais, há mais de vinte anos, têm explicitado a demanda da EJA nas licenciaturas”. Conforme já discutido no capítulo 1 desta tese, o último marco regimental quanto à formação de professores no Brasil que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica data de 2019 propõe um “alinhamento” à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também recém-implantada. Porém, tanto a BNCC (BRASIL, 2017) quanto as novas diretrizes de formação de professores (BRASIL, 2019a) desconsideram a EJA em suas especificidades. As diretrizes de formação de professores de 2019 nem sequer cita e demarca a EJA claramente, mencionando apenas que a formação docente tem como princípio atender a todas as modalidades e citando o atendimento a jovens e adultos (BRASIL, 2019a). Também no documento da BNCC, a Educação de Jovens e Adultos está restrita a uma citação solitária numa linha, de uma única página, junto a outras modalidades (BRASIL, 2017).

As políticas em torno da formação de professores para a atuação na EJA corroboram uma “marginalização” da modalidade no contexto atual. Mas tal “opção” em não considerar as especificidades da EJA nos documentos está a favor de alguém e de algo, que não os interesses da classe trabalhadora estudante inserida na modalidade. Para Freire (2016, p. 124-125) “se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência. [...] Não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior da mesma estrutura”.

Logo, concordando com Freire quanto à perspectiva de exclusão em detrimento de marginalização, entendemos que excluir e/ou não demarcar claramente a EJA nas diretrizes e demais documentos que norteiam a formação de professores na modalidade tem um significado muito claro: desprezar a realidade concreta dos estudantes e mantê-los sob condições de opressão, dominação e alienação na sociedade capitalista.

Frente à “exclusão” da EJA nas políticas educacionais de formação de professores, cabe considerarmos de que forma tal movimento excludente influencia no discurso da “qualidade da educação”. Segundo Soares (2006, p. 9) “entre tantas questões discutidas na EJA, a formação vem sendo colocada como uma das estratégias para se avançar na qualidade da educação”. Mas que “qualidade” da educação? Qualidade a serviço de quem? Do que? Para que? Freire (2020b, p. 48) alerta-nos para a necessidade de “nos indagar em torno de que qualidade estamos falando”. Para ele, há “qualidades e qualidades” e tais parâmetros não podem ser “valorados” da mesma forma frente à realidade concreta de dominantes e dominados, pois:

Assim como é impossível pensar a educação de forma neutra, é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente. [...] Valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos. [...] *Educação e qualidade* são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra (FREIRE, 2020b, p. 47; 50).

Portanto, a relação entre educação e qualidade em Paulo Freire coaduna a perspectiva de uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO, OLIVEIRA, 2009), na qual não se pode adotar um padrão único de qualidade, cujo conceito é polissêmico. Para pensar em qualidade educacional na EJA cabe reafirmarmos a quem ela atende pautados em Arroyo (2011), que percebe uma reconfiguração da EJA na atualidade, propondo a superação da visão do estudante como um sujeito com carências e lacunas de escolarização apenas, estando a modalidade restrita a uma segunda oportunidade de escolarização. Segundo o autor, é necessário ver os estudantes “em suas trajetórias humanas” (p. 24), compondo “identidades coletivas”, reconhecendo sua vulnerabilidade histórica e sua constituição como indivíduos que “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação de direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2011, p. 24). Enfim, são das camadas populares e compõem a classe trabalhadora. Consequentemente, falar de “qualidade da educação” e sua relação com o processo de formação docente implica considerar dimensões socioeconômicas e culturais dos educandos e educandas da EJA, bem como à superação das condições de desigualdade às quais estão submetidos.

Fizemos até aqui considerações acerca da relação entre formação docente na EJA e a centralidade da prática educativa nos sujeitos educandos e educandas, pautados pelos pressupostos de Paulo Freire. Tomamos aqui a formação de professores, sob a ótica freiriana e sua *epistemologia*, como um elemento contribuinte no processo de transformação da sociedade que passa pela educação e que ascende a um mundo “menos feio”. Diante desta condição, apresentamos a seguir reflexões advindas de entrevistas com professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de instituições escolares goianas quanto à potencialidade dos pressupostos freirianos darem suporte ao processo formativo docente na modalidade. Tais problematizações originam-se a partir de um questionamento específico na entrevista: *“Você conhece / leu / estudou Paulo Freire ao longo de sua formação acadêmica? Em caso afirmativo, poderia mencionar alguma ideia do autor que lhe chama mais atenção?”*

Assim, empreendemos a discussão a partir da exposição das lembranças freirianas que os docentes recobram do seu percurso formativo na docência⁸³. Alguns termos e/ou expressões estão sublinhadas a fim de demarcar conceitos-chave e/ou ideias pertencentes à construção teórica de Paulo Freire. A intenção deste questionamento acerca das lembranças freirianas foi promover um momento de reflexão para os professores e professoras quanto à sua própria formação profissional e sua atuação na EJA, investigando se, em suas lembranças, Paulo Freire se fez/faz presente.

De forma quase unânime, nas respostas dos entrevistados emergiram diferentes conceitos-chave e/ou pressupostos que de fato estão presentes no legado teórico freiriano. Nas lembranças dos momentos de formação docente recuperadas pelos professores e professoras da EJA entrevistados, Paulo Freire está “vivo” e presente, pois quase a totalidade dos professores (exceto JANE) conseguiu recuperar na memória e mencionar ao menos um conceito-chave da obra do autor ou um pensamento radicado em suas ideias. A partir desta constatação, evidencia-se que o referencial freiriano perpassa (ou perpassou) algum momento da formação destes professores e professoras da EJA, seja na formação inicial, seja na formação continuada. Talvez esta lembrança possa estar presente na realização dos próprios cursos de graduação e/ou pós-graduação, bem como pela busca individual de cada professor(a) na leitura de Paulo Freire.

⁸³ A partir do pressuposto freiriano de respeito à linguagem, optamos por transcrever fielmente a fala/escrita dos sujeitos entrevistados, não efetuando correção ortográfica e/ou gramatical de nenhuma natureza em suas “falas”.

Nas lembranças que recuperaram, alguns docentes (ÁLVARO, HERMÍNIA e JANE) mencionaram o contexto político atual que tem aversão às ideias freirianas, conforme já explicitado neste trabalho. Enfatizaram como as ideias do autor, no contexto da educação brasileira, são objetos de crítica, desprezo e “demonização” segundo a ótica do governo federal atual:

[...] Então a questão dessa educação libertadora, da participação do aluno na construção do seu aprendizado, [...] a gente fica até entristecido com [...] o pensamento das pessoas que estão governando nosso país, sobre o desprezo, a falta de respeito, a demonização deste grande colaborador para educação do Brasil. Então quando fala de Paulo Freire, eu lembro da escola que todo mundo sonha, com a construção do indivíduo e ele participa nessa construção e não simplesmente enfiando um conteúdo na pessoa e onde não tem direito de conversar, porque tem que correr com o conteúdo. Às vezes suas ideias saem um pouco fora daquilo que está sendo ensinado e as pessoas não procuram escutá-lo. [...] Paulo Freire é uma escola que vai trazer muito mais crescimento para o aluno, na sua formação como pessoa crítica, com pensamento mais arejado [...] [ÁLVARO]

[...] lembro de algumas ideias dele né sobre aprendizagem. [...] Mas eu sou tradicional, o Paulo Freire ele revolucionou, eu respeito muito, mas ele trabalhava muito com alfabetização não é isso? [...] eu acho muito livre; ele tem essa teoria que aprendizagem, ela tem que ser muito livre [...] Ele propôs a um tempo atrás uma revolução no ensino e que hoje ele está sendo muito criticado por isso. [...] Lógico que ele tem um valor enorme, uma importância muito grande, mas aquele radicalismo também eu acho que o radicalismo total não existe, mas liberdade total também não existe. E agora, com o nosso governo Bolsonaro, ele veio para destruir Paulo Freire, destruir todas as ideias e acho que ele não agrada não. O ensino tradicional para mim eu acho que aquele que o aluno aprende e o professor ensina e aprende também, não quer dizer que tem que ficar sentadinho na cadeira, não pode usar tecnologia, não é isso que eu tô querendo dizer, eu tô querendo dizer que a gente tem que ter uma rotina de estudo, participação do aluno, uma certa disciplina. Não dá para ser muito à vontade [...] [HERMÍNIA]

[...] pra te falar a verdade, a única coisa que eu sei de Paulo Freire, é que às vezes eu vejo alguma chamada contra na mídia, na internet e me irrita. Mas assim, eu não me lembro de nada nesse momento. [JANE]

Interessante constatar que Paulo Freire já se adiantara em vários momentos de sua obra quanto às críticas que recebia. Mas apesar da humildade com que as recebia, não se furtava de uma “justa raiva” pela deturpação de alguns de seus pressupostos. Em *Política e educação*, publicado em 1993, Paulo Freire dedica um capítulo específico a esta questão – “Do direito de criticar – do dever de não mentir ao criticar”. O autor alerta que não se pode tecer críticas a certo pensamento a partir de “ouvir dizer” sobre ele, sendo exigido conhecê-lo a fundo: “não é ético nem rigoroso criticar o que não conhecemos” (FREIRE, 2020b, p. 70). Freire ainda se mostra indignado com a “raiva mentirosa” em torno de um pensamento: “Que temos o direito de ter raiva de gentes não há dúvida. É óbvio também. O direito que tenho de ter raiva de Maria ou de José não pode se alongar, porém, ao de mentir em torno dele ou dela. [...] Não posso distorcer o pensamento que estudo e critico” (FREIRE, 2020b, p. 71; 73).

Diante desta indignação de Freire, cabe corroborarmos sua postura frente à distorção de suas ideias. Tomemos o exemplo da fala de HERMÍNIA, que “acha” o autor muito livre e defensor de uma “liberdade total”. Paulo Freire jamais coadunou essa perspectiva. Pelo

contrário: o autor defende uma intrínseca relação de equilíbrio entre autoridade (não autoritarismo) e liberdade. Em *Pedagogia da autonomia*, o autor pondera que “não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 2020c, p. 60). Na mesma obra ele afirma que “ensinar exige liberdade e autoridade. [...] A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (p. 102-103).

Já em *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*, Freire e Shor (1987, p.) reiteram: “sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. É um paradoxo, mas é verdade”. Logo, o discurso de HERMÍNIA está distorcido quanto à ideia de liberdade e autoridade em Paulo Freire, atribuindo a ele uma liberdade incondicional, que Freire jamais defendeu, além de não relacionar a ele a ideia de autoridade e disciplina. Em *Professora, sim; tia, não* o autor reforça que “não há disciplina no imobilismo, quer dizer, na autoridade indiferente, fria, distante, que entrega à liberdade os destinos de si mesma” (FREIRE, 2012, p. 190). Assim, segundo os pressupostos freirianos existe a tensão permanente entre liberdade-autoridade, sendo também pautada pela rigorosidade e pela disciplina.

Ainda quanto a estes elementos, temos:

[...] seria essa de ensinar com amor, você colocar amor naquilo que você faz; eu sempre fiz isso e os alunos percebem isso. [...]eu falo para eles: “olha eu estou aqui por vocês, o que me importa é o aprendizado de vocês, o que tiver ao meu alcance de fazer por vocês eu vou fazer como professora”. Então eu acho isso importante na construção da relação professor-aluno, que é uma coisa que Paulo Freire também menciona nos seus escritos, ter essa relação uma relação harmoniosa, não uma relação de superioridade, uma relação de imposição. Ah eu sei você não sabe. Então você fica aí na sua. Não, não é por aí! eu não enxergo dessa forma. [...] E se você já tem uma relação harmoniosa, uma relação tranquila, você ajuda o aluno na aprendizagem dele. E ao contrário disso quando você tem uma antipatia, quando você tem um ambiente hostil, né uma relação como se fosse uma disputa, né uma inimizade nesse relacionamento, isso não ajuda em nada. [...] a gente constrói essa harmonia, constrói essa leveza que eu acho que é uma coisa que Paulo Freire fala. [ANA]

[...] a ideia realmente dele enxergar o ser humano, eu acho que como a gente aprendeu também a enxergar que ele é capaz. [...]Eu vejo que eu tenho é um pouquinho desse cuidado que ele tem de ver o outro. Apesar de às vezes eu falo assim: “gente eu sou muito rígida com os meninos” [...]. [ELZA]

Demarcamos a lembrança de ANA: “uma relação de superioridade, uma relação de imposição”. A professora ANA reconhece que a relação educador-educando não pode forjar-se no autoritarismo, em que o estudante é submisso e inferior ao professor. Pelo contrário: ela reconhece a necessidade de pautar a relação entre os sujeitos no amor. A amorosidade é um conceito que percorre toda obra freiriana, numa postura recorrente de respeito “com” o outro e de fundamental importância na prática educativa, além de ser uma das condições do diálogo: “é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma

outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (FREIRE, 2012, p. 134). Competência técnica e amorosidade não se dissociam na prática educativa do professor segundo a percepção freiriana, pois “só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um *quefazer* de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida, de emoção, de sentimentos” (FREIRE, 2012, p. 181-182).

A professora ELZA parece se questionar e por em dúvida sua prática (“gente eu sou muito rígida com os meninos”), não sabendo caracterizá-la: se uma postura “autoritária” ou “de autoridade”, mas ao mesmo tempo tem na “fé” nos estudantes um elemento que se aproxima de Freire: “enxergar que ele é capaz. [...] Cuidado que ele tem de ver o outro”. A “fé” em Paulo Freire expressa-se como uma aposta nos homens e nas mulheres de modificar o mundo ao se libertar das condições de opressão, sendo ainda um elemento preponderante para a relação dialógica verdadeira: “Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar” (FREIRE, 2013, p. 112).

Nas lembranças dos professores e professoras também emerge a necessidade de superação da “educação bancária” criticada por Freire, avançando rumo a uma postura mais dialógica e democrática na prática da “dodiscência”, conforme já descrito anteriormente. É reconhecida a necessidade dos estudantes da EJA participarem da construção do próprio conhecimento, em detrimento de “simplesmente enfiar-lhes um conteúdo” (ÁLVARO) ou “colocar as coisas [conteúdos] para as pessoas [estudantes] simplesmente guardarem” (FÁTIMA):

[...] eu acho que são os pensamentos que nós devemos seguir, no sentido de que [...] a gente não coloca as coisas para as pessoas e simplesmente elas guardam e ficam para elas, não é assim. Então nós, enquanto educadores, nós somos os mediadores apenas. Então o conhecimento, todos nós temos e para o adulto é diferente, para o adulto é melhor ainda. [...] ao longo da minha carreira o que eu aprendi com os meus alunos somam às vezes muito mais do que eu aprendi dentro da universidade, com relação ao que é prática. Então acho que essa construção do conhecimento, ela é de cada um; ela já existe no adulto, e nós apenas somos os mediadores. [FÁTIMA]

O ato de conhecer, sob a ótica de alguns professores, envolve a construção coletiva e compartilhada e a prática do “diálogo”, na qual os estudantes podem contribuir com seus “saberes de experiência feito”, além de ser possível também ensinar. Tal postura vai ao encontro da *Pedagogia do oprimido* de Freire:

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. [...] Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2013, p. 95-96).

O autor destaca que “não há saber nem ignorância absoluta” (FREIRE, 1994, p. 29) e embora valorize o “saber de experiência feito” do estudante, Freire não o “supervaloriza” em detrimento dos saberes sistematizados, pois a luta popular não pode prescindir de um conhecimento mais organizado e sistematizado (FREIRE; NOGUEIRA, 2014). A realidade concreta dos estudantes também foi uma lembrança dos professores e professoras, a qual é atribuída a Freire:

[...] um grande pensador, inclusive, a gente tem que valorizar os nossos [...]. E eu acho que ele entrou muito dentro desse contexto da EJA, da realidade em si, por isso eu acho que ele casa realmente com a educação de jovens e adultos, nesse contexto porque a fala dele vai muito dentro do que a gente tem nessa categoria, nessa modalidade de ensino. [AMÍLCAR]

[...] eu vejo que é muito dele toda vez que eu observo que a educação e a forma de você abordar os conteúdos ela tem que estar inserida dentro do contexto social do educando. A realidade social dele. Então eu trago para mim isso. Eu repito, não sei se eu posso atribuir isso aí a ele, ao Paulo Freire, mas toda vez que eu ouço esse tipo de argumento, que você tem que trabalhar dentro da realidade social do aluno, sociocultural do aluno, eu atribuo esse tipo de informação a ele. Trocando em miúdo é como se você tentasse falar de caviar em uma realidade onde o pessoal só come feijão. [CARLOS]

O pensamento de Paulo Freire que mais me chama atenção é aquela educação que alcança o aluno, não aquela educação que exclui o aluno né. É aquela educação que vai alcançar o aluno na sua totalidade, a gente sabe que é difícil, porém esse pensamento me chama atenção. [...] [EUNICE]

Destacamos os trechos: “ele entrou muito dentro desse contexto da EJA, da realidade em si” (AMÍLCAR); “tem que estar inserida dentro do contexto social do educando. A realidade social dele” (CARLOS); “é aquela educação que alcança o aluno, [...] É aquela educação que vai alcançar o aluno na sua totalidade” (EUNICE). Assim, nas lembranças freirianas dos professores é reconhecida a necessidade da prática educativa se dar junto ao contexto dos estudantes da EJA, ao seu pertencimento de classe. Ao reconhecer sua concretude, também se problematiza a prática social dos sujeitos.

Essa educação, com viés também libertador da condição opressora, “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2013, p. 94). Nesta pedagogia, que também promove a conscientização crítica dos sujeitos, acentua-se “a problematização contínua das situações existenciais dos educandos [...]. Quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de ‘desvelar’ esta essência” (FREIRE, 2016, p. 145).

Duas professoras trazem lembranças que se relacionam aos “temas geradores” freirianos: a professora CRISTINA menciona os “três momentos pedagógicos”:

[...] eu acredito que seja dele aquela ideia de, do estudo, do aprendizado por armazenamento de informações, do diálogo com aluno. [...] eu estou iniciando uma leitura sobre ela que é os momentos pedagógicos. [...] Seriam três momentos pedagógicos que trata de uma abordagem mais investigativa, problematizada, construção do conhecimento então eu acho que essas teorias tem haver com a proposta dele. [CRISTINA]

A menção de CRISTINA se refere à denominada “Abordagem Temática” desenvolvida por Demétrio Delizoicov e colaboradores segundo a perspectiva dos Temas Geradores de Paulo Freire⁸⁴. A professora ELIETE faz menção ao uso de “palavras-chave” na prática educativa com os estudantes, aproximando do entendimento destes:

[...] a gente na educação de jovens e adultos tinha grupos de estudos, [...] a gente estudava sobre Paulo Freire. Eu só lembro de Paulo Freire, a gente... ele usa muitas palavras chaves para a gente estar trabalhando com os meninos para chega a determinado assunto no entendimento deles. [ELIETE]

Supõe-se que tal lembrança também remeta à investigação temática sugerida por Paulo Freire. Segundo o “método” freiriano, que inicialmente foi trabalhado na alfabetização de adultos, mas depois difundido em outros níveis/etapas da escolarização, há uma investigação de temas que possuam “sentidos”, que sejam “concretos” junto aos contextos sociais dos educandos e educandas, tornando a abordagem dos conteúdos significativos e contextualizados com a existência dos estudantes. Esta aproximação junto ao universo temático dos estudantes também é uma prerrogativa do diálogo e direciona o movimento de problematização:

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 2013, p. 121).

O professor ANTONIO traz uma lembrança de Freire associando-o ao denominado Construtivismo:

[...] Eu tive 6 meses de didática, [...] foram apresentados para gente conteúdos em relação à Paulo Freire, em relação ao Vygotsky, relação ao próprio construtivismo pregado pelos dois entendeu. O meu conhecimento com relação ao construtivismo ele é raso, [...] mas eu identifico um pouco com a escola [construtivista]. A partir do momento que eu estava falando de trabalhar como modelo que seja palpável, de trabalhar como modelo que seja visível que eu possa perceber pelos meus sentidos automaticamente eu tô trabalhando como modelo construtivista. [ANTONIO]

Cabe a tentativa de problematizá-lo como uma teoria de aprendizagem e “aproximá-lo” dos pressupostos freirianos. Para Chakur (2015) o termo construtivismo encontra-se esvaziado de sentido no campo educacional, pois a “construção” do conhecimento perpassa a produção teórica de diferentes autores, mas com diferentes sentidos. Logo, não se pode falar em “construtivismo” no singular, mas de “construtivismos”. Carretero (2002, p. 10) demarca o conceito de construtivismo a partir da ideia de que “o indivíduo [...] não é um mero produto

⁸⁴ Sugere-se a leitura de DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. e PERNAMBUCO, M. M. C. A. Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas sim [...] resultado da interação entre esses dois fatores. [...] O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano”.

De acordo com Gadotti (1997) Paulo Freire se enquadra no que se denomina de “construtivismo crítico”, sendo o ato de conhecer uma construção e uma descoberta, visando à transformação. Até mesmo Paulo Freire, em uma entrevista disponível na internet⁸⁵ afirma ter dado contribuições à estruturação do que se vem chamando de construtivismo no país. De fato, Freire também considera a “construção” do conhecimento como uma produção social. Também se pauta pela concepção de inacabamento dos homens e mulheres, os quais se inserindo criticamente na realidade, numa prática dialógica e exercendo a liberdade, são capazes de conhecer e reconhecer infinitamente, visando a transformação e reinvenção do mundo na história, que é uma “possibilidade” e não um determinismo (FREIRE, 2013).

A partir das lembranças freirianas que os professores e professoras da EJA buscaram em seus movimentos de formação docente, podemos então sistematizar e sumarizar as principais ideias e/ou conceitos chave que corroboram os pressupostos de Paulo Freire, representadas na Figura 6: liberdade-autoridade e rigorosidade-disciplina em relação com a educação libertadora; educação bancária e autoritarismo; fé e amorosidade como condições do diálogo; o ato de conhecer, a construção do conhecimento e a prática da didática; a problematização da realidade social concreta dos estudantes e suas relações com o saber de experiência feito e com a contextualização; os temas geradores e a investigação temática; a conscientização crítica. Houve ainda a tentativa de “enquadramento” de Freire como um construtivista.

⁸⁵ Registro em vídeo da participação de Paulo Freire numa atividade da Cooperativa Educacional de São Paulo, em 1991. Disponível em: <https://youtu.be/I1U8IGOpw> (PARTE 01) e <https://youtu.be/V0n4bmau7A4> (PARTE 02)

Figura 6 – As lembranças freirianas dos docentes da EJA

Fonte: Elaboração do autor

É importante frisar que os conceitos-chave e/ou ideias de Paulo Freire não existem isoladas em si mesmas, estando em permanentes e imbricadas interconexões. Diante disto, concordamos com Romão (2014) quanto à perspectiva de que empreender um estudo teórico da obra de Freire, extraíndo conceitos-chave, concepções e ideias e ser capaz de ressignificá-las e/ou reinventá-las no contexto histórico atual e diante dos desafios que se apresentam em cada momento não é tarefa fácil. Reiteramos que Paulo Freire não pode ser seguido como um “guia metodológico” ou reduzido a um slogan, mas recriando seus princípios teóricos. Perante o pedido do próprio autor para não ser copiado, mas reinventado, torna-se necessário refazê-lo nos tempos, espaços e contextos históricos distintos.

Neste momento de síntese, é prudente resgatarmos a postura de Esquinsani (2016) a partir de seus achados de pesquisa. Não se pode afirmar que, mesmo diante da citação de conceitos-chave e/ou ideias pertencentes à produção teórica de Paulo Freire por quase a totalidade de professore(a)s entrevistados, houve uma apropriação teórica consistente e consciente dos pressupostos freirianos e que estes, sendo apreendidos em sua essência e radicalidade, de fato, teve/têm influência na prática educativa que exercem junto aos educandos e educandas da EJA. Assim, sugere-se que essa apropriação teórica possa ainda ter traços de certo “dogmatismo” frente ao autor e/ou esvaziamento de suas ideias, as quais podem ter sido citadas por um suposto “modismo” e/ou uso de “clichês” do autor ainda presente no discurso educacional. Não se pode afirmar que as “lembranças freirianas” dos

docentes entrevistados coadunam com a necessária “coerência” freiriana, uma das principais ideias que também perpassa toda a obra do autor. Para Freire (2020c, p. 101) “a coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” é um testemunho ético e decente dos professores e professoras em suas práticas educativas. Assim, o quanto essas concepções que têm suporte no legado freiriano se encontram expressas, de fato, nas práticas pedagógicas e políticas destes mesmos educadores e educadoras segue sendo nosso desafio na EJA.

Propomo-nos contextualizar o legado teórico freiriano e empreender reflexões no campo da formação de professores da EJA a partir das lembranças das ideias de Paulo Freire de sujeitos que “falam de dentro” da realidade concreta das instituições escolares da modalidade. Esperamos que as ponderações aqui realizadas deem suporte para o resgate da visibilidade da EJA como um espaço escolar institucionalizado que possibilite aos sujeitos educandos e educandas alcançarem sua escolarização básica completa, tantas vezes negada ao longo de suas trajetórias. Cassab (2019, p. 15) apresenta que “o trabalho na Educação de Jovens e Adultos é o terreno desassossegado da resistência”. Então, resistamos e “esperancemos” por uma EJA que conquiste e tenha um espaço consolidado no campo das políticas educacionais, comprometendo-se a reverter o quadro de desigualdades sociais.

Sabemos que os “ventos políticos” que sopram em nosso país não são nada favoráveis: uma crise sanitária persiste, bem como a ambiental e os índices de desemprego, miséria e fome avançam negativamente. No campo educacional, o desmonte da educação pública brasileira também progride. Estamos mergulhados numa crise de retrocessos e perda de direitos conquistados historicamente com muita luta. Mas neste cenário, cabe lembrarmos a famosa citação de Darcy Ribeiro⁸⁶: “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. Concordando com esta perspectiva, o “projeto” instalado vai desconstruindo a escola pública brasileira, já tão fragilizada historicamente. Quanto à EJA, que historicamente ocupa um lugar de exclusão, vai sofrendo um “apagamento” (HEBERLEIN, 2020): nas políticas educacionais, no financiamento, nas orientações curriculares e nas diretrizes para a formação de professores para a modalidade, a qual é objeto de reflexão nessa seção.

Diante desta tentativa de “apagamento” da EJA em nosso país, buscamos uma “luz” no legado freiriano a fim de, a partir de seus pressupostos teóricos, iluminar o contexto atual e empreender reflexões sobre a formação de professores para a modalidade, repensando-a e vislumbrando sua reinvenção, conforme orienta Freire. Esse movimento se deu a partir de entrevistas que promoveram o resgate das lembranças de Paulo Freire que se impregnaram no

⁸⁶ Proferida numa palestra intitulada “Sobre o óbvio” em um Congresso da SBPC em 1977.

processo formativo (inicial e/ou continuado) de professores e professoras da EJA de instituições escolares goianas que oferecem prioritariamente a modalidade. A partir das lembranças resgatadas, foi possível perceber que o legado freiriano se faz presente e pode constituir-se como um suporte à prática docente na EJA. Vários conceitos-chave e/ou ideias de Paulo Freire emergiram nas lembranças resgatadas pelos professores e professoras.

A partir desta análise prévia, acreditamos ainda ser possível que o legado freiriano se constitua como um referencial válido, legítimo e atual no campo da formação de professores para atuação na EJA. As “lembranças freirianas” que os professores e professoras carregam podem de fato se materializar em práticas educativas que tenham por horizonte a realidade social concreta dos educandos e educandas da modalidade. De acordo com Giovanetti (2011) não podemos perder de vista duas marcas identitárias para o trabalho educativo na EJA: a origem social dos estudantes e uma educação pautada na intencionalidade de contribuir para o processo de mudança social, as quais são perspectivas que corroboram os pressupostos freirianos.

Concordamos com Arroyo (2006) quanto ao desafio de traçar um perfil para o professor da EJA, pois este ainda está em construção, sendo necessário “inventá-lo”. Mas se existe um “perfil” de professor e professora na EJA que perseguimos, acreditamos que o resgate do referencial freiriano e sua reinvenção diante dos tempos-espacos históricos possibilitará a formação (permanente) de profissionais docentes comprometidos com a materialização do direito à educação na EJA e cumprindo sua função social, quer seja possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade, socializando-os na escola, mas que também considere/parta dos “saberes de experiência feito” a fim de superá-los.

E a questão curricular? Em que medida Paulo Freire oferece suporte para se pensar na construção de currículos? Acreditamos que as “lembranças freirianas”, resgatadas pelos docentes entrevistados nos CEJA trazem sinalizações importantes para repensar a formação docente na EJA com implicações para construções curriculares na modalidade que superem os modelos prescritivos e/ou estruturas que desprezem o princípio dialogal freiriano. Finalizando este capítulo, a seção a seguir discutirá como a *epistemologia* freiriana e seus pressupostos, a partir do suporte à formação docente na EJA, são capazes de direcionar construções curriculares comprometidas com a educação da classe trabalhadora estudante presente na EJA.

2.3. A curricularização em Paulo Freire e as concepções de currículo dos docentes da EJA

Conforme já apresentado desde a Introdução desta tese, as inquietações em torno das construções curriculares estão presentes em todo o legado teórico de Paulo Freire, mas são mais bem demarcadas nas obras *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (de 1985) e *A educação na cidade* (de 1991). O livro *A educação na cidade* traz uma coletânea de entrevistas realizadas com Paulo Freire durante o período em que ele esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, entre 1989 e 1991, sob o governo de Luiza Erundina do PT (Partido dos Trabalhadores)⁸⁷. Numa espécie de prefácio, Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres abrem a coletânea de textos com *Paulo Freire, administrador público*.

Segundo Gadotti e Torres (1991), “como secretário de Educação, Paulo Freire não passou tanto tempo refletindo teoricamente sobre o poder ou teorizando sobre a politicidade da educação, mas exercendo o poder se bem que delimitado ou fragmentado — mas poder educativo, enfim” (FREIRE, 2000, p. 13). O modelo político-pedagógico de Freire à frente da administração da Secretaria de Educação é da escola pública popular, com ampla participação popular e democrática, inclusive na proposição de uma reforma curricular (GADOTTI; TORRES, 1991). Essa empreitada, segundo esses autores, constitui-se na “implementação de um ambicioso plano de reforma curricular baseada na noção de um tema gerador compreendido como uma perspectiva interdisciplinar e sustentado num mecanismo de formação permanente dos professores e pessoal de avaliação” (FREIRE, 2000, p. 15). De acordo com Saul⁸⁸ e Silva (2011, p. 10) esse movimento de reforma curricular:

caracterizou-se por um processo de construção coletiva da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e os especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Esse diálogo [...] envolveu três momentos: a problematização da escola, a sistematização e análise das informações e a criação coletiva de novas possibilidades/propostas.

Portanto, julgamos que há uma coerência nesta tese ao apresentar reflexões sobre as possibilidades dos escritos de Paulo Freire amparar a curricularização na EJA, visto buscarmos suporte num referencial que buscou concretamente a dialética de teoria-prática no movimento de construção curricular, ou seja, Paulo Freire experienciou “de dentro” das

⁸⁷ Segundo Gadotti (2006), Paulo Freire é um dos membros-fundadores do PT entre 1979-1980, do qual fazia parte ainda estando em Genebra – Suíça, antes mesmo de retornar ao Brasil após o exílio, em 1979.

⁸⁸ Uma das autoras desse artigo – Ana Maria Saul (Doutora em Educação pela PUC-SP) – foi uma das convidadas por Paulo Freire para coordenar o processo de reformulação curricular na cidade de São Paulo em sua gestão na Secretaria Municipal de Educação. Segundo Freire (2000, p. 24) “uma das mais competentes especialistas brasileiras em Teoria do Currículo”. De fato, a Profª. Ana Maria Saul trabalha até hoje como uma pesquisadora no campo do Currículo e do pensamento freiriano.

estruturas administrativas a tentativa de implementar uma “reforma” curricular. Para Saul e Silva (2011, p. 6) “a construção e reformulação de currículos têm se caracterizado por um conjunto de decisões tomadas em gabinetes das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação [...] chegando às escolas como pacotes que devem ser aplicados pelos professores”. Os mesmos autores reforçam que a pedagogia freiriana e sua proposta de uma educação crítico-transformadora se assentam numa perspectiva “da construção da escola pública popular e democrática com qualidade social” (p. 7), além de se contrapor:

à lógica autoritária de construção de políticas curriculares, defendendo que as escolas tenham voz na definição e prática de políticas de currículo, como condição para concretizar os valores e a prática das escolas democráticas. Na concepção freireana, a escola democrática tem como princípios inerentes a participação e a autonomia. Isso significa admitir que todos os sujeitos envolvidos com a escola [...] têm o direito de tomar decisões, tanto na elaboração como na prática das políticas de currículo (SAUL; SILVA, 2011, p. 7).

Scocuglia (2005), realizando uma reflexão acerca das construções curriculares a partir dos pressupostos freirianos afirma:

os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular, entre outros, devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção, a saber: educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa (escolar ou não) (SCOCUGLIA, 2005, p. 82).

Freire (2000, p. 25) reforça a necessidade de construir a escola – e seu currículo – democraticamente e dialogalmente, pois contrariando o autoritarismo e a prática do “cumpra-se”, ele afirma que “não se muda a cara da escola por portaria”. E utopiza:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 2000, p. 24).

Percebe-se, portanto, que construir/organizar/implementar um currículo numa instituição escolar balizando esse movimento pela pedagogia freiriana demanda uma recusa a currículos e/ou orientações impostas e verticalizadas, mesmo que Freire (2000) reconheça que as mudanças não ocorrem de imediato, sem luta, esforço, competência, condições materiais e uma “impaciente paciência”. Consequentemente, o alicerce dessa construção curricular é o *diálogo* entre todos os sujeitos participantes da comunidade escolar, pressupondo, então, um empreendimento democrático. Apesar de que “esses sujeitos que estão na escola ou em seu entorno, têm contribuições de natureza diferente nas políticas de currículo e que cabe, ainda, à escola, potencializar essas diferentes participações nas decisões e ações sobre o currículo” (Saul e Silva, 2011, p. 7).

Intencionamos, aqui, analisar o quão democrática é a construção curricular no âmbito da EJA em Goiás, partindo, a princípio, das concepções de currículo que porta o corpo docente. Inicialmente serão apresentados excertos das transcrições das entrevistas realizadas com os docentes de Biologia dos CEJA goianos acerca das concepções de currículo que carregam a partir do questionamento da entrevista – “*O que você entende por currículo?*” – e posteriormente retomamos Paulo Freire para empreendermos algumas reflexões acerca de como seus pressupostos podem dar suporte ao movimento de construção curricular na EJA. Ponderando os discursos desses docentes sobre as concepções de currículo que carregam, esperamos apontar influências em suas práticas educativas junto aos estudantes e demarcar possibilidades para um *inédito viável* ao redor da estruturação de currículos para a modalidade. Vejamos as concepções de currículo dos professores e professoras:

[...] é um **norteador** né, do ensino que se deseja ser implementado e é a **base** do sucesso ou do fracasso da pessoa; então é muito importante que [...] seja **focado no personagem aluno** [...] que a gente **possa ouvi-lo**. [...]. O currículo da EJA é o currículo normal que pegaram, jogaram lá dentro e fala: ‘se vira neguinho’. É isso que aconteceu. [ÁLVARO]

[...] nós temos um **elenco de conteúdos**, ditos **mínimos**, para aprendizagem, também mínima, desses alunos. [...] pelo fato da **EJA ter um tempo curricular reduzido**, a gente não pode estender o conteúdo, aprofundar; precisa de ser uma **coisa mínima**. [ANA]

[...] são **os conteúdos** que vamos estar ministrando em sala. [CRISTINA]

[...] seria um **conjunto de habilidades** que a gente deve trabalhar para que o aluno adquira [...], desenvolva perante aquela ação. [AMÍLCAR]

[...] é **um norte** né, que a gente tem pra poder trabalhar com os alunos; aí dentro do currículo você vai pegar aqueles assuntos, aqueles conteúdos relacionados que mais tem haver com aquela turma, que tá **dentro do contexto** pra ser estudado [...] porque a gente sabe que **na educação de jovens e adultos não tem como você trabalhar o currículo todo, é impossível**. [...] então você tem que dar prioridade àquele conteúdo que **para ele vai fazer mais sentido**. [...] tem que **relacionar ao cotidiano dele**. [ELIETE]

[...] é um **conjunto de diretrizes, uma base** que tá mostrando ali **conteúdos, objetivos**, os motivos pelos quais determinado conteúdo **deve ser apresentado, as formas** como esse conteúdo pode ser apresentado. [ANTONIO]

[...] é todo esse contexto em que vai **abranger conteúdos** e esses conteúdos sejam eles voltados para o conhecimento teórico e conhecimentos mais de socialização. [...] Então quer dizer, o currículo não é só para mim esse fator **conteúdos, mas ele vai além disso**. [ELZA]

[...]. É o conjunto [...] do mínimo necessário, o que deve ser ensinado ou colocado em prática. O **mínimo necessário de conteúdo**, de informação necessária para aquele ano, aquele período. Então é uma **bagagem mínima** de informação [...] é mínimo, o currículo é o mínimo, é o mínimo necessário. [CARLOS]

[...] é como se fosse um mapa onde especificamente, sem aquela **orientação** é impossível de você conseguir fazer algo dentro do ensino aprendizagem. [...] Então ele passa por várias mudanças e ele é o **mapa para nortear** o processo de ensino-aprendizagem. [EUNICE]

[...] estão relacionados **os pontos de atenção** para o trabalho dentro da disciplina. Então o currículo é uma **relação de conteúdo**, que nesses conteúdos que se propõe para cada um deles para serem

trabalhados dentro de uma disciplina. [...] **O que é essencial** dentro do diagnóstico de cada turma de cada momento da aprendizagem. [FÁTIMA]

[...] ele é um modo de pensar, **um conjunto de conteúdos, habilidades** de cada disciplina, que o aluno deveria atingir ao final de cada semestre. [...] **mas ele já vem pronto** para nós e não leva em consideração as dificuldades individuais de cada aluno [...] então esse **currículo pronto** ele complica muitas vezes a situação. [HERMÍNIA]

[...] **o conhecimento mínimo** dos temas que **a gente tem que oferecer** durante as aulas [...]. Esse currículo era baseado **numa grade** que vinha já pronta do estado e a gente se adequava a ele. [JANE]

A partir desses discursos dos docentes é possível estabelecer algumas características de um currículo: este é concebido como um norteador, uma base, um mapa orientador e/ou um conjunto de diretrizes que sustentam todo o processo de ensino aprendizagem. Chama a atenção ainda a concepção de currículo como mera listagem de conteúdos, identificada nos discursos de 07 docentes (ANA, CRISTINA, ANTONIO, ELZA, CARLOS, FÁTIMA e HERMÍNIA).

A visão demarcada pelo entrevistado ELZA coaduna com a perspectiva freiriana de currículo, ou seja, o currículo abrange conteúdos, mas avança “além disso”. Um currículo na perspectiva freiriana amplia o mero ensino de conteúdos (que não são desmerecidos), mas preza que estes estejam associados à aprendizagem da “leitura crítica” de mundo e da realidade, bem como o “pensar certo” (FREIRE, 2000). Para Paulo Freire, existe um “currículo explícito” e um “currículo oculto” na escola, os quais devem ser considerados:

Creio estar sendo óbvio que, ao me referir ao currículo oculto, estou tomando-o com a mesma amplitude com que entendemos o currículo explícito. Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (FREIRE, 2000, p. 123).

Logo, o currículo em Paulo Freire ultrapassa os muros da escola e não se prende estritamente ao currículo oficial e/ou explícito que nela é praticado em termos de abordagem de conteúdos, embora Freire (2011, p. 152) reitere que “jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo”.

Quanto a este modelo de currículo dito “oficial”, Freire e Shor (1987) enfatizam a dimensão autoritária desta abordagem, tradicional e falsamente rigorosa: “o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores!” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 97). Desse modo, a perspectiva curricular na ótica freiriana deve valorizar a capacidade criativa discente/docente no processo de curricularização, em detrimento da padronização de

currículos, pois “o ensino libertador não pode ser padronizado. É a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 38). A perspectiva freiriana ainda considera relevante o movimento de reformulação curricular como uma etapa importante para se “mudar a cara da escola” (FREIRE, 2000), cuja expressão está presente em várias de suas obras, correspondendo ao desejo do autor em construir uma escola mais bonita e democrática.

Além da concepção majoritariamente reducionista de currículo, tendo por sinônimo listagem de conteúdos, chama a atenção na ênfase de alguns docentes (ANA, CARLOS e JANE) no oferecimento “mínimo” desse currículo-conteúdo. O entrevistado CARLOS inclusive repete seguidas vezes para demarcar essa concepção de que currículo é o mínimo, mas que acaba transparecendo e corroborando a concepção historicamente enraizada de uma EJA que deve se pautar pelo aligeiramento, com tempo-espço pedagógico reduzido e que impossibilita a “transferência” de mais currículo-conteúdo. O tempo curricular só permite uma “bagagem” mínima de conteúdos e aprendizagens. Quanto a essa submissão do currículo ao tempo, Freire e Shor (1987) tecem críticas:

Apenas reduzir o programa não é a mesma coisa que dotar a pedagogia de um propósito crítico. O que você ouve muito dos professores, Paulo, é que eles estão sempre correndo para “dar a matéria” [...]. Eles são oprimidos por essa corrida até o fim do semestre. São pressionados a usar certos livros didáticos, ou a dar certos tópicos obrigatórios numa dada ordem prescrita, em aulas demais, com alunos demais (FREIRE; SHOR, 1987, p. 110).

*Remember that time is Money*⁸⁹! [*Lembre-se que tempo é dinheiro!*] A otimização do tempo na EJA – favorecendo os reducionismos da organização curricular – estaria corroborando a “necessidade” da formação aligeirada dos trabalhadores, uma demanda do capital? Reforçamos mais uma vez que, independente de se tratar da educação da classe trabalhadora, a escola de EJA deve primar pela transmissão dos saberes historicamente acumulados e sistematizados. Não se pode delegar à EJA a função de “minimizar” e/ou reduzir esses conteúdos diante de uma perspectiva de aligeiramento. Cassab (2016), em texto que dialoga a EJA, a Educação em Ciências e o currículo, aponta:

É dever social e obrigatório da escola socializar conhecimentos científicos ao conjunto da população. Isto tem a ver com seu papel na distribuição social de parte do corpo de conhecimentos culturais significativos, pois ainda que se reconheça a vivência social do aluno como importante fonte de produção cultural, a escola deve ser um ambiente que promova sua ampliação. Ensinar e aprender ciências na EJA significa, portanto, ampliar a cultura dos educandos, com isso suas formas de se relacionarem e darem sentido ao mundo (CASSAB, 2016, p. 15).

⁸⁹ Frase atribuída ao estadunidense Benjamim Franklin em 1748.

Freire, (2000), mesmo ponderando a valorização dos saberes populares, defende a transmissão dos saberes sistematizados ou das classes “dominantes” – por ele chamado de saber “burguês” – ao povo:

É preciso deixar claro, porém, que a escola que queremos não pretende, de um lado, fazer injustiça às crianças das classes chamadas favorecidas, nem, de outro, em nome da defesa das populares, negar a elas o direito de conhecer, de estudar o que as outras estudam por ser “burguês” o que as outras estudam. A criação, contudo, de uma escola assim, impõe a reformulação do seu currículo (FREIRE, 2000, p. 42).

Afora a “condenação” a uma aprendizagem mínima, os educandos e educandas da EJA já recebem, passivamente, os “pacotes” de currículo-conteúdo prontos, “gradeados” e que são apresentados como uma “doação” e/ou “oferecimento” pelo professor/professora. Um dos principais conceitos-chave que perpassa toda a obra freiriana é a crítica à “educação bancária” (FREIRE, 2013) com fortes implicações para se pensar a estruturação e organização dos currículos. A crítica a esta perspectiva não coaduna com a transferência verticalizada de conteúdos/conhecimentos dos professores(as) aos estudantes, pois caracteriza uma educação acrítica, mecânica e deformadora. Por outro lado, há a defesa de uma educação de viés crítico que “não pode ser a que ‘deposita’ conteúdos na cabeça ‘vazia’ dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente” (FREIRE, 2014, p. 115).

Além da crítica à “educação bancária” dos conteúdos, Freire refuta a prática que impõe currículos verticalmente e de forma autoritária, conforme já salientado. A entrevistada JANE demarca essa prática: “o currículo era baseado numa grade que vinha já pronta”. Freire (2000, p. 36) alerta que “feita autoritariamente, de cima para baixo, a partir da vontade de especialistas iluminados, a transformação curricular [...] não tem eficácia” e aponta o caminho:

Por convicção política e razão pedagógica recusamos os “pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. [...] É preciso que falem [toda a comunidade escolar] a nós de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário (FREIRE, 2000, p. 43).

Os docentes ÁLVARO e ELIETE ainda parecem considerar a participação dos estudantes neste movimento de seleção curricular, ponderando ouvi-los (ÁLVARO) e/ou buscando uma possibilidade de contextualização (ELIETE) como a realidade concreta/cotidiano dos mesmos. Considerando que ouvir, atividade biológica mecânica, é diferente de escutar, corroboramos a perspectiva freiriana (FREIRE, 2020) de que desenvolver a capacidade de escuta é uma exigência e um saber necessário à prática educativa

dos professores, inclusive para se pensar a construção de currículos, pois “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” (FREIRE, 2020, p. 111). É necessário demarcar a ênfase do autor no *com eles*: pensar a construção curricular pela perspectiva freiriana demanda superar o *para eles*, os estudantes, e pensar-praticar uma organização curricular coletiva e democrática, sendo a escuta o requisito primordial para o *diálogo*, outro conceito-chave fundante na obra freiriana com desdobramentos para a curricularização escolar.

A entrevistada ELIETE é a única que traz a preocupação de conceber um currículo que parta da realidade concreta dos estudantes, valorizando seu contexto e relacionando-o com sua cotidianidade. Essa preocupação é corroborada no horizonte curricular freiriano, que assinala a necessidade de se ensinar os conteúdos “sempre associados a uma ‘leitura crítica’ da realidade” (FREIRE, 2000, p. 29). O ensino dos conteúdos não pode ser tratado ou reduzido a “um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem” (p. 29). Porém, há a necessidade de reiterarmos que a perspectiva freiriana defende que os saberes populares dos estudantes são ponto de partida, mas não de chegada, nesse movimento:

Não é possível minimizar, desprezar, o “saber de experiência feito” que os educandos trazem para a escola. A sabedoria desta está em fazer compreensível que a ruptura que o saber mais exato, de natureza científica, estabelece, em face daquele saber, não significa que ele seja desprezível. Pelo contrário, é a partir /ele que se alcança o mais exato (FREIRE, 2000, p. 30).

Logo, o currículo construído tendo como suporte os pressupostos freirianos tem caráter libertador e “ilumina a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 25). A “iluminação” da realidade no trabalho com os conteúdos do currículo coincide com a dimensão política da prática educativa, um elemento-chave sobre o qual toda a obra freiriana se sustenta. Neste sentido, a “escolha” de conteúdos que integram um currículo deve sempre considerar saber quem os escolhe, a favor de quem e de que se dará o ensino dos mesmos, contra quê e/ou desfavorecendo quem (FREIRE, 2011). Paulo Freire ainda questiona e problematiza a participação de cada integrante da comunidade escolar na organização programática dos conteúdos de um currículo, reivindicando a contribuição, em níveis diferentes, de educandos/educandas, funcionários da escola e da família na organização curricular.

Para finalizar esta análise prévia das concepções docentes de currículo, sinalizamos a menção de AMÍLCAR e HERMÍNIA quanto às *habilidades* a serem desenvolvidas nos estudantes por intermédio do trabalho com os conteúdos, o que parece transparecer o

enraizamento e a impregnação no discurso dos professores da lógica curricular adotada na BNCC recém-implementada. Marsiglia et al. (2017) apontam a BNCC como um episódio de esvaziamento da escola, do currículo e dos conteúdos escolares, sendo que “ao enfatizar as ‘habilidades’, as ‘competências’, os ‘procedimentos’ e a ‘formação de atitudes’, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho [...]” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 119).

A mesma compreensão é apontada por Liporini (2020) em sua tese intitulada “*A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo*”. Ao analisar o lugar ocupado pela Biologia na BNCC, a autora aponta que o currículo de Biologia está preso a um imediatismo, no qual “nega-se [aos estudantes] o acesso aos conhecimentos científicos, pois o importante não é saber, mas saber executar algo (neotecnicismo)” p. 6. Para Liporini (2020) há a instalação e a retomada de concepções pedagógicas relativistas e num movimento de *descentralização disciplinar* a Biologia vai perdendo espaço e comprometendo sua especificidade por estar diluída com a Física e Química na grande área de Ciências da Natureza. Os conhecimentos específicos da disciplina escolar Biologia na BNCC, como saberes historicamente produzidos pela humanidade, se tornam ausentes, os quais são negados à classe trabalhadora.

Tal modelo educacional e/ou orientação curricular posta impele os educandos e educandas para a condição de alienação e de objetos adaptados em detrimento de sujeitos críticos e conscientes. Para Freire (2014, p. 109) a “educação para hoje é a que melhor *adapte* homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje”. É necessário reafirmar ainda que estamos considerando nesta tese que as mudanças nas construções curriculares, pela perspectiva freiriana, demandam pensar e repensar a formação docente na EJA, conforme discutido na seção anterior. Para Freire (2000, p. 44) “precisamos antes de tudo convencer, quase converter. A formação permanente [...], é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta em prática eficaz de nosso projeto”. E conclui: “o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola” (p. 80). Ou seja, se o horizonte a ser defendido é a construção de um currículo na EJA balizada pela *epistemologia* e pedagogia freiriana, estas podem constituir-se como uma alternativa de suporte para a formação docente na modalidade, seja ela inicial, continuada ou permanente.

Partindo dos discursos de docentes da EJA do estado de Goiás em torno das concepções de currículo que carregam, buscamos indicar um *inédito viável* na estruturação de currículos para a modalidade. Um currículo no qual se possa *freireanear*. Freireanear é aqui um verbo intransitivo. Segundo a gramática da língua portuguesa, são verbos que não necessitam de complemento para expressarem seu sentido. Assim, nossas análises sinalizam que *freireanear* a organização curricular na EJA demanda conceber seu currículo num sentido amplo, conforme demarcado por Giovedi (2012). Ou seja, conceber o currículo em relação profícua com a visão freiriana de sociedade, de homem, de conhecimento, de aprendizagem, de forma e conteúdo, de organização temporal e espacial, de avaliação etc, conforme já explicitamos no Capítulo 1. Vale salientar que qualquer concepção *freireaneada* do currículo não pode se dar apenas com uma área do conhecimento isolada. Tomamos como caminho a Biologia, mas cientes de que intersecções entre as áreas são necessárias para essa construção curricular *freireaneada*. Dialogar, ouvir e apreender os debates das outras áreas para além das Ciências da Natureza torna-se fundamental!

Desse modo, almeja-se a superação da visão reducionista que mantém o currículo aprisionado em grades e/ou listagens de conteúdos e cuja construção considere e valorize a participação e contribuição de todos os seus sujeitos. Mesmo que os docentes entrevistados não apresentem concepções organizadas e críticas sobre o currículo, não é nossa intenção culpabilizá-los, mas defender sua possibilidade de participação na construção curricular como parte do compromisso político inerente à prática educativa.

Espera-se que freireanear no currículo da EJA implique considerar as condições concretas da classe trabalhadora estudante, vislumbrando sua transformação, sem, contudo, apenas cotidianizar o currículo da EJA, pois o domínio do saber sistematizado também é condição de libertação. O freireanear denuncia um *medo* crítico e inquietante na prática docente, que mediada pela *ousadia* permita ter o compromisso político com os sujeitos educandos e educandas, em detrimento de um desconhecimento negligente em torno das questões curriculares. Só assim abrimos caminhos para um currículo para a EJA ineditamente viável e não mero sonho utópico. Sabemos que a organização curricular freireaneada que propomos na EJA não se forja da noite para o dia, mas é preciso lançar-se ao risco e à possibilidade, questionando-se “o que pode ser feito agora para que se faça amanhã o que hoje não pode ser feito?” (FREIRE, 2011, p. 173).

CAPÍTULO 3: O ENSINO DE BIOLOGIA NA EJA: UM DIÁLOGO ENTRE OS ESTATUTOS ESTRUTURANTES DA BIOLOGIA, A POLITICIDADE FREIRIANA E O “SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO”

Se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso sectioná-la daquela trama (FREIRE, 2011, p. 109).

Essa epígrafe de Freire pretende balizar toda a discussão presente neste capítulo. Ou seja, compreendendo que o ensino de Biologia não pode se dar “fora da trama histórico-social, cultural e política”, buscamos na politicidade freiriana a defesa por um ensino de Biologia na EJA que supere a “suposta” neutralidade do conhecimento biológico, o qual deverá ser estruturado numa construção curricular que considere a luta de classes, as desigualdades e as relações de dominação advindas do modo de produção capitalista. Para Freire (2011, p. 13) “a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade”.

Depreende-se, assim, que ensinar biologia na EJA constitui-se *também* num ato político fundamental⁹⁰, superando a tendência clássica de ensino de ciências pautado por uma transmissão conteudista, memorística tecnicista, neutra, a-histórica e apolítica e alcançando uma formação humana engajada com a cidadania dos educandos e educandas. Também defendemos nesta tese que o “saber de experiência feito” dos estudantes preconizado por Freire – tomado como um ponto de partida (mas não de chegada) na construção curricular – possa trazer contribuições no movimento de mudança de paradigma no ensino de Biologia na EJA. A politicidade freiriana e a necessária dialeticidade entre saberes “do povo” e saberes “clássicos” (ou sistematizados) da Biologia serão o “pano de fundo” nas discussões propostas neste capítulo.

⁹⁰ Nesta tese retomamos alguns pontos da discussão do ensino de Biologia como um ato político iniciada em: RIBEIRO, R. A.; GUIMARÃES, S. S. M. **Ensinar biologia na EJA constitui-se num ato político? Uma análise curricular na produção acadêmica brasileira (1997-2019)** – (no prelo) um capítulo do E-book (Volume I e II) a ser lançado pela Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na EJA (REPEC-EJA), organizado por PARANHOS, R. D.; GUIMARÃES, S. S. M.; MENDES, M.

Desse modo, o capítulo inicia com uma breve reconstituição histórica da Biologia enquanto ciência e disciplina escolar, apontando nesse movimento as denominadas teorias estruturantes do conhecimento biológico, de acordo com Nascimento Jr. (2010). Em seguida, retomando a parte empírica da pesquisa com o corpo docente e discente dos CEJA goianos, apresentaremos como se dá a organização do processo de ensino-aprendizagem da Biologia na EJA e as percepções dos sujeitos sobre os conteúdos biológicos ensinados-aprendidos na escola. Fazemos primeiramente uma análise do planejamento docente, descrevendo como os professores escolhem metodologias/materiais, bem como a “seleção” dos conteúdos trabalhados e a materialização da aula.

Posteriormente, serão apresentadas as percepções docentes quanto aos conteúdos biológicos que despertam interesse (motivação/atenção) dos estudantes e os que geram dificuldade e/ou desinteresse. Ainda segundo a interpretação do corpo docente, serão apresentados os conhecimentos biológicos essenciais para os estudantes da EJA e a necessidade da apropriação da Biologia – sua finalidade – na escola. Da mesma forma, serão apresentadas as percepções dos estudantes quanto ao interesse em relação Biologia e a relação que estabelecem com os conhecimentos biológicos, principalmente quanto à sua cotidianidade e teleologia. A discussão será norteadas pelos estatutos estruturantes do conhecimento biológico apresentadas por Nascimento Jr. (2010; 2016) e Mayr (1998; 2005).

3.1. A constituição da Biologia enquanto ciência e como disciplina escolar

Para Mayr (2005), “o historiador da biologia se encontra numa situação peculiarmente difícil”, pois uma enorme quantidade de áreas e/ou campos de pesquisa já lidam com o mundo vivo ao longo da história. Áreas como fisiologia, taxonomia e embriologia já estudavam algum aspecto da vida no século XVIII e início do XIX e apesar delas se constituírem como “componentes respeitáveis das ciências biológicas, [...] não eram tratados como parte da ciência coesa afinal reconhecida como biologia” (MAYR, 2005, p. 11). Ainda segundo o autor, dentro das chamadas Ciências da Natureza, juntamente com a Física e a Química – ciências mais “antigas” – a Biologia possui características indispensáveis a uma “verdadeira” ciência.

Mas, a Biologia apresenta, de fato, princípios únicos e/ou particularidades que não são válidas para as demais Ciências da Natureza? Nesta tese, nos baseamos em Mayr (1998; 2005) para emprendermos essa discussão. Segundo o autor, para entender a autonomia da Biologia é necessário partir de algumas premissas: refutação de alguns princípios equivocados

– o *vitalismo* e a *teleologia*; demonstrar que alguns princípios da Física não são aplicáveis à Biologia – o *essencialismo* (ou tipologia), o *determinismo*, o *reducionismo* e a ocorrência de leis universais⁹¹; e a percepção do caráter único de certos princípios básicos da Biologia, não aplicáveis ao mundo inanimado.

A Biologia é uma ciência única e com características autônomas por apresentar: complexidade dos sistemas biológicos, incluindo propriedades como a reprodução, o metabolismo, a replicação, a regulação, a adaptação, a evolução e a seleção natural, o crescimento, a organização hierárquica, a causalidade dual (leis naturais e programa genético), a imprevisibilidade dos eventos biológicos [acaso], a necessidade de compreender os sistemas biológicos de forma integrada (pensamento holístico), em detrimento da redução em partes (MAYR, 2005). Logo, a Biologia é uma ciência com atributos próprios, o que lhe confere, de fato, uma autonomia, embora apresente numerosas controvérsias, relacionadas a muitos conceitos, não resolvidas.

Quanto às controvérsias, Paranhos, Guimarães e Goldschmidt (2019) afirmam que elas foram necessárias para a construção da Biologia enquanto ciência e que as “ideias elaboradas por diferentes coletivos de pensamento, que, longe de qualquer julgamento maniqueísta, só contribuíram para ampliar a compreensão dos seres humanos acerca dos fenômenos biológicos presentes no mundo” (p. 73).

De acordo com Nascimento Jr. (2010) a Biologia, com o formato atual, se constituiu como ciência no Século XIX, apesar de suas ideias iniciais surgirem muitos séculos antes. A palavra *biologia* – do grego βίος - bios = vida e λόγος - logos = estudo, ou seja, o estudo da vida – provavelmente⁹² foi cunhada por Karl Friedrich Burdach (fisiologista alemão graduado em medicina) por volta de 1800. É importante frisar que “ao longo do século XIX as condições sociais, técnicas e culturais conjunturaram-se favoráveis para a biologia, recente como ciência [...], que se desenvolveu rapidamente em diversos ramos especializados” (NASCIMENTO JR., 2010, p. 187).

⁹¹ O *vitalismo* propõe que há alguma força metafísica, um “princípio ou força vital”, que coordena o funcionamento dos organismos vivos, diferenciando-os dos objetos inanimados; A *teleologia* encerra a ideia de que na natureza, todos os processos e fenômenos têm finalidades e são guiados por objetivos predeterminados; O *essencialismo* prevê ênfase na descontinuidade, na constância, e nos valores típicos (“tipologia”) – há uma identidade entre os integrantes de um grupo, não admitindo a presença de variações, que, se ocorrerem, são acidentais; O *determinismo* admite que os processos e fenômenos da natureza sejam rigidamente controlados por leis naturais e não admite eventos aleatórios ou o acaso. O *reducionismo* admite que para compreender os fenômenos e processos da natureza é necessário separá-los em partes menores, isolando-os para o estudo (MAYR, 1998; 2005;).

⁹² Não há consenso nesse ponto: há indícios de que o termo possa ter sido introduzido independentemente por vários autores (MAYR, 2005).

Gradativamente, a Biologia foi construindo história, métodos e ocupando um espaço como ciência. A Biologia é “gestada” nos “laboratórios experimentais das faculdades de medicina [nos quais] se encontra um dos grandes redutos desta nova ciência que expressa a incumbência de fornecer subsídios à prática médica numa mistura, quase poética, de melhorias da vida humana e enriquecimento” (NASCIMENTO JR., 2010, p. 177).

Considerando a Biologia como uma ciência, Mayr (1998, p.33) alerta:

É totalmente impossível tentar entender o desenvolvimento de qualquer conceito particular, ou problema, na história da biologia, sem previamente ter a resposta para as seguintes questões: O que é ciência? Qual é o lugar da biologia entre as ciências? E qual é a estrutura conceitual da biologia? O que é e o que a Biologia estuda?

O autor afirma que esses questionamentos foram respondidos equivocadamente ao longo da história, impedindo o avanço e o entendimento do pensamento biológico. Acreditamos que a pergunta “o que é ciência?” merece um destaque. A natureza da ciência é uma questão bastante controversa ao longo de toda história humana. Para Mayr (1998), a ciência é um caminho para abordar os mistérios do mundo a partir de perguntas, dúvidas, curiosidade e tentativas de explicação e atesta que o “esforço para entender a causalidade dos fenômenos naturais foi o início da ciência” (p. 33).

Ainda segundo Mayr (1998), a ciência evolui a partir de um movimento de identificação de fatos novos paralelo ao desenvolvimento de novos conceitos, embora ele admita que seja equivocada a ideia de pensar a ciência somente como mera acumulação e explicação de fatos. Na Biologia, principalmente para a biologia evolutiva, o progresso muitas vezes se dá não pela “descoberta” de fatos novos, mas pela introdução de novos conceitos e/ou aperfeiçoamento dos conceitos já existentes (MAYR, 1998). Logo, o progresso da ciência é mediado pelo progresso dos conceitos científicos. A atividade científica ainda “procura juntar a vasta diversidade dos fenômenos e processos da natureza, sob o menor número de princípios explicativos” (MAYR, 1998, p. 33).

Portanto, podemos considerar que, historicamente, existem (ou coexistem) diferentes concepções de ciência e de método científico. Neste sentido, Andery et al. (1996) compreende a ciência sob uma perspectiva histórica, pois “a ciência é determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere” (p. 13). As autoras caracterizam a ciência como “a tentativa do homem entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitam a atuação humana” (ANDERY et al., 1996, p. 14). A perspectiva histórica da ciência é assim explicada:

Tanto o processo de construção de conhecimento científico quanto seu produto refletem o desenvolvimento e a ruptura ocorridos nos diferentes momentos da história. Em outras palavras, os antagonismos presentes em cada modo de produção e as transformações de um modo de produção a outro serão transpostos para as ideias científicas elaboradas pelo homem. Serão transpostos para a forma como o homem explica racionalmente o mundo, buscando superar a ilusão, o desconhecido, o imediato; buscando compreender de forma fundamentada as leis gerais que regem os fenômenos. Essas tentativas de propor explicações racionais tornam o próprio conhecer o mundo numa questão sobre a qual o homem reflete. Novamente, aqui, o caráter histórico da ciência se revela: muda o que é considerado ciência e muda o que é considerado explicação racional em decorrência de alterações nas condições materiais da vida humana (ANDERY et al., 1996, p. 14).

Logo, responder à questão “o que é ciência?” sempre estará atrelado ao contexto histórico – mediado pelas condições materiais na sociedade – de quem pergunta e quem responde. Ainda assim, Mayr (1993) sugere que “o que caracteriza a ciência é o rigor da sua metodologia [...]. O método, mesmo que não seja tudo em ciência, é um dos seus aspectos importantes” (p. 35). Retomando a caracterização da Biologia como uma ciência autônoma, Mayr (2005) discute que:

A biologia na realidade consiste em dois campos bem diferentes, a biologia mecanicista (funcional) e a biologia histórica. A biologia funcional lida com a fisiologia de todas as atividades de organismos vivos, sobretudo com todos os processos celulares, incluindo aqueles do genoma. Em última instância, tais processos funcionais podem ser explicados de maneira puramente mecanicista por química e física. O outro ramo da biologia é a biologia histórica. Conhecimento de história não é necessário para a explicação de um processo puramente funcional. No entanto, é indispensável para a explicação de todos os aspectos do mundo vivo que envolvem a dimensão de tempo histórico — em outras palavras, tal como agora sabemos, todos os aspectos que lidam com evolução. Esse campo é a biologia evolucionista (MAYR, 2005, p. 26).

Já Nascimento Jr. (2010, p. 291) afirma que:

O padrão científico da biologia no século XX se caracterizou pela dualidade entre as áreas experimentalistas desta ciência e aquelas mais descritivas e dedutivas. As primeiras caminharam na direção do aprofundamento sobre os mecanismos moleculares do fenômeno vida. As últimas mais concentradas na resolução das questões da biologia por linhas históricas.

Assim, o estudo da Biologia transita entre o “mundo experimental” e o “mundo histórico”. Logo, “o ser vivo passou a ser pensado, tanto como mecanismo quanto como processo. E, destas perspectivas se foram construindo os conhecimentos da biologia” (NASCIMENTO JR., 2010, p. 291). Nascimento Jr. e Souza (2016, p. 58) apontam que o “desenvolvimento da Biologia partiu de duas diferentes visões de mundo: a natureza vista como mecanismo (de Descartes e Newton) e a natureza como processo em constante transformação (de Hegel)”. Assim, o mecanicismo cartesiano e newtoniano – conhecer o todo pela divisão em partes – aplicado ao organismo, originaram as teorias celular, do equilíbrio interno e da herança; por outro lado, o pensamento hegeliano – ser vivo como processo:

transformação, adaptação, mudança, progresso, combinações, interações; finalidade interna da natureza – aplicado às populações, originaram as teorias da seleção natural e teoria ecológica (NASCIMENTO JR.; SOUZA, 2016).

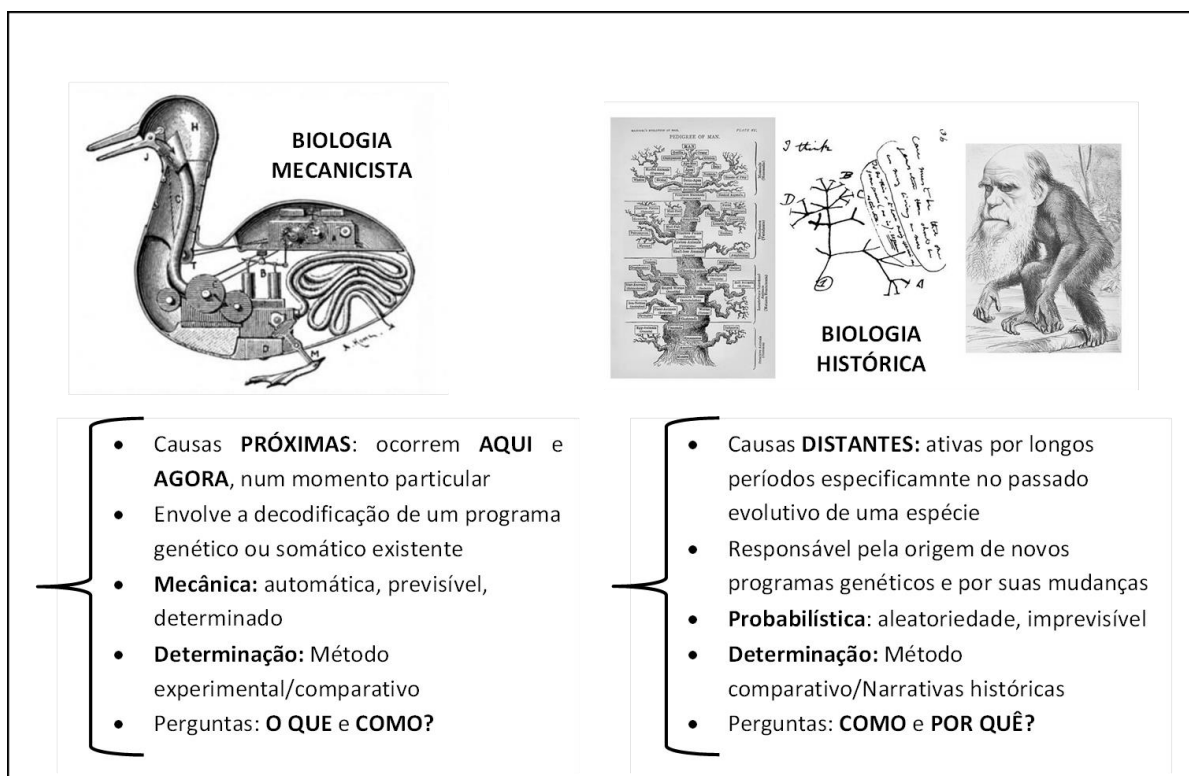
Ainda descrevendo os “mundos da Biologia”, Nascimento Jr. (2010) aponta que ela estuda as estruturas, as funções dos genes, células e organismos, bem como as transformações, adaptações e combinações que produz novas populações e espécies e novas interações dessas populações entre si e com o meio em que vivem. O autor conclui que:

A unidade biológica é constituída de cinco componentes: o gene e/ou o conjunto de genes, a célula, o organismo, a espécie e o ecossistema e/ou a paisagem. A formulação teórica destes componentes é, pois, a teoria da herança, a teoria celular, a teoria da homeostase, a teoria sintética da evolução e a teoria ecológica (NASCIMENTO JR., 2010, p. 293).

Há que se frisar ainda que a Biologia possui um eixo unificador dos conhecimentos biológicos: a teoria da evolução das espécies. Theodosius H. Dobzhansky (1900-1975), um geneticista e biólogo evolutivo, em artigo de 1973 pondera num aforismo que “nothing in Biology Makes Sense except in the Light of Evolution” [*Nada em biologia faz sentido exceto à luz da evolução*] (DOBZHANSKY, 1973, p. 125). Mayr (2009, p. 13) também corrobora essa perspectiva: “a evolução é o conceito mais importante da biologia. Não há uma única pergunta ‘Por quê?’ em biologia a que se possa responder de maneira adequada sem levar em conta a evolução”. Além disso, a Biologia – tanto a mecanicista (funcional) e a biologia histórica (evolucionista) – também é tangenciada pelas perguntas “o quê?” (os fatos necessários para a análise) e “como?” (a descrição dos processos) (MAYR, 2005).

De maneira sintética, as relações entre a biologia mecânica/histórica, a causa dos fenômenos e as perguntas podem ser determinadas da seguinte maneira (Figura 07):

Figura 7 - Biologia Mecânica versus Biologia Histórica



Fonte: elaboração do autor, com a utilização das seguintes ilustrações (na sequência em que aparecem): “O pato mecânico” de Jacques de Vaucanson (1738); a “Árvore da vida” de Ernst Haeckel (1879); primeiro esboço da árvore da evolução de Charles Darwin (1837); charge da Revista *The Hornet* ridicularizando Darwin (1871).

A *evolução* como eixo unificador da Biologia enquanto ciência também deveria permear e entremear a Biologia enquanto disciplina escolar. Borba, Andrade e Selles (2019), acionando o conceito de *restauração conservadora* de Apple (2001), veem com preocupação o avanço do conservadorismo e do reacionarismo no país e seus impactos nos currículos de Ciências e Biologia. Assim, a “histórica vulnerabilidade da laicidade na educação brasileira” (p. 146), materializada mais uma vez na BNCC, compromete principalmente no que tange à teoria da Evolução (BORBA; ANDRADE, SELLES, 2019), pois os discursos religiosos que adentram a escola e os currículos podem promover o apagamento da evolução biológica em privilégio a ideias criacionistas, principalmente aquelas que chegam à escola travestidas de teoria científica como o Design Inteligente⁹³.

O cerceamento da evolução biológica no currículo escolar certamente coaduna com a perspectiva de “cada um com sua verdade” que tem ganhado espaço na sociedade e também no espaço escolar. Segundo essa visão, a verdade, a ciência e a existência de uma cultura

⁹³ O *design inteligente* é uma teoria que propõe que o universo e a vida na Terra são obras de um ser superior que guiou intencionalmente um “planejamento inteligente”, ideia defendida pelo bioquímico estadunidense Michael Behe em seu livro “A caixa-preta de Darwin”: BEHE, M. **A caixa preta de Darwin**: o desafio da bioquímica à teoria da evolução. Trad. Ruy Jungmann. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 300p.

universal têm sido relativizadas e vistas sempre sob uma ótica pluralista e ceticista. Defende-se o direito do individual (opinar) em detrimento da coletividade. Tal cenário é fruto da instalação do pensamento pós-moderno ou agendas pós-modernas (DELLA FONTE, 2010; MORAES, 2004). Neste contexto, “a verdade perde seu elo com a objetividade e se torna uma interpretação” (DELLA FONTE, 2010, p. 42) ou torna-se válido aceitar a “impossibilidade da verdade, a negação do real, a recusa de fundamentos” (MORAES, 2004, p. 340). Assim, a ciência e seu conjunto de conhecimentos estão submetidos à questão de opinião e ponto de vista.

Segundo Duarte (2006, p. 607) “os pós-modernos afirmam que qualquer projeto educacional pautado na ideia da existência ou da possibilidade de uma cultura universal é um projeto conservador, autoritário e etnocêntrico”. Além disso, o autor também destaca que o pensamento pós-moderno gerou “tendências [como o multiculturalismo] que procuram reagir ao esvaziamento por meio da defesa do relativismo cultural e do discurso que faz da diversidade um princípio ético” (DUARTE, 2006, p. 611). Essa perspectiva adentrou a construção dos currículos escolares e “a defesa é de que sejam elaborados currículos multiculturalmente orientados” (MALANCHEN, 2016, p. 38), nos quais se contemplem a pluralidade de culturas e de “verdades”, “não importando o grau de cientificidade dos mesmos” (p. 38). Suprime-se a hierarquia de conhecimentos, em benefício da inserção de “elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas no currículo escolar” (MALANCHEN, 2016, p. 38). Considerar equivalentes o criacionismo e a evolução no ensino de Biologia, por exemplo, corrobora essa perspectiva das muitas “verdades” possíveis no multiculturalismo.

Equivocadamente, Paulo Freire tem sido classificado como possuidor de uma pedagogia que se abriga no “conceito guarda-chuva” (MORAES, 2004, p. 341) do pós-modernismo e, conseqüentemente, no multiculturalismo aos mesmos moldes apontados anteriormente por Della Fonte (2010), Moraes (2004), Duarte (2006) e Malanchen (2016). O conceito de cultura e a valorização da cultura popular de fato perpassa toda obra de Freire, assim como os termos *multiculturalismo/multiculturalidade* e *pós-modernidade* aparecem em seus escritos. Freire (2011, p. 214) afirma:

A multiculturalidade é outro problema sério que não escapa igualmente a essa espécie de análise. A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. A tensão necessária permanente entre as culturas na

multiculturalidade é de natureza diferente. É a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada.

Ainda para o autor, a centralidade da cultura – e da multiculturalidade – está no *respeito* ao outro; na capacidade de *dialogar* com o diferente. E a perspectiva da multiculturalidade na sociedade não está dada: é uma *utopia* a ser construída. É um *inédito-viável*. É a materialização da *unidade na diversidade*, da unidade na diferença, forjada pela luta política (FREIRE, 2011). As bases teóricas e o posicionamento político e epistemológico – já discutido no capítulo 2 desta tese – permeiam a concepção de cultura, e do multiculturalismo, sob outro ângulo que não corrobora o esvaziamento do conhecimento científico nos currículos escolares. Quanto à pós-modernidade, Freire (2011) afirma:

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressistamente pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade. A história de seu país. A geografia, a linguagem ou, melhor dito, a compreensão crítica da linguagem, em suas relações dialéticas com pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação (FREIRE, 2011, p. 184).

Portanto, considerando a existência de uma multiplicidade de “multiculturalismos” e de “pós-modernismos”, podemos afirmar que Paulo Freire constrói uma concepção própria de multiculturalismo e de pós-modernidade, que, repita-se, não corrobora os apontamentos feitos anteriormente quanto à defesa do “cada um com sua verdade”. Feito esse parêntese, retomemos a reconstituição da Biologia como uma ciência autônoma.

Mayr (2005) afirma que a Biologia apresentou extraordinários avanços desde sua constituição no século XIX como uma ciência “válida” a partir da revolução darwiniana, dos avanços da genética, da sistemática e da revolução da biologia molecular. Já no século XX, grande parte das áreas biológicas está mais ou menos delimitada, configurada e “com corpo de conhecimentos, metodologias, linguagem e objetos de pesquisa definidos” (NASCIMENTO JR., 2010, p. 323). Embora a Biologia já se configurasse como uma ciência completamente constituída, Nascimento Jr. (2010) pontua que “à semelhança de todas as outras ciências, continha muitas dificuldades de entendimento de sua própria constituição” (p. 323).

Nascimento Jr (2010), em sua tese, realiza uma reconstituição histórica e filosófica do pensamento biológico, identificando elementos estruturantes da Biologia – “elementos chaves que a constitui e que possibilita caracterizá-la” (p. 22) – que o autor denomina de *estatutos estruturantes* – apresentados sinteticamente no Quadro 6 – e sem os quais essa ciência não pode ser plenamente compreendida.

Quadro 6 – Caracterização sintética dos estatutos estruturantes da Biologia segundo Nascimento JR. (2010)

ESTATUTO	CARACTERIZAÇÃO
Ontológico	Questões centrais sobre a construção de significado do mundo e seus elementos constituintes que sustentam o olhar sobre o objeto de investigação da Biologia; Expressa uma forma de ver o mundo na qual as teorias da Biologia foram elaboradas.
Epistemológico	Preocupações teóricas sobre o processo de construção do conhecimento biológico; Confere legitimidade ao conhecimento científico e é ele que se deve conhecer para compreender a ciência; Método através do qual se formulam teorias e leis com o propósito de explicar os fenômenos naturais ligados à vida.
Conceitual	Teorias que organizam o conhecimento biológico; Questões estruturantes de interesse da Biologia e as teorias fundamentais que trazem explicações sobre elas; Constituirá o conhecimento conceitual dos conteúdos, específicos de cada ciência.
Histórico-social	Reflete a história do período em que a Biologia foi construída; Aponta o contexto sócio-histórico no qual a ciência se constituiu (e se constitui).

Fonte: elaboração do autor a partir de Nascimento JR (2010).

Nascimento JR (2010) compreende que sua apresentação dos estatutos estruturantes possui aproximações com o modelo apresentado por Adúriz-Bravo, Isquierdo e Estany (2002), os quais apresentam uma proposta de organização teórica de conteúdos na qual o núcleo é a definição de critérios teóricos estruturantes. Esses autores apontam que as “ideias estruturantes” de uma disciplina científica são de suma importância e constituem eixos norteadores da organização curricular de uma área específica do conhecimento. Assim, eles apontam:

En cualquier disciplina científica más o menos madura, las ideas estructurantes son muy abundantes y aparecen organizadas con coherencia en conjuntos densamente ligados que constituyen áreas temáticas o aspectos de la disciplina. Estos aspectos crecen agrupados en torno a cuestiones clásicas que son las que recorren la disciplina desde su inicio formalizado. Llamamos *criterios teóricos estructurantes* a los conjuntos coherentes de ideas fundamentales que otorgan identidad a una disciplina académica cuando son utilizados con el fin clasificatorio de discriminar entre propuestas de enseñanza de esa disciplina (ADÚRIZ-BRAVO; ISQUIERDO; ESTANY, 2002, p. 470).

Compreendemos, portanto, que o currículo de Biologia na EJA poderia ser concebido a partir de ideias e/ou estatutos estruturantes, os quais englobam os conceitos biológicos fundamentais que caracterizam a ciência Biologia para que possam ser acessados e apreendidos pela classe trabalhadora estudante via educação escolar. Acreditamos ser fundamental que os profissionais docentes dominem os fundamentos da ciência que ensina. Neste sentido, Freire (2011, p. 112), destaca:

Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também.

Sabemos que a formação de professores de biologia no Brasil não aborda de forma consistente a história e a filosofia da biologia ou a faz muito recentemente, conforme aponta Baptista (2016). A Biologia possui uma historicidade e sua retomada, a partir da formação inicial e/ou continuada, pode ressignificar o ensino de Biologia na educação básica e contribuir para uma educação científica que não seja esvaziada de sentidos e significados (BAPTISTA, 2016). Essa ausência é uma contradição diante da necessidade dos profissionais docentes dominarem completamente a ciência que ensina – a Biologia – o que inclui dominar os seus fundamentos históricos e filosóficos. Minha experiência de vida aponta que, enquanto profissional da educação, a formação inicial em Ciências Biológicas (licenciatura), além de não ter contemplado as especificidades da EJA, tampouco discutiu a história e a filosofia da Biologia. Esse primeiro contato só ocorreu agora já cursando o Doutorado.

Assim, ensinar a Biologia “biologicamente” demanda esse movimento de apropriação das ideias e/ou estatutos estruturantes da Biologia. Mesmo que a formação docente inicial não possibilite acessar tais fundamentos, é possível ao(a) professor(a) comprometer-se politicamente, obviamente em estreita relação com a competência técnica (dominar o saber que ensina). Não temos a intenção de culpabilizar o profissional docente, mas, ao mesmo tempo, isso não o exime de coerentemente manter viva sua “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2020a). Concordamos com a perspectiva freiriana que defende a necessidade de formação permanente do profissional docente, pois “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2020a, p. 89-90).

A identificação dos elementos constitutivos da Biologia intenciona “contribuir com indicações para um ensino integrado do conteúdo, numa perspectiva de ensino que possibilite integrar os elementos conceitual, ontológico, epistemológico e sócio histórico da Biologia” (NASCIMENTO JR., 2010, p. 381). Paranhos, Guimarães e Goldschmidt (2019) investigaram junto a professores e professoras em formação inicial (acadêmicos concluintes de séries finais) de um curso de licenciatura as justificativas que davam quanto ao porquê de se ensinar Biologia no Ensino Médio. A pesquisa revelou uma centralidade do Estatuto Conceitual (em 95% das justificativas), sinalizando, portanto, uma formação de professores centrada nos

conteúdos da Biologia (produtos) sem relações causais com o contexto social, de produção da vida material humana, das visões de mundo (vida, natureza e organismo) ou mesmo dos próprios métodos científicos produzidas historicamente (processos) (NASCIMENTO JR, SOUZA; CARNEIRO, 2011).

Os autores (Paranhos; Guimarães; Goldschmidt, 2019) ainda concluem que não se pode desprezar a discussão conceitual nos cursos de formação de professores, nem tampouco realizar a transferência da centralidade de um estatuto para outro. Um caminho seria “estreitar as relações entre os estatutos no conjunto de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular de Licenciatura em Biologia” (p. 85). Podemos problematizar ainda de que forma essa fragilidade na formação quanto à integração dos estatutos da Biologia se constitui na relação com a formação docente para atuação na EJA, também um ponto frágil para a modalidade, conforme já discutido nesta tese.

Quanto a essa relação, Paranhos et al. (2020, p. 14) afirmam:

Discutir a Educação de Jovens e Adultos na sua relação com o ensino de Ciências permite aos sujeitos envolvidos no processo, o delineamento de novos olhares a respeito da docência na modalidade e da organização dos conteúdos e abordagens da ciência de referência (Biologia/Ciências da Natureza). Não se trata de apresentar nenhum manual “catequético” de metodologias para o ensino de Ciências na EJA, mas sim de evidenciar os traços distintivos que a caracterizam, já que, historicamente, esta tem sido refém das centralidades metodológicas, adaptações, transitoriedades e concepções de formação aligeirada atrelada à educação escolar.

Podemos concluir, portanto, que na EJA além de privilegiado, o estatuto conceitual seria “simplificado” e reduzido quantitativamente a fim de atender a uma demanda histórica de uma prática educativa aligeirada e “facilitadora”, com centralidade na diversificação de metodologias mais “atraentes” e “significativas” para os estudantes. Pensar a formação docente na EJA demanda, investir em uma formação conceitual robusta (considerando seus determinantes sócio-histórico, ontológico ou epistemológico) atrelada a uma concepção pedagógica crítica, em relação dialética com as especificidades da modalidade em questão.

Ainda em relação ao Estatuto Conceitual, Nascimento JR (2010) o desmembra em cinco teorias: a teoria celular, teoria do equilíbrio interno (homeostase), teoria do gene (herança), teoria dos ecossistemas e teoria da evolução. As práticas experimentais na Biologia geraram a teoria celular, a teoria do equilíbrio interno (homeostase) e a teoria do gene (herança) e as atividades dos naturalistas – cujo fundamento é histórico – deram origem à teoria dos ecossistemas e à teoria da evolução (NASCIMENTO JR.; SOUZA, 2016). Essas teorias são responsáveis pelos fundamentos de temas estruturadores que sintetizam suas principais áreas: a organização (Teoria celular), a equilibração (Teoria da homeostase), a transmissão (teoria do gene), a variação (Teoria da evolução) e a interação (Teoria dos

ecossistemas) (NASCIMENTO JR., 2010). Os temas estruturadores da Biologia – organização, equilíbrio, transmissão, variação e interação – se desdobram por sua vez em conceitos biológicos.

Nesta tese, nos ocuparemos principalmente com o Estatuto Conceitual e suas teorias constitutivas, visto que esse estatuto estrutura os conhecimentos biológicos que perpassam o currículo escolar da Biologia na EJA. Porém, novamente é válido apontar nossa concordância com Nascimento JR (2010), quanto à proposta de formar professores e ensinar a Biologia na educação básica buscando considerar os quatro elementos integrados (ontologia, epistemologia, conceitos e contexto histórico social) para que se tenha uma visão mais ampla dos conhecimentos biológicos.

E por que essa relação entre os Estatutos ontológico, epistemológico e sócio histórico é essencial para compreensão conceitual da biologia? Entre outras, a compreensão das relações dos estatutos ajudaria a superar as concepções deformadas sobre o trabalho científico, como a apresentada por Gil Perez et al (2001). Para esses autores, as visões deformadas envolvem: concepção empírico-indutivista, atórica, rígida (algorítmica, exata e infalível), aproblemática e ahistórica (dogmática e fechada) da ciência; visão exclusivamente analítica, acumulativa de crescimento linear dos conhecimentos científicos; visão individualista, elitista, descontextualizada e socialmente neutra da ciência.

Para Nascimento Jr, Souza e Carneiro (2011) essa articulação

Centra-se na compreensão de que a realidade é historicamente construída, e o conhecimento científico faz parte dessa construção. A experiência individual apreende esta realidade, mas igualmente inserida em um contexto sócio-histórico que tem presente e passado, portanto não é somente um recorte do cotidiano do sujeito. Assim é necessário que o conhecimento científico ao ser ensinado explicita o caminho de sua construção, não sendo compreendido como meramente instrumental, mas um componente essencial para a leitura e crítica da realidade multifacetada (p.225).

Deslocar a centralidade do ensino de Biologia apenas para o Estatuto Conceitual limita sua compreensão enquanto ciência – apresenta os produtos sem entender os processos – de modo que se corre o risco de defender determinado conhecimento *per se*, como se a compreensão da Biologia em sua totalidade pudesse ser reduzida aos seus conceitos (prontos).

Feita essa breve reconstituição histórica da Biologia como uma ciência, faremos também uma reconstituição do percurso da Biologia enquanto disciplina escolar. Defendemos que refazer e entender a história da constituição de uma disciplina escolar e o *status* que adquire na organização curricular constitui-se num elemento importante da dimensão política da educação, conforme defendido por Paulo Freire. Não se pode perder de vista que “nossas questões educacionais são, na raiz, éticas, econômicas e políticas” (APPLE, 2006, p. 46).

Assim, compreender o movimento da constituição de uma disciplina escolar (entremeada pela sua permanência e/ou apagamento no currículo) está intimamente relacionado com as perguntas epistemológicas de Freire: *Como? Para quem? Por quê? Contra quem? E a favor de quem?* (já descritas no capítulo 2 desta tese).

Como nasce uma disciplina escolar? Por que uma disciplina entra na organização curricular da escola e adquire dado *status* que a faz permanecer? Por que ao longo da história da educação brasileira determinadas disciplinas perdem tal *status*, “desaparecem” e/ou sofrem mutilações e silenciamentos no currículo?⁹⁴.

Logo, reconstituir a história de uma disciplina escolar “desoculta a verdade” em torno dos interesses envolvidos na lógica do *status* que ela adquire nas construções curriculares, pois “as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 121). Além disso, as autoras reforçam que as disciplinas, “como constituições sociais e históricas próprias do processo de escolarização, envolvem lutas, conflitos e acordos vinculadas a essa instituição” (p. 121).

Segundo Marandino, Selles e Ferreira (2009), os conhecimentos biológicos estruturam-se no currículo escolar nas disciplinas de Ciências⁹⁵, de caráter mais genérico e contemplando o Ensino Fundamental, e de Biologia, de caráter mais específico e contemplando o Ensino Médio da educação básica brasileira. Vale dizer que existe a orientação curricular para que os conhecimentos biológicos sejam trabalhados desde as séries iniciais da Educação Infantil. (DELIZOICOV; LORENZETTI, 2008).

Quando apresentam o histórico das disciplinas escolares da área de ciências da natureza, Marandino, Selles e Ferreira (2009) alertam para a existência de tensões nas relações entre as comunidades acadêmicas, científicas e escolares, nem sempre consensuais, pois a história da disciplina escolar Biologia não pode ser construída somente tendo por base a história da Biologia – constituída como ciência no século XIX – em detrimento dos aspectos relativos aos processos de escolarização ocorridos principalmente a partir do século XX no

⁹⁴ A título de exemplo, vale relembrarmos a tentativa de “apagamento” das disciplinas de Filosofia e Sociologia no “novo” Ensino Médio implementado no país. A proposta inicial da Reforma do “Novo” Ensino Médio no Brasil (Lei 13.415/2017) previa que tais disciplinas fossem “optativas” no currículo. Após muitos movimentos e críticas por parte da academia, da sociedade e de pessoas envolvidas com a educação de maneira geral, as disciplinas permaneceram sob a obrigatoriedade de oferecimento a partir de “estudos e práticas” no currículo do Ensino Médio, embora a configuração dessa etapa da educação básica baseada nos “Itinerários Formativos” não possa dar garantias que todas as ciências serão contempladas com o mesmo “*status*”. Veja mais em: <https://bit.ly/3I3NHvz> e <https://bit.ly/3t8ZIRP>

⁹⁵ Marandino, Selles e Ferreira (2009) apontam que a Ciências como disciplina escolar surgiu nos anos 1930, tendo por base uma tentativa de ensinar e integrar três ciências distintas: a Biologia, a Física e a Química, por supostamente possuírem um método único. Logo, as Ciências do Ensino Fundamental teve construção própria para fins escolares, não estando submetida a uma única ciência de referência.

Brasil, de caráter mais propedêutico e elitista. Não é intenção nesta tese aprofundar por completo nesse resgate histórico da educação brasileira, – especialmente do ensino de Biologia – mas alguns pontos merecem destaque, principalmente no âmbito da Educação em Ciências.

Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), afirmam que “ao longo da história, a produção científica e tecnológica brasileira foi regida ideologicamente por uma forma acadêmica e internacional de fazer ciência e sofreu com a falta de estabilidade política e o autoritarismo” (p. 226). Há um consenso de que o lançamento do satélite artificial soviético Sputnik 1 em 1957⁹⁶ é um marco importante no campo da Educação em Ciências (e na Biologia), impulsionando a ampliação de “reformas” educacionais e curriculares nos EUA e com reflexos também no Brasil.

Segundo Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), a partir de 1950, numa época de intenso otimismo desenvolvimentista e tendo em vista o crescimento e o progresso do país, a ciência brasileira entra num intenso processo de institucionalização. Já em fins de 1950 e durante a década de 1960 e 1970, a ciência esteve sob o domínio do Estado, sendo alheia à realidade brasileira e atenta aos interesses internacionais. Prezava-se ainda a ciência neutra, objetiva e que buscava as “verdades científicas”. Nos anos 1980 e 1990, a abertura econômica e a globalização da economia – seguindo princípios neoliberais (utilitarismo e inovação) – influenciam fortemente a produção científica e tecnológica brasileira. Especificamente a partir de 1990, também há a preocupação em articular ciência, tecnologia e sociedade, embora a ciência e a tecnologia brasileira progridam de forma desvinculada aos problemas sociais que surgem. Logicamente, o desenvolvimento científico e tecnológico mundial e brasileiro influenciou também o ideário educacional sobre o ensino de ciências. Os autores ainda defendem:

a construção de uma ciência socialmente comprometida com as reais necessidades da maioria da população brasileira e não limitada a acumular conhecimentos e avançar sem importar em que direção. Nessa perspectiva, a ciência e a tecnologia deixariam de ser vistas como atividades autônomas que seguem apenas uma lógica interna de desenvolvimento e passariam a ser entendidas como processos e produtos nos quais aspectos não técnicos, como valores, interesses pessoais e profissionais, pressões econômicas, entre outros, desempenham um papel decisivo em sua produção e utilização (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 227)

⁹⁶ Deu início à chamada “corrida espacial”, acirrando a disputa pela hegemonia no campo do desenvolvimento científico e tecnológico entre Estados Unidos e União Soviética durante a Guerra Fria (de 1947 a 1991).

Nesse contexto histórico, as disciplinas escolares – Ciências e Biologia – trariam contribuições para a educação científica (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009) e, consequentemente, com implicações para o desenvolvimento econômico. A metodologia científica assumia posição central como método de ensino e disseminavam-se propostas de cunho experimental, uso de laboratórios, kits e livros didáticos⁹⁷, num movimento de reaproximação da disciplina escolar com as ciências de referência. Nasce aí um modelo historicamente enraizado também no ensino de Biologia, privilegiando a descrição, a memorização, supervalorização de conteúdos e métodos de ensino, aproximando-se, dessa forma, da perspectiva da “educação bancária” caracterizada por Paulo Freire.

A disciplina escolar Biologia nem sempre esteve unificada sob essa nomenclatura. Echalar, Paranhos e Guimarães (2020), fazendo uma retrospectiva histórica da Biologia enquanto um componente curricular, afirmam que inicialmente, tanto em nível mundial quanto no Brasil, diferentes disciplinas abordavam isoladamente os conhecimentos biológicos na instituição escolar: *História Natural*, *Botânica*, *Zoologia*, *Anatomia*, *Fisiologia Humana*, *Higiene*, *Educação sanitária*, *Biologia educacional* e *Puericultura* eram algumas disciplinas trabalhadas de forma segregada. Novos conhecimentos da área da *Evolução*, da *Genética* e da *Biologia Molecular* demandaram uma tentativa de unificação e legitimação da disciplina sob a nomenclatura da Biologia. Assim, “a Biologia passou do estudo das diferenças para as análises de processos comuns entre os seres vivos. Essa mudança foi incluída nos currículos novos [...]” (ECHALAR; PARANHOS; GUIMARÃES, 2020, p. 5).

Marandino, Selles e Ferreira (2009) afirmam que a Biologia ainda é uma ciência fragmentada, pois existem disputas internas entre várias “Biologias”, assim como defendem que a disciplina escolar Biologia também não deriva exclusivamente da Biologia enquanto ciência. Assim, as disciplinas escolares de Ciências e Biologia foram tensionando diferentes demandas ao longo da história: formar cientistas, formar investigadores, formar para o cotidiano, formar para o mercado de trabalho, formar cidadãos com consciência ambiental, formar sujeitos alinhados ao novo contexto científico e tecnológico global: a história, a política, a economia, a cultura e a estrutura social direcionam e afetam as formas de ensinar e aprender Ciências (e também Biologia) pelo mundo. Conclui-se, então, que “o ensino de Biologia, na escola, reflete as preocupações e os interesses de cada época, inclusive o desenvolvimento da própria Biologia com o estatuto de ciência” (ECHALAR; PARANHOS;

⁹⁷ Merece destaque as coleções de livros didáticos do *Biological Science Curriculum Study* – BSCS (livros “verde”, “azul” e “amarelo”) produzidos por professores e pesquisadores da área de Ciências Biológicas nos EUA, mas que também chegaram ao Brasil, com fortes implicações para os currículos escolares de Biologia (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

GUIMARÃES, 2020, p. 7). Fazendo aproximações com os trabalhadores estudantes da EJA, podemos questionar que tipo de formação científica ocorre, que “biologias” são ensinadas, por quais meios e para quais fins.

Ensinar Biologia na educação básica é uma tarefa complexa e desafiadora, pois os processos de seleção, organização e transformação dos conhecimentos biológicos ora tensionam a valorização de finalidades de caráter mais acadêmico, ora prioriza finalidades de caráter mais pedagógico e/ou utilitário. Se a valorização estrita dos conhecimentos de referência não é suficiente, também não é aceitável se afastar do universo acadêmico e valorizar apenas conhecimentos que promovam apenas desenvolvimento cognitivo e/ou se aproximem da cotidianidade dos estudantes, pois se pode descaracterizar a socialização dos conhecimentos biológicos (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Na EJA, sabidamente a seleção dos conhecimentos (também biológicos) tensiona para a sua aproximação com o cotidiano, o que é corroborado pelos dados empíricos da pesquisa realizada nos CEJA goianos apresentados adiante neste capítulo.

Para Campos (2018, p. 22), a Biologia “apresenta características únicas tal qual a ausência de leis naturais universais e imprevisibilidade dos eventos biológicos, que garantem à prática de ensino da Biologia (disciplina escolar) peculiaridades e especificidades que não podem ser desconsideradas”. Tais peculiaridades e especificidades estão “vinculadas à sistematização de conhecimento e da tradição pedagógica; e ao contexto escolar e às relações de poder que estão envolvidas neste contexto” (CAMPOS, 2018, p. 25). Nesse sentido, Trivelato e Tonidandel (2015), a partir da ideia da variabilidade biológica entre os indivíduos que compõem uma população, alertam para o cuidado metodológico nas atividades e/ou ensaios experimentais na disciplina de Biologia, pois:

As atividades e as sequências de ensino não podem deixar de considerar esse aspecto [a variabilidade de organismos] em seu desenho e planejamento; de um lado para não frustrar as possibilidades de discussão dos resultados obtidos e, de outro, para familiarizar os alunos com as formas de investigar problemas biológicos (TRIVELATO; TONIDANDEL, 2015, p. 102).

Quanto à abordagem no ensino de Biologia, Campos (2018) defende um enfoque histórico-evolutivo, sem desprezar as dimensões anatômicas e morfológicas próprias da Biologia. Consideramos aqui que o autor parece militar por um ensino de biologia que responda mais questões do tipo “por que?” do que “o que?” e “como?”.

Diante da disseminação da “onda neoconservadora” que varre o mundo, Borba, Andrade e Selles (2019) alertam para a possibilidade de apagamento de temáticas controversas das Ciências e da Biologia enquanto disciplinas escolares: além do silenciamento da Evolução – já citada anteriormente – discussões relacionadas à identidade de gênero, sexualidade, corpo humano e saúde e relações étnico-raciais sofreram pulverizações ou “apagamentos” na BNCC. Claramente a Biologia, por poder constituir-se num ato político no ambiente escolar – segundo a perspectiva freiriana – tem sofrido tentativas de “asepsias” e “neutralizações” nas políticas curriculares da atualidade.

Krasilchik (2011) ao discutir o planejamento curricular, aponta algumas perguntas direcionadoras para a escolha dos objetivos no ensino de Biologia: “Por que ensinar Biologia? Qual a participação da Biologia no currículo escolar? Que tipo de Biologia deve ser ensinada? Qual a importância social do ensino de Biologia?” (p. 42). Ainda neste processo de organização do currículo, a autora aponta como preocupação docente, decisões de três naturezas: *o que* ensinar em termos de conteúdo, em *qual sequência* e como *relacionar/integrar* esses conteúdos (KRASILCHIK, 2011).

Acreditamos que a essa sequência de perguntas direcionadoras para a organização do ensino de Biologia é fundamental incluir o *para que* ensinar essa ciência, visto que a perspectiva freiriana considera que o acesso e domínio desses conhecimentos biológicos servem a uns e não a todos na sociedade de classes.

Em relação a esse “para que” ensinar, Apple (2006, p. 42) afirma que “as escolas, embora de fato sirvam aos interesses de muitos indivíduos, [...] também parecem empiricamente atuar como poderosos agentes na reprodução cultural e econômica das relações de classe de uma sociedade estratificada”, ou seja, pela organização curricular posta, alguns conhecimentos são privilegiados e legitimados, tendo “pertencimento” à classe dominante, enquanto outros, que emergem da cultura popular, por exemplo, são subjugados e inferiorizados. Com a mesma interpretação, Freire (2021b, p. 191) analisa que “numa sociedade de classes, são as elites do poder, necessariamente, as que definem a educação e, conseqüentemente, seus objetivos. E estes objetivos não podem ser, obviamente, endereçados contra os seus interesses”.

Defendemos que o “para que” ensinar Biologia justifica-se pelo fato de que os conhecimentos biológicos são produções humanas construídas historicamente, as quais precisam ser acessadas via instituição escolar. A participação da Biologia no currículo escolar, a partir da perspectiva freiriana, deve contribuir com o desvelamento da realidade objetiva do mundo – forjado pelas tensões entre opressores e oprimidos (FREIRE, 2013a). A

Biologia ensinada não pode se descolar das tramas histórico-sociais, culturais e políticas – conforme apresentado por Freire (2011) na epígrafe deste capítulo –, de modo que, partindo dos “saberes de experiência feito”, valorize o conhecimento de biologia presente no cotidiano dos estudantes, sem, contudo, permanecer restrito a ele. É preciso superar a cotidianidade e garantir a transmissão dos saberes clássicos da Biologia, com a perspectiva de transformação da realidade opressora e considerando a politicidade dos conteúdos/conhecimentos biológicos sistematizados. Logo, os conteúdos escolhidos, a sequência em que eles são ministrados e as relações que estabelecem entre si e com outras ciências não podem prescindir desses elementos primários.

A constituição da Biologia como uma disciplina escolar distinta não ficou imune ao modelo de organização disciplinar do conhecimento, lógica historicamente bem conservada na educação brasileira e com peso para a construção dos currículos (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Tal arranjo se constitui como uma estável “tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos de uma escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 107).

Lopes e Macedo (2011) afirmam que os conhecimentos – de qualquer ciência – devem ser “traduzidos” para fins de ensino, de maneira que possam ser estruturados em um currículo. Logo, “questões curriculares estão diretamente relacionadas ao processo de transformar os saberes legitimados socialmente em matéria escolar. [...] Entender a organização curricular é, assim, entender a organização do conhecimento mediado pedagogicamente” (p. 94-95).

Marandino, Selles e Ferreira (2009) também chamam a atenção para o fato de que “as disciplinas acadêmicas veiculam conhecimentos que estão mais próximos das ciências [de referência] do que os conhecimentos escolares [...]; por outro lado, eles já resultam de transformações dessas ciências para fins de ensino de graduação” (p. 93). Ou seja, ocorrem múltiplas transposições que vão sendo superpostas: o conhecimento biológico produzido pelos cientistas são transpostos para conhecimento biológico adequados para formação de professores, que são transpostos para conhecimentos biológicos escolares, etc.

No “chão da escola”, quando consideramos a EJA, o professor já formado e em atuação profissional realiza uma nova transposição considerando a especificidade do público estudante na modalidade, o que demanda ponderar as “determinações que caracteriza esse público (direito à educação negado, relações com outros saberes e que pertence à classe trabalhadora). Portanto, a especificidade do ensino de ciências na EJA reside no fato deste ensino ser socialmente referenciado (PARANHOS; CARNEIRO, 2015, p.11257).

A partir dessa transposição que o profissional docente da EJA realiza, podemos problematizar: que critérios o professor da modalidade poderia utilizar para selecionar os conteúdos? O que deveria privilegiar? O que deixaria de fora? A necessidade dessa transposição com especificidades (da modalidade) foi abordada em sua formação inicial na licenciatura (graduação) ou instintivamente o docente a realiza de acordo com o contexto que adentrou (EJA)? Alguns desses questionamentos ainda serão retomados neste capítulo. Embora sejam inquietações importantes que emergem da minha prática educativa enquanto professor atuante na EJA, não é objetivo nesta tese aprofundar nessas reflexões e buscar as devidas respostas, mesmo que sejam sinalizações que merecem pesquisas futuras.

Paranhos, Guimarães e Goldschmidt (2019, p. 73) afirmam que esse movimento de transposição, “no recorte do ensino de Biologia, contribui para a manutenção de visões ingênuas e distorcidas da atividade científica” e defendem a retomada de uma “abordagem do ensino de Biologia para além dos conteúdos/conceitos ‘prontos e acabados’ com foco nos aspectos inerentes à sua construção”. Aproximando-se dessa perspectiva, Marandino, Selles e Ferreira (2009, p. 21) afirmam que:

O que chamamos de ensino de Biologia não possui uma existência abstrata ou anistórica; assim, existem muitos ensinos de Biologia, ou muitas versões de ensino de Biologia, inscritos e produzidos em múltiplos contextos e em intrincadas relações, envolvendo sujeitos e instituições em seus aspectos e tempos.

Campos (2018), citando o trabalho de Teixeira e Vale (2010), afirma que a prática de ensino de Biologia se torna complexa por focar os conteúdos, altamente específicos, limitando-se à esfera estritamente biológica e descolada de questões sociais; dificuldade de contextualização de forma orgânica; muito conteúdo programático e poucas aulas. Considerando a discussão de conceitos nucleares pautada por Nascimento Jr (2010) essa dinâmica “muito conteúdo/pouco aulas” pode estar relacionada a não compreensão do professor em relação a ciência que se ensina, pois para que recortes e seleções sejam feitos tendo como um dos critérios a própria ciência é preciso que o professor a domine radicalmente. Para o autor, os temas estruturantes, que podem ser entendidos como os conceitos mais nucleares a sustentar a biologia como ciência seriam: organização, equilíbrio, transmissão, variação e interação, estando cada um deles relacionado a uma das cinco teorias fundamentais já citadas anteriormente.

Há, então, singularidades na produção dos conhecimentos científicos, acadêmicos e escolares. Até mesmo a transposição em saberes acadêmicos e escolares não acompanha a velocidade de produção do conhecimento científico. Apresentaremos um exemplo: em 07 de janeiro de 2022, um homem de 57 anos de Maryland, nos Estados Unidos, recebeu o primeiro

xenotransplante (entre espécies diferentes) de coração no mundo. Estando inapto para um transplante de coração humano devido a uma doença cardíaca terminal, o homem recebeu um coração de porco geneticamente modificado em condição experimental. Alguns genes do porco foram modificados para que se evitasse a rejeição do coração transplantado. O homem sobreviveu por exatos dois meses, falecendo em 08 de março de 2022, ainda sem causas determinadas⁹⁸.

Vários conhecimentos biológicos perpassam esse caso inédito de xenotransplante realizado: o conceito de Espécie, a Evolução (parentesco), o Sistema Cardiovascular, a Genética (organismos transgênicos) e a Bioética (experimentação animal) seriam alguns exemplos de temáticas que envolvem esse caso. O conhecimento gerado nesse procedimento de xenotransplante foi de natureza técnica e não necessariamente de mudança conceitual, pois apesar de “problemas” terem sido levantados, não houve infringência de nenhuma premissa biológica ou nos princípios/mecanismos das teorias biológicas.

Os conceitos evoluem, mas eles devem ser produzidos e definidos de forma clara, a fim de impedir “mal-entendidos” na ciência em que se forjam. Embora os conceitos possam evoluir historicamente, as teorias – um conjunto de afirmações e de conceitos com generalizações confirmadas – que os embasam se forjaram a partir do estabelecimento de princípios biológicos fundamentais mais ou menos estáveis, seja para uma teoria mais abrangente, sejam para teorias mais gerais dentro da Biologia (SCHEINER, 2010). Assim, “teorias podem evoluir através de uma mudança em nossa compreensão de um princípio, sem mudar a forma como o princípio é redigido” (SCHEINER, 2010, p. 305).

Admitindo que o exemplo do xenotransplante não trouxe mudanças conceituais para a Biologia, nossa intenção é meramente questionar: com qual velocidade e em que medida a produção de conhecimento (técnico) gerada nesse procedimento chegaria às aulas de Biologia? Que movimento de transposição seria necessário para que esse procedimento fosse abordado na sala de aula? Que impactos sua abordagem traria para o ensino de determinados conhecimentos biológicos? Que conceitos biológicos precisariam ser reafirmados diante do procedimento realizado? Acreditamos que esses questionamentos merecem alguma reflexão no âmbito do movimento da transposição dos saberes científicos aos saberes escolares.

Os conhecimentos escolares – produzidos para fins de ensino – possuem especificidades e uma originalidade: a escola, o corpo docente e discente têm condições de recriação e transformação dos conhecimentos científicos, em detrimento de sua “mera”

⁹⁸ Disponível em <https://bit.ly/3I9ZPvd> e <https://bit.ly/35XEMyJ>

reprodução e/ou simplificação. Isso demanda repensar a formação de professores (inicial e continuada) (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009), inclusive na EJA, para que a escola se constitua como um local que possibilite esse movimento. Aqui, concordando com a perspectiva freiriana, defendemos que se considere como ponto de partida o “saber de experiência feito” dos estudantes.

Logo, ponderando a “diferença intrínseca entre conhecimento escolar e conhecimento científico” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 98) e ciente dessas “muitas versões de ensino de Biologia”, defendemos que o movimento de transformação e reelaboração dos conhecimentos biológicos para fins de ensino contemplem as especificidades da EJA. Se há uma superposição de transposições até a sala de aula da EJA, conforme já pontuado, não podemos prescindir da integralidade dos conhecimentos biológicos, garantindo que o estatuto conceitual e suas teorias constitutivas – em relação intrínseca com os demais estatutos da Biologia (NASCIMENTO JR, 2010) – sejam contemplados nas construções curriculares e pela prática educativa. Conforme já assinalado no capítulo 1 desta tese, reiteramos que há uma estreita concordância com Paranhos (2017), quanto à centralidade dessa especificidade da modalidade – sempre considerar seu público: os trabalhadores estudantes.

No último capítulo de sua tese, Nascimento JR. (2010) também realiza uma análise de documentos curriculares do Ensino Médio⁹⁹, verificando como o conhecimento biológico está estruturado para o ensino em sala de aula. Quanto a essa análise, o autor pontua:

[...] a realidade é historicamente construída, e o conhecimento científico faz parte dessa construção. A experiência individual apreende esta realidade, mas inserida em um contexto sócio histórico que tem presente e passado, portanto não é somente um recorte do cotidiano do aluno. Assim é necessário que o conhecimento científico ao ser ensinado explicita o caminho de sua construção, não sendo compreendido como meramente instrumental, mas um componente essencial para a leitura e crítica da realidade multifacetada (NASCIMENTO JR., 2010, p. 399).

Segundo Nascimento JR. (2010), a análise dos documentos curriculares revela fragilidades na visão de Biologia que é apresentada, privilegiando a perspectiva mecanicista em detrimento da histórica, que é superficial, pois apesar de ser reconhecida nos documentos, a abordagem “que se realiza diz respeito ao momento de aplicação do conhecimento biológico no contexto contemporâneo” (p. 428). Além disso, no aspecto epistemológico desconsidera-se o método de estudo da Biologia e a produção de seus conhecimentos indica certa “neutralidade”, com a “a compreensão instrumental do conhecimento científico para permitir a adaptação dos cidadãos à estrutura social vigente, se distanciando de possibilidades de uma

⁹⁹ O autor analisou principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e seus documentos complementares, orientações curriculares que ainda direcionavam as construções do currículo na época em que a tese foi escrita no final da década de 2010.

formação crítica voltada para a transformação da realidade” (p. 428). Apesar das teorias estruturantes da Biologia serem contempladas nos documentos, a discussão filosófica também é ausente.

Aqui, consideramos que a análise de Nascimento JR. (2010) se aproxima de alguns pressupostos da pedagogia freiriana quanto: à necessidade de apreensão do objeto de conhecimento, em detrimento de seu mero “aprender”; a dimensão política do ato educativo; a necessidade de um ensino que preze por uma formação crítica – em Freire caracterizada como a *conscientização crítica*; e a superação de uma formação pautada pela adaptação dos sujeitos à realidade concreta opressora própria do capitalismo.

Freire (2012) destaca que *apreender* demanda “reconhecer criticamente a razão de ser do objeto” (p. 69) Assim, “quando eu apreendo a compreensão do objeto em lugar de memorizar o perfil do conceito do objeto, eu conheço o objeto, eu produzo o conhecimento do objeto” (p. 82), ou seja, *aprendo* um objeto *apreendendo* e reconstituindo-o historicamente. Além da necessária apreensão de um objeto, a prática educativa deve superar sua suposta “neutralidade” – que vai ao encontro dos interesses dominantes – visto que não podemos coadunar com “o puro ensino, se é que isto existe, ou com a pura transmissão asséptica de conteúdos” (FREIRE, 2020b, p. 120).

O modo de produção capitalista instaurado demanda uma educação escolar que faça investimento numa formação para o mercado de trabalho e que prime pela qualificação de uma mão de obra eficiente, que atenda aos interesses do capital. Paranhos (2017, p. 31) considera que “a escola, por seu turno, está inserida numa realidade concreta, estabelecendo mediações com aspectos dessa realidade, dentre eles, o modo de produção capitalista”. Ao tecer conclusões sobre o pensamento marxista, o autor também aponta que “a escola atual reproduz as relações sociais de produção para a manutenção do ideário da classe dominante” (PARANHOS, 2017, p. 32).

Ventura (2013), discutindo o conceito de “educação ao longo da vida” – muito presente nos documentos que versam as políticas para a EJA – afirma que tal concepção é uma armadilha vazia, pois atrela esta educação vivida pelo sujeito à lógica de mercado, atendendo interesses bem delimitados do capital, e não necessariamente aos interesses do sujeito, que permanece subordinado à classe dominante e marginalizado na sociedade: “constata-se a naturalização das desigualdades” (VENTURA, 2013, p. 33). Nesta lógica de contradições, podemos questionar a utilidade da educação escolar e qual seu valor para os sujeitos educandos da EJA. A perspectiva de “educação ao longo da vida” adotada para a EJA não se mostrará eficiente, na medida em que:

se pressupor que ela irá propiciar a todos, de forma abstrata, a atualização de conhecimentos por toda a vida sem, por exemplo, garantir a obrigatoriedade do Estado de ofertá-la (garantindo profissionais, número de horas de formação, local e infraestrutura), e, além disso, sem garantir que as pessoas tenham liberdade de escolha do conteúdo desta formação, ou seja, sem possibilitar que ela seja desatrelada das necessidades imediatas do mercado e que possa responder ao desenvolvimento das mais variadas potencialidades humanas ” (VENTURA, 2013, p. 33).

A autora enfatiza também como organismos internacionais articulam ações e recomendações para a manutenção do sistema ao longo dos anos, mantendo/domando o pobre em sua pobreza, mas com dignidade de sobrevivência. Mas por que o pobre deve sobreviver e não viver? Qual o papel da educação escolar nesta conscientização e na transformação desta realidade? De que adianta empoderar os pobres, se eles se mantêm pobres? O pobre trabalhador deve “correr atrás do prejuízo” e se qualificar (via educação? Qual?) para “ter seu lugar ao sol”: servir ao sistema!

Neste contexto, permitimo-nos fazer uma releitura dos pilares da educação de Delors (1996)¹⁰⁰, relacionando-os à educação de adultos instaurada hoje. Assim, é fundamental que ela possibilite: aprender a ser (*pobre*), aprender a conhecer (*seu lugar na sociedade*), aprender a fazer (*trabalhar.*) e aprender a conviver (“*paz, amor, harmonia, resiliência e resignação*”: *respeitemos nossas diferenças*). Assim, conclui-se nas entrelinhas que o mundo muda, o capital gira e para isso sejamos flexíveis, resilientes e adaptáveis. Claramente, transfere-se para o sujeito a responsabilidade pelo seu pleno desenvolvimento profissional, a fim de atender aos anseios do modelo de sociedade instaurado.

Mais de dez anos se passaram desde a análise de Nascimento JR. (2010) e agora o que direciona a construção curricular é o documento da BNCC, implementada em 2018, além da proposta da Reforma do Ensino Médio, conforme já discutido no capítulo 1 desta tese. O que terá mudado de lá para cá? Rompemos com a visão “utilitarista” e instrumental do currículo escolar e de seu “aprisionamento” obrigatório ao cotidiano e contexto dos estudantes¹⁰¹? O ensino escolar do conhecimento biológico – e de outras ciências – tem levado a uma leitura crítica da realidade, visando transformá-la? Uma declaração (em Janeiro de 2020) do presidente da república (2018-2022) – Jair Bolsonaro –, dada a seus apoiadores

¹⁰⁰ Jacques Lucien Jean Delors é francês, presidindo a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, sendo autor do relatório “*Educação, um Tesouro a descobrir*”, onde se apresentam os Quatro Pilares da Educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – os quais se tornaram referências e influências para a educação em todo o mundo.

¹⁰¹ Numa leitura rápida da BNCC, identifica-se o termo **cotidiano** cerca de 60 vezes!

em frente ao Palácio da Alvorada¹⁰² em Brasília-DF, pode ajudar a responder tais questionamentos. Vejamos um trecho da declaração¹⁰³:

Os livros [didáticos] hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo. [...] Não esse lixo que, como regra, está aí. Essa ideologia de Paulo Freire. [...] Devemos buscar cada vez mais facilitar a vida de quem produz, fazer com que essa garotada aqui tenha um ensino que vá ser útil lá na frente. Não ficar nessa historinha de ideologia.

A declaração do presidente da república sintetiza bem as perspectivas das políticas educacionais (e curriculares) brasileiras no contexto atual. A educação escolar e os conteúdos/conhecimentos por ela transmitidos (materializados em livros didáticos) precisam ser “suavizados”: além de eliminar quantitativamente os conteúdos/conhecimentos “desnecessários”, aqueles a serem ensinados na escola precisam estar alinhados às demandas do modo de produção capitalista, ou seja, um conhecimento “que vá ser útil lá na frente”, aqui entendido como o momento que o estudante, mais tarde trabalhador, ingressa no mercado de trabalho e passa a contribuir para o desenvolvimento econômico do país e/ou possa resolver seus problemas cotidianos imediatos. Além disso, o ensino desses conteúdos deve ser “neutro”! Jamais influenciado por qualquer ideologia (aqui mais uma vez o presidente cita Paulo Freire como um “culpado” pelas mazelas educacionais brasileiras).

Duarte (2020), também interpretando a declaração do presidente da república apresentada anteriormente e relacionando-a ao “modelo” de escola que se desenha na atualidade, afirma que a intenção é “criar uma cultura obscurantista nas escolas e impedir que o sistema público de educação socialize a cultura científica, artística e filosófica” (p. 35), o que constituiria “um ato político ao possibilitar que as pessoas compreendam a realidade social para além do utilitarismo pragmático da cotidianidade alienada. Essa é a verdadeira politização que o neoliberalismo obscurantista que impedir a todo custo” (p. 36). O autor conclui que “as consequências da intrínseca conexão entre obscurantismo e neoliberalismo são, para o currículo escolar, verdadeiramente desastrosas” (DUARTE, 2020, p. 36).

Retomando o estudo de Nascimento JR. (2010), vemos, portanto, que os “ventos não mudaram de rumo”, pois a análise das orientações curriculares empreendidas pelo autor, que são anteriores à BNCC, sinalizaram um mesmo horizonte:

A seleção de conteúdos de um currículo não se apresenta de uma forma neutra e os interesses representados no currículo nem sempre são os interesses da maioria, mas sim daqueles que, na correlação de forças de um dado momento, conseguem ter representadas as suas concepções e projetos educacionais (NASCIMENTO JR., 2010, p. 426).

¹⁰² Residência oficial da Presidência da República Brasileira.

¹⁰³ Disponível em: <https://bit.ly/3I2tpT3>

Os interesses da classe trabalhadora são suprimidos nesse jogo de forças posto pelo modo de produção capitalista e logicamente os interesses dominantes também se materializam nos currículos. Tais interesses se configuram como modelos educacionais que promovem a adaptação e o treinamento dos sujeitos para, a partir de sua força de trabalho, servir ao capital. Freire não prevê concessões para esse modelo escolar que corrobora a manutenção do ideário dominante e “às artimanhas do ‘pragmatismo’ neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação*” (FREIRE, 2014, p. 49) E ressalta que “a necessária formação técnico-científica dos educandos [...] não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento”. Logo, não se despreza a formação técnica, mas essa não pode se dar em detrimento de uma prática educativa que não promova a conscientização crítica da realidade.

Feita essa breve reconstituição da Biologia como uma ciência e como uma disciplina escolar, retomaremos nas próximas seções os resultados da parte empírica dessa pesquisa junto aos docentes e discentes dos CEJA goianos. Apontaremos a dinâmica da “escolha” de forma e conteúdo no ensino e aprendizagem de Biologia na EJA, bem como se/de que forma se estabelece o *diálogo* entre as teorias estruturantes da Biologia e os “saberes de experiência feito” dos estudantes. Sinalizaremos ainda se a dimensão política dos conhecimentos biológicos é considerada nas práticas educativas a partir dos discursos docentes e discentes.

3.2. O planejamento e a organização do ensino de biologia na EJA.

Martins (2013), estudando o desenvolvimento psíquico e sua relação com o ensino escolar à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica afirma que “a tríade forma–conteúdo–destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino” (p. 232), constituindo-se como um eixo articulador. Logo, a forma (como se ensina? – a metodologia), o conteúdo (o que se ensina?) e o destinatário (para quem se ensina?) são elementos centrais na prática educativa, os quais não podem ter suas conexões esvaziadas a fim de orientar o trabalho pedagógico (MARTINS, 2013).

A seleção dos conteúdos biológicos e seus encaminhamentos metodológicos na EJA tem se atentado para seus destinatários – os trabalhadores estudantes? Logo, intencionamos analisar como a tríade *forma–conteúdo–destinatário* se estabelece no processo de ensino aprendizagem de Biologia na EJA. O pano de fundo dessa discussão é refletir sobre como o

ensino de Biologia na EJA pode se constituir como um ato político (FREIRE, 2020b), segundo a perspectiva freiriana.

Aqui temos a intenção de apresentar de que forma os professores e professoras de Biologia na EJA efetuam seu planejamento escolar, indicando se esse movimento leva em consideração o público da modalidade em questão. Relembrando o já explicitado no capítulo 1 desta tese, os professores realizam o planejamento de aulas acessando um sistema digital disponibilizado via internet – o SIAP – no qual delimitam série/bimestre/componente curricular e, a partir de uma listagem pré-determinada de habilidades, objetos de conhecimento/conteúdos, metodologias e avaliação, “selecionam e arrastam” itens. A autonomia para o professor inserir/complementar esses itens é limitada e sempre submetida à diretriz curricular vigente no Estado – atualmente o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) (GOIÁS, 2020).

O DC-GOEM concebe currículo “como uma proposta de ação educativa, expressa em práticas escolares, que seleciona conhecimentos e estrutura saberes considerados relevantes por determinado grupo social” (GOIÁS, 2020, p. 56) e há a sinalização de que neste século XXI o eixo central do processo de ensino-aprendizagem deve ser deslocado para o aluno. Assim, um currículo “significativo” demanda desenvolver “competências e habilidades alinhadas com o mundo contemporâneo e com seus projetos de vida” (GOIÁS, 2020, p. 57). Que “armadilha” é reservada aos estudantes nesse movimento de “alinhamento” ao mundo contemporâneo? Seu “protagonismo” na organização curricular, em detrimento da centralidade no conhecimento, não estaria mascarando as relações de dominação e exploração do modo de produção capitalista?

Young (2011), questionando a relativização do papel da escola e defendendo a organização do currículo centrado nas disciplinas escolares, aponta que as políticas atuais subestimam, ignoram ou marginalizam o papel do conhecimento, as quais enfatizam demasiadamente o estudante, seus estilos de aprendizagem, seus interesses, a mensuração das aprendizagens e competências, e a construção de um currículo “relevante” para as experiências cotidianas dos alunos, principalmente voltadas para a empregabilidade no mercado de trabalho. O autor demarca a importância de se deslocar a centralidade em torno do aluno para o conhecimento (se estamos na tal “sociedade do conhecimento”) – com atenção para as disciplinas escolares em si. É uma observação pertinente! O autor ainda defende que o currículo deve ser concebido não como um instrumento que contribua para o desenvolvimento econômico ou motivar estudantes descontentes, mas como um instrumento

de resgate do real motivo da existência das escolas: a transmissão de conhecimento sistematizado na forma das disciplinas escolares.

O DC-GOEM está estruturado por áreas do conhecimento, na defesa de uma integração curricular. Assim, a proposta curricular articula Biologia, Física e Química na área de Ciências da Natureza:

Nesse sentido, os conhecimentos da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias podem ser mobilizados para desenvolver nos/nas estudantes a capacidade de interpretar o mundo que os/as cerca, tornando-os/as sujeitos pensantes e críticos, para que se formem cidadãos/cidadãs implicados/as no desenvolvimento social, político e econômico do país (GOIÁS, 2020, p. 380).

Especificamente para a Biologia, o DC-GOEM destaca:

O componente curricular Biologia apresenta conhecimentos sobre a vida em sua diversidade de formas e níveis de organização, destacando a importância da natureza e dos recursos, com ênfase nos ecossistemas regionais. A partir do reconhecimento dos processos de transformação e evolução que permeiam a natureza, os/as estudantes terão a oportunidade de elaborar reflexões que posicionem a humanidade e o planeta Terra na história do Universo, bem como inteirar-se da evolução histórica dos conceitos e das diferentes interpretações e controvérsias envolvidas nessa construção. Outro foco desse componente é a percepção de que o corpo humano como um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem. Além disso, destacam-se aspectos relativos à saúde, compreendida não somente como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo, mas como um bem da coletividade, abrindo espaço para discutir o que é preciso para promover a saúde individual e coletiva. O/A estudante, também, será desafiado/a a analisar situações-problema para avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, como, por exemplo, a aplicação da tecnologia do DNA recombinante e o emprego de células-tronco (GOIÁS, 2020, p. 384).

A partir do DC-GOEM (GOIÁS, 2020), sistematizamos no Quadro 7 o “rol” dos conteúdos biológicos que são elencados, os quais são distribuídos em três competências. Não é sinalizado como os objetos de conhecimento (conteúdos) são ordenados nas três séries do Ensino Médio anual. A matriz curricular informa que a Biologia compreende uma carga horária de 80 horas na 1ª e 2ª Séries (correspondendo a duas aulas semanais) e 40 horas na 3ª série (correspondendo a uma aula semanal).

Quadro 7 - Objetos do Conhecimento e Competências para a Biologia segundo o DC-GOEM

COMPETÊNCIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)
COMPETÊNCIA 1: Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.	Genética: mutação gênica; Biologia celular/Citologia: efeitos biológicos das radiações ionizantes no DNA das células; Resíduos; Poluição; Níveis tróficos; Cadeia trófica; Cadeias alimentares; Controles químicos e biológicos de pragas; Contaminação da água e solo; Defensivos agrícolas como agentes cancerígenos; Bioacumulação e magnificação trófica. Poluentes orgânicos persistentes; Ciclos biogeoquímicos: ciclos do carbono, nitrogênio, oxigênio e água; Fluxo de energia dos ecossistemas; Fenômenos naturais e ações antrópicas; Problemas e desequilíbrios ambientais; Ecossistemas e preservação ambiental.
COMPETÊNCIA 2: Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.	Origem e evolução do universo; Teorias sobre origem da vida; Teorias e explicações sobre a formação do Universo; Biogênese e Abiogênese; Teorias da evolução: lamarckismo e darwinismo; Teoria sintética da evolução; Fatores bióticos e Fatores abióticos; Dinâmica dos ecossistemas; Seleção natural; Mecanismos de adaptação; Cerrado; Taxonomia e Sistemática; Micro-organismos: vírus, bactérias, protozoários e fungos; Anatomia animal; Fisiologia animal comparada; Morfologia e Fisiologia vegetal; Relações ecológicas; Fisiologia humana: órgãos e sistemas; Poluição e Biodiversidade; Dinâmica dos ecossistemas; Sustentabilidade ecológica; Perturbações ambientais; Lixo, resíduo e rejeito; Reciclagem, reutilização e reaproveitamento de materiais e energia; Organismos fotossintetizantes; Cadeias e teias alimentares; Fluxo de energia; Respiração, Fotossíntese e Fermentação; Genética e hereditariedade; Genótipo e fenótipo; Heredograma; Genética mendeliana; Biologia Molecular: linkage, técnicas do DNA recombinante, clonagem, transgenia, testes de paternidade, aconselhamento genético; Leis da dominância, segregação dos fatores e segregação independente; Doenças genéticas e congênitas; Mutações gênicas e cromossômicas; Biodiversidade; Políticas ambientais; Evolução, adaptação, especiação e extinção; Embriologia humana; Fisiologia humana: reprodução humana e sexualidade; Adolescência e puberdade; Sistemas reprodutores feminino e masculino; Infecções sexualmente transmissíveis (ISTs); Saúde sexual e reprodutiva; Prevenção de ISTs; Gestação e desenvolvimento embrionário; Saúde sexual e reprodutiva; Métodos contraceptivos; Evolução humana; Datação de fósseis; Modelo padrão para formação do sistema solar; Paleologia comparada; Astrobiologia.
COMPETÊNCIA 3: Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).	Tipos de conhecimento: científico, empírico, religioso, filosófico; Linguagem Científica; Textos científicos; Divulgação científica; Artigo de divulgação científica; Método científico; Biomoléculas; Relações ecológicas; controle de pragas; Desenvolvimento sustentável; Biologia molecular; Tecnologias do DNA; Células tronco; Bioética; Produção de vacinas; Produção de medicamentos; Alterações climáticas; Aquecimento global; Genética - bioética; Darwinismo social; Eugenia e racismo; História da Ciência; Tecnologia de informação e comunicação; Imunização ativa e passiva; Soros e vacinas; Tratamento e prevenção das principais viroses e bacterioses locais; Sistema imunológico; Infecções e doenças contagiosas; Vacinação; Parasitologia; Políticas públicas de controle de doenças infectocontagiosas; Biotecnologia.

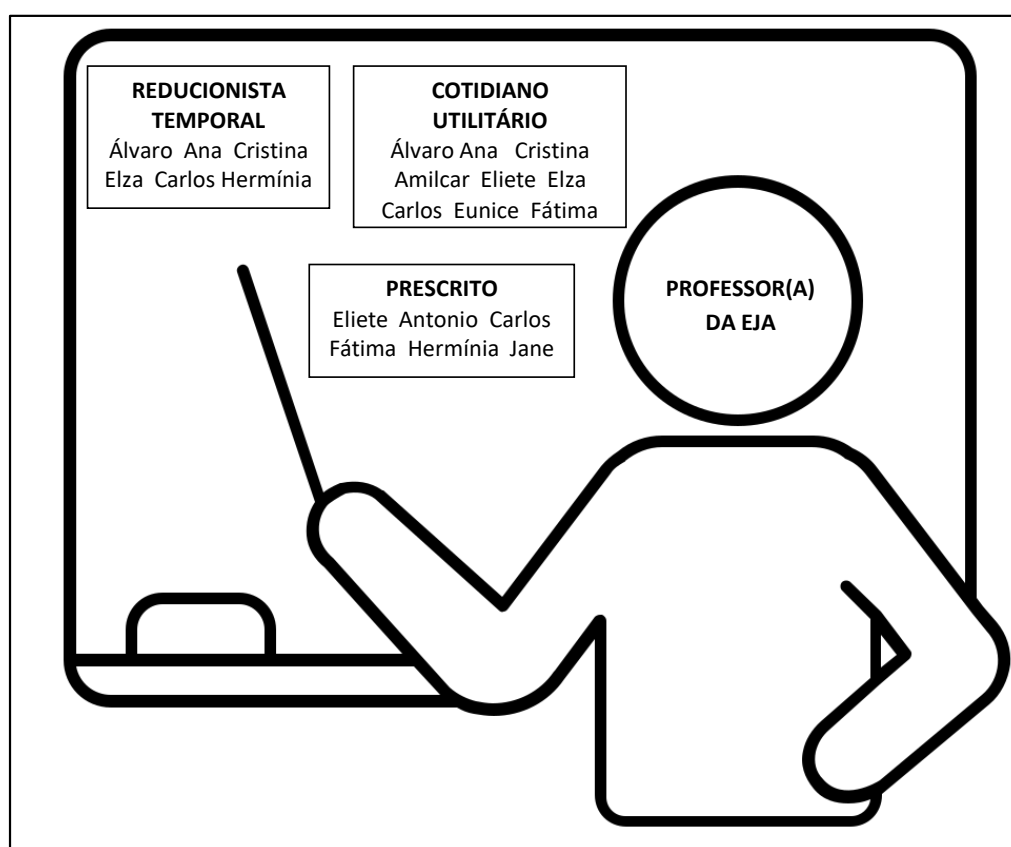
Fonte: elaboração do autor a partir do DC-GOEM (GOIÁS, 2020).

Retornando à discussão dos dados empíricos da tese, sinalizamos a seguir como o corpo docente empreende a “seleção” de conteúdos a serem trabalhados em sala e que critérios sustentam esse processo. A partir do planejamento realizado, a materialidade da aula também é apresentada, indicando quais metodologias, materiais e estratégias didáticas são mais utilizados pelos professores.

Para essa análise, partimos de duas questões da entrevista realizadas com o corpo docente dos CEJA goianos: “*Como você realiza seu planejamento de aula e que critérios leva em consideração para selecionar os conteúdos ministrados?*” e “*De que forma você organiza o processo de ensino aprendizagem de Biologia na EJA? Poderia citar alguma estratégia, metodologia ou materiais que você mais utiliza?*”.

A partir das respostas a essas questões, categorizamos os critérios apontados pelos docentes em **reducionista-temporal**, **cotidiano-utilitário** e **prescrito**. A categorização **reducionista-temporal** tem por critério a seleção-redução de conteúdos subordinada ao tempo de trabalho escolar; a categorização **cotidiano-utilitário** tem como critério fundamental a necessidade de aproximar o *conteúdo* do cotidiano do estudante; por fim, a categorização que denominamos **prescrito** tem por critério a “grade” de conteúdos imposta pela diretriz curricular estadual, da qual alguns professores não *ousam* desviar. A Figura 8 sistematiza essa categorização e os agrupamentos dos entrevistados.

Figura 8 - Critérios que sustentam o planejamento na EJA



Fonte: elaboração do autor.

Tomando a tríade *forma–conteúdo–destinatário* de Martins (2013) para essa análise, podemos perceber que o planejamento dos docentes sinaliza uma preocupação com o *destinatário* (os trabalhadores estudantes). Porém, essa preocupação – materializada em diagnósticos e/ou análises prévias das turmas – se resume ao alinhamento à cotidianidade estudantil. Assim, o que categorizamos como **cotidiano-utilitário** compreendeu 09 docentes. A categorização **reducionista-temporal** compreendeu 06 docentes e a categorização **prescrito** compreendeu 06 docentes.

A prevalência do critério **cotidiano-utilitário** sinaliza algumas nuances: a investigação do “interesse” da turma restringe-se à superficialidade, ou seja, o objeto a ser ensinado – a Biologia – deve ter “relevância”, “pertinência”, estar próximo do “dia a dia”, ser algo “concreto”, estar dentro da “realidade”, “contextualizado”, “significativo”, “verdadeiro”, ter “utilidade para a vida”, ser “corriqueiro”. Se essas condições não são atendidas, o conteúdo a ser ensinado se constitui como algo “desinteressante” e “pouco aproveitável”.

Percebe-se que o professor assume sozinho essa responsabilidade na seleção dos conteúdos, embora muitos naturalizem o currículo imposto-prescrito por instâncias superiores – é “engessado” e aprisionado em “grades”. Apple (2006, p. 46) atesta que muitas vezes ignoramos “o fato de que os tipos de sistematização institucional e cultural que nos controlam foram construídos por nós mesmos, e que podem também ser reconstruídos”. Ou seja, para além dos currículos impostos-prescritos há a *esperança* de um *inédito-viável* para a organização curricular que *pode* e *deve* ser considerado.

O discurso docente também aponta que a preocupação em relação ao *destinatário* também está submetida ao tempo – que é escasso. Logo, o movimento envereda-se pela “otimização”, “simplificação”, “filtragem” e pelo ato de “resumir” e “enxugar” conteúdos, corroborando a histórica concepção de EJA como uma educação aligeirada, conforme já discutido no capítulo 1 desta tese. Novamente voltamos à questão “muito conteúdo, pouco tempo”, e Freire e Shor (1987) tentam entender a justificativa docente para o *não diálogo*: “o fato de todos nós termos tido tão pouca chance de testemunhar modelos libertadores faz com que seja mais fácil culpar a matéria em si, em vez de reinventar o ensino através de discussões e preleções dialógicas” (p. 63).

É necessário reiterar que a questão norteadora da entrevista com os docentes requeria que estes delineassem o processo de organização do ensino aprendizagem da Biologia, especificando os critérios utilizados para o planejamento, as metodologias (o como) e os recursos didáticos empregados (o que). Ao descrever as metodologias empregadas – *a forma* – os docentes se restringem a citar os recursos didáticos. Não fica muito claro o delineamento metodológico a partir desses recursos. Dessa maneira, a limitação dos discursos docentes tendo como foco os recursos didáticos em detrimento dos procedimentos metodológicos transparece falta de clareza desses elementos na organização do ensino aprendizagem. Dentre os recursos citados, os materiais audiovisuais (TV, DVD, projeção de slides e imagens, etc.), uso do quadro (para cópias de textos, esquemas, resumos, exercícios) e livros didáticos/apostilas tiveram prevalência. O uso de exposições orais e/ou de materiais, cartazes, maquetes biológicas, materiais impressos (cópias de textos, atividades), atividades práticas,

roda de conversa, mapa mental, pesquisas, palestras, aulas interdisciplinares, aula expositiva, leitura também foi citado.

Ira Shor, em diálogo com Paulo Freire na obra *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, traz uma sinalização importante nesse movimento do planejamento. Reproduziremos a citação na íntegra, um tanto quanto longa, mas necessária para corroborar essa reflexão sobre o discurso docente:

Portanto, quando começo um curso, não posso ter como certa a motivação dos estudantes. Procuro descobrir o perfil da motivação — a favor do quê e contra o quê. Só posso descobrir isso observando o que os estudantes dizem, escrevem e fazem. Mas, em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles. Para ajudá-los a dizer mais, contendo minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala. [...]. O que mais me importa no início é saber quanto e quão rapidamente posso aprender a respeito dos estudantes. Para mim, este é um momento experimental. Procuro usar exercícios que ao mesmo tempo me eduquem e eduquem os estudantes: leituras breves, redações, experiências de debates e reflexão, e mantenho meus planos de curso limitados e frouxos. Faço um voo sem instrumentos, muitas vezes sem um planejamento completo do curso ou uma lista de leituras que deem a segurança de uma ordem com a qual estou familiarizado. Quero aprender com eles quais seus verdadeiros níveis cognitivos e afetivos, como é sua linguagem autêntica, que grau de alienação trazem para o estudo crítico e quais suas condições de vida, como fundamentos para o diálogo e o questionamento. Os estudantes se motivam fora do processo de aprendizagem quando o curso existe antecipadamente de maneira completa na cabeça do professor, no programa ou na lista de leituras, ou nas exigências dos órgãos do governo. Você percebe o que há de morto nisso? A aprendizagem já aconteceu em alguma outra parte. O professor simplesmente utiliza uma arquitetura construída em outro lugar, simplesmente relata conclusões a que se chegou em outro lugar (FREIRE; SHOR, 1987, p. 17).

Entendemos que Ira Shor, ao discutir o que motiva e desmotiva os estudantes, sinaliza “caminhos” que podem ser transpostos para o planejamento na EJA. Inicialmente, o planejamento de ensino se constituiria numa base “afrouxada”, que em nenhum momento indica desplanejamento ou improviso. Lopes e Macedo (2011), discutindo as relações de poder na produção do planejamento curricular, indicam que devemos abrir espaço para o “desplanejamento”, o que “não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 69). Já Apple (2006) aposta no “currículo negociado”, no qual os materiais utilizados em sala de aula respondam diretamente aos problemas da comunidade local.

Em *Partir da infância: diálogos sobre educação*, Freire e Guimarães (2020) dialogam sobre a programação autoritária do planejamento, refutando o passo-a-passo ensaiado de todo o processo, inclusive os momentos de manifestação e turnos de fala dos alunos e professores já previstos – supostos *diálogos*? – e destacam:

A programação autoritária é exatamente aquela em que quem programa é o sujeito da programação, e o sujeito da programação é o educador, e não os educandos também. Portanto, numa programação autoritária como essa, da vida diária de uma classe, os educandos não são, de maneira nenhuma, consultados em torno da sua prática. E o que é terrível é que a prática é a prática da formação deles! Mas eles não têm que dar palpite na sua formação, porque o educador está ali: ele sabe tudo (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 121).

Logicamente os autores explicam que não são contra o ato de planejar em si, mas o modelo autoritário que desprestigia a participação discente:

Evidentemente, ela [educação libertadora] aceita a programação, aceita o planejamento. Numa perspectiva democrática, a educação se sabe necessariamente necessitada de planejamento. Mas o que ela sabe, o que essa prática pedagógica exige, é que dessa planificação o educando se sinta também responsável (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 122).

Para Freire e Nogueira (2014, p. 67) “a organização do tempo e a planificação dos temas atuam contra os interesses e as características dessa cultura que denominamos popular”. Dessa forma, o ato de planejar o ensino envolveria fundamentalmente estratégias metodológicas – *a forma* – que primassem inicialmente pela escuta e pelo *diálogo* – sem estar rígida e inflexivelmente demarcado no planejamento do professor – com os estudantes (para aprendê-los e apreendê-los), identificando suas condições de vida. O currículo – e certamente o planejamento de ensino – “engessado” e prescrito verticalmente conduzem a uma “aprendizagem morta”. Mas, afinal, há possibilidade de planejar o *diálogo* verdadeiro na prática educativa? Freire sinaliza e “didatiza” de que forma o *diálogo* deve ser “planejado”:

Eu tenho a impressão de que muita gente pensa que o diálogo se caracteriza por ser uma experiência imprevisível e, por isso mesmo, para a qual a gente não se prepara, não? Eu diria que, em certo sentido, é verdade isso, mas não em todo o sentido do diálogo; [...] o diálogo que a gente trava, por exemplo, com um grupo de estudantes é um diálogo para o qual a gente se prepara, mesmo que isso não signifique que a gente preveja o tipo de reação que os estudantes possam ter em face de algo que a gente diga, ou de algo que a gente não diga. De maneira que aí também a preparação seria impossível no sentido de seus pormenores. Mas a possibilidade de uma preparação se dá em torno do tema. [...] Então, a preparação para o diálogo se faz muito mais em torno do que será o conteúdo do diálogo do que em torno das formas do diálogo, entendes? (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 160).

O *diálogo*, portanto, demanda preparo e planejamento, mas pautado na temática pela qual a prática dialógica se materializará. Assim, apostamos no currículo – e no planejamento de ensino – “negociado”, “desplanejado” e dialogado em sala de aula, em detrimento de uma organização do ensino esvaziada de sentido e pautada pelo aligeiramento da aprendizagem, elementos ainda enraizados na prática educativa da EJA, aos moldes do ensino supletivo. No entanto, o discurso docente leva a crer que o silenciamento do *diálogo* já começa ao nível do planejamento de ensino na EJA.

Em *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire explica o processo de codificação temática – que são representações de situações existenciais (FREIRE, 1985) – dentro do seu “método” e traz uma importante sinalização quanto às metodologias / recursos didáticos: “o objeto que representa a codificação — foto, desenho ou cartaz — serve apenas, porém, como ponto de apoio. Um ponto de apoio visual é um ponto de apoio visual, e nada mais. Tanto pode ser usado como um recurso eficaz para “domesticar” como pode servir a propósitos libertadores”. Ou seja, na perspectiva freiriana, os aspectos metodológicos são pontos de apoio dentro de um processo mais amplo. Portanto, são secundários e não se revelam “tradicionais” e/ou “dialógicos” por eles mesmos: a dialogicidade que se institui (ou não se institui) a partir do uso de uma dada metodologia/recurso didático depende de como eles são instrumentalizados pela prática docente.

Já em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire aponta:

Na medida em que tal modalidade de educação se reduz a um conjunto de métodos e de técnicas com os quais educandos e educadores olham a realidade social — quando a olham — para simplesmente descrevê-la, esta educação é tão domesticadora quanto outra qualquer. A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos de quadros-negros para oferecer-lhes projetores. Pelo contrário, é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política (FREIRE, 2021b, p. 181).

Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire destaca:

A técnica é sempre secundária e só é importante quando a serviço de algo mais amplo. Considerar a técnica primordial é perder o objetivo da educação. [...] a verdadeira questão é a compreensão da substantividade do processo que, por sua vez, requer múltiplas técnicas para atingir um objetivo particular. É o processo que leva à necessidade das técnicas que precisa ser entendido (FREIRE, 2021a, p. 87-88).

Dessa forma, parece claro que Freire recusa a magicização dos aspectos metodológicos da prática educativa, os quais são sempre secundários. Mesmo diante da aparelhagem das escolas com recursos tecnológicos “modernos”, digitais e “inovadores”, não há garantia que o formato “bancário” tradicional seja superado. Por outro lado, mesmo com o uso de quadros-negros, há a possibilidade de instituição de práticas dialógicas.

Ainda em relação às *formas*, reiteramos nossa concordância com Paranhos (2017) que identificou uma exacerbada centralidade quanto aos aspectos metodológicos para ensinar Biologia na EJA, considerando que a “especificidade do ensino de biologia na EJA vinculada ao metodológico se constitui uma reificação das metodologias de ensino já pesquisadas, discutidas e implementadas no ensino fundamental e médio” (p. 19). O autor ainda reforça que focar as metodologias descoladas de um projeto formativo que considere os estudantes da classe trabalhadora só promovem meras transformações na aparência sem alterar a essência,

pois só há transposições das formas de ensinar postas para o Ensino Fundamental e Médio (PARANHOS, 2017).

Assim, questionamos, até que ponto o foco estritamente na *forma*, em detrimento do *conteúdo*, é suficiente para conduzir o ensino de biologia por um viés político que vise a *libertação e transformação* das realidades dos estudantes. Paranhos e Carneiro (2015, p. 925) destacam que “a respeito da *forma da educação*, de modo ingênuo, abarca as maneiras de ensinar, as metodologias, os procedimentos pedagógicos pelo qual o ensino acontece. Nessa compreensão, é capital a preocupação com a ‘melhoria’ dos procedimentos metodológicos do ensinar”.

Também nesse sentido, Freire e Shor (1987, p. 48) afirmam:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. [...] Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

Freire e Shor (1987) salientam que romper com um modelo de ensino aprendizagem “tradicional” e com o currículo oficial – que é prescrito verticalmente – demanda uma “pedagogia de transição”, na qual fazem concessões para “velhas formas de aprendizagem”. Assim, ao criticarem a educação bancária, reconhecem que a “mera” aula expositiva – taxada muitas vezes de “tradicional”, pode ser crítica e dialógica:

A questão não é se as preleções são “bancárias” ou não, ou se não se deve fazer preleções. Porque o caso é que os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas reorientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam seu pensamento crítico ou não? Como é possível provocar a atenção crítica falando? Como desenvolver certo dinamismo no interior de sua fala? Como ter, dentro da fala, o instrumento para desvendar a realidade, para deixar de torná-la obscura? (FREIRE; SHOR, 1987, p. 54).

Dialogando com Sérgio Guimarães em *Partir da infância: diálogos sobre educação* (FREIRE; GUIMARÃES, 2020), Freire aponta que “combinar a exposição, a aula expositiva em torno de um certo objeto, com a reflexão crítica em torno do objeto e das relações que esse objeto mantém com outros — tem a validade de se autenticar como uma experiência realmente dialógica” (p. 146).

Percebemos que a denominada aula expositivo-dialógica – tão presentes como uma metodologia nos planejamentos de ensino dos professores! – existe, de fato, em sua radicalidade na perspectiva freiriana. Logo, a centralidade do processo de ensino aprendizagem não pode se dar no campo metodológico, pois a dialogicidade, a formação de

consciência crítica, o desvelamento da realidade e a perspectiva transformadora podem estar presentes mesmo na taxada “tradicional” aula expositiva.

Da mesma forma, o foco em metodologias de ensino, esvaziado de um *diálogo* verdadeiro, acaba por mascarar a realidade e/ou promover meras transformações na aparência, pois “o importante é que a fala seja tomada como um *desafio* a ser desvendado, e *nunca* como um canal de transferência de conhecimento” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 54). As características do *diálogo* verdadeiro e seu contrário – o *pseudodiálogo* – foram discutidas ainda na Introdução desta tese e serão retomadas no capítulo 4.

Em *Partir da infância: diálogos sobre educação* (FREIRE; GUIMARÃES, 2020), há outra menção que corrobora a não centralidade dos aspectos metodológicos e/ou de ordem material na prática educativa, segundo a ótica freiriana. Sérgio Guimarães dialoga com Paulo Freire sobre a dificuldade da alfabetização de crianças de periferia, alegando a falta de recursos. Ele cita pedrinhas, grãos de milho, de feijão, ou latinhas, tampinhas de garrafa e palitos de sorvete como os únicos recursos disponíveis para as crianças pobres. Mas Paulo Freire discorda:

Eu acho que o problema não é tanto porque sejam pedrinhas e tampinhas de garrafa. Acho que isso poderia dar uma excelente educação, se a escola realmente fosse capaz, como espaço político-pedagógico, de aproveitar os recursos naturais, aqueles fragmentos de mundo com que as crianças brincam, por exemplo. Seria a partir exatamente da brincadeira delas com esses pedaços de coisas e com essas coisas que elas poderiam compreender a razão de ser das próprias coisas. O problema não estaria, então, tanto aí (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 67).

Apesar de Freire se referir à prática educativa com crianças, o alerta valeria também para a EJA, ou seja, o problema na educação não é de ordem metodológica, mas a superação de uma prática que não problematize as condições concretas dos estudantes e não preze por sua conscientização crítica, pela apreensão da realidade.

Não é objetivo nessa tese discutir de forma verticalizada o processo de ensino-aprendizagem de Biologia na EJA pela lente freiriana, embora já tenhamos demarcado a concepção freiriana de ensino-aprendizagem no capítulo 1 da tese. Mesmo que dê algumas sinalizações para a aprendizagem dos conceitos biológicos, a tese se propõe mais a dar orientações para a organização do ensino – a partir da perspectiva freiriana – pensando o currículo como um elemento desse processo. Mas é importante reafirmar de que forma Paulo Freire entende a relação dialética entre o *ensino* e a *aprendizagem*, pois ela não se descola da reflexão em torno da construção curricular. Em *Pedagogia da autonomia* ele destaca:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] É preciso que [...] vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2020a, p. 24-25).

Assim, concordamos com a interpretação de Giovedi (2019), que em sua dissertação discutiu os fundamentos teórico-filosóficos da concepção e ensino-aprendizagem de Paulo Freire e concluiu que ela é pautada pela dialogicidade, sendo o processo de ensino-aprendizagem na pedagogia freiriana bastante complexo – não se restringindo ao espaço da sala de aula –, pois sua compreensão demanda uma aproximação que considere as posições político-ideológica, ética, pedagógica e epistemológica dos sujeitos envolvidos no processo (GIOVEDI, 2019). Desse modo, para se pensar a construção do currículo tendo a perspectiva freiriana como suporte, não se podem desconsiderar esses aspectos do movimento de *ensinar* e *aprender* de forma dialética.

Como já relatado, o discurso docente apontou que existe uma necessidade de aproximar o *conteúdo* biológico do cotidiano do estudante da EJA. Essa discussão se dará mais adiante ainda neste capítulo, pois outras questões das entrevistas com os professores e professoras dos CEJA geraram discursos semelhantes, mas que trazem mais elementos para serem problematizados com maior profundidade. Assim, optamos por apresentar esses discursos que reafirmam essa postura de adesão ao currículo cotidianizado na EJA para então empreender melhores reflexões. Quanto a essa cotidianização do currículo, Young (2011) aponta que valorizar as experiências cotidianas e os saberes populares é válido como parte do arsenal metodológico que os profissionais docentes utilizam para mobilizar os estudantes, a fim de que se tornem aprendizes ativos. Mas isso não significa sua inclusão na organização curricular. Portanto, é preciso *esperançar* a superação de orientações curriculares, como as que emergem na atualidade, que enveredam pela defesa de uma biologia cotidianizada, pragmática, rotineira, voltada predominantemente para o “aprender fazer”.

3.3. Entre (des)interesses e conhecimentos biológicos essenciais: qual a finalidade da Biologia na EJA?

Retomando a apresentação dos discursos docentes que sinalizam para a prática educativa e um ensino de Biologia estritamente cotidianizado na EJA, apresentaremos na sequência respostas que emergiram das seguintes questões na entrevista realizada nos CEJA: *“Quais conteúdos da Biologia que você percebe despertar mais atenção, interesse e motivação nos educandos da EJA?”* e *“Quais conteúdos eles sentem mais dificuldade ou manifestam certo desinteresse?”*.

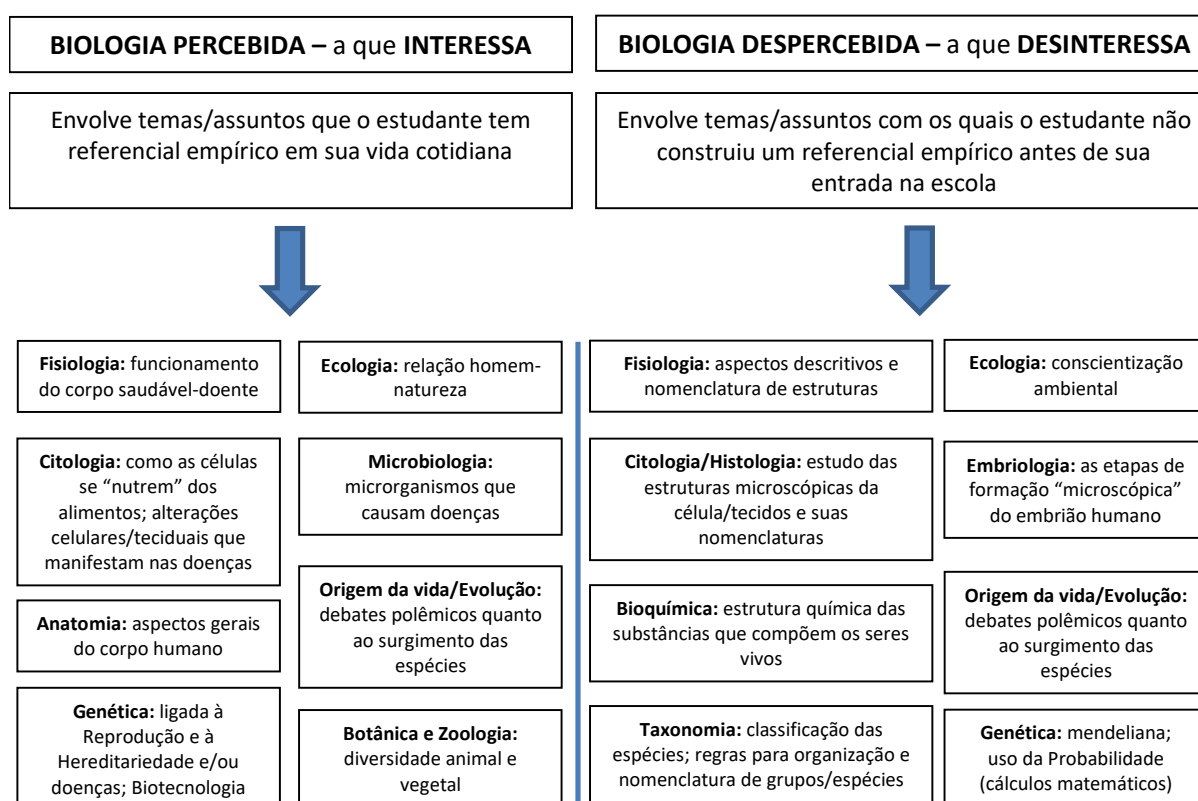
Ao expressarem suas percepções quanto aos conteúdos “interessantes ou desinteressantes” para os estudantes no ensino aprendizagem de Biologia na EJA, o corpo docente manifesta em seu discurso conceitos ou conteúdos que podemos organizar a partir do estatuto conceitual, considerando as teorias estruturantes da Biologia organizadas por Nascimento JR. (2010) – a teoria celular, teoria do equilíbrio interno (homeostase), teoria do gene (herança), teoria dos ecossistemas e teoria da evolução.

De maneira geral, podemos afirmar que todos os conceitos ou conteúdos citados contemplam discussões relacionadas a uma dessas cinco teorias, embora seus enfoques estejam, mais uma vez, submetidos à cotidianidade dos estudantes: “fazer parte da vida deles”, “dar significado”, “parte mais prática”, “importante para a vida” – são expressões utilizadas pelos docentes para justificar o interesse inicial dos estudantes pelos temas.

A partir da leitura atenta e análise das respostas foi possível organizar esses conteúdos biológicos citados na relação com os interesses que despertam no educando (de acordo com os professores). Nessa relação, criamos duas categorias. A primeira reúne conteúdos que têm as seguintes características em comum: são conteúdos “percebidos” pelo estudante cotidianamente, muitas vezes bem antes de sua entrada na educação escolar. Esses são inclusive adjetivados pelos professores como “palpável”, “visível”, “macro” ou “percebida” sendo facilmente associada à cotidianidade dos estudantes. Conteúdos ligados à dinâmica saúde/doença; botânica; anatomia, entre outros constituem a categoria **“Biologia Percebida”**. Já a segunda categoria, que nomeamos de **“Biologia Despercebida”** envolve conteúdos com os quais o estudante não construiu um referencial empírico antes de sua entrada na escola. Esses conteúdos foram caracterizados pelos professores como “impalpável”, “micro”, “matematizada”, “descritiva” ou que envolviam temas “polêmicos-controvertidos”.

A figura 8 organiza as categorias, sua caracterização, os temas e assuntos que foram levantados nas respostas dos professores. O fato de uma mesma área da Biologia estar classificada tanto como “percebida” quanto como “despercebida” está relacionado com o que cada docente respondeu, ou seja: uma mesma área foi citada como interessante (a Biologia percebida) por um docente e desinteressante (a Biologia despercebida) por outro, mas associadas à temáticas/assuntos diferentes. No entanto, muitos não especificaram o critério, o porquê de dada área e/ou temática ser interessante ou desinteressante. Ou seja, não há unanimidade. Por isso, Fisiologia, Genética, Citologia/Histologia e Ecologia aparecem nas “duas biologias” que categorizamos. Origem da vida/Evolução também se repete nas duas categorizações por estarem em meio a uma “polêmica” que interessa uns e desinteressa outros.

Figura 9 – As “Biologias” na EJA: entre o percebido e o despercebido



Fonte: elaboração do autor.

Segundo o discurso dos professores, a “*Biologia Percebida*” emerge mais facilmente no cotidiano dos estudantes e desperta mais atenção e interesse, em especial quando o corpo humano é abordado na sua relação entre o “saudável” e o “doente”, ou seja, os estudantes sentem-se mais “atraídos” pelos conteúdos que lhes permitam entender as partes do próprio corpo e os mecanismos de seu funcionamento, seja para que este funcione bem, se mantenha

saudável (ingestão de alimentos, por exemplo) tenha condições de plena reprodução ou entender o que acontece em seu corpo quando ele está doente, independente da origem da patologia (seja pela alimentação, hábitos de vida, causada por microrganismos ou má-formação genética / hereditária, por exemplo).

A relação homem-natureza também é um aspecto valorado. O interesse por plantas e animais (Botânica e Zoologia) parece se restringir ao contato cotidiano com esses seres, em detrimento de “classificações” ou relações de parentesco evolutivo. Da mesma forma, o interesse dos estudantes (na visão docente) pelas temáticas relacionadas à Ecologia também sinalizam apenas para as condições ambientais que mantenham o homem vivo e saudável.

É possível perceber que os temas ao mesmo tempo em que podem envolver uma gama de conceitos biológicos que podem ser explorados pelos professores, podem ser tratados de maneira prescritiva e utilitária, conforme sinalizam os discursos: “O que mais traz de biologia próximo do dia a dia, do cotidiano” [AMÍLCAR]; “Você tem que dar uma relação de importância para ele se importar com o conteúdo [...]; Você tem que mostrar para ele a importância daquilo para vida dele” [ELZA]; “Aqueles que eles conseguem abstrair de uma forma mais ligada [...] com o cotidiano deles, [...] com a vida prática deles” [CARLOS].

Na percepção docente, a Biologia “desinteressante” – a *Biologia Despercebida* – se afasta mais da cotidianidade dos estudantes por envolver um mundo microscópico que não enxergam a olho nu – mas que não pode ser taxado de invisível, pois é visível com o olho armado (uso de microscópio, por exemplo). Assim, entender o funcionamento, a estrutura e os mecanismos biofísicos e bioquímicos da unidade básica da vida dos seres vivos – a célula – parece algo muito impalpável e “distante” da realidade cotidiana dos estudantes. Mas cabe à atividade docente fazer com que os estudantes assimilem e apreendam também os conhecimentos biológicos que estão para além do contato real imediato, ou seja, ascender à *Biologia Despercebida*.

A Biologia “descritiva” – a que descreve, classifica e nomeia espécies, estruturas dos seres vivos e dos ecossistemas – também causa certa aversão nos estudantes, embora a professora JANE tenha expressado a preocupação em explicar a etimologia dos conceitos biológicos para se “aproximar” dos estudantes: “Explicar a origem da palavra, a raiz da palavra, eles começaram a se apaixonar; [...] Então a primeira coisa que você deve fazer é eles gostarem das palavras estranhas da biologia”.

O ensino de Biologia é um trabalho complexo! São termos/vocábulos com nomes estranhos, linguagens difíceis, e até mesmo com a utilização de palavras e/ou siglas em outras línguas, o que se afasta da linguagem comumente usada pelas pessoas em seus cotidianos. Assim, concordamos com Duré, Andrade e Abílio (2018, p. 260) quando afirmam:

O currículo da Biologia para o ensino médio coloca ao professor o desafio de trabalhar com uma enorme variedade de conceitos, com conhecimentos sobre toda uma diversidade de seres vivos, processos e mecanismos que, a princípio, se apresentam distantes do que a observação cotidiana consegue captar. Na outra ponta desse dialético processo de ensino-aprendizagem, o aluno apresenta conhecimentos prévios adquiridos em sua experiência de vida, carregando também algumas resistências diante dos novos conhecimentos da escola. Assim, ao professor, é colocado o desafio de lidar com os diferentes conteúdos da Biologia, sem negligenciar as experiências dos alunos.

A título de exemplo: podemos concordar que termos como cnidócito, cnidoblasto, blastocisto, anamniota, pseudópode, hormônio adrenocorticotrófico soam estranhos em suas grafias e pronúncias; ácido desoxirribonucleico tem por sigla DNA, que corresponde ao deoxyribonucleic acid (na língua inglesa, sendo que a sigla correspondente em língua portuguesa, ADN, não é muito difundida/utilizada); Big Bang, a “grande explosão” proposta para explicar a formação do universo; a molécula de adenosina trifosfato – constitui a principal forma de energia química das células – tem por sigla ATP, que corresponde a Adenosine TriPhosphate (na língua inglesa); AIDS/HIV são siglas para Acquired Immunodeficiency Syndrome e Human Immunodeficiency Virus, respectivamente e as nomenclaturas na língua portuguesa também não são muito difundidas/utilizadas; crossing-over, na língua inglesa, é o termo utilizado para a troca de partes entre cromossomos homólogos durante a divisão celular, em substituição ao termo permutação cromossômica.

Nunes (2018), em tese intitulada “*Glossário etimológico de Biologia: uma ferramenta para o ensino e aprendizado significativo da terminologia científica da Biologia*” defende o uso do estudo da etimologia das palavras em sala de aula para contribuir com a superação dos desafios ligados à linguagem difícil das terminologias biológicas e, dessa forma, facilitar o aprendizado por parte dos estudantes. Esse foi o recurso citado pela professora JANE anteriormente, o qual ela sugere ter sucesso durante as aulas de Biologia.

Freire (2012) propõe dialetizar as linguagens: não se pode excluir a “linguagem difícil” (própria dos conceitos biológicos), mas esta deve procurar um movimento que a “desarme”, tornando-a “mais acessível, menos fechada, mais clara, menos difícil, mais simples” (FREIRE, 2012, p. 66), sem, contudo, ser simplista. Ira Shor, em entrevista aos professores Ana Saul e Alexandre Saul, defende a instituição de um “terceiro idioma” a partir da perspectiva freiriana, no qual:

Professores possam desenvolver estilos de fala híbridos que incorporem características coloquiais/conversacionais enquanto transmitem assuntos formais e estruturas analíticas. Este terceiro idioma modelado pelo professor deve ser oferecido de forma a convidar os alunos a praticar movimentos retóricos semelhantes. Esse processo retórico serve à democratização que puxa tanto professores quanto alunos para a invenção gradual de um discurso convergente (SHOR; SAUL, SAUL, 2016, p. 298).

A Biologia que envolve cálculos matemáticos e estatísticos (cruzamentos de 1ª e 2ª Lei de Mendel, por exemplo) também não desperta muita disposição nos estudantes. Os temas biológicos “controversos” (a Origem da Vida e a Teoria da Evolução, por exemplo) transitam entre as duas “biologias”, acirrando debates entre estudantes concordantes e discordantes. A partir do discurso docente, concluímos que os professores e professoras preferem evitar o trabalho e a discussão dessas temáticas em sala de aula. O que dá suporte a essa “fuga” dos “temas polêmicos”? Souza e Duarte (2020), a partir do embate entre Criacionismo/Evolucionismo, destacam:

Um curso de licenciatura deveria, por exemplo, preparar seus alunos para lidarem com conflitos que poderão ocorrer, entre conhecimentos científicos ensinados nas escolas e certas concepções religiosas, como é o caso do criacionismo. As opções religiosas de alunos, pais de alunos e de professores devem, é claro, ser respeitadas. Isso não se discute, mas também deve ser respeitado o dever da escola de transmitir às novas gerações os conhecimentos científicos. [...] a grande questão é a de que se trata de um conflito entre visões de mundo distintas e divergentes. Nossos cursos de licenciatura estão preparando os alunos para lidarem com questões dessa natureza em sua futura atividade docente? (SOUZA; DUARTE, 2020, p. 462-463).

Respondendo ao questionamento dos autores, compreendemos que a formação de professores passa ao largo dessas discussões e não tem propiciado suporte para que o profissional docente faça o enfrentamento dessas temáticas ditas “polêmicas”, principalmente na EJA, cujos estudantes – jovens, adultos e idosos – já trazem suas trajetórias de vida impregnadas de preconceitos e/ou influenciadas por concepções religiosas quanto a determinados conteúdos da Biologia (como a Origem da Vida, por exemplo). Desconstruir essa “bagagem” é um grande desafio para o profissional docente de Biologia na EJA. Para Apple (2006, p. 96) “muito do conteúdo formal do conhecimento curricular é dominado por uma ideologia do consenso. O conflito, intelectual ou normativo, é visto como um atributo negativo na vida social”. Logo, o discurso docente corrobora essa busca por consensos no currículo, em detrimento do conflito e das polêmicas.

Acreditamos que essa discussão quanto à Biologia que desperta interesse/desinteresse merece maior aprofundamento, principalmente quanto aos processos psíquicos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes da EJA. Como essa tese não tem o “fôlego” necessário para empreender essa reflexão, sinalizamos a

necessidade de estudos posteriores quanto à apropriação dessas duas “Biologias” que aqui caracterizamos como *Biologia Percebida* e *Biologia Despercebida*.

Por ora, não defendemos que essas duas “Biologias” sejam dicotomizadas e/ou preteridas, pois constituem partes de uma totalidade: a ciência Biologia. Não pretendemos aqui oferecer/propor reducionismos à prática docente do professor de biologia na EJA. A classificação que indicamos – *Biologia Percebida* e *Biologia Despercebida* – não propõe estabelecer uma visão maniqueísta em relação ao ensino de biologia na EJA e é meramente expositiva de acordo com a empiria da pesquisa.

É da competência política e técnica do profissional docente não dicotomizar os conteúdos biológicos, eclipsando a *Biologia Despercebida* (a Biologia que “desinteressa”) em favor da *Biologia Percebida* (a Biologia que desperta “interesse”). É necessário compreender o processo psíquico do desenvolvimento humano – notadamente nas pessoas jovens, adultas e idosas – quanto aos motivos que determinam sua escolarização e que sentidos constroem a partir desse movimento.

É necessário ainda analisar e problematizar o quanto a cotidianidade da organização curricular e a “preferência” pela *Biologia Percebida* (que emerge dessa cotidianidade) estão explícitas, institucionalizadas e legitimadas nas orientações curriculares vigentes. Para essa análise, tomamos novamente o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM).

A partir de uma contagem automática¹⁰⁴ no DC-GOEM, verifica-se que o termo “cotidiano” – seja no masculino ou feminino, seja no singular ou no plural – é citado por mais de 200 vezes. Isso denota, possivelmente, uma exacerbada preocupação em alinhar a organização curricular no estado de Goiás à prática cotidiana dos estudantes. Mas, ao analisar as citações do termo no interior do documento, percebemos que as suspeitas se confirmam! Ou seja, a organização curricular proposta para o Ensino Médio em Goiás tem forte tendência a privilegiar a cotidianidade, corroborando os discursos docentes apreendidos na empiria da pesquisa dessa tese. Vejamos alguns trechos extraídos do DC-GOEM que confirmam nossa interpretação (GOIÁS, 2020):

[...] encontrar aplicabilidade tanto no contexto científico, quanto no **cotidiano** do/a estudante (p. 383);

[...] saberes que mobilizaram para resolver demandas complexas da vida **cotidiana** para o pleno exercício da cidadania, visando, inclusive, a uma futura inserção no mundo do trabalho (p. 393);

[...] realizar previsões sobre seus comportamentos em situações **cotidianas** e em processos produtivos (p. 401);

¹⁰⁴ Pelo próprio software de leitura do documento em PDF (Portable Document Format) – Adobe Acrobat Reader.

[...] empregando seu conceito em situações **cotidianas** (p. 401);
 [...] utilizando exemplos do **cotidiano** (p. 402);
 [...] avaliar seus efeitos em diferentes situações do **cotidiano** (p. 403);
 [...] a partir de seu uso em tarefas **cotidianas** (p. 404);
 [...] considerando diversas situações **cotidianas** (p. 405);
 [...] analisar seus riscos e potencialidades de sua aplicação no nosso **cotidiano** (p. 407);
 [...] mostrando exemplos concretos do **cotidiano** (p. 427);
 [...] investigar diversas situações do **cotidiano** (p. 427) [grifos meus].

Por outro lado, a análise dos Objetos do Conhecimento (conteúdos) e Competências para a Biologia segundo o DC- GOEM – já sistematizada e apresentada anteriormente (vide Quadro 7) – não nos permite afirmar que os conteúdos biológicos previstos preveem necessariamente um alinhamento obrigatório com a cotidianização do que é trabalhado e/ou sua aplicação utilitária na vida dos estudantes. A *Biologia Percebida* parece não ser “privilegiada” em detrimento da *Biologia Despercebida*, embora conteúdos como poluição, contaminação do solo e da água, lixo – reciclagem, reutilização e reaproveitamento, teste de paternidade, aconselhamento genético, tratamento e prevenção de doenças causadas por micro-organismos constituam temáticas mais “perceptíveis” na vida cotidiana dos estudantes. Mas como as orientações mais “gerais” contidas ao longo do documento sinalizam o alinhamento à cotidianidade e a resolução de problemas de ordem prática na vida dos estudantes, acreditamos que os conteúdos da Biologia estão/estarão mais propensos a serem submetidos a essa condição. Vale lembrar que o DC-GOEM apresenta um tópico destinado especificamente à EJA – “O Ensino Médio na Perspectiva da Educação de Jovens e Adultos” (Tópico 2.2) (GOIÁS, 2020, p. 88) – mas não aponta organização diferenciada quanto aos conteúdos trabalhados por cada componente curricular. Logo, concluímos que as orientações gerais do DC-GOEM valem tanto para o Ensino Médio anual quanto para a organização semestral da EJA, inclusive para a EJA-TEC (EJA EaD).

Pensar sobre o ensino de Biologia que desperta “interesse” e motiva (O que? Por que? Como?) demanda ainda não promover o desencarne desses sujeitos estudantes da EJA quanto a seus pertencimentos, pluralidades, identidades diversas e quantos aos coletivos que eles integram: as etnias, as raças, os credos, os gêneros, as sexualidades, o mundo urbano ou rural, os territórios e os tempos. Freire (2012) aponta que é primordial uma prática educativa que considere a identidade cultural dos sujeitos, em virtude de refletir um corte de classe social: “é que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem” (p. 99).

Já apontamos anteriormente nesse capítulo da tese que Paulo Freire, dialogando com Ira Shor também envereda pela discussão da questão da motivação. Ainda no início do diálogo na obra *Medo e ousadia*, ele destaca:

Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação! Você percebe? Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar (FREIRE; SHOR, 1987, p. 15).

A partir da perspectiva freiriana, conclui-se que não se pode estabelecer a motivação e/ou interesse no estudante *a priori* – seja definindo o que motiva/interessa o estudante no planejamento escolar e/ou nas “escolhas” curriculares. A motivação se dá *no processo* do ensino-aprendizagem. Em outro momento da mesma obra, Ira Shor dialoga com Paulo Freire quanto à “cultura do silêncio” que “desmotiva” e que não dá prazer:

Esses alunos estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Esperam apenas que a voz monótona do professor preencha a compridíssima hora de aula (FREIRE; SHOR, 1987, p. 148).

Portanto, precisamos refletir sobre se a organização curricular posta para o ensino de Biologia na EJA tem motivado, despertado o interesse e oferecido esse prazer em aprender, a partir de atividades reais mediadas por relações dialógicas e democráticas entre estudantes e docentes, pois “o ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer, é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso” (FREIRE, 2011, p. 115). Analisando a especificidade da atividade escolar e a função da escola, Charlot (2009, p. 91) destaca:

A escola é um lugar onde o mundo é tratado como um objeto do pensamento e não como ambiente, lugar de experiência. Por vezes, esse objeto de pensamento tem um referente fora da escola, no ambiente de vida do aluno. Mas neste caso a relação com o objeto de pensamento deve ser diferente da relação com o referente.

Assim, a relação que os estudantes estabelecem com dado conhecimento na instituição escolar é peculiar e deve se diferenciar com as relações estabelecidas nas experiências cotidianas e nem sempre o objeto de pensamento na escola tem um referente na cotidianidade do estudante, pois dado conhecimento “pertence a um mundo específico, construído pela Ciência e pela escola” (CHARLOT, 2009, p. 91). E o autor ainda alerta: “quando os alunos não conseguem fazer a diferença entre os dois [conhecimento escolar e experiências cotidianas] e se relacionam com o primeiro como se fosse o segundo, eles terão problemas na escola” (p.91). Além disso, “os conceitos ‘teóricos’ de disciplinas [...] e os conceitos ‘cotidianos’ que constituem a experiência que os alunos levam para a escola são diferentes e usá-los envolve processos de pensamento muito diferentes” (YOUNG, 2011, p.

615). Isso explica porque a *Biologia Percebida* parece ser mais “interessante” para os estudantes, visto que está diretamente atrelada às suas experiências cotidianas.

Quanto à cotidianidade, Freire reafirma o papel da prática docente:

Não é jamais o de alojar-se, de armas de bagagens, na cotidianidade popular, não é também o de quem, com desprezo inegável, considera nada ter a fazer com o que lá ocorre; [...] que eu não possa e não deva tomar a cotidianidade e a forma como nela me movo no mundo como objeto de minha reflexão (FREIRE, 2020b, p. 58).

Desse modo, o ensino de Biologia na EJA, embora possa ter referências no cotidiano estudantil – o “saber de experiência feito” na perspectiva freiriana – não pode se enveredar em conteúdos/temas que “motivem” apenas por estarem ligados a essa cotidianidade, embora esta não possa ser completamente desprezada e desconsiderada. É preciso superar essa interpretação. Portanto, romper a dicotomia da Biologia que desperta “interesse” ou “desinteresse” demanda compreender que a atividade escolar e a aprendizagem que se forja tem fins específicos, que se diferenciam e se distanciam das aprendizagens obtidas no cotidiano. Assim, o currículo deve partir “do conhecimento e não do aprendiz nem dos contextos enfrentados pelos aprendizes, como é sugerido por currículos projetados para se adequarem ao futuro emprego do aluno” (YOUNG, 2011, p. 611).

Young (2011) ainda critica as políticas curriculares reformistas, pois “quanto mais nos focamos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais ou econômicos, tanto menos provável que esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola” (p. 611). Analisando a realidade da Inglaterra, Young (2011) aponta que as reformas curriculares têm priorizado a personalização do currículo, integrando conhecimentos e experiências cotidianas dos estudantes, que sejam relevantes, que tenha flexibilidade, enfim, que seja “motivador”. A realidade brasileira, materializada pela recém-implantada BNCC (considerando especialmente os Itinerários Formativos) não diverge da realidade inglesa, pois a possibilidade dos estudantes montarem seu currículo “*self-service*” a partir dos chamados itinerários formativos já é uma realidade nas escolas. Ainda não sabemos até que ponto essa customização do currículo proposto pela BNCC adentrará a EJA, mas certamente, se houver, não será em favor dos interesses e “motivos” da classe trabalhadora estudante.

É preciso assim, superar a visão instrumentalista de currículo e a adoção de “soluções mágicas” que se materializam em documentos norteadores e/ou diretrizes curriculares a fim de incrementar uma suposta motivação nos estudantes. É preciso fortalecer e apoiar o conhecimento pedagógico, técnico e político dos profissionais docentes, favorecendo seu profissionalismo. O currículo precisa reconquistar sua finalidade: o

desenvolvimento intelectual dos estudantes – processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades que consideram apenas a utilidade imediata do conteúdo biologia. Precisamos ultrapassar a concepção de escola como um espaço de ensino de “habilidades curriculares técnicas e informações para todos os alunos de maneira que cada um deles tenha uma chance igual de recompensa econômica” (APPLE, 2006, p. 52). O currículo não pode ser tomado como a “varinha mágica” que soluciona os problemas econômicos e sociais (YOUNG, 2011), pois “há o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas” (YOUNG, 2011, p. 614).

Logo, “o currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem” (YOUNG, 2011, p. 614). Essa necessidade de “exclusão” do conhecimento cotidiano dos estudantes, na perspectiva de Young, parece se distanciar da perspectiva freiriana, pois é como se estivéssemos desprezando completamente os “saberes de experiência feito” que trazem. É certo que os estudantes “não vão à escola para aprender o que já sabem”, mas também é certo que *sabem algo!* Reafirmamos que defendemos o *diálogo* entre o que ele *já sabe* com o que *ainda não sabe*.

Quanto à centralidade dos conceitos na composição do currículo, Young (2011, p. 614) afirma:

Conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, [...] mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado.

Fica clara, portanto, a necessidade do profissional docente ter competência técnica para dominar o estatuto conceitual da ciência que ensina – Biologia - ao mesmo tempo em que sua competência política lhe permite valorizar os conhecimentos cotidianos – no ponto de partida – mas diferenciá-los dos conceitos sistematizados, os quais “são adquiridos consciente e voluntariamente na escola e têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las” (YOUNG, 2011, p. 615) ao contrário dos conhecimentos cotidianos que “são ‘captados’ inconscientemente por todos em suas vidas diárias e são adquiridos pela experiência de formas *ad hoc* para propósitos específicos, relacionados com problemas particulares, em contextos particulares” (YOUNG, 2011, p. 616).

Freire (2020c) afirma que existe um abismo entre a experiência existencial e o conteúdo oferecido aos estudantes nas escolas. Diante disso, resta aos estudantes enfrentar tal condição com “paciência”: “somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem ‘trabalho’, lições que ignoram sua realidade concreta” (FREIRE, 2020c, p. 136).

Por outro lado, não se pode dirimir o insucesso escolar dos estudantes apenas ligando a aprendizagem à sua vida cotidiana. Se por um lado essa conexão dá sentido ao que o aluno estuda, por outro constitui um entrave quando é capaz de ocultar o significado específico da atividade escolar (CHARLOT, 2009). Não se pode destituir da escola sua função: a *transmissão* de conhecimento – lembrando que a pedagogia freiriana condena a prática da educação bancária, ou seja, a *transferência*, não a *transmissão* – embora muitas vezes se tenham críticas infundadas ou uma deturpação de significado acerca do processo de *transmissão* de conhecimento na escolarização, taxando-a de “tradicional” e arcaica, pois não é porque eu *transmita* conhecimento, o estudante deixa de ter papel ativo nesse processo (YOUNG, 2007). Enfim, somente na instituição escolar se acessa o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007).

A submissão das “Biologias” à cotidianidade dos estudantes da EJA – tornando-a “interessante” ou “desinteressante”, ainda precisa ser mais bem discutida, principalmente à luz do “saber de experiência feito” e à dimensão política da prática educativa em Paulo Freire. Antes desse *diálogo*, apresentaremos mais duas questões das entrevistas realizadas, que também demarcaram essa “indispensável” aproximação do ensino de Biologia com o atendimento das necessidades imediatas dos estudantes da EJA. É interessante apontar que essa postura foi reforçada ao longo da entrevista, para diferentes questões (envolvendo o planejamento, escolhas de metodologias, conteúdos biológicos “motivadores” e “desmotivadores”). As que serão apresentadas na sequência foram as últimas da entrevista realizada. Logo, podemos concluir que, de fato, o que baliza a prática educativa com a Biologia na EJA é a cotidianidade. Eis as questões: “*Quais os conhecimentos biológicos essenciais para os educandos da EJA?*” e “*Por que os educandos da EJA precisam aprender Biologia?*”.

Há uma percepção geral de que toda a Biologia e seus conhecimentos são essenciais para os estudantes. Mais uma vez todas as teorias estruturantes da Biologia foram contempladas nas respostas, embora a Teoria Celular (prevalência nos 12 discursos docentes) e a Teoria da Homeostase (prevalência em 10 discursos docentes) tenham predominância quanto ao que é essencial ensinar na Biologia.

O Quadro 07 sistematiza os discursos docentes agrupando-os nas cinco teorias estruturantes da Biologia segundo os termos/conteúdos da Biologia citados pelos professores. Essa categorização é por aproximação visto que conceitos biológicos podem ser identificados em mais de uma teoria, possibilitando indicar a prevalência de dada teoria. Os discursos docentes indicaram a seguinte ordem de prevalência: Teoria Celular => Teoria da Homeostase => Teoria dos Ecossistemas => Teoria da Herança => Teoria da Evolução.

Alguns conceitos e/ou temas que englobam a Teoria Celular e a Teoria da Homeostase prevaleceram no discurso docente como conhecimentos biológicos mais essenciais, sinalizando uma maior aproximação com a *Biologia Despercebida*. Ou seja, mesmo que essa Biologia desperte menor interesse nos estudantes, os docentes atribuem a ela um caráter de essencial e desse modo não prescindem do seu ensino.

Quadro 8 – Prevalência das teorias estruturantes no ensino de Biologia na EJA segundo o discurso docente

TEORIAS	TERMOS NO DISCURSO DOCENTE	PREVALÊNCIA
CELULAR	célula, citologia, biologia celular, anatomia, histologia, constituição dos seres vivos, diversidade da vida, identificação dos seres, microbiologia, zoologia, plantas, seres vivos, fungos, bactérias, reinos, filos, animais.	Álvaro, Ana, Cristina, Amílcar, Eliete, Antonio, Elza, Carlos, Eunice, Fátima, Hermínia, Jane
HOMEOSTASE	sistemas, doenças, patologias, alimentação, nutrientes, biomoléculas, fisiologia, saúde, bioquímica, comportamento, funcionamento do organismo, corpo humano, o que a célula precisa para se manter, agressões que uma célula pode sofrer para que a vida permaneça.	Álvaro, Ana, Cristina, Amílcar, Antonio, Carlos, Eunice, Fátima, Hermínia, Jane
ECOSSISTEMAS	ecologia, ambiente, biodiversidade, Cerrado, o que a gente tira do ambiente e o que a gente oferece, as consequências das nossas ações enquanto seres vivos no ambiente em relação com os outros.	Álvaro, Ana, Amílcar, Antonio, Eunice, Fátima, Hermínia, Jane
HERANÇA	genética	Álvaro, Ana, Antonio, Eunice, Hermínia, Jane
EVOLUÇÃO	evolução	Álvaro, Ana, Antonio, Jane

Fonte: elaboração do autor.

Não é objetivo nessa tese empreender maiores aprofundamentos quanto à presença/ausência dos demais estatutos estruturantes da Biologia apreendido no discurso docente em relação às finalidades educativas da Biologia na EJA. Mas podemos apontar alguns discursos que sinalizam relações com o estatuto histórico-social: “[...] orientar esse educando para ele se posicionar como indivíduo, como sociedade”. [CRISTINA]; “ela garante

um mínimo de conhecimento para pessoa poder viver como parte integrante da sociedade” [CARLOS]; “A gente precisa vivenciar biologia para poder entender o mundo, [...] ao que se refere à sociedade e as relações sociais”. [FÁTIMA]; “Todas as pessoas deveriam entender de onde que vem e não ser manipulado por tudo. [...] Então conhecimento é tudo pra você não ser manipulado”. [JANE]. Nascimento Jr (2010) afirma que a presença da Biologia “nos debates contemporâneos que exigem seu conhecimento [...] é uma novidade na construção cultural de uma época. Nunca, a Biologia foi trazida a papéis tão relevantes como aqueles desempenhados neste período” (p. 415). O autor ainda demarca que o domínio do conhecimento biológico está permeado por questões de cunho político e econômico, de qualidade de vida da população, das relações entre natureza, indivíduo e sociedade e das questões éticas, morais, religiosas e ecológicas na realidade brasileira.

O discurso docente permite concluir que o ensino de Biologia deve proporcionar ao sujeito a compreensão de que os conhecimentos biológicos são produzidos junto a um contexto histórico e que estão em estreita relação com a sociedade em que se inserem; acessar os conhecimentos biológicos permite aos estudantes se inserirem e se posicionar criticamente na sociedade, dando-lhes condições de compreender e de se conscientizarem quanto às relações de poder e as desigualdades forjadas no contexto social presente. O discurso docente sinaliza a preocupação com um ensino de Biologia em promover a inserção social dos estudantes, construindo sua cidadania. Tais conclusões se alinham às dimensões do estatuto histórico-social proposto por Nascimento Jr (2010) para a Biologia.

Para Freire (2020b, p. 53) “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. Portanto, ao enfatizar que o ensino de Biologia na EJA contribui para a formação da cidadania dos estudantes, está implícita a defesa de que educação é direito de todos e todas, sendo o acesso aos conhecimentos sistematizados parte da efetivação desse direito.

O discurso de ANTONIO – “A ausência de ensinamentos em biologia leva a ideias absurdas como é esse movimento anti vacina. Isso é falta de conhecimento biológico” – nos leva à interpretação de que existe a preocupação com um ensino de Biologia que prime pela disseminação das formas pelas quais o conhecimento biológico é gerado, ou seja, pautado pelo método científico, evidenciando que o “movimento anti vacina” que emergiu na sociedade durante a pandemia da COVID-19 questiona a validade da ciência e dos conhecimentos que ela produz, sendo possível “opinar” sobre suas asserções. Retornaremos a essa discussão mais adiante. Assim, essa interpretação coincide com às dimensões do estatuto

epistemológico da Biologia. Não foram identificados discursos que tivessem relação direta com o estatuto ontológico. Dessa forma, percebe-se que o ensino de Biologia na EJA, ao ser pautado principalmente – quase exclusivamente – pelo estatuto conceitual, cai numa armadilha reducionista, pois:

A ciência é um constructo social, presente numa realidade concreta e síntese de múltiplas determinações. A atividade científica não se reduz à produção do conhecimento por ele mesmo, para gerar um amontoado de conceitos esvaziados. Enquanto prática social, a ciência se dá na circunscrição de elementos de uma época (base explicativa, metodologias e das questões que motivaram as realizações das pesquisas) (PARANHOS; GUIMARÃES; GOLDSCHMIDT, 2019, p. 84).

Além do mais, reiteradamente os docentes reafirmam que o essencial coincide com a Biologia presente no cotidiano, que por sua vez traduz-se em entender o próprio corpo e suas relações dentro do ambiente que ocupa no dia a dia. Precisamos problematizar essa ênfase dada à Biologia presente no cotidiano: seria possível ver a Biologia no cotidiano se não pelas lentes conceituais da própria Biologia? A Biologia não seria uma forma sistematizada de enxergar os elementos do cotidiano?

O discurso docente parece privilegiar uma biologia “paralela” (com explicações superficiais ou intuitiva) que tem existência descolada e autônoma da própria ciência Biologia. Nesse movimento de escolha pelo essencial, a abordagem que caracterizamos como *Biologia Percebida* prevalece. A *Biologia Despercebida* deve ser “minimizada”, “resumida”, “peneirada”. A célula, como unidade básica da vida, é um dos elementos reconhecidos como essencial, embora a Biologia “macro” tenha centralidade.

A partir da sinalização dos docentes quanto aos conteúdos da Biologia que despertam atenção e/ou interesse e dificuldade/desinteresse, bem como a indicação dos conhecimentos biológicos essenciais e da finalidade do seu estudo, precisamos problematizar o movimento de apropriação dos conceitos científicos. Será que há o entendimento, por parte dos professores e professoras dos CEJA goianos, que o ensino de Biologia deve propiciar aos estudantes da EJA a apreensão e ascensão aos conceitos biológicos? O discurso docente apreendido na pesquisa parece sinalizar que os professores e professoras citam temas e áreas da Biologia que julgam importantes, e não seus conceitos biológicos. Apenas uma professora [ELZA], admite como conhecimentos essenciais da Biologia na EJA a questão conceitual em seu discurso: “Biologia conceitual; [...] é ele compreender que **a biologia é regida por conceitos**; [...] aprender a constituição dos seres vivos; [...] ele compreender a constituição dele próprio enquanto ser vivo e de tudo que está no planeta”.

Avelar et al. (2022, p. 681), discutem o conceito de conceito à luz da Psicologia Histórico-Cultural (de Vygotsky e seguidores) e Pedagogia Histórico-Crítica (de Saviani e seguidores) e as implicações do pensamento conceitual para a formação de professores de Biologia e afirmam que “os conceitos científicos da Biologia que conhecemos hoje devem ser vistos como o que se tem mais desenvolvido na atualidade a respeito dos seres vivos”. Fazendo uma aproximação com a perspectiva freiriana, para uma melhor “leitura de mundo”, a formação de conceitos pelos estudantes via educação escolar é imprescindível, pois pode permitir que eles apreendam o real. Embora esteja submetido a determinadas condições históricas e circunscrito como um processo (em construção) e não meramente como um produto (já acabado), “um conceito explica de modo satisfatório os fenômenos; e é compartilhado entre as pessoas com um mesmo significado” (AVELAR et al., 2022, p. 681). Os autores demarcam que os conceitos científicos, que são socialmente constituídos, apresentam maior capacidade explicativa para os fenômenos biológicos, em detrimento dos conceitos espontâneos – que na perspectiva freiriana compreendem os “saberes de experiência feito”.

Sem desmerecer os aspectos pedagógicos, a formação docente (inicial e/ou continuada) deveria desenvolver nos professores e professoras o pensamento conceitual da ciência que ensinam, levando-os a compreender suas unidades explicativas (conceitos nucleares). E saber definir não é saber conceituar, pois “as definições são mortas, estáticas, enquadram características em limites rígidos” (AVELAR et al., 2022, p. 684) e os conceitos são “vivos” na história, além de estabelecer múltiplas relações com outros conceitos. Concordamos com os autores ainda quanto ao fato de que “pensar de modo conceitual não é simples, e exige que as pessoas saibam fazer a transferência dos significados e relações das situações concretas para as abstratas e vice-versa” (p. 684).

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2020a) demarca os saberes necessários à prática educativa e aponta que “ensinar exige apreensão da realidade” (p. 67). E aprender demanda apreender:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2020a, p. 67).

Interpretamos que *apreender* um objeto – na perspectiva freiriana – demanda pensar conceitualmente e ascender aos conceitos científicos, enquanto memorizar mecanicamente o perfil de um objeto coincide com a mera capacidade de definição e não conceituação. Acatar a perspectiva freiriana de que “ensinar exige respeito ao saberes dos educandos” (FREIRE, 2020a, p. 31), valorizando no ponto de partida seus conceitos espontâneos, não isenta os profissionais docentes de propiciar as condições para que os estudantes formem e apreendam os conceitos científicos.

A formação de conceitos científicos pelos estudantes constituem instrumentos que lhes permite compreender e transformar a realidade (AVELAR et al., 2022), o que corrobora a perspectiva freiriana de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2020a, p. 96). Entendemos que intervir e transformar socialmente o mundo passa pelo domínio do pensamento conceitual. E se o profissional docente não pensa conceitualmente a ciência que ensina (por deficiências em sua formação profissional), não é capaz de promover uma prática educativa que propicie o desenvolvimento desse “pensar por conceitos” nos estudantes. A ascensão aos conceitos científicos via educação escolar permite que os estudantes alcancem “as máximas possibilidades de compreensão do mundo. Os conhecimentos produzidos nos âmbitos não-cotidianos da vida humana retornam ao nível cotidiano, e podem o elevar a níveis mais altos de realização e materialização (objetivação) das atividades humanas” (AVELAR et al., 2022, p. 686).

Retornando à análise dos discursos docentes, chama a atenção que são sempre as mesmas temáticas que eles indicam que são de interesse de seus alunos: conhecimentos associados à saúde – numa perspectiva bastante limitada do que é saúde¹⁰⁵ (sinônimo de ausência de doença) – e às questões ambientais. Para Neves (2021) o conceito de saúde é dinâmico, ativo e tem historicidade, pois “variam de acordo com o momento histórico, as condições políticas, sociais, econômicas, culturais, ambientais” (p. 79). Além disso, a noção de saúde deve considerar uma natureza coletiva em detrimento do caráter apenas individual e ainda evitar um olhar reducionista que restrinja a ideia de saúde ao campo da Biologia (NEVES, 2021). Coadunando essa perspectiva, Segre e Ferraz (1997) atestam que o conceito de saúde proposto pela OMS e ainda utilizado nos dias atuais está ultrapassado e fortemente sustentado por uma visão positivista, pois ainda se faz a distinção entre o físico, o mental e o

¹⁰⁵ A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1946, definiu saúde como “situação de perfeito bem-estar físico, mental e social”, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade. Disponível em: <https://bit.ly/3Ts5svg>. No entanto, apesar da definição de saúde ser ampliado, também há a consideração de que ainda é ultrapassado, irreal e utópico, pois a “perfeição” e o “bem-estar” são carregados de subjetividade.

social e propõem que “saúde é um estado de razoável harmonia entre o sujeito e a sua própria realidade” (SEGRE; FERRAZ, 1997, p. 542).

Logo, fica evidente que o ensino de Biologia não pode ficar limitado a uma abordagem que privilegie estritamente o estudo do corpo humano “saudável” e “doente”, pois a “saúde” desse indivíduo deve ser considerada sob diferentes aspectos e vieses: a saúde física, biológica, social, mental, alimentar, ambiental, coletiva, cultural, emocional e de classe, o que na EJA demanda pensar a condição de trabalhadores estudantes. O discurso docente apreendido na empiria da pesquisa não assinala como finalidade a apropriação de uma Biologia que se implique com a transformação do mundo – isso tem a ver com e esvaziamento político do ensino dos conhecimentos escolares.

Reiteramos que o discurso docente sinaliza que a finalidade da Biologia é guiada essencialmente pela abordagem da Biologia “macro” e “palpável” que estaria presente no cotidiano estudantil. Transparece a percepção docente de que a totalidade dos conhecimentos biológicos está no campo da teoria e que só devem ser ensinados aqueles presentes na realidade prática. Sabemos que a pedagogia freiriana não dicotomiza teoria e prática. A partir da *práxis* pedagógica esses dois elementos estão sempre inter-relacionados e dialogam permanentemente: “a *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2013a, p. 52). Dicotomizar teoria e prática – no ensino de Biologia na EJA – mantêm os trabalhadores estudantes em condições de opressão, impedindo-os de se emanciparem. A prática educativa da Biologia na EJA, portanto, deveria ser pautada pelo *quefazer*¹⁰⁶ em torno dos conhecimentos biológicos. Freire (2013a, p. 167-168), nesse contexto, assinala a importância desse caminho:

Os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é *práxis*, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

O discurso docente também aponta que o ensino de Biologia na EJA se guia – em menor proporção – pela necessidade de humanizar os estudantes – “é aquilo que constrói o ser humano” (ÁLVARO). Na relação da Biologia com a sociedade, retomaremos o posicionamento do professor ANTONIO quanto à necessidade do domínio dos conhecimentos

¹⁰⁶O *quefazer* – um dos neologismos de Freire – possui dois elementos: “o **que** designa a busca de uma direção e conteúdo para a ação [a teoria] e o **fazer** diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo [a prática]”. STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 335).

biológicos constituir arma contra o negacionismo científico e contra o “movimento anti vacina” – tão presentes no contexto pandêmico da COVID-19.

Chalmers (1993) afirma que a atribuição de “científico” a algo implica certa confiabilidade. Geralmente, a sociedade tem estimada consideração pela ciência e guia-se pelo “cientificamente comprovado”: “há abundância de provas na vida cotidiana de que a ciência é tida em alta conta, a despeito de certo desencanto com ela, devido a consequências pelas quais alguns a consideram responsável” (CHALMERS, 1993, p. 18). Assim, a ciência e os cientistas gozam de certa autoridade, embora não haja total consenso para considerar o que é ou não é ciência, pois “os cientistas têm sido bastante desarticulados quanto a uma definição abrangente da ciência” (MAYR, 1998, p. 33).

No entanto, estamos em tempos no qual o conhecimento científico tem perdido credibilidade na sociedade, tendo a ciência sofrido com constantes ataques e teorias da conspiração às suas conquistas históricas. A difusão e o acesso às informações das mais variadas naturezas na velocidade da luz, inclusive as científicas, permitem que homens e mulheres as acessem e as convertam automaticamente em conhecimento válido/validado, questionando até mesmo a própria ciência: chegamos a uma crise de confiança.

Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT), intitulada “*O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia?*”¹⁰⁷ (INCT-CPCT, 2021) revelou que há um considerável interesse em ciência por parte dos jovens – 67% dos entrevistados entre 15 a 24 anos, de ambos os sexos e de quase todos os grupos sociais – superando até mesmo o interesse por esportes (no “país do futebol”) e comparável ao interesse por religião. Meio Ambiente e Medicina/Saúde – que se relacionam direta ou indiretamente com Ciência e Tecnologia (C&T) – são temáticas de destaque nesse interesse dos jovens (80% e 74%, respectivamente). A pesquisa ainda aponta que:

Os jovens, em sua maioria, percebem a importância social da C&T e apoiam fortemente a ciência. Eles acreditam que a ciência e a tecnologia são importantes para o país e que os benefícios do desenvolvimento técnico-científico são elevados – e, em geral, maiores que os riscos. A postura dos jovens de apoio à ciência é, no geral, crítica e preocupada. Se, por um lado, a maioria deles não tem dúvida de que a ciência e a tecnologia são necessárias, positivas e importantes, por outro, eles também acreditam que: a população deve ser ouvida antes da tomada de decisões importantes; os cientistas possuem conhecimentos que os tornam perigosos; os cientistas podem ser responsabilizados pelo uso desses conhecimentos (INCT-CPCT, 2021, p. 23;25).

¹⁰⁷ Disponível em: <https://bit.ly/3g3qgtZ>

A pesquisa também aponta que os jovens acessam e consomem C&T via buscadores, redes sociais e/ou plataformas digitais de streaming (Google, YouTube, Whatsapp, Facebook), mas têm dificuldade de identificar notícias falsas. Museus de ciência, parques ambientais, jardins botânicos, museus de arte e outros espaços de difusão do conhecimento ou culturais são visitados por poucos jovens. O relatório de pesquisa também traz uma importante constatação e apresenta um questionamento: “É interessante notar que, à primeira vista, vários desses resultados parecem contraditórios. Se os jovens têm tanto interesse em ciência, por que se informam pouco sobre ela?” (INCT-CPCT, 2021, p. 27). Essas sinalizações da pesquisa nos leva a problematizar o papel da escola nesse contexto. Por que não articular esse consumo da ciência que se dá fora do espaço escolar com a transmissão dos conhecimentos sistematizados que ocorre dentro da escola, privilegiando-a como lugar de acesso às construções da ciência?

Pesquisas como a realizada pelo INCT-CPCT dão importantes contribuições para se pensar organizações curriculares na educação básica, inclusive na EJA. O consumo e o interesse por C&T (que esbarra diretamente nos conhecimentos biológicos) por parte dos estudantes e/ou a forma como se relacionam com ela merece acompanhamento por parte da atividade docente, de forma que conceitos da Biologia possam ser mobilizados a partir dessas relações que estabelecem com as temáticas científicas que acessam.

Paulo Freire, em *Política e educação*, desperta para a “tentação de supervalorizar a ciência e menosprezar o senso comum” (FREIRE, 2020b, p. 16). Para o autor há um cientificismo que absolutiza a força e o papel da ciência, magicizando-a. Assim, propõe superar essa condição: “É urgente, por isso mesmo, desmitificar e desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido, respeitá-la, portanto” (FREIRE, 2020b, p. 16). Desse modo, o autor, em várias passagens de suas obras, perscruta a ciência de uma forma profundamente crítica e política: em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* – “a ciência é igualmente indispensável ao esforço, porém, de denúncia dos mitos veiculados pelas classes dominantes” (FREIRE, 2011b, p. 87); em *Medo e ousadia* – “O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 131).

Percebemos, portanto, que ao longo da história a Ciência ocupa diferentes *status* na sociedade. A produção teórica de Paulo Freire é construída num contexto histórico (início da década de 1960) no qual a “vara pendia” para a perspectiva de ciência como “salvadora”. De acordo com Auler (2002) a Revolução Industrial ocorrida no século XVIII levou ao

desenvolvimento de um mito em torno da Ciência e da Tecnologia (CT): a *perspectiva salvacionista*.

O progresso e o desenvolvimento só ocorreriam a partir do protagonismo da CT, que “em algum momento do presente ou do futuro, resolverão os problemas hoje existentes, conduzindo a humanidade ao bem-estar social. [...] são criadas para solucionar problemas da humanidade, para tomar a vida mais fácil” (AULER, 2002, p. 106). Segundo o autor, essa *perspectiva salvacionista da CT* só começa a receber críticas a partir de 1960-70. Ou seja, a partir daí, a “vara pende” para o outro lado até chegarmos ao contexto atual, no qual se instalou o negacionismo científico, com a Ciência sendo desacreditada e colocada sob suspeita.

Para Lima et al. (2019) tem início um período de difusão do pensamento pós-moderno, o qual dá suporte à proliferação de disseminação de pós-verdades: “tais movimentos abriram espaço para se questionar o local privilegiado ocupado pelo discurso científico, subsidiando o surgimento de visões alternativas” (LIMA et al., 2019, p. 156) bem como “movimentos de relativização do conhecimento e da verdade” (p. 157). Neste contexto, ciência abre espaço para opinião; é o embate da *doxa* com a *episteme*.

Saviani (2021b) discutindo os conceitos gregos de *doxa*, *sofia* e *episteme* em relação ao fenômeno do conhecimento, afirma que a *doxa* (opinião) é própria do senso comum e da cultura popular, sendo um saber espontâneo, porém fragmentado, que emerge da experiência cotidiana; a *sofia* se constitui da sabedoria que emerge de uma longa experiência de vida; já a *episteme* é a ciência, a cultura erudita, o conhecimento metódico, sistematizado e elaborado, o qual deve ser socializado pela escola, constituindo assim, o papel fundamental dessa instituição, pois “a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar” (SAVIANI, 2021b, p. 14).

Logicamente, em Freire não há desprezo pela ciência em detrimento da “cultura popular” e do “saber de experiência feito”, mas há que se “perceber criticamente a importância do senso comum e o que nele há de bom-senso” (FREIRE, 2011a, p. 36). Há o reconhecimento da validade dos saberes prévios, que no caso específico dos educandos e educandas da EJA, compõe uma extensa bagagem de conhecimentos acumulados durante suas experiências de vida, inclusive de saberes biológicos, que podem e devem ser valorizados no processo de ensino-aprendizagem: “o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo,

recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (FREIRE, 2020a, p. 120).

Quanto à possibilidade do ensino de Biologia na EJA contribuir para a formação da cidadania dos estudantes – citado no discurso docente –, entendemos que a inserção social constitui-se de elementos que promovam a superação das condições de desigualdade postas pelo modo de produção capitalista na sociedade de classes, reintegrando à sociedade aqueles que estão à margem dela – os oprimidos. Logo, não se trata de promover transformações do aparente, mas na estrutura social. Inserir socialmente não pode restringir-se a um ato solidário cuja finalidade é a manutenção da conjuntura, do que está “posto” pelo capital, numa estratégia de inserir para adaptar:

É que o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível (FREIRE, 2013a, p. 54).

De fato, a ascensão dos estudantes da classe trabalhadora aos saberes sistematizados da Biologia – assim como de qualquer ciência – via escolarização, constitui-se num elemento de inserção crítica e de emersão na sociedade, contribuindo para a humanização desses sujeitos. O domínio da Biologia pelos estudantes na EJA traz contribuições para o desenvolvimento e aprimoramento da “leitura de mundo” – que sempre precede a da palavra – fazendo emergir sua cidadania e permitindo-lhes tomar a história em suas mãos (FREIRE, 2011). É preciso ainda ter a consciência da politicidade envolvida nesse movimento – estando, portanto, *a favor* dos estudantes da classe trabalhadora que passam pela EJA e *contra* sua dominação e alienação. No entanto, as políticas educacionais que se instalaram no âmbito da EJA nos últimos anos – conforme discutido no capítulo 1 desta tese – coadunam com um projeto formativo de desescolarização para a modalidade, conforme pontuado por Nicodemos (2019).

Segundo Avelar, Assunção e Paranhos, (2021, p. 28) um projeto formativo contém em si as finalidades que se desdobram em escolhas curriculares, teóricas, pedagógicas, didáticas etc. Ele imprime à atividade educativa a tônica dos processos de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidos por meio das relações que se dão no espaço-tempo escolar. Assim, munir os estudantes da EJA com os saberes sistematizados da Biologia, em *diálogo* com os “saberes de experiência feito” constituirá um projeto formativo de resistência, em detrimento do que se instalou “oficialmente” para a modalidade.

Há um famoso texto – *O analfabeto político* – atribuído a Bertold Brecht¹⁰⁸. O teor do texto é o seguinte:

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.

Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire também caracteriza o analfabeto político como “aquele ou aquela que têm uma percepção ingênua dos seres humanos em suas relações com o mundo, uma percepção ingênua da realidade social que, para ele ou ela, é um fato dado, algo que é e não que está sendo” (FREIRE, 2021b, p. 148).

É preciso concordar com a cólera de Brecht em relação à impossibilidade de admitirmos que, em pleno século XXI, tenhamos um “analfabetismo político” na população e também com a perspectiva de Freire quanto à ingenuidade escamoteada nessa condição, que encara o futuro ou como a repetição do presente ou como algo preestabelecido e dado (FREIRE, 2021b). Além da condição de “analfabeto político”, não é possível também que homens e mulheres que, estando inseridos na sociedade como cidadãos e cidadãs tenham aversão à política, pois dessa aversão política resultam desigualdades sociais, alienação e processos de submissão humana. É preciso nos libertar dessa condição de alienação e/ou não participação na/da *política* que nos rodeia para assim conseguir agir no mundo. Mas, como romper a dinâmica “analfabetismo político - não-ação no mundo”?

Paulo Freire apresenta a *política* e a *politicidade* como um dos elementos centrais de sua produção acadêmica. Na percepção do autor, a qual corroboramos aqui, a “alfabetização política” é necessária e possível, em um país como o Brasil, e a via para isso é a educação escolar. Ao longo de toda sua obra e em diferentes momentos, Paulo Freire afirma que as condições históricas da nossa sociedade não estão dadas e nem fadadas ao *fatalismo*. Assim, sua transformação é possível (e necessária) e a educação tem papel neste processo. Considerando a educação escolar como uma das alavancas de transformação da sociedade, acreditamos que a apropriação da Biologia como um ato político é capaz de contribuir no processo de humanização dos sujeitos educandos e educandas, em especial aqueles inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹⁰⁸ O texto, de autoria não confirmada, é atribuído a Bertolt Brecht, um poeta alemão do século XX. Há várias menções que atribuem esse texto sendo descrito pela primeira vez em Terra Nossa: Newsletter of Project Abraço, North Americans in Solidarity with the People of Brazil, Vols. 1-7 (1988, p. 42).

Em *A importância do ato de ler*, Freire (2006, p. 24) destaca a “impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política”. Para o autor, torna-se impossível sequer pensar *educação* sem estar atento à *política*. Na mesma obra ele salienta: “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. [...] Isto significa ser impossível, de um lado, [...] uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, [...]; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa” (FREIRE, 2006, p. 22).

A partir das relações que se estabelecem entre política e educação e considerando, então, que o processo educativo é intencional, é preciso relacionar tal perspectiva com o ensino de biologia na EJA, considerando-a também um ato político. Paranhos (2017, p. 18) afirma que “pesquisar o objeto ensino de ciências na EJA demanda ter no horizonte investigativo a pauta de luta pela garantia da educação escolar aos que tiveram esse direito negado e conseqüentemente, a negação do acesso aos conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos”.

Quanto à centralidade do cotidiano na prática curricular, Marandino, Selles e Ferreira (2009) afirmam que “as escolhas de conteúdos e métodos de ensino não têm como única referência as Ciências Biológicas, mas são efetivadas com base em aspectos como as necessidades e demandas das escolas, dos alunos e da comunidade” (p. 92). Assim, as autoras apontam serem comuns os modelos pedagógicos e curriculares que privilegiam condições/problemas locais, com ênfase na saúde, na sexualidade e meio ambiente. O discurso docente apreendido nessa pesquisa junto aos CEJA goianos corrobora essa perspectiva das autoras.

Para Santos (2017, p. 377):

Na problematização da prática docente na EJA, consideramos que o educador deva perceber e valorizar os fatores que estimulam a aprendizagem através da troca entre educandos e docentes. É fundamental que se conheça e valorize os aspectos culturais de seus estudantes, pois estes trazem para a escola uma bagagem de vida que não é propriamente a sua e que, inclusive, pode não preencher as expectativas do professor sobre esse educando.

Valorizar fatores que estimulam a aprendizagem dos estudantes – no caso a Biologia do cotidiano – não significa permanecer nesses saberes da prática imediata, próprios de sua cultura popular. Se há uma troca entre educandos e docentes, pressupõe que os professores oferecem “algo” nessa relação. Entendemos e defendemos que ao valorizar essa bagagem de “biologias” que o estudante traz, que está repleta de cotidianidade, o professor também ofereça oportunidades para que o estudante faça a ascensão ao saber sistematizado da Biologia, superando e incorporando o “saber de experiência feito”.

Duarte (2020, p. 37), quanto ao saber sistematizado e transmitido na escola, aponta:

Os conhecimentos a serem ensinados nas escolas não devem visar, portanto, apenas a preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias da cotidianidade. A escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e de si próprias como parte dessa mesma realidade.

Freire (2012) aponta que o professor, ao ensinar, deve ter a compreensão que é necessário “associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade” (p. 60). É preciso superar a “*experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade. [...] A leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como *inferior* (FREIRE, 2012, p. 61). Superando a experiência sensorial pela *experiência escolar* é possível desenvolver a capacidade de generalização (FREIRE, 2012).

Diante dos inúmeros projetos em disputa na sociedade, vale reafirmarmos nosso compromisso com a classe trabalhadora não prescindindo do *diálogo* verdadeiro que permite aos sujeitos da EJA expressarem seus saberes de experiência, mas alcançar o saber sistematizado historicamente. Já sabemos que na perspectiva freiriana a politicidade considera que a educação está a serviço e atende interesses de uns e não de tantos. Assim, restringir o ensino da Biologia na EJA, cujo público estudante é a classe trabalhadora oprimida, ao trabalho estrito com os conhecimentos biológicos do cotidiano, está a favor de quem e do que?

De fato, é no cotidiano do estudante que emerge o “saber de experiência feito”, mas já reiteramos que mesmo que a prática educativa possa partir dele, há a necessidade de sua superação. Negar-lhes o acesso ao saber biológico sistematizado (aqui entendido como a apreensão dos estatutos estruturantes da Biologia em suas infinitas interconexões) pela instituição escolar é coadunar com o estado de alienação da classe trabalhadora estudante, não dando condições para que ela desoculte a realidade opressora. Dessa forma, a transmissão do saber biológico se dará de forma mutilada e fragmentada, atendendo somente as necessidades imediatas do sujeito, em detrimento de uma formação humana que promova sua conscientização crítica e sua desalienação.

Charlot (2009) alerta que primar pela transmissão de conhecimentos via educação escolar não pode ser concebida como uma “tirania cultural” imposta pelas classes dominantes ou considerada como a única atividade que tem valor. A atividade escolar “tem um valor educativo, um valor antropológico, como uma forma específica e extremamente elaborada de se relacionar com o mundo” (p. 92). Independente de estar ou não ligado à vida cotidiana, o

ensino escolar deve ser privilegiado (sendo importante que tenha um sentido), pois “o distanciamento [da cotidianidade] permite que os alunos saiam do mundo subjetivo de suas emoções, sentimentos, experiências e vejam o mundo como um objeto a ser pensado” (CHARLOT, 2009, p. 92).

Antes de finalizarmos essa discussão em torno do necessário *diálogo* entre os saberes biológicos sistematizados e o “saber de experiência feito” (que emerge do cotidiano) tendo por fundamento a politicidade freiriana, apresentaremos também a percepção dos outros interlocutores desse movimento: os estudantes da EJA. Expor seus discursos trarão mais sinalizações de como pensar uma prática educativa de Biologia na EJA que supere sua condição de imersão na cotidianidade.

3.4. A percepção discente do ensino aprendizagem de Biologia, sua finalidade e a imersão na cotidianidade

Trazendo os estudantes para o *diálogo* em torno da necessária dialetização entre os saberes sistematizados da Biologia e os “saberes de experiência feito” que trazem, apresentamos os discursos discentes apreendidos nas entrevistas realizadas nos CEJA com os 23 estudantes segundo as seguintes questões:

- “*Você gosta de Biologia (Sim/Não)? Por que?*”
- “*Quais conteúdos da Biologia você mais gosta ou mais gostou? E quais não gostou?*”
- “*Para você, por que é importante estudar Biologia?*”
- “*De acordo com o que a Biologia estuda (a vida, os animais, as plantas, o corpo humano, as doenças, o meio ambiente etc.) tem algum conteúdo da Biologia que você queria ter estudado e não estudou? Explique*”.

Quanto à relação que os estudantes estabelecem com a Biologia e seus conteúdos, podemos afirmar que os estudantes gostam da disciplina escolar Biologia, avaliação quase unânime entre os 23 (vinte e três) discentes. Apenas 06 (seis) estudantes – [JAQUELINE], [LISETE], [PAULINHO], [THIAGO], [MARCELA], [NITA] – demarcaram diretamente não gostar e/ou ter dificuldade em algum conteúdo/área da Biologia, citando: células (Citologia), definir família (Taxonomia), vírus-vida microscópica (Microbiologia), plantas (Botânica) e relações ecológicas (Ecologia). A partir do que citaram, concluímos que tais conteúdos se relacionam mais à *Biologia Despercebida* e/ou aspectos mais descritivos da Biologia.

Quanto à totalidade dos conteúdos/áreas citadas, a prevalência foi na seguinte ordem: Anatomia/Fisiologia Humana (17 estudantes); Botânica (14 estudantes); Ecologia (11

estudantes); Citologia (09 estudantes); Zoologia (08 estudantes); Genética (07 estudantes); Microbiologia (05 estudantes); Bioquímica (05 estudantes); Origem da vida/Evolução (03 estudantes); Paleontologia (01 estudante); Taxonomia (01 estudante); Método Científico (01 estudante). A maioria dos estudantes não citou diretamente o nome de uma área da Biologia. A sistematização por áreas foi realizada a partir dos termos citados e/ou explicações que elaboraram, o que nos permitiu “classificar” os discursos discentes em áreas da Biologia.

A prevalência dessas áreas dentro dos conteúdos biológicos trabalhados não significa que estas sejam as que os estudantes têm maior afinidade e/ou estabelecem relações mais amistosas. Entendemos que as áreas/conteúdos citados pelos estudantes foi o que recuperaram em suas memórias escolares, ou seja, tais áreas/conteúdos certamente foram ministrados em sala de aula. Por isso, preferimos relacionar a ocorrência dessas áreas/conteúdos dentro das abordagens que denominamos por *Biologia Percebida* e *Biologia Despercebida* para melhor entender que conteúdos aproximam (despertam interesse) ou distanciam (despertam desinteresse) nos estudantes em relação ao ensino de Biologia na EJA.

Percebemos que o interesse dos estudantes está mais relacionado, portanto, à vida humana (corpo humano, reprodução, genética/DNA, doenças etc.), plantas, natureza e sobre os animais. A citologia também foi bastante citada pelos discentes como sendo um dos conteúdos que mais gostaram. A seguir, algumas falas dos alunos sobre esta questão:

Eu gosto; [...] é uma das matérias que eu não conhecia, mas passei a conhecer; um dos [conteúdos] que eu mais queria aprender era sobre as plantas e o corpo humano [...] porque são coisas que eu acho que é sempre bom a gente saber um pouquinho mais. (LIANA)

Eu gosto de biologia; ela é interessante, o estudo aí desses seres vivos; tem alguns assuntos que são abordados que a gente fica bem curioso; quanto mais você estuda, mais você sabe e mais curioso você vai ficando; um conteúdo que me chamou atenção foi com relação a células, a maneira que acontece é bem interessante; outra coisa que me chamou atenção é [...] sobre bactérias, as formas que elas procriam; essa questão do corpo humano me deixou bem curioso, com a maneira que a célula acontece dentro da gente, a forma que quando somos contaminados com alguma bactéria, alguma inflamação ali, a maneira como nosso corpo reage, é interessante sabe? É uma máquina, assim digamos, muito complexa né? (DONALDO).

Eu gostei muito de estudar sobre células; Sobre o corpo humano, a gente estudou muito sobre o corpo humano, sobre as células, células cancerígenas; eu gostava muito de estudar sobre meio ambiente, sobre plantas, sobre o corpo também, sobre genética, essas doenças, câncer, como surgiu o câncer. (MARIO).

Eu gosto de biologia que é voltada para o estudo de diferentes formas de vida, origem, evolução, estrutura e funcionamento; eu gostei sobre a relação entre o ser vivo e o meio ambiente; As doenças eu queria ter estudado mais porque **a EJA é muito acelerado** [grifo meu] (MARIA CLARA).

O Quadro 8 sistematiza os discursos discentes agrupando-os nas cinco teorias estruturantes da Biologia segundo os termos/conteúdos da Biologia que citaram, possibilitando indicar a prevalência de dada teoria. Todos os conteúdos citados pelos estudantes foram agrupados dentro das teorias estruturantes, independente se o estudante gostou ou não gostou de dado conteúdo, se atribuiu importância ou tinha anseios em estudar determinados temas, pois a intenção foi verificar quais conteúdos/áreas foram trabalhados em sala de aula.

Quadro 9 - Prevalência das teorias estruturantes no ensino de Biologia na EJA segundo o discurso discente

TEORIAS	TERMOS NO DISCURSO DISCENTE	PREVALÊNCIA
CELULAR	célula, citologia, biologia celular, multiplicação das células, divisão, células cancerígenas, câncer, células sanguíneas, anatomia, identidade dos seres humanos, plantas, botânica, plantas nativas e exóticas, plantas medicinais, espécies, bactérias, vírus, reinos, animais, definir família, diferentes formas de vida, características, vida microscópica, vida humana, abrem para ver como são, partes, nervos, membranas, músculos, o quem tem dentro de nós.	Jaqueline, Liana, Lisete, Donald, Luiza, Madalena, Francisco, Marcela, Joaquim, Mário, Moacir, Maria Clara, Marta, Nita, Oscar, Sofia, Stela, Tudinha, Paulinho, Sérgio, Thiago
HOMEOSTASE	reprodução, corpo humano, contaminação, inflamação, como o corpo reage, enxerto em plantas, alimentos/alimentação, saúde, doenças, fotossíntese, como fui formado/feito, estrutura e funcionamento, vida, prevenir, medicamentos, água/hidratação, bioquímica.	Jaqueline, Liana, Lisete, Donald, Luiza, Marcela, Mário, Maria Clara, Marta, Nita, Oscar, Sofia, Stela, Tudinha, Paulinho, Sérgio
ECOSSISTEMAS	equilíbrio da natureza, equilíbrio do planeta, meio ambiente, relação do ser vivo com o meio ambiente, conviver com elas (espécies), seres vivos e suas interações, natureza, cadeia alimentar, relações ecológicas, biosfera, ecologia.	Joaquim, Mário, Moacir, Maria Clara, Oscar, Sofia, Stela, Thiago, Vanilda
HERANÇA	genes, DNA, genética	Jaqueline, Madalena, Mário, Marta, Nita, Sofia, Tudinha
EVOLUÇÃO	evolução, a origem, como surgiu, Darwin, paleontologia.	Maria Clara, Marta, Oscar, Tudinha, Sérgio

Fonte: elaboração do autor.

No discurso discente, a ordem de prevalência dos conteúdos biológicos abordados dentro das cinco teorias estruturantes coincide com a identificada anteriormente no discurso docente: Teoria Celular => Teoria da Homeostase => Teoria dos Ecossistemas => Teoria da Herança => Teoria da Evolução. Ou seja, os estudantes confirmam a tendência que os(as) professores(as) possuem em privilegiar o ensino de conteúdos biológicos ligados à Teoria Celular e Teoria da Homeostase, visto que os conteúdos/áreas da Biologia que eles

recuperaram na memória e citadas na entrevista se relacionam a essas duas teorias estruturantes em específico.

O discurso apreendido também corrobora o discurso docente em outro aspecto: os estudantes parecem estabelecer uma relação mais amistosa com a abordagem que identificamos como *Biologia Percebida* – a Biologia macro, palpável e visível com o olho desarmado. Eles anseiam entender o funcionamento do próprio corpo e das espécies com as quais convivem diariamente, principalmente animais e plantas (sobretudo as medicinais), bem como a relação homem-natureza. O mundo microscópico – vírus e bactérias, por exemplo, só despertam atenção nos estudantes se estiver diretamente relacionado à condição de saúde-doença do corpo humano.

Quanto à Genética, o interesse dos estudantes parece estar relacionado com a manifestação das características nas diferentes espécies, ou no caso de doenças genéticas cuja materialidade é percebida no imediato. A Biologia Molecular, o DNA, o gene, a organização cromossômica e o mecanismo da hereditariedade em si passam “despercebidos” pelos estudantes, mas são capazes de “perceber” que as características dos organismos e/ou algumas doenças que expressam em seus corpos são resultado da Genética. Logo, a abordagem que identificamos como a *Biologia Despercebida*, parece ficar em segundo plano quanto às afinidades com os conteúdos biológicos, pois “célula é complicado de entender” (JAQUELINE); “tive dificuldade em definir família” (LISETE); “vírus não sou muito fã” (MARCELA); “não sou muito chegado à vida microscópica” (NITA). No entanto, a partir do discurso dos estudantes podemos inferir que todas as teorias estruturantes da Biologia são trabalhadas na EJA, embora com diferentes prioridades.

As dimensões etárias dos estudantes e de localidade dos CEJA não apontaram diferenças quanto ao que desperta interesse/desinteresse na Biologia em nossos dados empíricos. Os caminhos metodológicos empreendidos nessa pesquisa não objetivaram verticalizar esses aspectos e embora a tese não tenha apontado diferenças, podemos sinalizar que a questão do “interesse” / “desinteresse” em relação aos conhecimentos biológicos (ou de qualquer outra área do conhecimento) merece um olhar atento nas construções curriculares na EJA, inclusive aprofundando investigações que considerem os aspectos etários e de localidade.

Desse modo, a partir de pesquisas futuras, precisamos problematizar: a Biologia que desperta interesse num estudante da EJA oferecida na capital – Goiânia, com mais de 1,5 milhões de habitantes e economia diversificada – é a mesma que a de um estudante da EJA de Iporá – cidade do interior goiano com pouco mais de 31 mil habitantes e economia voltada

principalmente para a agricultura e pecuária? Que Biologia desperta interesse/desinteresse numa educanda de 70 anos de idade, aposentada, católica fervorosa em comparação com a Biologia que desperta interesse/desinteresse num jovem estudante de 19 anos de idade, desempregado, sem religião e que esteve cumprindo medida socioeducativa no último ano devido à prática de atos infracionais¹⁰⁹?

Os estudantes revelam a percepção de que os conteúdos são trabalhados de forma atropelada: “rápido por causa do tempo” (LISETE); “é um pouco acelerado devido muita coisa” (JOAQUIM); “é muito acelerado” (MARIA CLARA), corroborando mais uma vez a prática de EJA que se sustenta no aligeiramento e pelo “passar” rapidamente pelos conteúdos. Por outro lado, o estudante DONALDO afirma que “quanto mais você estuda, mais você sabe e mais curioso você vai ficando”, corroborando a perspectiva freiriana que atesta que a curiosidade (de educadores e educandos) se encontra na base do ensinar-aprender, na qual estão submetidos os objetos de conhecimento (conteúdos) (FREIRE, 2011).

A estudante MARCELA, de 52 anos de idade, problematiza a *forma* do ensino: “porque a maioria das aulas são assim só falada e às vezes por conta de muitos já não gostar de biologia, aí se torna uma coisa mais cansativa né”. A estudante chama a atenção para a falta de um laboratório para aulas práticas, cuja existência e uso certamente tornariam a aula menos “cansativa”. Esse discurso corrobora a predominância de escolha de recursos didáticos empregada pelos professores e já apresentada anteriormente – materiais audiovisuais, uso do quadro e livros didáticos/apostilas. Porém, o discurso da educanda diverge de alguns discursos docentes. Retomaremos dois, em específico: “não adianta ficar com muita florzinha” [ELZA]; “não adianta você tentar ficar enfeitando muito” [HERMÍNIA]. Percebemos, portanto, que a justificativa docente para não “florear” e “enfeitar” o processo de ensino aprendizagem a partir do uso de diferentes recursos didáticos e metodologias empregadas na EJA não coaduna o discurso da estudante MARCELA, que anseia pela diversificação. Porém, mais uma vez reiteramos que a centralidade não pode se dar na *forma*, mas no *destinatário* – os trabalhadores estudantes. A superação da “coisa mais cansativa” poderia se dar a partir do *diálogo* com os estudantes, em valorização ao seu “saber de experiência feito”. Não há, necessariamente, a proposição de uma estratégia metodológica / recurso didático ideal para que esse *diálogo* se estabeleça.

¹⁰⁹ Esse exemplo, embora “fictício”, emergiu das minhas lembranças enquanto profissional da modalidade. De fato essa diversidade de sujeitos numa mesma classe existe e é uma realidade em qualquer turma de EJA.

Cancellara (2017) estudou a visão de estudantes da EJA sobre a disciplina de Biologia e tentou compreender as relações que eles estabelecem com os conhecimentos biológicos. A partir das respostas de questionários aplicados junto aos discentes, ele utilizou as seguintes categorias para análise: Conhecimento Científico-Cultural, Conhecimento Pragmático-Utilitário e Conhecimento Mercadológico. Segundo o autor:

Conhecimento Científico-Cultural é referente aquele conhecimento clássico de Biologia, sistematizado e constituído historicamente pelo conjunto de seres humanos, que contribui para o processo de humanização. O Conhecimento Pragmático-Utilitário é aquele que visa auxiliar a realidade imediata dos(as) alunos(as), o dia a dia. E o Conhecimento Mercadológico é aquele conhecimento que prepara os(as) educandos(as) para o mercado de trabalho, para se adaptar à competitividade (CANCELLARA, 2017, p.79)

Utilizamos as categorias de Cancellara (2017) nesta tese para analisar a finalidade da Biologia que emergiu dos discursos discentes a partir dos dois conjuntos de questões apresentados anteriormente¹¹⁰. O Quadro 8 sistematiza essa análise:

Quadro 10 - Categorização da finalidade da Biologia na EJA

CATEGORIAS	ESTUDANTES
Conhecimento Científico-Cultural	Jaqueline, Liana, Madalena, Francisco, Joaquim, Mário, Moacir, Marilena, Marta, Oscar, Stela, Tudinha, Sérgio, Vanilda
Conhecimento Mercadológico	Lisete, Marcela, Joaquim, Maria Clara
Conhecimento Pragmático-Utilitário	Lisete, Donaldo, Luiza, Marcela, Maria Clara, Nita, Oscar, Sofia, Paulinho, Thiago

Fonte: elaboração do autor.

Nossa análise incluiu concomitantemente estudantes em mais de uma categoria (LISETE, MARCELA, JOAQUIM, MARIA CLARA, OSCAR), pois seus discursos apontavam traços de categorizações distintas. Ainda assim, prevaleceu a finalidade da Biologia que se conduz por uma formação de Conhecimento Científico-Cultural, ou seja, que contribua para sua humanização. Essa análise diverge ligeiramente dos resultados encontrados por Cancellara (2017), nos quais predominaram uma concepção pragmática e utilitária. Embora nossos resultados juntos aos estudantes da EJA tenham apontado o ligeiro predomínio de uma Biologia que se guia para a assimilação do Conhecimento Científico

¹¹⁰ A questão que investigava a cotidianidade da Biologia – “Os conteúdos da Biologia trabalhados em sala de aula tem alguma relação com seu dia-a-dia?” – também sinalizou uma finalidade da Biologia, investigada em questões anteriores. Dessa forma, agrupamos na análise respostas de várias questões para a categorização apresentada.

historicamente acumulado, podemos afirmar que a Biologia também tem forte inclinação teleológica para a assimilação de conhecimentos que sejam “aplicados” no cotidiano.

Quanto à questão da cotidianidade, tivemos uma questão específica para os discentes, quer seja: “*Os conteúdos da Biologia trabalhados em sala de aula tem alguma relação com seu dia-a-dia?*” Vejamos os discursos apreendidos junto aos estudantes:

Em casa, na rua, nos lugares que a gente vai, vai lembrando como é sobre biologia. Muitas vezes, até mesmo dentro da nossa casa quando a gente adoece e a gente pensa em um medicamento que possa fazer o efeito melhor, então tudo envolve biologia. [JAQUELINE]

Não! Ela não fica só na escola. [...] é uma das coisas que faz parte da vida da gente; se prestar bem atenção, é uma coisa que tá sempre no dia a dia da gente, só precisa ser identificado né?! [...] esse trem de doenças, que hoje em dia é o que mais a gente vê né?! [...] esse ano passado que começou esse trem da pandemia, o que a gente mais estudou foi sobre o Coronavírus, as causas. [LIANA]

Sim, faz parte sim. Como, por exemplo, o sistema imunológico; como o vírus está presente no dia a dia, a gente tem sempre que estar preparando, comendo bons alimentos, se preparando bem melhor por causa dessa pandemia. [...] as plantas são bem presente no nosso dia a dia: ajuda também no nosso oxigênio e também nas alimentações né?!. [LISETE]

[...] a partir do momento que a gente passa a ter conhecimento de determinado assunto, algumas coisas que a gente fazia no dia a dia ou deixava de fazer, a gente passa a ter mais atenção com isso, um cuidado melhor pra poder evitar essa proliferação de bactérias nos alimentos, com higiene pessoal. [DONALDO]

O que eu mais me identifiquei e gosto é das plantas e dos animais, cuidar das plantas, eu gosto de plantar; [...] umas coisas assim que faz parte da biologia e da natureza. [LUIZA]

Eu acho que faz parte do nosso dia-dia sim [não especificou]. [MADALENA]

Encontra [na] saúde da gente; a pandemia mesmo aí, está presente a biologia; [...] a saúde também de muitas coisas, da qualidade de vida e é bom a gente entender tudo, faz parte sim do meu dia a dia. [FRANCISCO]

Não, no meu dia a dia não, até por conta de trabalhar mais na área da limpeza, então para mim não vejo ela assim no meu dia a dia não. Se bem que tem uns pontos que a gente na área da limpeza, a gente tem que ter justamente o cuidado por conta de doenças né?! [...] a gente tem que trabalhar muito com luvas por conta de bactéria. Então, por esse lado na minha área da limpeza, eu vejo que tem, que tem muito. [MARCELA]

Eu trabalho na extração de minérios aqui no DAIA [Distrito Agroindustrial de Anápolis] e eu já vi nas aulas aqui sobre a crosta terrestre e eu tenho feito uma análise lá e é realmente igual a professora ensina na sala de aula; dá para juntar [...] a teoria com a prática. [JOAQUIM]

Não, não fica só na escola não, tem muitos conteúdos que ele ensina que a gente vê no dia a dia, igual, por exemplo, o meu pai era dono de uma fazenda aqui em Caldas; na fazenda mesmo eu via muitas coisas que eu aprendia no colégio, até mesmo quando você tá andando na rua, muitas coisas que ele ensinava eu via no dia a dia, no trabalho, em casa ou em algum lugar. Um dia eu tava andando pela fazenda lá e meu pai foi pra lá pra pescar e ele foi atrás de minhocas pra pescar; No local onde tinha aquele acúmulo de minhoca [...] o solo tava bem arejado, bastante fofo e aonde não tinha, tava aquela pedra dura e na hora que eu vi aquilo ali eu lembrei na hora do que o professor falou: “olha cada animal tem uma função no ambiente se a minhoca não existisse o solo seria um solo rochoso”. [MÁRIO]

Eu posso observar mais as plantas, a saúde, a história lá desde Cristo, bate com as histórias, com a ciência, tudo né, é um conjunto. [MOACIR]

Bom, a biologia está presente praticamente em tudo, influencia diretamente na nossa vida; a partir dela que inventaram os remédios né?! [...] para entender o funcionamento do nosso ecossistema e sobrevivência humana. A biologia no meu trabalho é manter a casa limpa, porque senão limpar a casa tem bactéria, tem vírus, então o impacto é esse, é deixar a casa limpa no meu serviço. [MARIA CLARA]

No meu dia a dia eu não uso não, não uso nada a ver com biologia. [MARILENA]

No meu dia a dia sempre eu vejo sim a biologia: através dos animais, pela genética que vem os bezerros, os cavalos, essas coisas; o rio, o riacho que tem ali, um ribeirão. Então tem sim, tem em toda parte daqui onde eu moro. [MARTA]

Tem sido realmente algo bem ligado ao nosso momento né, que nós estamos vivendo [a pandemia de Coronavírus]; [...] você não pode ver a doença, você não pode ver o vírus, mas você sabe que eles podem estar ali. E quando você estuda sobre o vírus, sobre bactérias e os micróbios, quando você estuda sobre isso, você pode compreender melhor. [NITA]

A biologia tem sim tem muito a ver com o que eu faço, com o que eu vivo, com o ar que eu respiro. Na alimentação, na forma de uma água potável, de saber que ela pode vir com micróbios, bactérias; a gente beber uma água de boa qualidade; de evitar frituras, certos alimentos que causa problemas na nossa saúde, gordura; sempre é gostoso pro nosso organismo, mas não é bom pra nossa saúde e biologia estuda isso. [OSCAR]

Eu vejo nas plantas que a gente mexe no dia a dia, na água; o sangue, por exemplo, o exame de sangue é uma coisa que a gente faz sempre né? A reação do nosso organismo. [SOFIA]

É claro que sim! Eu vejo no meu dia a dia. Inclusive eu tenho um jardim aqui em casa, um orquidário, eu vejo a biologia nas minhas orquídeas, elas crescerem, elas desenvolver; então eu vejo ela na natureza, eu vejo ela no dia a dia. [STELA]

Tem coisas que a gente começa até a aplicar: teve uma citação do professor em sala sobre a higiene. Eu tinha por hábito de quando ir no vaso, sentada no vaso, eu já dava descarga. Aí o professor falou que a gente nunca deve fazer isso, porque o vaso é um lugar cheio de bactéria e de vírus e quando você dá descarga, eles automaticamente sobem; então a gente tem que abaixar o vaso pra poder dar descarga, para eles não poderem espalhar e eu trouxe isso pra minha vida e eu realmente não faço isso mais. [TUDINHA]

Lembrar assim eu não lembro muito não, mas a biologia, ela trabalha de muitas formas também como remédios, como vitaminas; igual você ir na farmácia e pedir um remédio, [...] e esse remédio é feito de quê? Da biologia. [PAULINHO]

Não. [não identificou/citou nenhuma relação]. [SÉRGIO]

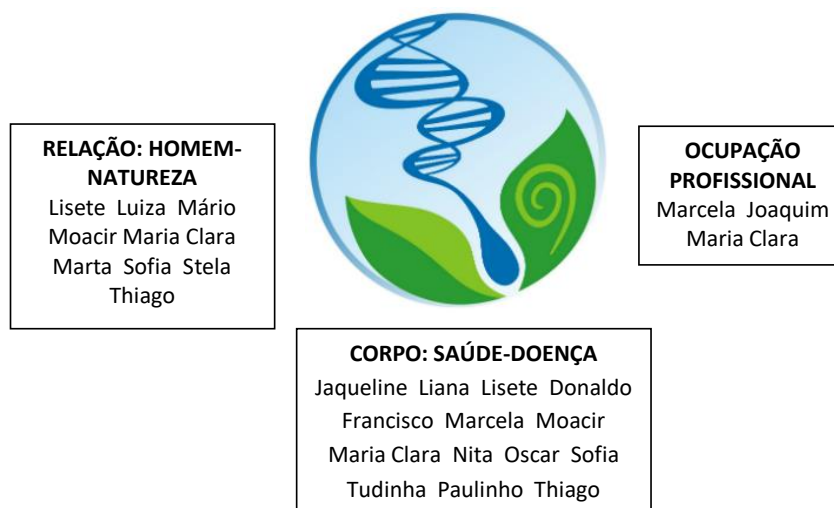
Com certeza sim; a biologia estuda os seres vivos, plantas, animais, então todos os dias a biologia está presente no nosso cotidiano; um simples exemplo é um remédio: a medicina é através da biologia. [THIAGO]

Eu não vejo no dia a dia não. Sobre biologia, não. Só na escola mesmo. [VANILDA]

Excetuando os estudantes MARILENA, SÉRGIO e VANILDA, que não conseguiram identificar uma relação direta da Biologia que estudam em sala de aula com suas atividades diárias, os outros estudantes trouxeram ricas exemplificações de como os conhecimentos biológicos se materializam na sua cotidianidade, apontando ainda mais elementos que caracterizam uma finalidade para o ensino de Biologia. A Figura 9 sintetiza as relações da Biologia com a cotidianidade identificadas no discurso discente, as quais categorizamos como **relação homem-natureza**, quando os estudantes citaram as relações que estabelecem com

animais, plantas e meio ambiente em geral; **ocupação profissional**, quando os estudantes identificaram a Biologia em suas atividades profissionais; **corpo saúde-doença**, quando os estudantes identificam a Biologia em ações/eventos da sua rotina diária de higiene, estados de adoecimento e/ou atitudes que mantenham o corpo “saudável”.

Figura 10 – A Biologia no cotidiano discente



Fonte: elaboração do autor.

Tanto em casa quanto em suas atividades profissionais, os estudantes apontaram exemplos de como se relacionam com a Biologia: na alimentação diária; na higiene pessoal; nas situações em que adoecem e buscam na Biologia entenderem o que acontece no seu corpo que o torna doente, bem como entender a cura pela Biologia; a relação com animais que criam no ambiente doméstico; o cultivo e o manejo de plantas; a (delicada) relação do homem com a natureza/ecossistemas; a busca por melhor qualidade de vida e a própria sobrevivência humana pela Biologia. Estando inseridos no contexto da pandemia de COVID-19, muitos estudantes, logicamente, citaram como a Biologia vem lhes ajudando a entender todos os acontecimentos: a contaminação (pelo vírus), as vacinas, o sistema imunológico, as medidas de prevenção etc. Talvez por esse motivo tenha sobressaído a relação identificada como **corpo saúde-doença**.

Duré, Andrade e Abílio (2018) realizaram pesquisa que também investigou junto a estudantes do Ensino Médio a percepção quanto à relação da Biologia com o cotidiano, encontrando resultados semelhantes aos discutidos nessa tese. Os resultados que obtiveram indicam uma predileção dos estudantes pelas temáticas/conteúdos ligados à saúde humana, corpo humano, alimentação, sexualidade e prevenção de doenças. A Bioquímica foi uma área na qual houve maior rejeição pelos estudantes. Tal aversão foi interpretada pelos autores

como uma dificuldade dos estudantes na aprendizagem de temas mais abstratos e microscópicos da Biologia, que nessa tese denominamos de *Biologia Despercebida*.

Retomando a análise dos discursos discentes dos CEJA, tomamos o relato do estudante MÁRIO para exemplificar como, de fato, os estudantes jovens e adultos da modalidade trazem ricas experiências “molhadas” de “saber de experiência feito” e permeadas por saberes/conceitos biológicos: ao coletar minhocas para pescar com o pai, o estudante identificou e rememorou os conceitos aprendidos (e apreendidos) na escola na aula de Biologia – os tipos de solo e suas características, bem como as funções ecológicas das minhocas. Percebe-se, pelo exemplo, como vai se estabelecendo um *diálogo* entre o “saber de experiência feito” e o saber sistematizado da Biologia.

Paulo Freire aponta que a partir do *diálogo com* os estudantes é possível levantar o que já sabem, mas deixa claro que tais saberes é ponto de partida e nunca limitar o ato educativo a *tão somente* esses saberes. Na busca para que os homens e mulheres possam *ser mais*, ele destaca em *Pedagogia da Esperança*: “o educador ou a educadora [...] ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao ‘saber de experiência feito’ de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo” (FREIRE, 2011a, p. 38-39). Em *Educação como prática da liberdade*, Freire destaca que “sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” (FREIRE, 2020c, p. 134). Em *Pedagogia da Autonomia*: “é o respeito jamais negado ao educando, a seu ‘saber de experiência feito’ que busco superar com ele” (FREIRE, 2020a, p. 101). O autor tem a consciência política frente aos saberes populares da classe trabalhadora, estando ciente de que estes não são suficientes para explicar os fatos do mundo que a rodeia:

Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. [...] Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (FREIRE, 2020a, p. 79).

Saviani (2019a, p. 43) defendendo a função social da escola, também se aproxima do pensamento freiriano ao não excluir os saberes espontâneos, sendo os mesmos incorporados por um movimento dialético:

Pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. [...] a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. [...] Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada.

Portanto, buscar a superação do senso comum com a consequente ascendência cultural da classe trabalhadora torna-se uma prerrogativa fundamental se de fato almejamos a atuação de todos e todas nas deliberações acerca dos rumos da sociedade, ou seja, a apropriação dos saberes sistematizados é condição primeira para o pleno desenvolvimento da dimensão política da existência humana. Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire (2021a, p. 50) afirma que a “educação consegue dar às pessoas maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política”. Entendemos que essa “clareza” só se dá a partir do domínio dos conceitos científicos via educação escolar.

Avelar (2022), em dissertação que discute o ensino de Biologia na EJA a partir da perspectiva Histórico-Cultural, tem como horizonte um modelo de organização do ensino-aprendizagem que promova a superação da cotidianidade dos estudantes, o qual ratificamos nesta tese:

Considerando que os conhecimentos biológicos são processos e produtos das atividades humanas desenvolvidas sócio historicamente, o foco exclusivamente conceitual não permite que esses saberes sejam vistos a partir de seu caráter dinâmico e situado. Especialmente na Educação de Jovens e Adultos, em que seu público de trabalhadores(as)-educandos(as) traz consigo compreensões advindas da trajetória de vida, é preciso possibilitar os saltos qualitativos nas relações com a realidade para além daquilo que lhes é cotidiano. Esse salto envolve a superação de visões inertes e caricaturais da produção do conhecimento científico, proporcionadas apenas com uma abordagem dialética desses conhecimentos (AVELAR, 2022, p. 188).

O que é o cotidiano? Ele corresponde à realidade concreta dos sujeitos humanos? Ao longo desta tese, o *cotidiano* é abordado – e materializado nos discursos docentes e discentes – como o lugar-comum que aprisiona os sujeitos às condições de interpretação da realidade via senso comum e limitando a existência humana para a busca de soluções de problemas que se apresentam na esfera imediata. A visão prático-utilitária conduz a vida humana e a compreensão dos fenômenos está restrita à aparência, em detrimento da essência. Não podemos compreender como sinônimos o “saber de experiência feito” de Freire e essa interpretação de cotidiano, pois a perspectiva freiriana, como já afirmado reiteradamente ao longo desta tese, defende o “saber de experiência feito” no ponto de partida, mas nunca de chegada. É necessário, então, superar a ideia primária de cotidiano do ponto de vista teórico.

Em *Dialética do concreto*, Kosik (2002, p. 14) afirma:

No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Dando o exemplo de que os homens podem utilizar dinheiro sem saber, de fato, o que é dinheiro, Kosik (2002, p. 14) pontua que “a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade”. O autor ainda aponta que os fenômenos que povoam a cotidianidade, a partir da regularidade, do imediatismo e da evidência, “penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*” (KOSIK, 2002, p. 15), a qual é “um claro-escuro de verdade e engano”: [...] o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (p. 15).

Lefebvre (1991, p. 23) aponta que “o homem cotidiano se mostra perdido: entravado, preso por mil laços, às voltas com mil probleminhas minúsculos. [...] O homem cotidiano se fecha em suas propriedades, seus bens e suas satisfações, e às vezes se arrepende”. O autor demonstra que devemos “problematizar” o cotidiano para compreender a estrutura social:

Tratando-se do cotidiano, trata-se, portanto, de caracterizar a sociedade em que vivemos, que gera a cotidianidade [...]. Trata-se de definí-la, de definir suas transformações e suas perspectivas, retendo, entre os fatos aparentemente insignificantes, alguma coisa de essencial, e ordenando os fatos. Não apenas a cotidianidade é um conceito, como ainda podemos tomar esse conceito como fio condutor para conhecer a “sociedade”, situando o cotidiano no global [...] (LEFEBVRE, 1991, p. 35).

Com essa mesma preocupação, Kosik (2002, p. 85) destaca:

Para o indivíduo engajado na *práxis* fetichista [cotidiana], seu engajamento consiste, primeiramente, em participar ativamente de alguma atividade prática, assim como o é para todos os outros indivíduos. O indivíduo engajado não percebe as inúmeras relações de poder que fazem com que uns trabalhem para sobreviver e outros vivam a gozar dos frutos do trabalho alheio; ele não enxerga além do véu da pseudoconcreticidade, isto é, percebe apenas o movimento das formas fenomênicas da realidade, isto é, não compreende que os diversos tipos de atividades sociais não aparecem do nada, nem que elas são, antes, a manifestação de processos não imediatamente dados. A realidade objetiva, percebida e concebida exclusivamente como lugar da atividade laborativa, induz o indivíduo a pensar que sua inserção na sociedade só pode ocorrer por meio de uma atividade prática qualquer, uma vez que o trabalho se lhe aparece como único meio através do qual poderá ascender socialmente, prosperar financeiramente [...].

Assim, o homem que vive preso às atividades e necessidade cotidianas, naturalizando e “inconsciente” de sua exploração e dominação, não se humaniza e se torna alienado. O cotidiano não é capaz de apreender a totalidade da realidade concreta – na qual se instala a luta de classes e as relações entre opressores e oprimidos “postas” pelo modo de produção capitalista. Viver preso ao cotidiano é viver na *pseudoconcreticidade* e numa existência humana automatizada. Segundo Freire (2013a., p. 40) “a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos

que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica”.

Retomando a adesão ao cotidiano em sua relação com o ensino dos conhecimentos biológicos no contexto escolar, parece claro que a instituição escolar tem por dever conduzir homens e mulheres para o *ser mais*, superando uma formação humana que só atenda aos anseios do cotidiano ou da prática imediata. Apesar de Freire (2012, p. 58) não considerar que seu legado constitua “prescrições que devam ser rigorosamente seguidas”, acreditamos que o domínio dos saberes sistematizados, em *diálogo* com os “saberes de experiência feito” (como ponto de partida) pode representar um caminho válido. Nesse sentido, Freire (2012) destaca que é preciso que os educadores e educadoras conheçam o mundo dos estudantes com os quais trabalham, apreendendo seus sonhos, a linguagem que utilizam para se defenderem no mundo e sobre o que sabem e como sabem:

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente do e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico. O ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, vanguardistamente, como se fossem coisas, saberes, que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos. Ensinar, aprender, conhecer não têm nada que ver com essa prática mecanicista (FREIRE, 2012, p. 105).

Ao defender que as classes populares dominem a linguagem “cultura”, Freire aponta que o povo ganha “um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo” (FREIRE, 2012, p. 108). Certamente isso vale para o domínio dos saberes sistematizados: somente através deles os oprimidos (com os opressores) alcançarão a liberdade, pois “não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade”(FREIRE, 2020b, p. 33).

O ensino de biologia na EJA como um ato político só se constitui a partir da superação dos saberes prévios rumo aos saberes sistematizados, pois só assim possibilitaremos a transformação da realidade opressora na qual está imersa os educandos e educandas da EJA. Neste sentido, a superação é defendida por Freire desde *Pedagogia do Oprimido*: “o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a

superação do conhecimento no nível da *doxa*¹¹¹ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 2013, p. 97).

Saviani (2021b) também demarca as diferenças entre conteúdos *concretos* com conteúdos *empíricos*: “os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato” (SAVIANI, 2021b, p. 14). Da mesma forma, há que se diferenciar os *alunos concretos* – uma síntese de inúmeras relações sociais e do mundo que existe – dos *alunos empíricos* – aquele que é descrito em todas suas variáveis, o que se apresenta na aparência; é o indivíduo imediatamente observável; é uma abstração – no trato com os conteúdos em sala de aula pelo professor. Para o autor, os alunos empíricos possuem determinados interesses, os quais devem necessariamente ser levados em conta no processo pedagógico se o objetivo é o crescimento do aluno. Porém, tais interesses, desejos, sensações e aspirações “não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto” (SAVIANI, 2021b, p. 71). E conclui:

Nem sempre o que a criança [em nosso contexto, o jovem-adulto] manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes.

A “solução” para Freire (2013a) está na *síntese cultural*. Esta, por sua vez, “não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. [...] não implica que devem ficar [...] amarrados às aspirações contidas na visão do mundo do povo” (FREIRE, 2013a, p. 249-250). A *síntese cultural* freiriana constitui um dos elementos do que ele denomina de Teoria da Ação dialógica (FREIRE, 2013a). O momento de síntese, portanto, pressupõe um movimento dialético de *permanência-mudança* (FREIRE, 2013a) que parte do saber popular, que é superado:

Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para sua ação. Uma e outro, na síntese, de certa forma renascem num saber e numa ação novos, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. Saber da cultura alienada que, implicando a ação transformadora, dará lugar à cultura que se desaliena. O saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto o deste ganha mais sentido no daquela. Isto tudo implica que, na síntese cultural, se resolve — e somente nela — a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos (FREIRE, 2013a, p. 249).

¹¹¹ *Doxa*: opinião popular / crenças; *Logos*: razão/conhecimento fundamentado sobre a realidade, sistematizado.

Portanto, buscar a superação do senso comum com a consequente ascendência cultural da classe trabalhadora torna-se uma prerrogativa fundamental se de fato almejamos a atuação de todos e todas nas deliberações acerca dos rumos da sociedade, ou seja, a apropriação dos saberes sistematizados é condição primeira para o pleno desenvolvimento da dimensão política da existência humana. Defendemos um projeto formativo na EJA cuja prática educativa “não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto” (FREIRE, 2012, p. 108).

Consideramos aqui os *oprimidos* de Paulo Freire como sinônimos da classe trabalhadora que constitui os sujeitos educandos e educandas presentes na EJA. A tensão entre opressores-oprimidos no mundo em que vivemos é uma condição que precisa e pode ser transformada. Não há movimento perceptível por parte dos opressores para a mudança desta realidade. A transformação e a libertação, via ação *política*, devem partir dos oprimidos que, superando sua condição de impotência frente à realidade opressora permitem um emergir de suas consciências e transporem suas “situações-limite” (FREIRE, 2013a).

É neste contexto de *denúncias* da realidade opressora que encaminhamos a finalização do presente capítulo a partir de alguns *anúncios*. Paulo Freire, em várias passagens ao longo de toda sua obra, discute essa perspectiva da *denúncia-anúncio* e a participação da educação neste processo. Não podemos, segundo o autor, ficarmos restritos ao *ativismo*, à *rebeldia*, ao *verbalismo*, ao *blá-blá-blá* desumanizante. Deste modo, em *Pedagogia da Autonomia*, temos:

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. [...] enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, [...], fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental — *mudar é difícil mas é possível* — que vamos programar nossa ação político-pedagógica (FREIRE, 2020a, p. 76-77).

Em *Pedagogia do oprimido* ele afirma que “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2013a, p. 108). Com este mesmo entendimento, em *Pedagogia da indignação* o autor pondera que “não apenas reconheci, mas sublinhei a importância da educação no processo de *denúncia* da realidade perversa como do *anúncio* da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada. [...] A transformação política da realidade se reduz a uma questão de boa vontade” (FREIRE, 2000a, p. 102).

Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Paulo Freire propõe a dialetização da *denúncia* e do *anúncio*, a qual segue alguns princípios:

- a) denunciar a realidade sem conhecê-la; b) anunciar a nova realidade sem ter um pré-projeto que, emergindo na denúncia, somente se viabiliza na práxis; c) conhecer a realidade distante dos fatos concretos, fontes de seu conhecimento; d) denunciar e anunciar sozinha; e) não confiar nas massas populares, renunciando à sua comunhão com elas (FREIRE, 2021b, p. 128).

Além da necessidade de *denunciar anunciando* e *anunciar denunciando*, é preciso que a partir da consideração de que ensinar é um ato político repensemos o ensino de Biologia na EJA, modalidade cujos sujeitos educandos e educandas inseridos compõem massivamente a classe trabalhadora. São adolescentes, jovens, adultos e idosos que necessitam conscientizar-se de suas condições sociais a partir de um processo de ensino-aprendizagem que problematize suas realidades concretas, pois “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2020a, p. 31).

É fundamental *politizar* tal movimento, com a máxima de que “mudar é difícil, mas é possível”. Não se pode naturalizar uma transferência bancária de conhecimentos *neutros* e inertes que não promovam a transformação de suas vidas, nem tampouco das condições sociais nas quais estão inseridos os estudantes. Precisamos superar tal condição fazendo-os avançar do campo da ignorância, da alienação, da apoliticidade e da antipoliticidade para o campo do conhecimento e ultrapassar “a tendência a perceber o conhecimento como um ‘artefato’ relativamente neutro, despolitizando a cultura que as escolas distribuem” (APPLE, 2006, p. 50).

Tomemos como exemplo o contexto atual da Pandemia de COVID-19 que ainda assola o Brasil e o mundo. Mesmo neste cenário, não são poucas as ações humanas que tem se guiado pelo negacionismo e pelo obscurantismo. Há uma virulência da ignorância com o avançar alarmante do movimento de negação quanto à gravidade da doença, negligência na articulação de combate à pandemia, tentativas de descredibilizarão das vacinas, espalhamento de *boatos* e/ou *fake news* científicas, tratamentos terapêuticos “precoces” não validados cientificamente, boicotes a medidas sanitárias e protocolos de isolamento/distanciamento social e entre outros “negacionismos” – que inclusive emergiram em alguns discursos docentes e discentes.

Ratifica-se ainda que tais “ações” partiram até mesmo por parte de lideranças e/ou esferas de governo municipal, estadual e, principalmente, federal. Há que se reiterar que o negacionismo é diferente do também presente obscurantismo intelectual neste contexto de pandemia. Este movimento promove uma luta sistemática contra o avanço e a difusão do

conhecimento; há uma luta para manter os indivíduos na ignorância. A descrença, por exemplo, de milhares de trabalhadores e trabalhadoras quanto à existência da pandemia de COVID-19. Sem uma formação escolar *politizada* e desprovida do conhecimento científico como *arma*, a classe trabalhadora fica inerte na luta contra as condições de alienação e permanece inconsciente de sua ignorância: é a ignorância da ignorância.

No contexto da desinformação que vivemos, a ciência transformou-se em “questão de opinião” e não de conhecimento. Que lugar ocupa agora a educação escolar e, especificamente, o ensino de biologia neste contexto? Que contribuições teríamos para a formação da classe trabalhadora na EJA o ensino de biologia amparado por um viés político? As discussões aqui empreendidas nos leva a concluir que essa dimensão política tem impactos para pensarmos também as questões curriculares no mesmo contexto.

Retomemos o contexto da pandemia de COVID-19 que ainda nos assola e que impactou duramente a classe trabalhadora estudante, conforme já pontuado na Introdução e no capítulo 1 desta tese. Considerando este contexto citado, com todos os obstáculos e incertezas que o constitui, parece claro que se trata de uma dura realidade concreta, passível de ser problematizada para os sujeitos educandos e educandas da EJA.

Poderia o ensino de biologia, neste cenário, ter um viés político? Quanto aos conteúdos e/ou conceitos biológicos envolvidos nesta conjuntura, bastaria “transferir bancariamente” aos estudantes o que é um vírus, uma vacina, o sistema imunológico, a relação antígeno-anticorpo, as medidas de higiene e prevenção, o ciclo de transmissão, a resistência viral, enfim, toda a biologia da COVID-19? O acesso a tais conceitos/conteúdos é suficiente para sua humanização e para *serem mais*? Que saberes prévios deste contexto estes educandos e educandas trariam? Teriam com o que contribuir? Que *politicidade* pode estar envolvida no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos/conceitos biológicos relacionados à COVID-19?

Problematizando a condição de classe trabalhadora na qual estão inseridos os estudantes da EJA, caberia questionar: as condições sanitárias e de isolamento social que permeiam a transmissão da doença são as mesmas para ricos e pobres? As vacinas são eficazes? Elas são bens públicos ou privados? A quem interessa desacreditar a *ciência* que a produz? Que responsabilidades as esferas governamentais têm na condução da doença? A quem impacta o negacionismo científico e o obscurantismo intelectual? Os impactos da pandemia atingiram igualmente ricos e pobres? Parece óbvio, até aqui, que tais questionamentos envolvidos com a biologia da COVID-19 estão encharcados de *política*.

Concluímos então que *ensinar biologia na EJA constitui-se num ato político!* As condições concretas dos sujeitos educandos e educandas da EJA com as quais lidamos no processo de ensino-aprendizagem permitem-nos problematizá-las nas suas relações com os conteúdos/conceitos biológicos trabalhados. Concordamos mais uma vez com Freire (2011a, p. 136) na prerrogativa de que “não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá”. Reconhecemos ainda a pertinência da *justa raiva* de Bertold Brecht no texto do *Analfabeto político* quanto à impossibilidade de admitirmos “analfabetismo político” entre os estudantes da classe trabalhadora na EJA.

Lutar pelo direito à educação e conquistar a biologia pelo viés político, ou qualquer outro *saber* sistematizado, constitui-se num compromisso político com a modalidade e com seus sujeitos. Forja-se o esteio da democracia e da justiça social e é condição essencial para *esperançarmos* a transformação da sociedade em que vivemos. Sendo a prática educativa algo muito sério (FREIRE, 2012), não podemos concebê-la como “uma espécie de *marquise* sob que a gente passa uma chuva. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação” (FREIRE, 2012, p. 163). Muitos profissionais docentes, alheios a esse compromisso político – por falta de formação específica ou por “comodismo” – se abrigam na EJA como uma “marquise” e não se comprometem na defesa do direito à educação junto aos trabalhadores estudantes.

Quanto ao direito à educação para todos, Freire (2020b) atesta que as políticas que ignoram e negam essa condição acaba por limitar, interditar, minimizar e/ou restringir a cidadania para “as gentes”. É preciso lutar para “pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever. Jamais deixá-la em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz” (FREIRE, 2020b, p. 27).

É hora de retornarmos à epígrafe de Freire que balizou as discussões deste capítulo. Nossas reflexões permitiram concluir que DEVO, logicamente, ensinar a Biologia na EJA. Mas qual das “Biologias”? Privilegiar unicamente a *Biologia Percebida* em detrimento da *Biologia Despercebida*? DEVO garantir que os estudantes da EJA ascendam aos saberes sistematizados da Biologia – o que inclui a assimilação/apreensão de suas teorias estruturantes (a teoria celular, teoria do equilíbrio interno [homeostase], teoria do gene [herança], teoria dos ecossistemas e teoria da evolução), ou seja, o estatuto conceitual, mas sem perder suas conexões com os outros estatutos que fundamentam a ciência Biologia – o epistemológico, o ontológico e o histórico social. Promover uma prática educativa que desenvolva o pensamento

conceitual nos estudantes é a premissa básica da educação escolar, favorecendo que alcancem *o ser mais*.

Martins (2013), a partir da teoria vigotskiana, afirma que:

O desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores [memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, emoção, formação de conceitos], radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos. [...] Não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico (MARTINS, 2013, p. 211).

As aprendizagens escolares são capazes de remodelar e reconfigurar as funções psíquicas. Assim, o acesso à educação escolar “oferece meios (signos, significados, relações interpessoais) que são capazes de viabilizar novos nexos com a realidade e o amadurecimento de funções psicológicas superiores [...] em razão da complexificação das generalizações e abstrações empreendidas” (AVELAR, 2022, p. 115). Para Vigotski (2001), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores só ocorre mediante a assimilação dos ditos conceitos verdadeiros – os conceitos científicos, em detrimento dos conceitos espontâneos, forjados na cotidianidade humana:

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. [...] As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. [...] os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por *uma relação distinta com a experiência da criança*, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente (VYGOTSKI, 2001, p. 196, grifo do autor).

Embora Vigotski se refira às crianças, não podemos ignorar que os estudantes da EJA – adolescentes, jovens, adultos, idosos – só desenvolverão plenamente seu psiquismo mediante a apropriação dos saberes sistematizados via instituição escolar, mediado pela apreensão de conceitos científicos em superação aos conceitos espontâneos do cotidiano que desenvolveram ao longo de suas trajetórias de vida. Para Freire e Faundez (2013, p. 93) “deve-se partir da realidade, utilizar o conceito como mediador para retornar à realidade; e, nesse ciclo de realidade-conceito-realidade, o conceito pode e deve ser transformado [...]. O conceito não é senão um meio, nunca um fim”.

Mas, ao ensinar os conhecimentos biológicos (sistematizados) não posso “seccioná-los das tramas concretas” nas quais os estudantes vivem. Nessa realidade concreta emerge a cotidianidade e os “saberes de experiência feito” que, embora constituam ponto de partida na prática educativa, devem ser superados, permitindo nesse movimento a emersão dos estudantes da *pseudoconcreticidade*, o que vai ao encontro da politicidade freiriana. Logo,

não posso promover reducionismos na construção curricular que submeta a “escolha” de conteúdos da Biologia às necessidades das demandas práticas e utilitárias dos cotidianos individuais de estudantes empíricos, desconsiderando os estudantes concretos – os trabalhadores estudantes, os oprimidos, os “seres interditados” (FREIRE, 2020b).

Os currículos devem ser construídos nas relações entre os sujeitos educandos e educadores. A ascensão do “saber de experiência feito” aos saberes sistematizados da Biologia demanda *diálogo* verdadeiro. Mas o *diálogo* não é dado. É um investimento cotidiano. Também não é fácil! Paulo Freire reconhece esse desafio. De fato, é desafiador garantir que a escola dialogue a transmissão do saber sistematizado, que é a sua atividade nuclear, com os saberes populares, com as gramáticas, as matemáticas, as geografias, as histórias e as biologias do povo, enfim. Mais desafiador ainda é construir um currículo que promova esse diálogo, mas que não se restrinja apenas à cotidianidade. Invisibilizar os conteúdos na escola e/ou se ocupar de outras demandas formativas é uma “armadilha” e não se constitui um projeto formativo de EJA que esteja *a favor* dos interesses da classe trabalhadora estudante. Defendemos que, ao desprezar o “saber de experiência feito” e/ou supervalorizá-lo a partir da fetichização da cotidianidade do conhecimento biológico, promove-se o sacrifício e/ou a mutilação da politicidade.

O *diálogo* nesse contexto não é fácil! É difícil escutar nas condições de sucateamento e precarização da profissão docente, que tem reduzido a autonomia dos educadores e educadoras, tolhendo-lhes a liberdade, além de submetê-los a extensas cargas horárias de trabalho em sala de aula (lotadas – haja diálogo!) e fora dela. Esse movimento de escuta também é uma atividade dolorosa: dialogar com os estudantes e captar as privações de direitos das mais diversas naturezas e as desigualdades às quais são submetidos COTIDIANAMENTE para sobreviver fere o profissional docente. Assim, nós, enquanto professores, preferimos muitas vezes nos “esconder” por traz dos conteúdos/conceitos a ter que dialogar e enfrentar tal concretude. Freire (1985) alerta que podemos ser simplistas e ingênuos ao insistir na inviabilidade do *diálogo* e de que sua instituição é perda de tempo:

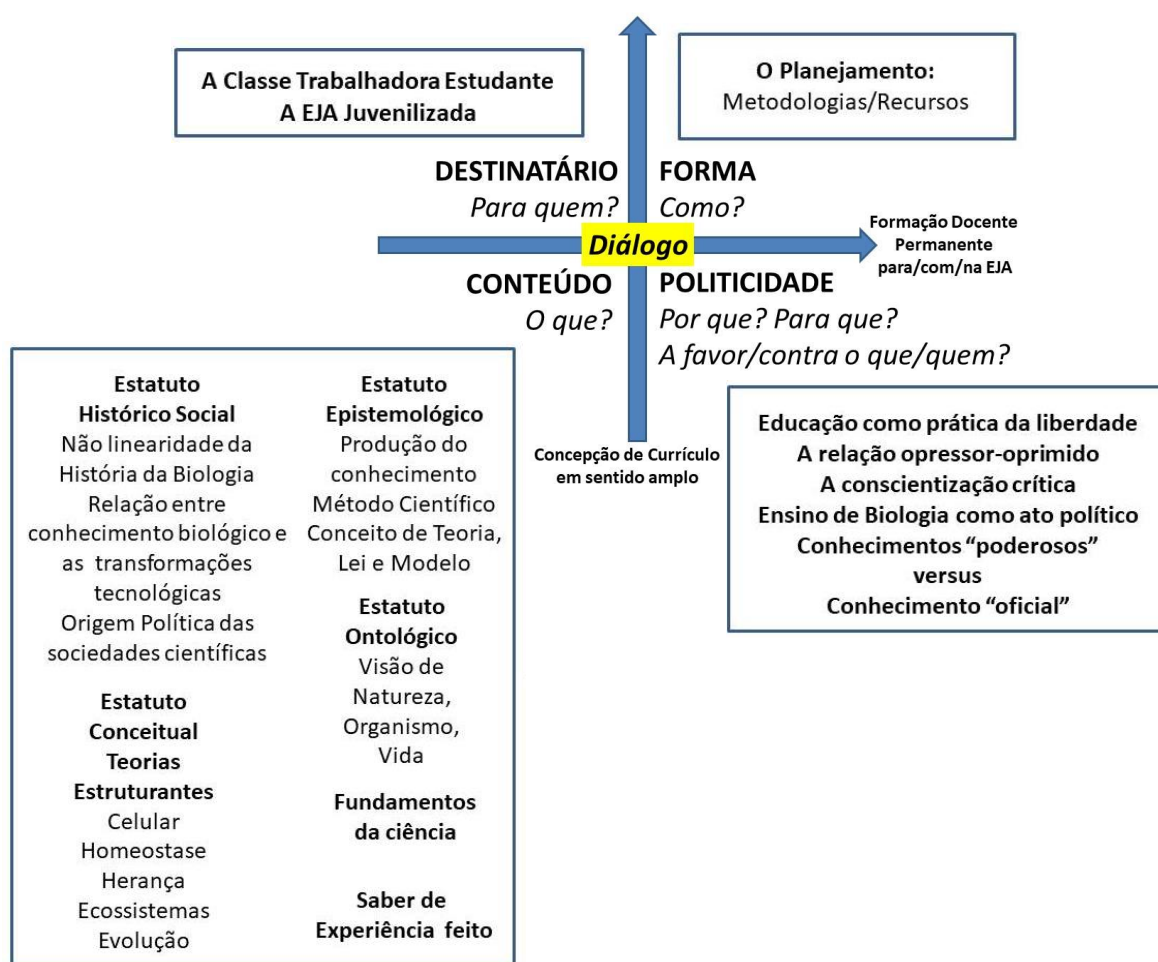
Tempo perdido, do ponto de vista humano, é o tempo em que os homens são “reificados” [...]; Tempo perdido, ainda que ilusoriamente ganho, é o tempo que se usa em blá-blá-blá, ou em verbalismo, ou em palavreado [...] Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação (FREIRE, 1985, p. 63).

Para ele, há razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural que explicam a recusa e/ou a postura refratária diante do *diálogo*. Desse modo, é possível, talvez, “justificar” a ausência de uma prática educativa dialógica (favorecendo as práticas

pseudodialógicas) nas instituições escolares. Porém, “as dificuldades maiores ou menores impostas pela estrutura ao quefazer dialógico não justificam o antidiálogo [ou o *pseudodiálogo*]” (FREIRE, 1985, p. 62).

Retomando a proposta que defendemos nesta tese – o *freireanear* o currículo – esquematizamos na Figura 10 um Quadrante de curricularização freireaneada, o qual retoma alguns elementos já abordados em capítulos anteriores dessa tese e sintetiza as discussões empreendidas neste capítulo.

Figura 11 – Quadrante de Curricularização Freireaneada



Fonte: Elaboração do autor a partir de Nascimento JR (2010) e Martins (2013)

Neste capítulo reconstituímos historicamente a Biologia enquanto ciência e disciplina escolar. Nessa retomada histórica, emergem as teorias estruturantes do conhecimento biológico, de acordo com Nascimento Jr. (2010) – a teoria celular, teoria do equilíbrio interno (homeostase), teoria do gene (herança), teoria dos ecossistemas e teoria da evolução, que constituem os saberes sistematizados da Biologia que devem ser acessados via educação escolar. Defendemos que os conhecimentos biológicos inerentes a essas teorias estruturantes –

que constitui o Estatuto Conceitual – devem constituir critérios para a estruturação de currículos da Biologia na EJA, mas sem desconsiderar os demais estatutos – o ontológico, o epistemológico e o histórico social. Tais estatutos devem ainda estabelecer *diálogo* com o “saber de experiência feito” dos estudantes, partindo de elementos de sua cotidianidade e superando-a. O *diálogo* que circunscreve o *destinatário*, a *forma*, o *conteúdo* e a *politicidade* no processo de curricularização proposto deve ainda considerar a intersecção entre a concepção ampliada de currículo que corroboramos e a necessidade de uma formação docente permanente (inicial e continuada) que repercuta as especificidades da EJA.

Realizando a reconstituição histórica da Biologia, explicitamos os fundamentos que a caracterizam como uma ciência genuína e autônoma, os quais devem ser dominados pelos profissionais docentes, em conjunto com suas teorias estruturantes, seja na formação inicial ou num movimento de formação permanente, tendo por base os pressupostos freirianos. Esse compromisso e coerência do profissional docente corrobora a politicidade freiriana. O ensino de Biologia na EJA constitui-se num ato político com o esforço de *dialogar* os estatutos estruturantes da Biologia, a politicidade freiriana e o “saber de experiência feito”.

CAPÍTULO 4: ENTRE A DENÚNCIA E O ANÚNCIO: DO PSEUDODIÁLOGO À CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE BIOLOGIA *FREIREANEADO* NA EJA

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a *palavra*. [...] A palavra inautêntica, [...] com que não se pode transformar a realidade, [...] se transforma em palavreria, verbalismo, bla-bla-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação (FREIRE, 2013, p. 107-108).

Este capítulo objetiva retomar a caracterização do *diálogo* em Paulo Freire na relação com o currículo de biologia e sua necessidade para o processo de humanização do homem. Mas não qualquer *diálogo* e sim o *diálogo* autêntico, verdadeiro. Partindo dos pressupostos freirianos e dos dados empíricos construídos juntos aos CEJA goianos e já apresentados ao longo desta tese, sinalizamos e defendemos que a construção curricular na EJA do estado de Goiás se assenta sob uma perspectiva que aqui denominamos de *pseudodialógica* e *subdemocrática*.

Dessa forma, o *diálogo* verdadeiro da radicalidade freiriana sofre um *silenciamento* ou se manifesta na superficialidade, que não é capaz de descortinar e fazer emergir a realidade opressora na qual estão submetidos os trabalhadores estudantes da EJA. Esta é nossa *denúncia*. Quanto à “cultura do silêncio” e ao silenciamento, Freire (2016, p. 108) afirma que “estar em silêncio é não ter uma voz autêntica, é seguir as prescrições daqueles que falam e impõem suas palavras”. Como *anúncio*, defendemos o resgate do *diálogo* freiriano verdadeiro como um suporte legítimo da construção curricular na EJA, especificamente para a disciplina escolar de Biologia, em superação à prática do *pseudodiálogo* e da participação *subdemocrática* dos sujeitos.

Inicialmente, partimos do discurso de professores(as) de Biologia entrevistados(s) nos CEJA goianos, analisando de que forma o *diálogo* se manifesta, ou seja, que concepção possuem de *diálogo/educação dialógica* e que importância atribuem ao *diálogo* na construção curricular na EJA. Ainda a partir do discurso docente, apresentamos a perspectiva que dá sustentação à curricularização na EJA em Goiás, que aqui denominamos de construção *subdemocrática*, contrapondo-se à compreensão freiriana de *democracia* e sua construção a partir da prática educativa.

Na sequência, apresentamos a perspectiva apreendida junto aos estudantes da EJA quanto ao *diálogo* (ou *pseudodiálogo*) que se estabelece na construção curricular da disciplina escolar Biologia. Sinalizamos também que anseios e/ou expectativas discentes se manifestam no movimento de construção curricular da EJA. Assim, empreendendo sínteses provisórias, buscamos apontar e *anunciar* um *inédito viável* para a construção curricular de Biologia na EJA, tendo por fundamento imprescindível a dialogicidade freiriana.

4.1. O pseudodiálogo: há um diálogo aqui?¹¹²

Para Paulo Freire, o *diálogo*, enquanto *verdadeiro*, não coincide apenas como uma qualidade, uma condição ou exigência para o ato de conhecer, mas como uma *forma de ser* e de *existir* que se forjou na prática (FREIRE; GUIMARÃES, 2015). Assim, o *diálogo* não é uma formalidade, mas uma exigência epistemológica (FREIRE, 2021a). Freire (2021b, p. 141) afirma que “conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um ‘eu penso’, mas um ‘nós pensamos’”. Além do mais, “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 53).

Freire acredita na “força das **verdadeiras relações** [grifo meu] entre as pessoas para a soma de esforços no sentido da reinvenção das gentes e do mundo” (FREIRE, 2021a, p. 71), sendo que “a questão verdadeiramente não é estar livre para falar sobre diálogo, mas para lutar pelo direito de participar de um **diálogo vivo** [grifo meu]” (FREIRE, 2021a, p. 105). Tomamos aqui que as “verdadeiras relações” e “diálogo vivo” coincidem com o *diálogo* autêntico, em detrimento do *diálogo* oco, da “palavreria”, do “verbalismo” ou das “discussões blablablantes” (FREIRE, 2011) entre seus sujeitos, muitas vezes utilizado apenas como “recurso” metodológico e esvaziado de intencionalidades. Para Freire (2021b, p. 241) “dialogar não é um perguntar a esmo — um perguntar por perguntar, um responder por responder [...] ou um quefazer sem programa” e “não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos” (FREIRE, 2011, p. 163). Dessa forma, há um *diálogo* descompromissado e esvaziado de sentidos e intencionalidades. Como já adiantado, a essa perspectiva denominaremos nesta tese de *pseudodiálogo*.

¹¹² Este tópico constituiu um recorte preliminar no trabalho: RIBEIRO, R. A.; GUIMARÃES, S. S. M. Entre o diálogo e o pseudodiálogo: os pressupostos freirianos e suas interfaces com o currículo de biologia na EJA. *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3LJesaZ>

Em *Professora sim, tia não*, Freire (2012, p. 90) aponta que o *diálogo* verdadeiro é formador para além da dialogicidade em torno dos conteúdos: “o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a ser ensinados, mas sobre a vida mesma, **se verdadeiro** [grifo meu], não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe”.

Assim, ao longo de sua obra, Freire vai fazendo demarcações e diferenciações de diferentes “diálogos”, o que nos permitiu emergir a caracterização do *diálogo* tido como verdadeiro e do diálogo inautêntico, o *pseudodiálogo*. Vejamos outro trecho a seguir para exemplificar:

A dialogicidade está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura. De respeito, igualmente, de um pelo outro, os sujeitos que dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe, ao perguntar, a razão por que pergunta. **Não pergunta por puro perguntar** [grifo meu] ou para dar a impressão, a quem o ouve ou a ouve, de que está vivo ou viva (FREIRE, 2019, p. 140).

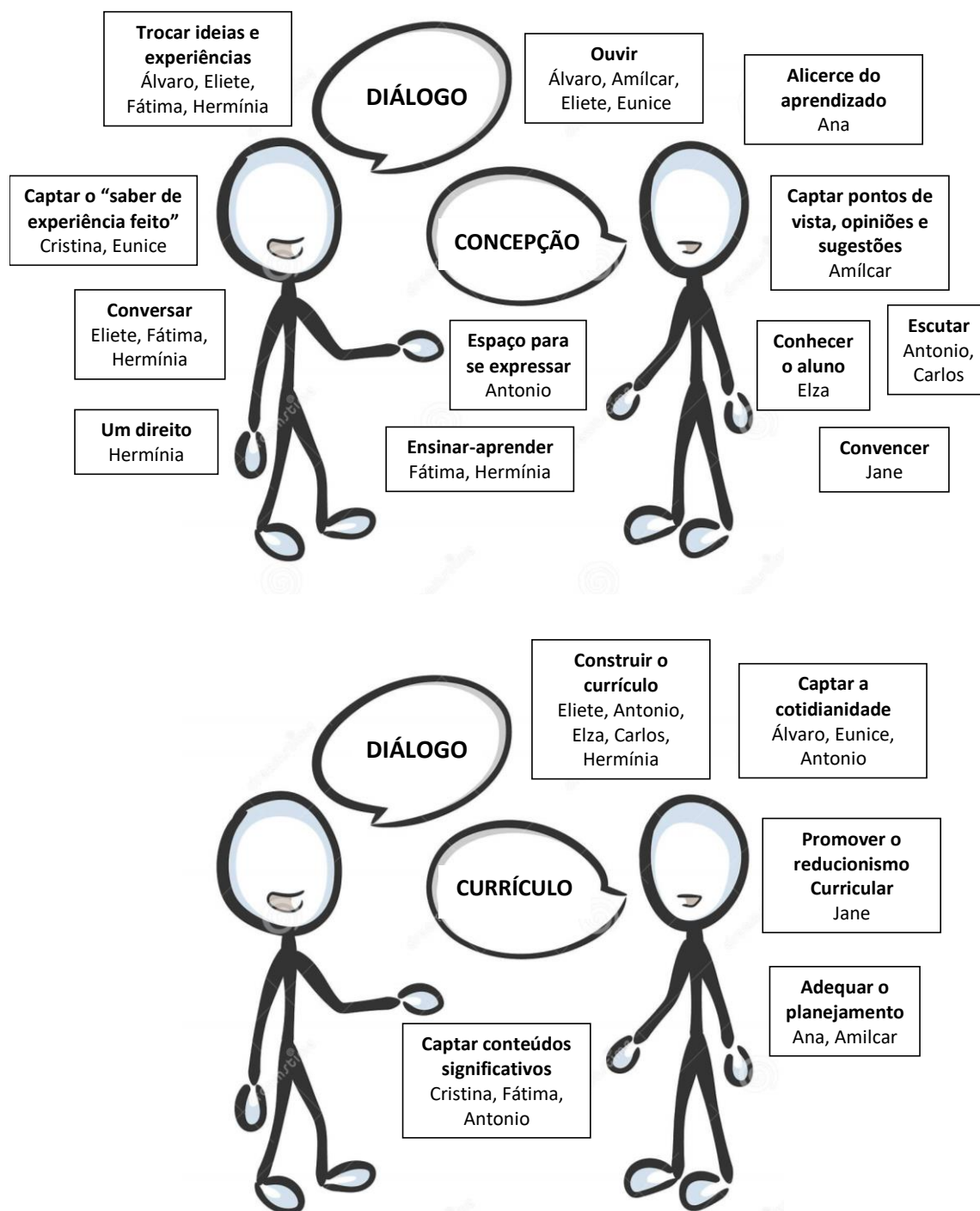
Podemos interpretar, portanto, que o diálogo que se funda no “perguntar por puro perguntar” não é *diálogo* na radicalidade freiriana, constituindo, assim, o *pseudodiálogo*. Além disso, ter aptidão para o *diálogo* não é inato, mas uma herança cultural, pois “as interdições à nossa liberdade são muito mais produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas do que das estruturas hereditárias. Não podemos ter dúvidas em torno do poder da herança cultural, de como nos conforma e nos obstaculiza de ser” (FREIRE, 2012, p. 102).

É importante lembrarmos que a análise das produções acadêmicas que verticalizam diretamente as relações da *epistemologia* freiriana – na qual o *diálogo* verdadeiro tem centralidade – com o currículo de Ciências/Biologia na EJA no campo da Educação em Ciências e apresentadas na introdução desta tese apontaram um *silenciamento* do *diálogo* verdadeiro ou seu uso tomado como um mero suporte metodológico, caracterizando, assim, a perspectiva do *pseudodiálogo*.

Que perspectiva e concepção de *diálogo* têm os professores e professoras de Biologia dos CEJA goianos? Qual a finalidade do *diálogo* na construção curricular na EJA que emerge no discurso docente? Para essa discussão, partimos das respostas das entrevistas realizadas com o corpo docente a partir de dois questionamentos, quer sejam: “*Para você o que é uma educação baseada no diálogo?*” e “*Qual a importância do diálogo no processo de construção curricular de Biologia na EJA?*”.

A Figura 12 sistematiza as concepções de diálogo/educação dialógica apreendidas no discurso docente e também como o diálogo serve de suporte ao movimento de curricularização:

Figura 12 - Concepções docentes para diálogo/educação dialógica e sua utilização na construção curricular



FONTE: Elaboração do autor

Segundo o discurso dos professores, verifica-se uma compreensão muito limitada e reducionista do *diálogo* que pouco encontra suporte no *diálogo* caracterizado na pedagogia freiriana. Caracterizamos aqui este *diálogo* como um *pseudodiálogo*. Este *pseudodiálogo* muitas vezes está limitado a ouvir, opinar, dar sugestões, trocar ideias, conversar, emitir pontos de vista e se expressar. Ouvir e quase nunca escutar! Já demarcamos essa diferença anteriormente.

Logo, mediada por este tipo de *diálogo*, nossa educação não é capaz de promover mudanças, pois “ela é verbosa. Palavresca. ‘É sonora’. É ‘assistencializadora’. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes” (FREIRE, 2020a, p.123). Se este *diálogo* não pronuncia o mundo a fim de transformá-lo, continuamos numa relação educacional entre educador-educandos que são fundamentalmente narradoras e dissertadoras (FREIRE, 2013).

Por outro lado, alguns discursos sinalizam elementos que coincidem com o *diálogo* verdadeiro freiriano: “Não existe a construção do conhecimento sem diálogo” [ÁLVARO]; “[...] é o alicerce do aprendizado” [ANA]; “a gente aprende muito com os alunos” [ELIETE]; “nem todos podem pensar da mesma forma” [o respeito] [ANTONIO]; “a gente aprende muito com a conversa” [FÁTIMA]; “todos tem o direito de falar” [HERMÍNIA]. Logo, podemos concluir que alguns professores sinalizam uma concepção de *diálogo* como uma condição própria do ato de conhecer. Não há conhecimento ou aprendizado sem diálogo. O conhecimento se alicerça nas condições de *diálogo*. Logo, se o *diálogo* não existe:

Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 2013, p. 96).

Cabe também considerar que os professores admitem *dialogar* com os educandos para conhecer seus “saberes de experiência feito”, explorar sua realidade concreta e utilizá-la no processo de ensino-aprendizagem a fim de que se torne significativo. Neste sentido, ao “respeitar os educandos” Freire (2013, p.103) destaca que “o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados”.

Ao apontarem que o diálogo é utilizado como uma estratégia para imergir no cotidiano, no contexto e na realidade dos estudantes, numa tentativa de apreender seus “saberes de experiência feito”, não fica claro se os docentes tomam este movimento como um ponto de partida – como preconizado na acepção freiriana – ou como um ponto de chegada, ou seja, se o diálogo é utilizado para captar a cotidianidade do estudante e a partir dela

“selecionar” conteúdos “significativos” para a vida prática. Os discursos apreendidos em outros momentos da entrevista (e já apresentados em capítulos anteriores desta tese) parecem corroborar a segunda perspectiva: o currículo “estaciona” no “saber de experiência feito”.

Estacionar no saber popular desconsidera questões mais profundas em torno da “seleção” de conhecimentos na organização curricular, pois:

Precisamos examinar criticamente não apenas como um aluno adquire mais conhecimento, [...] mas por que e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo e factual. Como, concretamente, o conhecimento oficial representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes de uma sociedade? Como as escolas legitimam esses padrões limitados e parciais de saber como verdades intocáveis? (APPLE, 2006, p. 47).

Para Arroyo (2011) os saberes, as culturas e os modos de pensar de muitos coletivos sociais “não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum” (p. 14). Já Freire (2016, p. 127) aponta que “a pedagogia que se impõe às classes dominadas como ‘legítima’ – como fazendo parte do saber oficial – provoca ao mesmo tempo o reconhecimento por parte das classes dominadas da ‘ilegitimidade’ de sua própria cultura”.

Na arena de disputas pelo que adentra o currículo, não há espaço para todos os saberes na escola. Esta preserva e distribui “o que se percebe como ‘conhecimento legítimo’ – o conhecimento que ‘todos devemos ter’; as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos” (APPLE, 2006, p. 104). Portanto:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2011, p. 17).

As análises empreendidas junto aos CEJA nos permite concluir que as “grades curriculares” desconsideraram muitos saberes e “leituras de mundo” que os estudantes da EJA trariam para o currículo, os quais ficaram presos do lado de fora da organização curricular, muitas vezes porque os profissionais docentes não conseguem entender a “biologia” presente neles e nem trabalhar com tais saberes. Entre os diferentes direitos que Freire (2013a) defende para homens e mulheres está o de dizer “sua palavra”, ou seja, o *diálogo* é um *direito* necessário para que homens e mulheres *existam* e se humanizem. Além do direito ao *diálogo*, Freire defende ao longo de toda sua obra o *respeito* ao outro, ao diferente: “meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra — a educativa — é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições

antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão” (FREIRE, 2011, p. 110). Assim, o *respeito* é o alicerce para o *diálogo* verdadeiro.

A sinalização, no discurso docente, de que há uma coaprendizagem entre educador(a) e estudante também corrobora a perspectiva freiriana do *diálogo* verdadeiro, pois:

O educador refaz a sua “cognoscibilidade” através da “cognoscibilidade” dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica. O que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE; SHOR, 1987, p. 124).

Dessa forma, o *diálogo* circunscreve o processo comum de conhecimento entre educador(a)-educando(a), porém em níveis distintos: “o que ensina, o por ele já sabido, por isso, ao ensinar reconhece o antes conhecido; o que aprende conhecendo o ainda por ele não conhecido, ora conhece melhor alguma coisa que sabia mal ou preenche uma lacuna de saber (FREIRE, 2000, p. 116).

Importante demarcar na fala de JANE o *diálogo* como “poder de convencimento”. Mas Freire (2013, p. 75) delimita os fins de tal convencimento, que não pode desconsiderar a libertação e a transformação desse sujeito, humanizando-o:

Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados.

Como uma das condições elementares do *diálogo* autêntico, Paulo Freire reforça ao longo de toda sua obra a necessidade de ter fé nos homens: “a fé nos homens é um dado a *priori* do diálogo [...] Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2013, p. 112). Assim, é preciso acreditar no outro! Na relação educador-educando deve-se partir do princípio que o sujeito educando *sabe*, *pode* e *deve* participar da busca pelo conhecimento.

Quanto à finalidade que o *diálogo* assume na prática dos professores, reforça-se que ele é tomado como um balizador que adentra na cotidianidade dos estudantes para apreender o que é “significativo” e/ou próximo de suas realidades, como um aferidor da aprendizagem e/ou calibrador para o ritmo de trabalho/planejamento dos conteúdos ou até mesmo para “resumir” o currículo. No entanto, cinco docentes reconhecem que o diálogo pode ser o

caminho para a construção curricular na EJA. O discurso docente demarca e reforça que o “poder de escolha” dos conteúdos é regido pelos professores, embora se perceba uma conscientização quanto ao *silenciamento* do diálogo na construção curricular, conforme apontado por ELZA: “*esse currículo que a gente tem é o currículo que o governo quer e não é o currículo que o aluno precisa né?! [...] Deveria ser de baixo para cima e não de cima para baixo*”.

Esse discurso corrobora a visão de Freire (2021b) de que nós, enquanto educadores, devemos evitar cair, de um lado, no “pessimismo aniquilante” e, de outro, no “oportunismo cínico”. Ou seja, não podemos ser pessimistas a ponto de “entregar os pontos” diante do sistema que nos submete às prescrições e nem sermos oportunistas que se acomodam diante de tal realidade que se impõe. Segundo Freire (2021b, p. 247) “em história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer”. Logo, diante de uma curricularização verticalizada da EJA em Goiás que silencia seus sujeitos é preciso não abdicar da luta e buscar o *inédito-viável* no *historicamente possível*. Mas temos o que fazer? Como? Freire nos dá a resposta: “tem muito o que fazer, sem que haja fórmulas prescritivas para seu quefazer, pois que deve descobri-lo e descobrir como fazê-lo nas condições concretas históricas em que se acha” (FREIRE, 2021b, p. 247). O caminho, portanto, é a reinvenção a partir da capacidade criadora e recriadora dos sujeitos da EJA.

A produção teórica de Paulo Freire deixa bem demarcada a recusa com as relações prescritivas e impositivas, inclusive na construção curricular. Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (2020c) afirma que só é possível que homens e mulheres se humanizem a partir dos atos de criação, recriação e decisão, permitindo que entendam e dominem sua realidade concreta. Os sujeitos, portanto:

Vem sendo expulsos da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se (FREIRE, 2020c, p. 60-61).

Em *Pedagogia do oprimido*, o autor destaca:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles — as pautas dos opressores (FREIRE, 2013a, p. 46).

Em *Partir da infância: diálogos sobre educação*, Freire condena o autoritarismo do ato de programar e defende a descentralização da educação quanto à questão da organização curricular:

Para que as comunidades locais, municipais, ganhem maior poder de decisão sobre os conteúdos, sobre a formação de seu professor, de seus elementos docentes; [...] talvez uma descentralização começasse a possibilitar uma escola mais viva, mais dinâmica, centrada na sua comunidade, com a participação da sua comunidade (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 99).

Depreende-se, assim, que expulsar os sujeitos fazedores da EJA da órbita das decisões curriculares contribui para a coisificação, alienação, imposição de consciências, domesticação, acomodação e desumanização dos mesmos. Em *A educação na cidade*, ao discutir o processo de reformulação curricular, Freire (2000, p. 43) é taxativo: “por convicção política e razão pedagógica recusamos os ‘pacotes’ com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base”. A recusa aos “pacotes” verticalizados também está demarcada em *Professora sim, tia não*, defendendo outra posição para a prática educativa, fundada no direito de criação:

Recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro, de seu autoritarismo, segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar (FREIRE, 2012, p. 36).

Já em *Educação e mudança*, Freire (1994) discute a prescrição do ponto de vista filosófico: “um ser que ontologicamente é ‘para si’ se ‘transforma’ em ‘ser para outro’ quando, perdendo o direito de decidir, não opta e segue as prescrições de outro ser” (FREIRE, 1994, p. 55). Portanto, a submissão à prescrição curricular (por parte de educadores e estudantes) no contexto escolar contribui para a desumanização e alienação dos sujeitos.

Paulo Freire acredita que submeter-se à prescrição curricular passa pela formação de professores, que no Brasil, segundo o autor, é precarizada: a atividade docente guia-se pelo reprodutivismo, o que não possibilita condições para o *diálogo* verdadeiro:

Agora se tem uma equipe de educadores que controla outros educadores que não se apropriam do método e nem sequer dos conteúdos, mas apenas recebem instruções quase teleguiadas para reproduzir o método no controle dos educandos; [...] treinar e capacitar são coisas muito diferentes. Treinar o educador apenas para usar o guia não leva a nada, o que é fundamental é capacitá-lo para, usando o guia, um dia não precisar dele (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2015, p. 105-106).

No entanto, afora a formação precária e/ou insuficiente, notadamente para a atuação na EJA, até que ponto há um compromisso político por parte dos professores e professoras que naturalizam passivamente sua atuação docente mediada pelo reprodutivismo e pela efetivação de prescrições/instruções de instâncias “superiores”, elaboradas por “especialistas”, inclusive

quanto às questões curriculares? Até que ponto essa suposta “incapacidade” de rebelar-se diante das imposições e prescrições de diferentes naturezas no espaço escolar (inclusive para a curricularização) não é sinônimo de acomodação docente?

Em *Ofício de mestre*, Arroyo (2008) defende o protagonismo da categoria docente, pois somos sujeitos históricos, sociais, culturais, sujeitos de práticas, de pensamento e de valores, de culturas e de identidades diversas. O autor também sai em defesa da atividade de transgredir e inovar diante dos sistemas que prescrevem, normatizam e dominam a atividade docente. As transgressões – políticas, pedagógicas e curriculares – dos profissionais docentes:

Refletem essa criatividade que tiveram de aprender no cotidiano de um ofício que exige fazer escolhas quando menos se espera, sem tempo para consultar o manual de normas, os regimentos da escola, feitos para reger, controlar, manter nos eixos, não transgredir. Não poderíamos inventar um nome mais pedagógico, menos rígido do que regimentos escolares? [...] grades curriculares, disciplinas, delegacias, supervisão, inspeção... Os nomes não são escolhidos por acaso, refletem culturas, valores, controles, tão arraigados na tradição pedagógica. Refletem a “prudência” pedagógica esperada dos mestres e dos educandos [...] fiéis às normas e disciplinas, sem liberdade de pensar e ensinar, de pesquisar e criar. Tudo nos estreitos limites das grades, das normas e regimentos (ARROYO, 2008, p. 139-140).

Apple (2006) defende o *conflito* como um motor da história e da sociedade: “um pressuposto básico parece ser o de que o conflito entre grupos de pessoas é inerente e fundamentalmente mau, e devemos lutar para eliminá-lo dentro dos limites estabelecidos das instituições, em vez de ver o conflito e as contradições como a ‘força motriz’ básica da sociedade” (p. 130). O autor defende ainda que o *conflito* seja utilizado como um fundamento para a construção curricular e orientação de ensino.

Acreditamos que as *transgressões* defendidas por Arroyo e o *conflito* defendido por Apple se aproximam da perspectiva da defesa da *ousadia* em Freire. A *ousadia*, como uma necessidade da atuação docente, “é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos” (FREIRE, 2012, p. 30). Para Freire (2020c, p. 100) “no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele”. Diante da concepção de que os estudantes da EJA carecem mesmo é de um reducionismo curricular acrítico, será que os profissionais docentes não se afeiçoam a uma atividade docente pautada por “guias” e pela posição de acomodação acrítica, recusando-se a construir seus próprios “guias”, “transgredindo” as prescrições e as “grades” curriculares em *diálogo* com os estudantes?

A partir da empiria da pesquisa realizada nos CEJA, é possível concluir que há traços de *diálogo* e *pseudodiálogo* concomitantes no discurso dos professores entrevistados. Porém, o *pseudodiálogo* emerge como a perspectiva dominante no movimento de construção curricular da EJA no estado de Goiás. Isso é resultado da incompreensão do que constitui o *diálogo* verdadeiro, a partir da perspectiva freiriana. Para Freire:

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 1985, p. 65).

Interpretamos que o “jogo de palavras vazias” constitui o *pseudodiálogo*. A incompreensão do *diálogo* verdadeiro da perspectiva freiriana por parte da atividade docente leva à conclusão errônea de que, para alguns conteúdos/conceitos ou fatos históricos é impossível dialogar com os estudantes. Paulo Freire utiliza o exemplo da composição da água – H₂O – para essa discussão (FREIRE, 1985). À primeira vista, não parece haver um caminho válido para dialogar com os estudantes quanto à composição da molécula de água: dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio. Seria suficiente apenas “narrar” e “memorizar” tal composição.

Paulo Freire atesta que é necessário problematizar a objetividade dessa verdade (FREIRE, 1985): “a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (p. 111). Ou seja, é possível *dialogar* com os estudantes sobre a molécula de água a partir de suas situações concretas, problematizando-as.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire dá outro exemplo nesse sentido:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2020a, p. 31-32).

Ainda tomando o exemplo da água para problematizar junto aos estudantes, pode-se questionar: de onde vem a água consumida? Ela é um recurso natural público ou privado? Por que “pagamos” pela água? Será que para os trabalhadores estudantes da EJA, o acesso à água potável, de qualidade, é realidade em suas casas? De que forma as relações desiguais da sociedade de classes promovem usos e destinações também desiguais para a água? Por que a

água preenche as piscinas de condomínios fechados e mal enche o filtro de barro dos casebres da periferia? Por que a água jorra nas banheiras de hidromassagem dos ricos e esparrama para fora das bacias nos banhos dos pobres? A água inodora, incolor e insípida faz sentido para os sujeitos oprimidos moradores das periferias? Por esse exemplo, parece claro que por trás da simples molécula de água – H_2O – há um mundo a ser desocultado em suas verdades e que o *diálogo* verdadeiro junto aos estudantes pode ser o caminho para esse processo, embora seja necessário “um processo de trabalhar o conhecimento *partindo* da pobreza e da carência *sem se limitar* à pobreza e à carência” (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 75). Assim, a partir do *diálogo* com os estudantes, a atividade docente permite “chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim?” (FREIRE, 1985, p. 67).

Na visão freiriana, romper com a prática educativa antidialógica – ou pseudodialógica – requer tempo. Na EJA, já discutimos o quanto o fator *tempo* constitui um elemento de organização e submissão curricular. Os discursos docentes e discentes levam à interpretação de que o tempo deve ser otimizado a fim de transferir (e não transmitir) um mínimo de conteúdos. Assim:

Não há tempo a perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas. Narrações cujo conteúdo “dado” deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido (FREIRE, 1985, p. 67).

Concordamos com a interpretação freiriana de que É PRECISO investir no tempo para o *diálogo*, buscando a problematização. Precisamos querer correr o risco da aventura dialógica e o risco da problematização (FREIRE, 1985). O que importa na educação é problematizar o “mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores” (FREIRE, 1985, p. 112).

Se quisermos superar a prática aligeirada – na qual o tempo é valioso – que historicamente consubstancia a EJA, precisamos ressignificar o que é *tempo perdido* e *tempo investido* nas organizações curriculares, ultrapassando a ideia da inviabilidade do *diálogo*, pois só assim alcançaremos uma formação escolar que de fato se comprometa em contribuir com a transformação social a partir da problematização das realidades concretas e das relações entre oprimidos e opressores. Mas como encontrar o tempo necessário para refletir sobre a necessidade do *diálogo* na EJA, principalmente para as construções curriculares,

diante de uma realidade profissional docente que não possibilita esses momentos de trocas no dia a dia escolar?

O calendário letivo das escolas da rede estadual de Goiás prevê mensalmente (exceto nos meses em que se realizam os conselhos de classe bimestrais) a realização dos chamados Trabalhos Coletivos (ao menos um por mês). Neste dia, os estudantes são dispensados das aulas e somente os docentes, gestão e coordenação pedagógica comparecem às unidades escolares. Em muitas ocasiões há a unificação de uma “pauta” obrigatória que deve ser discutida por todas as unidades escolares da rede. Materiais, textos, slides, vídeos e demais orientações são enviadas pela Secretaria Estadual de Educação e pela mediação das Coordenações Pedagógicas das escolas a “pauta” é trabalhada de forma padronizada com os professores e professoras. Geralmente, cabe pouca autonomia à escola para discutir suas demandas e sua realidade local nesses encontros. Ou seja, o caráter prescritivo – já bastante discutido nessa tese – adentra também esses momentos de planejamento/trabalho coletivo dos profissionais docentes.

Como há uma padronização da “pauta” desses momentos dos Trabalhos Coletivos mensais, é comum que as escolas da EJA recebam o mesmo material/orientações para serem trabalhadas. Como um profissional docente de um CEJA goiano (tanto como professor, quanto como Coordenador Pedagógico) já enfrentei alguns “estranhamentos” diante de materiais/pautas alheias à realidade da EJA. Éramos “obrigados” a trabalhar/estudar determinados temas que em nada contribuíam com a modalidade.

Santos (2015) analisou em sua tese o trabalho coletivo na formação de professores. Ao concluir seu estudo, a autora aponta os avanços quanto à utilização desse momento formativo na escola:

As interações estabelecidas [entre os docentes] são permeadas por ações colaborativas, pelo exercício da escuta ao outro e pelas trocas de afetos, experiências, aprendizagens e saberes. Demonstrando, desta forma, que o trabalho coletivo permite que [os docentes] apoiem-se mutuamente e impulsionem o seu crescimento profissional e pessoal no transcorrer das práticas docentes (SOUZA, 2015, p. 175).

Concordamos com essa perspectiva e potencialidade dos momentos de trabalho coletivo apontadas pela autora. A colaboração, a escuta, as trocas e o *diálogo* emergem nesses momentos de formação entre os docentes sinalizadas na pesquisa, em detrimento dos momentos prescritivos inflexíveis e pouco dialogados que a rede estadual de Goiás vem “impondo”. Como um *inédito-viável* diante dessa realidade, talvez fosse urgente e necessária a retomada da *ousadia* e da *impaciência* defendidas por Freire. A partir desses dois elementos da perspectiva freiriana e transgredindo as prescrições impostas, propomos que o *tempo para*

o *diálogo* poderia se materializar exatamente nesses momentos mensais de Trabalho Coletivo junto às escolas da EJA, inclusive com a participação de estudantes, os quais se constituiriam em riquíssimos momentos de formação continuada e permanente (perspectiva que também é defendida por Freire) para os profissionais docentes. Acreditamos que estudar e pensar-praticar o *diálogo* nesses momentos formativos estabeleceria um caminho para a construção curricular *freireaneada* na EJA.

4.2. A curricularização na EJA: uma construção subdemocrática

Para Freire (2021a) uma das virtudes necessárias ao educador democrático é exatamente saber como ouvir (ou mais precisamente, escutar!). A verdadeira democracia só se constitui a partir de “formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida ‘mudas’, quietas [...]” (FREIRE, 2020c, p. 84). Logo, *dialogar* verdadeiramente demanda para a atividade docente desenvolver a escuta sensível junto aos estudantes, pautada pela humildade, a fim de apreender sua realidade e as “manhas” que utilizam para sua leitura de mundo (FREIRE, 2011), pois:

Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam. [...] Aqueles que falam de modo democrático precisam silenciar-se para que se permita que a voz daqueles que devem ser ouvidos emergja (FREIRE, 2021a, p. 90).

Em *Professora sim, tia não*, Freire (2012) aponta a necessidade de apreendermos as “leituras de mundo” dos estudantes com os quais trabalhamos, compreendendo o que se passa em seus mundos: “o universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola” (p. 105).

Freire (2020c) afirma que somos um país que ainda se assenta historicamente numa “inexperiência democrática”, sendo que a “saúde” da sociedade nessa estranha democracia demanda o silêncio, a quietude e o imobilismo do povo. Nossa formação – inclusive a escolar – não permitiu que desenvolvêssemos um “comportamento participante”. Escreve o autor: “realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo” (FREIRE, 2020c, p. 90). Logo, podemos considerar que as condições históricas pelas quais passou nosso país dificultou nossa aprendizagem do diálogo. A própria condição de colonização do país – pautada pela submissão/subordinação do povo – dificultou/dificulta o processo de conscientização e humanização dos brasileiros e brasileiras que passa, necessariamente, pelo desenvolvimento do “gosto democrático”, o qual se assenta na dialogicidade.

Assim, Freire (2020c) assinala que o “mutismo” brasileiro – e a inaptidão para o *diálogo* – tem raízes históricas:

As sociedades a que se nega o diálogo — comunicação — e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico (FREIRE, 2020c, p. 93-94).

Podemos concluir que pode haver, então, um *diálogo mudo*, acrítico, sem compromisso com a transformação da realidade opressora, ou seja, um *pseudodiálogo*. Instala-se um “círculo vicioso do silêncio, em que a única voz autorizada a falar em tom assertivo é a voz do educador. E a voz do educando cada vez menos soa, na classe” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 117). Consideramos, portanto, que o *silenciamento* do *diálogo* encontra-se entremeado com a nossa própria constituição histórica como nação, desmerecendo, assim, a perspectiva democrática, visto que “a dialogação implica a responsabilidade social e política do homem” (FREIRE, 2020c, p. 95). De acordo com Freire (2021a) os educadores devem estar conscientes do poder do próprio discurso em silenciar outros discursos, principalmente dos estudantes:

Esta compreensão do poder de silenciar implica o desenvolvimento da habilidade de ouvir as vozes silenciadas de modo a, então, começar a procurar modos – táticos, técnicos, metodológicos – que poderiam facilitar o processo de leitura do mundo silencioso, que está em íntima relação com o mundo vivido dos alunos(as). Tudo isso significa que o educador(a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos(as) alunos(as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los (FREIRE, 2021a, p. 90).

Compreendemos que Freire sinaliza mais elementos do *diálogo* verdadeiro: não há *diálogo* no paternalismo. Se há uma relação de opressão/dominação que coaduna com o silenciamento das vozes dos sujeitos, não há como existir o *diálogo* verdadeiro. Se enxergamos o outro como “inferior”, “coitado” ou com “sentimento de dó”, também não há *diálogo*. Dialogar paternalisticamente com os sujeitos constitui um *pseudodiálogo*:

O desafio é nunca entrar paternalisticamente no mundo do oprimido para salvá-lo de si próprio. Igualmente o desafio é nunca querer romantizar o mundo do oprimido de modo que, como um processo de estar lá, mantenha o(a) oprimido(a) acorrentado a condições que foram romantizadas para que o(a) educador(a) mantenha sua posição de ser necessário ao oprimido, “servindo o oprimido”, ou encarando-o(a) como um herói romântico (FREIRE, 2021a, p. 91).

No contexto da EJA pesquisada junto aos CEJA goianos, é comum percebermos esta atitude paternalista (e muitas vezes assistencialista) junto aos estudantes. O *diálogo* é utilizado como um subterfúgio da atividade docente que visa uma aproximação com a realidade concreta dos educandos e educandas, mas sem a perspectiva ou compromisso de

transformação. A partir deste *diálogo* – que é *pseudodiálogo* – falseia-se uma participação democrática – que é *subdemocrática* – dos estudantes. Para Freire (2020c, p. 79) em *Educação como prática da liberdade*, “o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência, que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica”. Já em *Extensão ou Comunicação?*, Freire (1985, p. 109) aponta que “a concepção “assistencialista” da educação “anestesia” os educandos e os deixa, por isso mesmo, acríticos e ingênuos diante do mundo”.

Conduzir a EJA sob uma perspectiva assistencialista rouba dos sujeitos estudantes a formação da *responsabilidade*. Nesse sentido, Freire (2020c, p. 80) destaca que “no assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem”. Desse modo, conduzir a construção curricular na EJA pautando-se pelo *diálogo* com seus sujeitos permite a construção da responsabilidade – social e política – inerente à existência humana.

Vale ainda demarcar e reiterar que o *diálogo* não constitui um artifício metodológico na prática educativa que venha substituir, por exemplo, as aulas expositivas ditas “tradicionais”. Vejamos como Paulo Freire dialoga com Ira Shor nessa questão:

Muitos professores perguntam: “Será que tenho que parar com minhas aulas expositivas de uma vez?” O importante é que o professor evite que sua fala seja uma canção de ninar informativa, ou uma apresentação sedativa. Em vez disso, a palestra libertadora é um apelo crítico, que inspira os estudantes, que nasce do diálogo já estabelecido com eles (FREIRE; SHOR, 1987, p. 55).

A partir da perspectiva freiriana, podemos inferir que o *diálogo* pode ser utilizado indiscriminadamente e se constituir num ato metodológico vazio, oco e sem sentido – um *pseudodiálogo*. Por outro lado, uma aula expositiva, em tom de palestra, pode, contrariando o esperado (!), engendrar um *diálogo* autêntico e crítico. A “chave” está na intencionalidade que se usa o *diálogo* e em que perspectiva ele se instala na prática educativa.

Somos um país de democracia recentemente instalada, mas ainda com “inexperiência democrática” e imaturidade política do povo, o que, em nossas ações, leva-nos a naturalizar um “comportamento participante” mínimo ou inexistente. Isso, no contexto escolar, reflete em nossa “incapacidade” de considerar a *democracia* e o *diálogo* também nas construções curriculares, lutando para que a voz docente e discente se manifeste nos currículos escolares.

No contexto das disputas no/pelo currículo, Arroyo (2011) defende a luta pela autoria, autonomia e criatividade docente, que têm sido substituídas por controle e cobranças por parte do “sistema”. Na visão inferiorizada acerca do profissional docente, não há o reconhecimento

da capacidade de sua autoria, pois são “supostamente” desqualificados para, por exemplo, empreender construções curriculares. Dessa forma, não são chamados para o *diálogo*; no máximo para o *pseudodiálogo*. A docência também está em disputa – o trabalho e a liberdade criativa dos trabalhadores na educação estão sendo tensionados. Para Arroyo, deveríamos:

Abrir o conhecimento às indagações instigantes que vem do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos. [...] Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, [os currículos] se enriquecem, revitalizam (ARROYO, 2011, p. 38).

Concordando com Arroyo, que coaduna os pressupostos freirianos, acreditamos que a construção dos currículos na EJA poderia (e deveria!) ter a participação de todas as “gentes” da escola, inclusive dos educandos e educandas.

Ao analisar as conexões entre poder econômico e político e o conhecimento disponível (ou indisponível) aos estudantes nas escolas, Apple (2006) acentua que existe uma tradição seletiva para o currículo, para a qual ele destaca alguns questionamentos que precisam ser sempre considerados na construção curricular: “de quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular?” (p. 40). Para o autor, os currículos escolares são construídos majoritariamente sob um modelo de consenso (um *pseudodiálogo*?), pois a tônica é evitar lidar com conflitos, seja de classes, seja científico ou outros.

Traremos maior sustentação à ideia do *pseudodiálogo* e da sinalização de uma construção curricular *subdemocrática* na EJA a partir do discurso docente. Nas entrevistas realizadas com os professores de biologia nos CEJA, foi perguntado: “*Quem poderia e/ou deveria participar da construção do currículo na EJA?*”. Tivemos as seguintes respostas:

ÁLVARO: deveria ser o mais democrático possível. [...] os alunos nunca são ouvidos, às vezes a gente traz as mudanças de cima para baixo, não escuta o professor, o professor não tem voz.

ANA: com relação ao currículo já não seria um diálogo com os alunos né, já seria um diálogo entre nós professores, certo?![...] os alunos, se eles pudessem, alguns alunos pelo menos, que fossem num momento breve. [...] Poderiam participar? Até poderiam! Não seria todos os alunos mas poderia sim colher uma opinião ou outra.

CRISTINA: mas efetivamente quem tem mais propriedade para dizer é um biólogo, aquele professor. [...] eu acho que quem deve participar é o profissional formado na área de biologia.

AMÍLCAR: acho que prioritariamente os professores da área. [...] a comunidade em si também deve participar, especialmente o estudante da EJA, ele tem como opinar com mais propriedade o que seria melhor para ele de estudar.

ELIETE: bom quem entra seriam os professores da área, né e seria interessante ter um representante dos alunos, mas isso é meio complicado, porque eu acho que isso os colegas sempre falam, mas eu acredito que não funciona.

ANTONIO: evidentemente quem está dentro da sala de aula. [...] Então seria os profissionais que estão dando aula na EJA.

ELZA: eu acho que começaria com aluno, ele apontando ali o que que ele quer, o quê que ele precisa conhecer.

CARLOS: eu acredito que os próprios educadores de área poderiam participar da discussão.

EUNICE: na minha opinião são os professores da área de biologia especificamente.

FÁTIMA: eu acredito que um diálogo com os alunos.

HERMÍNIA: [...] nós precisamos dos profissionais da educação, lógico! Da coordenação, da direção, principalmente dos professores. Mas também eu acho que a gente teria representantes de alunos, seria muito importante porque eles também poderiam contribuir; alunos é claro que teriam que ser selecionados.

JANE: eu acho que tem que ser pessoas especializadas na área.

Observa-se predominantemente uma grande descrença no sujeito educando: os professores consideram pouco válida e/ou desmerecem a participação dos educandos na curricularização. Confiam mais em sua própria capacidade intelectual, por terem domínio de área. Para Freire, é preciso uma educação que promova a “superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir; [...] ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas” (FREIRE, 2020c, p. 127). Freire ainda alerta: “sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 2013, p. 113). Freire considera, de fato, que a educação dialógica é *rigorosa*, embora por em prática o rigor criativo do *diálogo* não seja tarefa fácil (FREIRE; SHOR, 1987).

No capítulo 1 desta tese, já apontamos que o “sistema” não promove *diálogos* com os profissionais docentes nas construções curriculares da EJA em Goiás ou, no máximo, estabelecem *pseudodiálogos*, pois suas contribuições e apontamentos raramente são considerados e materializados nos documentos norteadores. No entanto, é contraditório que quando perguntados sobre quem poderia e/ou deveria participar da construção curricular na EJA assumam a mesma perspectiva do “sistema”, ou seja, minimizam e/ou desprezam a participação discente.

Essa construção curricular autoritária, para Freire (2020b, p. 84) preza pela:

Elaboração de “pacotes” conteudísticos a que se juntam manuais ou guias endereçados aos professores para o uso dos pacotes. Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o “pacote” a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. Uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros. O máximo que faz a liderança autoritária é o arremedo de democracia com que às vezes procura ouvir a opinião dos professores em torno do programa que já se acha, porém, elaborado.

Mas se os profissionais docentes criticam esse processo verticalizado de construção curricular por parte do “sistema”, não poderíamos esperar que eles reconhecessem como legítima a participação democrática dos estudantes nesse movimento? Se há a recusa, então os profissionais docentes também não estariam caindo no “arremedo democrático” apontado por Freire?

A partir de sua experiência à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na década de 1990, Freire (2020b) defende a ampla democratização do poder e a descentralização das decisões na instituição escolar, convocando todos e todas para participarem da construção da escola, inclusive na organização curricular. É preciso romper com a submissão docente aos “pacotes” enviados por “iluminados” e juntamente dirimir a “cultura do silêncio” e a submissão discente. Vigias, cozinheiras, zeladores e todos que na escola trabalham também precisam ter voz. Pais e mães não podem ser chamados à escola somente para as “festinhas”, para mutirões de reparos ou para contribuições na compra de materiais escolares – isso é falsa participação democrática (FREIRE, 2020b). Assim, os *pseudodiálogos* e a participações *subdemocráticas* precisam ser superadas.

Assim, somos uma sociedade em transição – por estarmos inseridos historicamente num contexto de *inexperiência democrática* – buscando a conscientização crítica do homem, na qual o *diálogo* verdadeiro e democrático tem papel fundamental (FREIRE, 2020a). Consequentemente, não podemos “condenar” os professores e exigir que pratiquem o *diálogo* verdadeiro se não fomos formados para isso. Mas é necessária a coerência na atuação docente:

Uma experiência dialógica que não se baseia na seriedade e na competência é muito pior do que uma experiência “bancária”, onde o professor simplesmente transfere conhecimento. [...] um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca consequências muito piores do que um educador “bancário” sério e bem-informado (FREIRE; SHOR, 1987, p.101).

Mas o *diálogo* é o caminho: é preciso caminhar e *esperançarmos* na busca por um *diálogo* verdadeiro que de fato considere e convoque os sujeitos educandos a participarem ativamente do ato de conhecer: é preciso superar o *pseudodiálogo* e a condição de *mutismo* da

sociedade. Quanto à arena de disputa pelo poder de “escolha” na organização curricular, Freire é enfático:

Os conteúdos problemáticos que irão constituir o programa em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação gnosiológica não podem ser escolhidos por um ou por outro dos polos dialógicos, isoladamente. Se assim fosse, e infelizmente assim vem sendo (com a exclusividade da escolha que cabe, obviamente, ao educador), começar-se-ia o quefazer educativo de forma vertical, doadora, “assistencialista” (FREIRE, 1985, p. 118).

Freire e Faundez (2013, p. 142) afirmam que “a sociedade deve ser uma sociedade de diálogo, de participação total, uma sociedade em que cada um tenha uma parcela do poder e a soma de parcelas do poder constitua o poder como tal”. Além do necessário *diálogo* com os sujeitos fazedores da EJA na construção curricular – superando o *pseudodiálogo* – também seria essencial rompermos com a sequenciação intocável, sacralizada e ritualizada do conhecimento. Quanto a esse aspecto, Arroyo (2011) demarca que:

Quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável. Até para os docentes. Não é possível a crítica, a desconstrução, o reordenamento. Os docentes são levados a incorporar uma postura de defensores intransigentes dos conteúdos e dos rituais de sua transmissão-apreensão, ainda que sua criatividade seja cerceada e ainda que milhões de percursos escolares sejam truncados (ARROYO, 2011, p. 46).

Prova dessa sacralização do sequenciamento e dosagens inflexíveis do conhecimento nas orientações curriculares é a distribuição dos objetos de conhecimento da BNCC brasileira que aprisiona os conteúdos em unidades temáticas, que são submetidas ao domínio de habilidades específicas (que são, inclusive, codificadas) e encaixotados nos anos escolares da educação básica. Na rede estadual de Goiás, o sistema que o professor acessa para efetuar o seu planejamento – o SIAP – limita até mesmo a bimestralização dos conteúdos de cada área.

Nesse aspecto, Sacristán (2000, p. 129) afirma que “organizar a distribuição do conhecimento por meio do sistema educacional é uma forma de influenciar não apenas a cultura, mas toda a organização social e econômica da sociedade. Em qualquer sociedade complexa, a ausência de regulamentações ordenadoras do currículo é inimaginável”. Precisaríamos, portanto, da autonomia necessária para reordenar e desconstruir/reconstruir as “sequências” dos conteúdos na EJA, movimento sempre pautado pelo *diálogo* e tendo como centralidade o destinatário: o trabalhador estudante.

Para Arroyo (2011, p. 54):

A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências. O que importa quem fala? Quem são os mestres que ensinarão os conhecimentos? Menos, ainda, o que importam aqueles que escutam, que aprenderão suas lições?

Segundo Apple (2013), considerar que há uma “cultura comum” a ser estruturada num “currículo nacional” constitui uma política cultural que “não leva em suficiente conta, portanto, a imensa heterogeneidade cultural de uma sociedade que extrai tradições culturais do mundo inteiro” (p. 93). Freire (2011) enfatiza que ao respeitar o contexto local/regional, não nega o universal, pois:

O regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio (FREIRE, 2011, p. 121).

Tomar essa premissa de Freire na organização curricular significa articular dialeticamente as culturas/conhecimentos dos contextos locais regionais com o contexto nacional/mundial. A questão da autoria curricular – pautada no *diálogo* – seria um caminho para o *inédito-viável*, para a curricularização *freireaneada* na EJA, contrapondo-se a essa visão de currículo “padronizado nacionalmente”. Precisáramos que o currículo emanasse as vozes dos sujeitos que fazem a EJA. E que essas vozes representassem e materializassem seus pertencimentos de classe trabalhadora. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 54-55), defende:

O que cada um é, vive, experimenta, crê, valora, ou sabe pouco importa, nem sequer como membro de coletivos sociais. O currículo, os conhecimentos não partem desse real, não o valoram, nem se preocupam com as questões, indagações e significados que essas vivências concretas põem e repõem à produção e sistematização e ao repensar dos conhecimentos e das teorias pedagógicas e didáticas. Nem sequer os conhecimentos curriculares, disciplinares se julgam no dever de captar, iluminar, explicar as experiências e indagações que os sujeitos põem e repõem na sociedade, nos movimentos sociais [...]. Essa ausência dos sujeitos, seja como ponto de partida ou de chegada dos conhecimentos curriculares, condiciona radicalmente o formato deste ou daquele desenho curricular, do material didático, do preparo e formato da aula e até das didáticas e metodologias. Empobrece os currículos de formação, nas licenciaturas e na pedagogia.

Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire demarca:

Não me é possível isolar o trabalho de indivíduos, particularmente aqueles que exigem trabalhar criticamente rumo ao estabelecimento e uma democracia. [...] não se podem realizar individualmente as demandas e exigências do desenvolvimento de espaços pedagógicos que reagem à democracia “crítica e radical” como um indivíduo único. É impossível (FREIRE, 2021a, p. 113).

Portanto, empreender mudanças na organização curricular na EJA – pensando-a a partir de uma perspectiva democrática – é uma luta coletiva! Precisamos de um currículo na EJA que, além de não abdicar da transmissão dos conhecimentos sistematizados, seja capaz de ser enriquecido com as vivências concretas de seus sujeitos e de seus coletivos, na prática da *dodiscência*, pois “os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos que os ensinam e menos ainda dos que o aprendem” (ARROYO, 2011, p. 71). E na EJA, se tratando de trabalhadores estudantes, precisamos romper com a submissão da formação humana – e

consequentemente da organização curricular – às demandas do capital, conforme aponta Arroyo (2011, p. 103):

O padrão mínimo de qualidade ou as habilidades mínimas que deverão ser ensinadas e aprendidas têm como referente o lugar que os alunos populares empregáveis no futuro terão de dominar para se candidatar ao mercado escasso, segmentado, seletivo de emprego. Esse atrelamento entre currículos, competências, habilidades supostamente demandadas pelo mercado passam a conformar o que privilegiar, ensinar, avaliar, hierarquizar, esquecer, secundarizar nos currículos.

Charlot (2009) também avalia que o ensino não propicia uma atividade real quando o “motivo” é a questão da empregabilidade:

No pensamento que está se tornando dominante, os alunos estudam (quando estudam...) para tirar boas notas, passar de ano, entrar na universidade, conseguir um bom emprego: o motivo e o objetivo não coincidem. [...] Esta [a empregabilidade] é uma posição realista, é claro, mas o problema é que cada vez mais alunos frequentam a escola apenas por esse motivo. A escola como lugar de conhecimento e educação está sendo suplantada pela escola como promessa de inserção no mercado de trabalho (CHARLOT, 2009, p. 93).

A partir da reflexão sob o discurso docente que emergiu nas entrevistas nos CEJA goianos, podemos afirmar que o processo de curricularização de biologia na EJA no estado de Goiás engendra-se entre a utilização do *diálogo* freiriano autêntico, que é crítico, democrático, busca a transformação e acredita nos homens, e o *pseudodiálogo*, que é *mudo*, descrente, alienado e acrítico. Em nossa sociedade democraticamente inexperiente é preciso buscar o *diálogo* autêntico na construção curricular de Biologia – superando a mera busca por empregabilidade e em favor da aquisição dos “conhecimentos poderosos” (YOUNG, 2007) –, a fim de que se garanta o processo de humanização e a busca pelo *ser mais* dos sujeitos estudantes da EJA.

Não podemos tecer conclusões finais acerca do movimento da construção curricular de Biologia na EJA – se mediada pelo *diálogo* ou pelo *pseudodiálogo* – sem antes *dialogar* com o discurso dos estudantes entrevistados. Para melhor embasar e corroborar essa hipótese, nas próximas seções apresentaremos os discursos discentes dos CEJA goianos, a fim de identificar mais elementos que sustentem nossa interpretação apreendida quanto à construção curricular na EJA do estado de Goiás – a presença de um *diálogo silenciado* que se materializa como um *pseudodiálogo* e que se assenta sob uma perspectiva *subdemocrática*.

4.3. Anseios e expectativas discentes na construção curricular da EJA

Iniciaremos essa discussão quanto à corroboração da perspectiva de *silenciamento do diálogo*, da presença do *pseudodiálogo* e da participação *subdemocrática* na construção curricular – já apreendida no discurso docente – apresentando as respostas para o seguinte questionamento presente nas entrevistas realizadas com os estudantes: “*Você acha que os educandos (alunos) poderiam participar na tomada de decisões sobre o que estudar em Biologia na EJA? Como você imagina isso acontecendo?*” Vejamos o que apontaram os estudantes da EJA:

Eu acredito que não funcionaria muito; pode ser em uns dias né, não sempre que poderia dar a oportunidade pros alunos [...] se não viraria muita bagunça, porque nem todo mundo gosta de estudar as mesmas coisas, acho que não seria bem aceito, porque uns ia querer uma coisa e os outros ia querer outra, ia dar aquela subdivisão dentro da sala de aula. [JAQUELINE]

[...] pra mim é melhor ele já ter o conteúdo preparado até porque como o tempo é corrido, eles precisa tá já ali com aquele material tudo certinho; [...] é mais fácil eles já estarem com o conteúdo pronto [...] até pra eles ter um tempinho a mais para eles explicar a matéria pra gente. [LIANA]

[...] seria bem melhor se os professores elaborassem e entregasse pra nós; [...] seria da maneira como é hoje em dia: os professores já chegar na sala de aula e entregar matéria. [LISETE]

[...] eu acho que a gente não saberia escolher o tema adequado que nós precisamos, pra terminar esses estudos. [...] se a gente passasse por essa estrada todinha, sem pular nenhuma [...] talvez nós tivéssemos essa oportunidade; [...] acho que eles [professores] sabem qual tema abordar pra que possam aplicar [...]. [DONALDO]

Eu achava bom igual era: o professor chegava e mesmo que ele já trouxesse os conteúdos, ele trabalhava com a gente e pedir a opinião da gente e a gente conversava, pedia a opinião do professor, fazia pergunta, o professor esclarecia, mandava a gente escrever, aí que era bom. [LUIZA]

Acho que deve, porque [...] gera um certo interesse; [...] no caso o professor vai chegar, vai por lá três conteúdos e os alunos podem fazer uma votação. [MADALENA]

Não, por conta da falta de interesse de muitos alunos; o professor já sabendo como é [...] até onde eles ensinam pra mim tá bom. [FRANCISCO]

[...] acho que o professor deveria sim. A metade da parte dele e a outra metade chegar na sala e opinar, pela opinião de todos os alunos; [...] quando o professor chega já com aquele texto prontinho e entra na sala e fala, fala, fala e não dá assim, uma abertura para o aluno opinar [...] eu acho que a aula fica muito ruim [...] a aula fica assim chata, porque o professor entra na sala e fala o tempo todo. [MARCELA]

Ele [o professor] abre muito aquele precedente para gente ter uma aula participativa com cada um; eu já vi pessoas contar experiências sobre a biologia, eu acho importante isso. [...] quando ele chega para dar aula ele não é aquela pessoa que quer falar só a visão dele: ele explora muito o conhecimento, então [a aula] se torna muito participativa. [JOAQUIM]

Se você deixar pro aluno escolher [...] poderia causar até briga dentro da sala de aula, [...] às vezes um aluno quer aquele tipo de matéria e o outro não quer. [...] o professor fica perdido, então o professor tem que escolher; [...] é bom ter um pouquinho do incentivo dos alunos, mas o professor sabe o que vai passar pros alunos; porque se for deixar por decisão dos alunos, eles vão escolher só coisas fáceis, não vai aprender nada. O professor é o nosso mestre; é através dele que a gente aprende; então o professor tem que ter a decisão dele também, desde que não afete muito os alunos. [MÁRIO]

Ele [o professor] vem com a matéria dele para poder passar em aula e eu participar. Se eu tentar descobrir mais coisa, eu posso fazer pergunta e ele me responde. Não tenho nada a dizer também, [...] não posso porque eu sou aluno, tô aqui para mim aprender, não para interrogar. Direito de fazer pergunta eu tenho, participar de tudo, mas [deve] partir dele [...] porque quem tem conhecimento é ele. [...] Interesse a gente tem de participar da aula, mas a gente falta muito conhecimento, [...] eu tenho dificuldade até de formular uma pergunta. [MOACIR]

Bom, por ser EJA, [...] a gente chega na correria e os professores levando o conteúdo para gente facilita muito a vida dos alunos que trabalham de dia, porque a vida dos alunos é muito corrida, alguns trabalham em dois serviços para ir para escola. [MARIA CLARA]

Eu acho que sim. Vai que o professor passou conteúdo que eu não vou levar adiante para minha vida, no dia a dia. [MARILENA]

Seria bom se todos os alunos [...] escolhesse um conteúdo da biologia e chegasse na sala de aula e mostrasse pro professor, [...] a gente podia chegar num acordo e pedi pro professor dar aquela aula explicando novamente pra gente pegar mais, [...] pra gente tentar entender mais sobre a matéria. [MARTA]

Eu acredito muito no que a pessoa estuda e se profissionaliza naquilo e depois é capaz de passar o ensinamento; eu acho que ele [o professor] é bem capacitado para saber o que ele deve passar. Porém é óbvio que seria interessante também o aluno dar alguma sugestão, caso lhe seja requisitado. [...] os professores são muito bem preparados e tudo que eles deram eu creio que são as necessidades de cada aluno; [...] é bom também haver esse diálogo sim, mas eu creio que quem escolhe melhor para o aluno é o professor que foi preparado para isso. [NITA]

Eu acho que não; eu não opinaria em buscar isso, a querer estudar alguma coisa, não; eu deixo e deixaria à caráter do educador para que ele me passasse o que eu tenho que aprender. [OSCAR]

Eu imagino que o professor tem que trazer já pronto de casa; o aluno não tem direito de escolher qual matéria ele quer estudar; toda matéria é importante; [...] o professor deve levar pronto pra sala de aula. [SOFIA]

Eu acho que o professor tem que chegar sim com os conteúdos definidos, mas deixar o aluno participar dos conteúdos. [...] não ficar preso só no assunto daquela aula preparada, deixar explanar, abranger outros assuntos dentro da biologia. [STELA]

Acho que sim, que os alunos podem com a ajuda do professor, [...] num diálogo, numa discussão, sim eu acho que poderia [...], o professor mostrando uns temas e a gente entrando em um acordo: os alunos decidir junto com o professor o que a gente escolheria pra estudar. [TUDINHA]

A gente como aluno não pode escolher a matéria, porque senão vai ficar tudo meio bagunçado, não vai aprender, não vai valer entendeu?! [...] o professor já traz tudo pronto para não ter bagunça, para ficar um conteúdo bem bacana para cada aluno. [PAULINHO]

Eu acho melhor eu e meus amigos de sala opinarem em algumas coisas que não estão facilitando para nós alunos... Dar dicas de como o professor possa fazer as atividades de uma forma que todos os alunos entendam... Até os alunos que não estão entendendo muito. [SÉRGIO]

Sim, eu acho que facilita chegar com os conteúdos já definidos, até porque os professores já têm mais experiência que os alunos; é bom a gente aprender da forma deles. [THIAGO]

Trazer de casa sim, o conteúdo lá que ele elaborou, já fez, pra sala de aula; mas eu também acho que a participação dos alunos é importante. Tipo assim: ele por o material dele e o aluno por uma sugestão, [...] porque fica uma aula, tipo uma aula coletiva que é até bom, porque os alunos interagem também na sala de aula e dá sua opinião. [VANILDA]

Os estudantes da EJA entrevistados possuem uma profunda descrença em si mesmos.

Não se sentem capazes nem tampouco preparados para dialogar com seus professores e

professoras. A grande maioria “defende” e aprova o modelo “bancário” da prática educativa que se instaura, o que vai ao encontro de Freire e Faudez (2013, p. 63): “a maioria dos estudantes se acham acostumados a que o professor, hierarquicamente, tenha a verdade, ele o sábio, e, portanto **não aceitam o diálogo** [grifo meu]. Para eles o diálogo é sinal da fraqueza do professor, para eles a modéstia no saber é mostra de fraqueza e ignorância”.

Outros acreditam no potencial do *diálogo* para “mudar a cara” da aula, diversificando-a, mas acabam caindo na perspectiva do *pseudodiálogo*, pois tomam o *diálogo* como um momento metodológico de interação e/ou divagações, no qual emitem opiniões, coletam-se sugestões, firmam-se acordos e valorizam sua prática cotidiana. Já reiteramos nesta tese que esses elementos denotam o que estamos caracterizando como o *pseudodiálogo*. Nesse sentido, Freire e Faudez (2013, p. 71-72) apontam que: “nossa preocupação pela pergunta, em torno da pergunta, não pode ficar apenas no nível da pergunta pela pergunta. [...] o ato de perguntar, de maneira nenhuma tomam a pergunta como um jogo intelectualista”.

Em *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2013a), Paulo Freire caracteriza o modelo de educação bancária, o qual emergiu nos discursos discentes:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2013a, p. 82-83).

Essa relação de verticalidade e dominação do(a) professor(a) sob os estudantes constituirá a **Concepção bancária** na discussão do discurso discente. Também categorizamos o discurso discente sob a **Concepção do pseudodiálogo** e **Concepção do diálogo**, conforme caracterizações já empreendidas anteriormente ao longo da tese.

A Figura 13 sistematiza os discursos discentes – segundo as concepções **bancária**, **do pseudodiálogo** e **do diálogo** – em relação à perspectiva e/ou anseios que assumem diante da possibilidade de dialogar e contribuírem na construção do currículo de Biologia na EJA

Figura 13 – Anseios discentes na construção curricular na EJA



FONTE: Elaboração do autor

Observamos que o discurso discente está encharcado da concepção bancária, pois, principalmente, veem os professores e professoras como *aqueles que sabem* e eles, os estudantes, os que *não sabem*. A partir dessa concepção, não existe a possibilidade de *diálogo*, pois as prescrições (de conteúdos, de metodologias, de recursos didáticos) são naturalizadas e aos estudantes só resta a adaptação/acomodação. A centralidade do processo é no(a) professor(a). Para alguns estudantes, o *diálogo* é visto como um terreno *difícil* dentro da sala de aula, em virtude do tempo escolar, escasso na EJA. O modelo bancário que se instaura facilita e corrobora o modelo aligeirado pelo qual concebem a EJA. Logo, é corporificada a “absolutização da ignorância” (FREIRE, 2013a), com a profunda descrença nos homens e mulheres, considerados como incapazes.

Em *Extensão ou comunicação*, Paulo Freire afirma que é histórico para os oprimidos não compartilharem nenhuma experiência dialógica e de participação, explicada pela estrutura social “fechada” e opressora. São sujeitos inseguros e desconfiados de si mesmos e de suas capacidades, naturalizando a proibição do “direito de dizer sua palavra, e apenas com o dever de escutar e obedecer; [...] Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. É natural que prefiram não dialogar” (FREIRE, 1985, p. 60-61). Ainda para o autor, seria necessário problematizar o silenciamento junto a esses sujeitos e suas causas.

Apesar de se contrapor à perspectiva narradora do modelo de educação bancária – “o professor [...] entra na sala e fala, fala, fala [...] o tempo todo” – a estudante MARCELA enxerga o *diálogo* restrito ao momento em que poderiam opinar. Já o estudante JOAQUIM

aponta que o professor abre momentos para que os estudantes “contem experiências sobre a Biologia”, mas não fica claro se, de fato, a aproximação com o “saber de experiência feito”, indicado no discurso discente, coincide com o *diálogo* autêntico freiriano.

O estudante MOACIR reconhece o direito à pergunta, ou seja, o direito de dialogar, embora não conceba a ideia de que na *Pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 2019) ele também possa interrogar. A centralidade mais uma vez está no professor: o *diálogo* e a pergunta, se houver, devem partir sempre da iniciativa docente. Segundo Freire e Faundez (2019, p. 68):

O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo.

O estudante MOACIR ainda alega “não saber formular uma pergunta”, também corroborando a perspectiva de Freire e Faundez (2019) quanto à necessidade dos profissionais docentes, além dos conteúdos, ensinarem também a perguntar, pois a pergunta e o *diálogo* gerado neste processo é a base par a construção do conhecimento.

A inexperiência democrática e a inaptidão para o *diálogo* afloram no discurso discente, consolidando uma situação de violência que rouba a possibilidade de se humanizarem. Quanto a isso, Freire (2013a, P. 104) afirma que “qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros”.

No contexto da construção curricular, Giovedi (2012) desenvolve em sua tese o conceito de violência curricular, a qual consiste:

Nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. - negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade (GIOVEDI, 2012, p. 92-93).

Assim, conceber um currículo na EJA que não leve a participação democrática de todos os sujeitos que a fazem, silenciando *diálogos* e assentado em *pseudodiálogos*, implica uma violência curricular que obstrui o processo de plena humanização dos homens e mulheres, impedidos, desta forma, de *serem mais*. Contrapondo a violência curricular, Giovedi (2012) toma Paulo Freire como um suporte teórico e aposta no currículo crítico-

libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular na escola, perspectiva que também defendemos nesta tese a partir da dialogicidade autêntica que deve permear as organizações curriculares na EJA, em detrimento de construções pseudodialógicas e subdemocráticas. Concordamos com Freire (2013a, p. 108) que afirma que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”.

Diante de uma experiência histórica brasileira que coloca as camadas populares do país numa condição de silenciamento (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2015) é preciso reagir com “gritos de rebeldia”. É preciso romper com o *pseudodiálogo* silenciador e “gritar” na recusa de organizações curriculares *para* a EJA que promovam o silenciamento dos trabalhadores estudantes e contribuam com a manutenção de sua condição de oprimidos na sociedade.

A construção curricular assentada na violência curricular, no *pseudodiálogo*, na participação subdemocrática e no silenciamento dos sujeitos demonstra o quanto esse movimento é uma questão de poder e ideologia. A escola representa um mecanismo pelo qual o poder se mantém ou é enfrentado, tensionando o tipo de conhecimento que é e deve ser ensinado. As questões técnicas de como ensinar com eficiência e eficácia – a centralidade metodológica – precisa ser superada em favor da crítica das relações de poder que se estabelecem e se reproduzem no interior da instituição escolar, inclusive a partir do currículo (APPLE, 2006). Concordando com Apple, Freire e Faundez (2013, p. 83-84) destacam:

O saber científico, considerado por todos nós como o Saber, leva-nos a considerá-lo um saber em nós mesmos. Ele nos torna poderosos e, como tal, autoritários. Através dessa concepção do saber como poder, vemos claramente como a estrutura social pode ser explicada a partir de lutas pelo poder, de poderes distintos, em que uma parte desse poder ou desses poderes que aparecem na sociedade corresponderia ao intelectual, pelo fato de que ele detém o saber científico. Esse intelectual menospreza o saber que não é científico e, inconscientemente, o saber popular; para o intelectual e político, o senso comum popular mostra-se como um não saber e, enquanto não saber, como um não poder. Na medida em que **as massas não detêm o saber que o intelectual possui, elas não detêm o poder** [grifo meu].

Para Freire, “sobre cultura não se faz juízo de valor; se procura entender as diferenças que caracterizam a maneira de estar sendo das culturas” (FREIRE; GUIMARÃES, 2015, p. 38). Ao questionar qual o conhecimento de maior valor e a quem ele pertence, Apple (2006) mostra que essa questão envolve uma resposta fundamentalmente ideológica e política e alerta: “enquanto não levarmos a sério o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade” (p. 22). As escolas, portanto, atuam na legitimação de poder, reproduzindo conhecimentos que mantenham os arranjos políticos, econômicos e culturais existentes.

Decidir o que constitui o “conhecimento legítimo” das escolas demanda um processo democrático no qual todos os envolvidos deliberem acerca do que é importante, construindo e reconstruindo as relações educacionais, políticas e econômicas, em detrimento de sujeitos que apenas constituam “consumidores”, que usam e reusam o que já está disponível e criado por “outras” pessoas (APPLE, 2006).

4.4. “A professora sempre chegou com conteúdo pronto”: os estudantes da EJA e a construção curricular¹¹³

Esta discussão parte de um questionamento da entrevista, na qual foi perguntado se eles e/ou seus colegas de classe já participaram em algum momento da decisão em estudar determinado conteúdo da Biologia. A intenção neste questionamento foi investigar em que medida educandos e educandas participam do processo de construção e/ou organização curricular na EJA e se a inserção democrática dos estudantes neste movimento preconizada por Freire é considerada. Nas respostas, emergiram muitos “caminhos curriculares” nos quais as aulas de Biologia se constituem, apontando *diálogos* (ou *silenciamentos*) entre os sujeitos que participam deste ato de conhecimento:

[...] chega na sala de aula coloca lá no quadro sobre o que vamos falar nesse dia, [...] ele explica, ele fala, ele desenha no quadro. E não fica só no quadro né, sempre tem as explicações no meio né e é muito bom. [...] eu acredito que o professor tá ali pra falar, pra ensinar e tirar as dúvidas dos alunos e as curiosidades também. [JAQUELINE]

Bom quando ele chega na sala, ele já tá com o **conteúdo pronto**, até porque eles têm o cronograma, esses trem assim pra passar no dia a dia dos alunos ou você vai corrigir alguma atividade ou então estudar alguma nova atividade que ele vai passar. [LIANA]

Geralmente os professores já chegam na sala de aula já com o **conteúdo pronto** né, já elaborado para ser entregue para os alunos né, então em momento algum eles perguntam para gente que conteúdo a gente queria estudar, geralmente eles mesmo que elaboravam né, conforme tinha que ser entregue e a gente aprendia. [LISETE]

[...] a professora chegava com a matéria já elaborada antes, programada ali e ela que falava qual o tema que nós iríamos estudar naquele determinado período. Mas nós nunca tivemos essa, essa decisão, essa oportunidade de escolher o tema que seria abordado [...]. [DONALDO]

Ela passava no quadro para a gente responder, era muito bom quando tinha as aulas presenciais porque a gente aprende muito mais, a gente aprende a decorar mais, porque o professor chegava falava sobre um pouco da matéria e escrevia no quadro e a gente ia responder, escrever, era muito melhor. [LUIZA]

[...] ele chega um **conteúdo pronto**, com o conteúdo pronto e já foi explicando já. Não teve essa escolha não. Eu até preferia que fosse para escolher, eu preferia que fosse, era melhor, mas eu não sei também como é que é que eles geralmente fazem aula, não tem como você ficar querendo colocar coisas né. [MADALENA]

¹¹³ Este tópico gerou parte do artigo: RIBEIRO, R. A.; GUIMARÃES, S. S. M. A professora sempre chegou com conteúdo pronto: uma reflexão sobre o currículo de Biologia na EJA e suas interfaces com os pressupostos freirianos. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 47, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3r0CQ0N>

Não, eu nunca tive essa decisão do que estudar na biologia, mas tipo se eu tiver alguma dúvida e eu quiser aprofundar mais um pouco os professores são bem abertos quanto a isso, eles vão te passar a informação que você quer. [FRANCISCO]

Então, já chega com conteúdo e passa para gente né, [...] então já é o **conteúdo prontinho** que passa para você fazer. [MARCELA]

Ele traz muita **coisa pronta**, mas só que as vezes ele chega e não dá tempo, tem um novo conteúdo. Porque precisamos terminar os conteúdos mais antigos entendeu [...]. [JOAQUIM]

[...] o professor fala poucos dias antes qual que ia ser a nossa próxima matéria [...] depois ele começava a explicar pra gente dentro da sala de aula. [...] Mas eu não me lembro dele chegar e pedir pra gente escolher o que a gente ia ver não, ele já chegava com a **matéria pronta** que a gente ia estudar, bem organizadinho. [MÁRIO]

Ele já vinha preparado e a gente participava toda aula. Mas não tenho preferência não, eu aceitava tudo que ele explicava e com todo gosto e prazer [...] [MOACIR]

[...] o EJA é muito corrido, então os professor sempre chega matéria para gente estudar, eles passam, a gente estuda, mas eles tá prontos para passar o que a gente precisa aprender porque é muito acelerado o EJA, mas ele sempre chega com as **tarefas prontas** para a gente estudar juntos lá, os professores e os alunos junto. [MARIA CLARA]

[...] o professor sempre chegava com as **atividades prontas**; não tinha daquela dos alunos optarem o que ir estudar; ele já vinha com a atividade pronta e a gente só executava as atividades. [MARILENA]

[...] os professor que já levava as matérias prontas, já levava os **conteúdos prontos** a gente nunca podia, é assim, fazer, entra numa conclusão pra conversar com os professor, pedir pra, sempre eles chegava na sala de aula com o material deles já programado pra aquela aula. [MARTA]

A professora sempre chegou com **conteúdo pronto** em sala de aula. Mas ela sempre avisava no final da aula o que iríamos estudar na próxima aula [...]. E não houve essa oportunidade de nós decidirmos assim o que era que a gente tinha curiosidade e tudo mais. [...] Porém com a pandemia foi tudo muito rápido, então já as coisas ficaram tão diferentes [...] [NITA]

Olha eu acredito que não, não nos procurou a saber o que que nós queríamos estudar dentro da biologia, apesar da gente estar esperando que eles apresentem pra nós um conteúdo de boa qualidade como foi feito; grandes conteúdos de pessoas bem mais sábias que nós de conhecimento. Eu acredito que o conteúdo que eles nos passou foi suficiente [...] [OSCAR]

Os professor geralmente já chega trazendo a matéria né [...] no normal eles já trazia **matéria pronta** daquela aula, daquele dia, já trazia pronto, mas ele deixava muito em aberto o que a gente vai estudar hoje aí os alunos ficava calado, não falava nada, então vamos estudar isso aqui. Mas ele sempre deixava aberto pra gente. [SOFIA]

Antes da pandemia, é claro que o professor já chegava com a aula dele organizada, porque você sabe que tem o plano de aula a ser desenvolvido, mas isso nunca deixou do aluno participar da aula do professor com perguntas e respostas; isso podia fugir do assunto preparado do professor, então muitas vezes a aula do professor fugia daquele assunto dele com outras perguntas [...]. [STELA]

[...] ele é impressionante, a matéria dele toda, ele parece um computador, ele não usa livro ele já chega ali e a matéria toda ele vai passando no quadro. Você não vê ele com um papel na mão, você não vê ele com nada, ele já tem tudo na cabeça dele [...] [TUDINHA]

[...] ela trazia o **conteúdo já pronto**; ela falava sobre aquele assunto e depois debatia com nós, [...] falar qual parte você tá com mais dúvida, qual parte [...] mais gostou, assim tipo um depoimento para poder argumentar o texto, aquele conteúdo. [PAULINHO]

Não, nós nunca participamos sobre isso não professor. Eu acho que íamos chegar a participar, mas devido a pandemia, não conseguimos fazer isso. [SÉRGIO]

Não, disso eu nunca participei não, os professores sempre chegam com o **conteúdo pronto**; nunca escolhi o que eu ia estudar não. [THIAGO]

[...] ela já chegava na sala de aula com o **material pronto**, tipo assim pra já passar pra gente biologia. Mas sempre ela deixava um espaço pra gente poder fazer um grupo de 3, 4 pessoas e gente fazer tipo um trabalho avaliativo sobre biologia. [...] o tempo também é muito curto e para não perder muito tempo na sala de aula, mas foi poucas vezes que a gente fez em grupo na sala de aula um trabalho de biologia. [VANILDA]

Mesmo que Paulo Freire não tenha “teorizado” a fundo sobre as questões curriculares, reiteramos que seus pressupostos possuem pertinência e se constituem como um referencial legítimo no campo do currículo, especificamente da EJA. Dessa forma, é possível empreendermos algumas reflexões a partir do discurso dos estudantes entrevistados, resgatando os propósitos freirianos para delinear organizações curriculares para a modalidade. Já foi demarcada anteriormente a necessidade de se resgatar a bagagem de conhecimentos que os sujeitos educandos trazem para o processo de ensino aprendizagem. Fávero (2011, p. 6), enfatiza que tal prática é marca fundamental da pedagogia freiriana:

Na medida em que se queira, por exemplo, ainda, criar uma nova organização curricular para o ensino regular noturno e para o ainda existente ensino supletivo, ou para a educação de jovens e adultos, efetivamente tem-se de tomar como ponto de partida a experiência vivida (e sofrida) por esses jovens e adultos. Essa opção exige trabalhar, em outro nível e com auxílio de outros instrumentos, o saber provindo dessa experiência, vivido e aprendido. E exige também que os educadores se reeduquem, nesse trabalho e para este trabalho, ainda e sempre na práxis, como ação/reflexão/ação.

A organização curricular posta para a EJA que está identificada a partir do discurso dos estudantes entrevistados não parece partir de suas experiências concretas, pois os conteúdos da Biologia que aprendem em sala de aula chegam “*prontos*”. Esta menção, inclusive, é identificada nas respostas de 14 dos 23 estudantes entrevistados. Os conteúdos da biologia são organizados, elaborados, programados e preparados pelos professores e professoras para serem “entregues” e “passados” aos educandos e educandas, corroborando a perspectiva freiriana de uma educação “bancária” e “narradora”:

A tônica da educação é preponderantemente esta — narrar, sempre narrar. [...] Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2013, p. 79).

Contrapondo-se a esse movimento de distribuir “pacotes prontos” de conhecimento aos estudantes, Freire (1985, p. 109) afirma que “a tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado”.

A estudante LUIZA, já idosa, naturaliza a transferência mecânica ao enfatizar que “a gente aprende a **decorar mais**, porque o professor chegava falava sobre um pouco da matéria e escrevia no quadro e a gente ia responder, escrever”, o que vai ao encontro de Freire (2013, p. 80): “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador”. Merece reflexão lembrar que Paulo Freire nos apresenta e descreve a “educação bancária” em fins da década de 1960 em sua *Pedagogia do Oprimido* e a partir das falas dos estudantes entrevistados constatamos que a transferência de saberes e conteúdos ainda permanecem em certa medida já em meados do século XXI.

Para Moraes (2009) as pessoas nunca deixam de aprender, mesmo aquelas que deixaram seus estudos quando jovens. A ausência da educação escolar representa uma grande lacuna para o indivíduo e uma perda enorme para a cidadania e hoje a EJA se dispõe a trabalhar com essas pessoas que interromperam sua atividade escolar. Ela é uma possibilidade de garantir o direito a todos àqueles que não tiveram acesso à escola ou mesmo àqueles que não conseguiram concluir sua escolarização básica, o que está demarcado em políticas educacionais e na Constituição Federal.

Assim, permite-se que essas pessoas possam retomar seus estudos, dando garantias de uma formação humana integral, representando um novo começo que vislumbre novas perspectivas de participação e pertencimento à sociedade. Contudo, contrariando o exposto anteriormente, as propostas curriculares vigentes para a EJA são bastante compactas, dificultando a aprendizagem dos educandos “devido à sobrecarga de conteúdo em um curto espaço de tempo, principalmente nas disciplinas da área das ciências biológicas que abrangem muitas inter-relações com outras áreas do conhecimento, além de muitos termos e descrições científicas” (MORAIS, 2009, p. 1). Tal cenário impede e/ou dificulta que a educação escolar cumpra seu papel na formação desses sujeitos educandos: a apropriação/acesso dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente acumulados.

De fato, essa perspectiva de que na EJA os estudantes e docentes são “reféns do tempo” é constatada nas falas dos educandos e educandas entrevistados: “não dá tempo” (JOAQUIM); “o EJA é corrido” (MARIA CLARA); “não perder muito tempo” (VANILDA). Assim, justifica-se a “transferência bancária” de conteúdos em detrimento da valorização de seus “saberes de experiência feito” e do *diálogo*, que são anulados em virtude do escasso “tempo” disponível.

Dentro do contexto do processo de ensino aprendizagem na EJA, especificamente na questão da construção curricular, já foram ressaltadas as diferentes concepções que norteiam seu desenvolvimento. Existe a que considera o educando jovem/adulto como um sujeito em atraso, que merece recuperação rápida de conteúdos, mediante educação bancária e às vezes solitária, no menor tempo possível, culminando com o processo de certificação e sua reinserção na sociedade como sujeito letrado e apto a posicionar-se no mercado de trabalho, mesmo que se mantenha na posição de marginalizado.

Apple (2006) não legitima a concepção muitas vezes naturalizada de educação cuja tarefa é preparar estudantes para “funcionarem” nos “negócios” da sociedade – a “tecnicização da vida” –, como se o país fosse uma empresa e a escola uma filial que prima por produzir em escala industrial o “capital humano” necessário para administrá-la. Dessa forma, a educação não é um “empreendimento neutro”, pois os “tipos de recurso cultural e símbolos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada (APPLE, 2006, p. 36).

No viés dessa educação bancária, ainda presente no contexto educacional atual, Freire (1995, p. 32) assim a caracteriza: “(...) a prática educativa hoje eficaz é a que, despreocupada de esforços de desocultação de verdades, se centra no treinamento técnico ou no depósito de conteúdos nos educandos. Caberia a especialistas a seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados nas escolas”. Podemos considerar que os professores, segundo esta perspectiva, são os executores dos currículos prescritos pelos especialistas, o que se identifica nas falas dos estudantes: “eles têm o cronograma” (LIANA); “eles mesmo que elaboravam” (LISETE); “material já programado” (MARTA). Aqui mais uma vez educandos e educandas, professores e professoras se tornam reféns de uma sequência pré-estabelecida de conteúdos/temas a serem trabalhados em sala de aula.

As políticas de formação de professores vigentes, que não excluem os da EJA, reduzem os profissionais docentes à condição de tarefeiros, “a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (KUENZER, 1999, p. 182). Dentre as “tarefas”, cabe aos docentes cumprir com organizações curriculares pré-determinadas. Se for esta a conduta dos professores, cabe resgatar mais uma vez o questionamento freiriano recorrente em suas obras: “estou sendo um professor a favor de quem? Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 60).

Por outro lado, apresenta-se uma concepção em que há a preocupação de estabelecer relações entre o mundo escolar e o cotidiano, além de basear-se em construções coletivas do conhecimento, pautadas pelo *diálogo* e pela visão crítica da educação. Neste contexto, Freire (2016, p. 28) salienta que isto se dá “utilizando um método ativo de educação, um método de diálogo – crítico e que convida à crítica –, modificando o conteúdo dos programas de educação”, pois “aquele que é ‘enchido’ por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende” (FREIRE, 1985, p. 29).

A partir dessa prerrogativa da interação entre sujeitos, podemos considerar que o homem só se constitui em mediação com seu contexto social, histórico e cultural e todas as funções cognitivas do sujeito são produtos desta constituição histórico-social. Assim, pensando em sua formação como sujeito e no processo de sua aprendizagem, seu contexto histórico e sua cultura não devem ser ignorados, pois a concepção freiriana admite o mundo como um processo, onde o homem se insere ativamente, num movimento de vir a ser. Logo, a dimensão da coletividade e da dialogicidade em todo este processo se evidencia como fundamentalmente necessárias.

E nesta relação dialógica e coletiva da construção do conhecimento, considerando aspectos sociais, históricos e culturais dos sujeitos, Freire alerta que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão [...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2006, p. 58 e 78). Ainda em relação ao ato de conhecer, Freire destaca que é preciso superar a *extensão* em favor da *comunicação*, pois “o conhecimento não se *estende* do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 1985, p. 42).

Porém, constata-se nas falas dos estudantes entrevistados um diálogo no nível da superficialidade e uma prática educativa centrada na individualidade: “tirar dúvidas” (JAQUELINE); “os professores são abertos” [para tirar dúvidas] (FRANCISCO); “mas ele deixava muito em aberto” (SOFIA); “aluno participar com perguntas e respostas” (STELA); “depois debatia com nós” (PAULINHO); “poucas vezes que a gente fez em grupo” (VANILDA). Segundo os pressupostos freirianos, o *diálogo* verdadeiro supera o mero debate de ideias: “comunicar não é mero verbalismo, não é mero pingue-pongue de palavras e gestos” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 123).

Nas entrevistas, os desafios do processo de ensino-aprendizagem enfrentados durante a pandemia de COVID-19 também afloraram: “quando tinha as aulas presenciais” (LUIZA); “com a pandemia [...] as coisas ficaram tão diferentes” (NITA); “acho que íamos chegar a participar, mas devido à pandemia não conseguimos fazer isso” (SÉRGIO). A partir das falas, os estudantes parecem justificar a ausência de aulas mais dialógicas devido ao contexto pandêmico, sugerindo que “em tempos normais” o *diálogo* ocorreria. Mas há que se questionar se o contexto pandêmico é o único elemento que impede/impediu que o trabalho com os conteúdos em sala de aula a partir de uma dada organização curricular se efetive a partir de uma perspectiva dialógica.

Portanto, a construção do conhecimento, segundo a pedagogia freiriana, se dá de uma forma dialógica e coletiva, considerando que estes alunos da EJA já trazem conhecimentos acumulados, onde “os conteúdos do mundo deveriam ser identificados aos sujeitos da educação e então se tornariam parte dos conteúdos escolares. Dessa forma, a educação teria uma função social de ensinar a ler, escrever e, especialmente, trabalhar com a leitura do mundo, numa perspectiva de conscientização política” (SOUZA, 2011, p. 27).

No entanto, nas falas dos estudantes entrevistados verifica-se certa naturalização da condição de receptores passivos de conteúdo: “mas não tenho preferência não, eu aceitava tudo que ele explicava e com todo gosto e prazer (MOACIR); “grandes conteúdos de pessoas bem mais sábias que nós de conhecimento. Eu acredito que o conteúdo que eles nos passou foi suficiente”(OSCAR). Deste modo, legitima-se a unidirecionalidade no processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo tal lógica “quanto mais ativo seja aquele que deposita e mais passivos e dóceis sejam aqueles que recebem os depósitos, mais conhecimento haverá” (FREIRE, 1985, p. 33).

Neste contexto de “escolhas” curriculares e seleção de conteúdos, podemos nos perguntar quais reais necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA. Para Ramos (2011, p. 777) temos que:

Os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento. Suas experiências educativas – formais ou não – lhes proporcionaram aprendizagens que devem se constituir como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam a educação formal. Isto exige repensar tempos e espaços curriculares.

A autora supracitada discute uma dualidade educacional: formação para o trabalho ou para o mundo acadêmico? O que ensinar para a EJA? Qual seu currículo ideal? Como produzem ou produziram os de mundo que já assimilaram? Quais suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios? Como articular os conhecimentos prévios (seu estar no mundo) frente aos disseminados pela cultura escolar? Como o sujeito-professor

da EJA pode mediar o trabalho pedagógico neste cenário de infinitas experiências educativas e de aprendizagem (formais e não formais) trazidas pelos sujeitos-educandos da EJA?

Refletindo acerca destas questões, podemos avaliar se nossa prática como educadores se fundamenta numa abordagem tradicional, ou seja, ao aluno será depositado conhecimento, sob uma perspectiva bancária, ou numa abordagem dialógica e problematizadora, defendida por Paulo Freire. Segundo ele “precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos” (FREIRE, 2020a, p. 108).

Souza (2011, p. 115) aponta que a dialogicidade freiriana “caracteriza-se pela busca de interação entre homem e mundo, sendo o sujeito entendido como elaborador e criador de conhecimentos”. Ainda segundo a autora, nesta concepção da educação e da EJA “existe uma preocupação com o desenvolvimento da consciência política, mediante o trabalho coletivo e a valorização da prática social dos sujeitos do processo educativo”.

Silva (2004, p. 360) alerta que “um espaço democrático de construção dos saberes não se organiza com poderes centralizados, autoritarismo e clientelismos corporativistas. A gestão democrática é uma necessidade pedagógica. Caso não seja assim encarada, nossa prática de construção de cidadania estará comprometida”. Para De Vargas (2006, p. 183) “a escola apresenta dificuldades no seu cotidiano para reconhecer os saberes dos educandos jovens e adultos, construídos nos espaços sociais de trabalho e para estabelecer um diálogo com esses saberes”. A autora ainda reforça que:

Os alunos dos cursos destinados aos jovens e adultos trabalhadores excluídos do sistema escolar na sua infância construíram seus conhecimentos no movimento das suas relações familiares, do mundo do trabalho, da vida social, dos grupos religiosos e políticos, entre outros, constituindo um amplo e complexo espectro de tipos de interação, onde os saberes divididos se estendem a todos os aspectos de seus modos de vida (DE VARGAS, 2006, p. 183).

Muitos autores, como Paiva (2000), criticaram a intelectualidade, peculiaridade e a originalidade da Pedagogia de Paulo Freire, “acusando-o” de propor uma pedagogia não diretiva, “curvando a vara” para os saberes prévios trazidos pelos sujeitos, com “desmerecimento” dos saberes escolares e por demasiada horizontalidade na relação professor-aluno. Como que, de fato, se estabelecem essas relações e qual o valor se atribui aos conteúdos técnicos científicos no processo de ensino aprendizagem de base freiriana? Freire talvez tenha sido mal interpretado em suas obras ou jamais lido na íntegra por seus críticos. Freire, em toda sua vasta obra, dá ênfase sim à necessidade de todo processo educativo “partir” do conhecimento prévio que este sujeito já tem. Mas isso é o ponto de partida: não se

permanece apenas nesse “saber prévio”, mas é conhecendo-o que o professor terá condições de intervir e entrecruzar com outros saberes, os saberes escolares. Neste sentido, Freire (1989, p. 40) aponta:

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

Ainda neste contexto, Freire identifica certa “cientificidade” nos saberes populares, que podem ser úteis no processo de ensino aprendizagem:

Saber como os grupos populares rurais, indígenas ou não, sabem. Como vêm organizando o seu saber, ou sua *ciência agronômica*, por exemplo, ou a sua *medicina*, para o que desenvolveram uma taxionomia amplamente sistematizada das plantas, das ervas, dos matos, dos cheiros, das raízes. E é interessante observar como matizam a exatidão taxionômica com promessas milagreiras. Raízes cujo chá cura, ao mesmo tempo, câncer e dores de amor desfeito; ervas que combatem a impotência masculina. Folhas especiais para o resguardo da parturiente, para a “espinhela caída” etc. (FREIRE, 2011, p. 69).

Em outra obra, Freire dá outro exemplo:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2020a, p. 31).

Pensando no contexto das aulas de Biologia na EJA, tais exemplos apontados por Freire é prova de que o sujeito já traz consigo um saber da área: embora um “saber popular”, está carregado de elementos dos saberes técnicos científicos que podem ser explorados, desconstruídos, sistematizados e/ou ampliados no ambiente escolar, ou seja, Freire jamais desmerece os conteúdos técnicos científicos, mas propõe entre cruzá-los constantemente com os saberes prévios que o sujeito traz consigo, a fim de que tenham sentido para os mesmos. Assim, construir-se-á um currículo de fato significativo para os sujeitos. Freire se preocupa com essa construção, tentando demarcar que ideologia está por trás disso:

(...) que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-la como impreciso, desarticulado? Como superá-la? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? (FREIRE, 2011, p. 69).

A partir desses questionamentos, Freire demarca que a construção curricular é um campo de disputas, que pode estar a serviço da classe dominante. E Apple (2006, p. 37) vai mais além: “as escolas criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação”. Concordando com essa perspectiva, Freire (2021b) aponta que as escolas, ao serem mitificadas, contribuem para a manutenção da “sacralização” da ordem social e como eficiente instrumento de controle social, adaptando o(a)s educando(a)s ao “meio” ao receberem “os conteúdos que o educador lhes transfere, acrescidos do caráter ideológico necessário aos interesses da ordem ‘sacralizada’” (FREIRE, 2021b, p.167-168).

Apple (2006, p. 7) destaca que a educação “é também um ponto de conflito sobre o tipo de conhecimento que é e deve ser ensinado e sobre como o ensino e a aprendizagem devem ser avaliados”. Argumenta, neste sentido, em torno do currículo como elemento permeado pela disputa de poder, e em favor de se pensar criticamente a relação entre educação, poder econômico, político e cultural. Tal concepção ratifica a não neutralidade da educação e, por consequência, do currículo.

Logo, possibilitar ao sujeito *oprimido* apropriar-se do currículo da classe dominante é fundamental, pois se constitui num instrumento de luta a fim de romper com a concepção de que tais sujeitos oprimidos não sabem nada. Estes se encontram excluídos na sociedade, pois os conteúdos “construídos” por estes sujeitos não são valorizados. Em sua proposta educativa, Freire reconsidera tais conteúdos, pois a realidade educativa não pode estar apartada da realidade social. O domínio do “padrão culto” dos conteúdos permite aos estudantes que: “diminuem as desvantagens na luta pela vida; ganhem um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo” (FREIRE, 2012, p. 108).

Young (2014) destaca a centralidade do conhecimento para a teoria curricular, enfatizando a importância do “conhecimento poderoso” para “prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área do conhecimento e a etapa da escolarização” (YOUNG, 2014, p. 198). Para Sacristán (1998, p. 55) “um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade; por isso, a fonte do currículo é a cultura que emana de uma sociedade”. Neste sentido, o conhecimento poderoso e necessário é aquele que estimula a crítica, o pensamento autônomo e não apenas a reprodução passiva de conteúdos escolares distantes da realidade do aluno.

Sacristán (2000) defende que o desenvolvimento dos currículos escolares é uma produção que ocorre no âmbito político, sendo que os currículos constituem “a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). O autor também argumenta em favor da centralidade do conhecimento escolar no âmbito de uma escola comprometida com a transformação social. Para Sacristán (2000, p. 19):

O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino.

Já Apple (2006, p. 83) afirma que a distribuição do conhecimento nas escolas deve ser objeto de reflexão, pois “os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e de princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados”. Essa tese intenta empreender esse momento de reflexão e problematização em torno das “escolhas” e “seleções” para o currículo de Biologia na EJA.

Muitos educadores se perguntam: ‘para que a EJA?’ Responder a essa pergunta merece uma reflexão acerca dos sujeitos educandos que a modalidade recebe. Sujeitos esses que tem ‘pressa’, anseiam por conhecimento, pois consideram que estando afastados da escola ‘perderam’ muito tempo. São pessoas invisibilizadas na sociedade, que por diferentes motivos retomam sua busca por conhecimento. Voltando ao ambiente escolar se deparam com uma série de desafios: diferentes idades, diferentes culturas, diferentes professores, diferentes metodologias de ensino, enfim, a escola não é mais a mesma.

Um dos desafios na EJA é exatamente esse: trabalhar a heterogeneidade, as adversidades e diversidades a favor da construção do conhecimento, tentando humanizar o processo de ensino aprendizagem. A bagagem que estes sujeitos trazem quando à escola retornam é grande e necessita ser aproveitada e nem sempre se encontram professores capazes de valorizá-la, pois ainda estão aprisionados à educação bancária, na qual, para Freire (2016, p. 41) o “professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se”. As respostas dos estudantes nas entrevistas realizadas coadunam exatamente com esta não consulta e com a adaptação passiva. Para De Vargas (2006, p. 183):

Na EJA, a construção do currículo deve ter por base o princípio dialogal, que possibilite cada vez mais a participação de coordenadores, professores, alunos, chefes de unidades operacionais e funcionários, todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, que pretenda atingir o ensino de qualidade na busca da formação consciente da cidadania.

Não existem receitas prontas. Mas Freire dá pistas acerca desta possibilidade de educandos e educandas *dialogarem* e *participarem* ativamente do processo de ensino aprendizagem ao reforçar mais uma vez a necessidade de rompermos com uma organização curricular pautada na “transmissão de conhecimentos”, fruto de uma educação mecânica:

(...) Será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? (FREIRE, 1985, p. 15).

Assim, organizar um currículo para o ensino de Biologia na EJA, pautando-se na pedagogia freiriana, pode considerar que os conteúdos não são estáticos e que estes se incumbem de estar a serviço dos interesses dos educandos, valorizando seus conhecimentos e promovendo a transição dos saberes prévios a saberes científicos sistematizados. Silva (2004, p. 360) afirma que “uma escola que apresente uma proposta pedagógica que atenda aos interesses de sua comunidade desencadeia um processo de reavaliação da participação comunitária nas decisões e caminhos a serem trilhados”. É necessário e urgente quebrar as grades curriculares que aprisionam os sujeitos e instalar janelas abertas, onde se vislumbre uma construção curricular coletiva e que não separe o mundo da escola do mundo da vida.

Na construção curricular de perspectiva freiriana, de caráter eminentemente político e democrático, a escuta, o diálogo, a curiosidade e a problematização são elementos fundamentais, pois parte-se do pressuposto de que o sujeito já traz consigo algum “saber de experiência feito” e daí avançar rumo à sistematização de saberes escolares/científicos historicamente acumulados, função primordial da educação escolar. Para Freire (1985, p. 70) “o diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam”.

Assim, os sujeitos educandos, numa relação horizontal entre educando-educando e educando-educador, podem ter a sensação de “pertencimento” aos conteúdos produzidos, tendo-se em mente que o saber nunca é, mas está sendo sempre. Além disso, “a falta de determinados tipos de conhecimento [...] se relaciona, sem dúvida, à ausência, no mesmo grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade; [...] a distribuição da cultura se relaciona à presença ou ausência de poder nos grupos sociais” (APPLE, 2006, p. 49-50), pois “a sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, passa a ter nela um fator fundamental para sua preservação” (FREIRE, 2021b, p. 246).

Nesse sentido, que poder é dado aos trabalhadores estudantes da EJA no processo de “seleção” dos conhecimentos que compõem o currículo de Biologia? Concluimos que há um silenciamento desse poder e de suas culturas, cujo teor é desprezado.

A partir das entrevistas com os estudantes dos CEJA goianos, foi possível identificar que a transmissão bancária de “conteúdos prontos” da biologia ainda permanece enraizada na prática pedagógica dos professores, que não são capazes de romper as amarras que os prendem à condição de tarefeiros executores de currículos prescritos. O *diálogo*, quando existe, ainda restringe-se à superficialidade, desviando-se do *diálogo verdadeiro* freiriano. Educandos e educandas parecem naturalizar a condição na qual estão imersos, quer seja a de receptores passivos de conteúdos preparados e programados por seus professores e professoras.

Diante destas constatações, reforça-se a importância de resgatar o legado freiriano e sua pedagogia como um forte elemento de resistência frente ao cenário neoconservador que se vislumbra em nossa sociedade atual, com indícios de retrocessos, perdas de conquistas e direitos sociais, notadamente na modalidade EJA, e renascimento de um período histórico opressor da classe trabalhadora, submetendo sua formação humana atrelada à qualificação de mão-de-obra, aos interesses do capital e que desmerece e/ou desqualifica seus “saberes de experiência feito”. Essa desqualificação dos saberes populares coaduna a perspectiva de um currículo que “responde a recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar e os representa. Nem as visões de todos os grupos estão representadas, nem os significados de todos os grupos recebem respostas” (APPLE, 2006, p. 84).

Logo, concordando com Freire (2011), defendemos uma tensão harmoniosa entre autoridade-liberdade, na qual o professor domine os conceitos nucleares essenciais para que os estudantes “saibam mais” sobre a Biologia e possam agir no mundo mediado por esses conceitos com outra subjetividade, mas sem promover o “engessamento curricular”, afastando os educandos e educandas de uma aprendizagem que valorize suas “leituras de mundo”.

Defendemos, portanto, que a disciplina escolar Biologia, dentro do rol de conhecimentos historicamente produzidos, tenha seu lugar cativo na organização curricular, pois “um currículo centrado em disciplinas tem um grau de objetividade baseado no pressuposto de que é a maneira mais confiável que já desenvolvemos para transmitir e adquirir ‘conhecimento poderoso’” (YOUNG, 2011, p. 620).

É preciso ainda a superação da concepção “digestiva” ou “nutricionista” do conhecimento, ou seja, compreender o conhecimento como algo a “ser comido” durante o

processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2021b). É necessário substituir a “cultura do silêncio” – na qual as classes dominadas se acham semimudas ou mudas e proibidas de ser (não existem, apenas vivem) e na qual pensar é difícil e dizer a palavra é proibido – pelo *diálogo*: “dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias” (FREIRE, 2021b, p. 79).

No entanto, reiteramos a defesa de diferenciarmos o *diálogo* do *pseudodiálogo*, pois “no fundo, negar a palavra implica algo mais. Implica negar o direito de ‘pronunciar o mundo’. Por isto, ‘dizer a palavra’ não é repetir uma palavra qualquer” (FREIRE, 2021b, p. 20). Logo, “dar voz” e dialogar com os estudantes não se pode dar no vazio e sem compromisso com a transformação da realidade opressora. Isso é *pseudodiálogo*, pois “nem todo diálogo é, em si, a marca de uma relação de verdadeiro conhecimento” (FREIRE, 2021b, p. 88). O *diálogo* precisa engajar ativamente educando(a)-educador(a) no ato de conhecer (FREIRE, 2021b).

4.5. A tentativa de posfaciar uma jornada

Ao conduzir esta tese para seus apontamentos finais, ainda há uma sensação de inacabamento e inconclusão, mas que se amenizam diante da própria condição de homens e mulheres que *estão sendo* sempre na história (FREIRE, 2013). Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2013a, p. 253) conclui o livro com o seguinte trecho: “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

Sem querer poetizar ou tornar piegas essa tentativa de encaminhar a escrita desta tese para o fim, nos esforçaremos em apontar elementos que ainda possam contribuir para que o povo – a classe trabalhadora estudante na EJA – possa ascender à condição de *ser mais*. “Se nada ficar destas páginas” ao menos deixaremos demarcado nosso compromisso com esses sujeitos que têm sido interditados e proibidos de ser (FREIRE, 2011) diante do tolhimento do direito à educação escolar e ao acesso aos saberes sistematizados, historicamente negados às classes populares.

Na parte empírica da pesquisa, finalizamos as entrevistas junto ao corpo docente dos CEJA com um espaço aberto para que os professores e professoras fizessem suas considerações finais, comentários livres e/ou desabafos acerca do currículo de Biologia trabalhado na EJA. Nem todos(as) quiseram acrescentar mais apontamentos além do já

discutido durante a entrevista. No entanto, acreditamos que essas falas finais, de alguns docentes, trazem alguns elementos importantes para concluir a discussão deste capítulo.

Vejam os discursos:

O currículo de biologia tem que ser focado na utilização desse aprendizado na vida cotidiana do aluno na biologia [...] bem direcionada aos problemas do dia a dia; [...] não ficar perdendo tempo com assuntos que não tem a mínima relevância no dia a dia deles. Fazer, sim, a escolha desses temas e após a escolha, preparar materiais bons, de qualidade, investir em EJA como se deve investir nas outras modalidades de ensino. Eu sinto que estamos voltando aí para a idade das trevas: ao desinvestimento. [ÁLVARO]

O currículo ele tem sua importância sim, é válido sim. Só que ele ainda está muito na teoria. Para ele sair da teoria e realmente ser implantado, ainda há necessidade da correção de vários pontos. Isso passa pela política, isso passa pelos governos, isso passa por uma série de fatores que fogem a nossa alçada. [...] um currículo sozinho não faz verão. É uma andorinha no meio de várias andorinhas. [ANA]

[Há uma] heterogeneidade da turma, que inclui indisciplina e tudo isso atrapalha um pouco; [...] além da dificuldade dos alunos que ficam um tempo afastados da escola. Então nem sempre é só o currículo; tem todas essas outras questões que vão acabar interferindo na nossa prática. Nós sabemos que essa construção é coletiva; [...] e eu acho que o tempo vai nos ensinando a selecionar, a trabalhar com esses conteúdos de maneira a alcançar aprendizagem significativa para os nossos alunos. E todos esses diálogos são válidos. É só a partir desse diálogo que nós vamos chegar a algo melhor. Eu acredito que o que está sendo construído hoje, já é melhor do que o de ontem. E eu penso que o de amanhã, melhor do que hoje. [CRISTINA]

Eu acho que ele [o currículo] precisa urgentemente ser reformulado. E nesse contexto ainda, a gente pensar todo esse currículo visando algo que seja possível de ser realizado. Não é escrever algum documento que a gente até lança no sistema, mas na prática ele funciona completamente diferente. O que muitas vezes é o que acontece, não é exclusividade da EJA, mas na EJA isso é mais frequente. [...] Na EJA eu vejo que muitas vezes os professores fazem do jeito que querem e aí complica. [AMÍLCAR]

[A construção curricular deve ser] muito voltada para que o aluno reconheça ele dentro desse currículo. [...] ele tem que saber que esse currículo, esse conteúdo, essa biologia são essenciais para que ele tenha uma condição melhor de vida em todos os aspectos: de preservar a si, de preservar o ambiente e de estar em sociedade. [ELZA]

O professor precisa participar desse currículo, que é um currículo que não pode vir de pessoas [...] que não vivenciaram a EJA, que não sabem da necessidade. Então, precisa mudar isso; precisa ser uma coisa mais próxima e que esses conteúdos sejam significativos para as pessoas. [FÁTIMA]

Neste *gran finale* das entrevistas, a necessidade de incluir a cotidianidade como elemento que dá suporte ao currículo da EJA emerge como uma necessidade inexorável. Pela visão docente, um currículo que desvie desse pressuposto está “perdendo tempo”, principalmente considerando que a EJA é “acelerada”. Se há a necessidade de “escolha” de conteúdos a serem inseridos no currículo, então que se preconizem os conhecimentos biológicos que tenha uma mínima ligação (e a aplicação) ao cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, Freire (2000, p. 82-83) destaca:

A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito a cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores. Esta proposta é muito séria e muito profunda porque a participação do aluno não deve ser

entendida de forma simplista. O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola *seja* relevante e significativo para a formação do educando.

Reiteramos, mais uma vez, que a dialogicidade freiriana, de fato, considera uma prática educativa – consequentemente, também a construção curricular – a partir da cotidianidade, do conhecimento significativo e do “saber de experiência feito”. Mas esse *diálogo*, que não é *pseudodiálogo*, não é simplista, nem tampouco ingênuo ao ponto de manter os estudantes aprisionados nesse saber popular. Sendo uma “uma expressão da classe social” dos estudantes, o “saber de experiência feito” não é sinônimo de significativo no sentido de apenas trabalhar conhecimentos na escola que possuam significado prático no cotidiano, mas significativo ao ponto de refletir a situação de opressão e dominação nas quais estão imersos os estudantes da classe trabalhadora e das quais precisam se libertar. Dai, logicamente, a imperiosa necessidade de avançar rumo aos saberes sistematizados, num movimento de articulação:

Isso não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isto repudio a “pedagogia bancária” e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo. Por isto é preciso um grande investimento na formação permanente dos educadores para que se possa reverter a situação existente e se conseguir um trabalho onde a relação dialógica aconteça de verdade, isto é, *da forma* como a *compreendo* (FREIRE, 2000, p. 83).

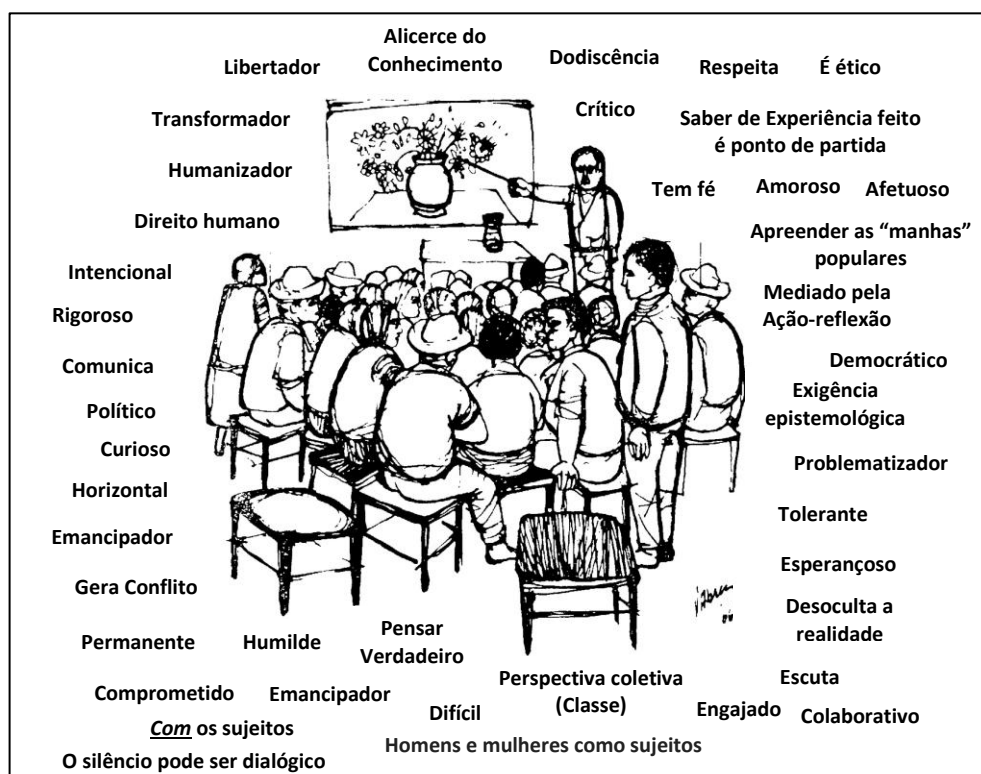
Quando Freire aposta na relação dialógica que “aconteça de verdade”, estamos interpretando nesta tese que o *diálogo* verdadeiro tem sido corrompido em sua radicalidade, sendo substituído e/ou mascarado por um *pseudodiálogo*, conforme expomos ao longo deste estudo. Freire (2013a, p. 109) demarca que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Ou seja, o diálogo “é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o ‘tu’ desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando” (FREIRE, 2020c, p. 151).

Em *Professora sim, tia não*, Freire (2012) sinaliza mais traços do diálogo verdadeiro: “é tarefa igualmente do educando participar da produção da compreensão do conhecimento que supostamente apenas recebe do professor. Daí, a necessidade da **radicalidade do diálogo**

[grifo meu], como selo da relação gnosiológica e não como pura cortesia” (p. 53). Assim, a perversão do *diálogo* deforma e coincide com o *pseudodiálogo*.

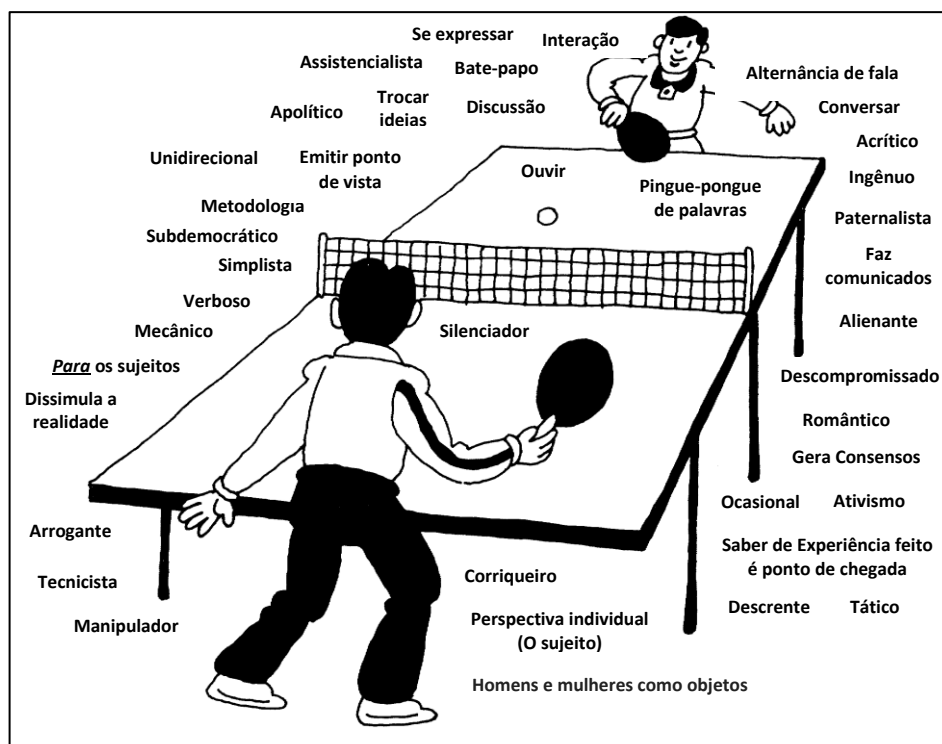
As figuras a seguir (Figura 14 e Figura 15) apresentam uma caracterização dos dois tipos de diálogos discutidos neste capítulo, mas cujos elementos apontados foram construídos ao longo de toda a tese, a partir do referencial freiriano e da parte empírica da pesquisa junto aos CEJA goianos (entrevistas com os docentes e estudantes).

Figura 14 – Caracterização do *diálogo* autêntico freiriano:



FONTE: Imagem de Vicente Abreu in: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020c – adaptada pelo autor da tese.

Figura 15 – Caracterização do *pseudodiálogo*:



FONTE: elaboração do autor

A *pedagogia da pergunta* defendida por Freire tem por fundamento basilar o *diálogo* autêntico, em detrimento do *pseudodiálogo*. A formação de professores (numa perspectiva permanente), a partir desse princípio freiriano, deve pautar-se pela apreensão dos pressupostos da *pedagogia da pergunta*, ou seja, dos elementos que estruturam a dialogicidade verdadeira. Assim, “um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, seria essa coisa aparentemente tão simples: O que é perguntar?” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 69).

A formação docente balizada pela “*pedagogia da pergunta*” permite que os educadores e educadoras ascendam do *pseudodiálogo* ao *diálogo* autêntico freiriano. Aprender a perguntar (e dialogar verdadeiramente) é profundamente democrático. O conhecimento, na verdade, começa com a pergunta, com a curiosidade:

Hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta. [...] É isso que eu chamo de “castração da curiosidade”. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada! (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 67).

A “castração da curiosidade” e o *silenciamento do diálogo* se tornam banalizados e naturalizados na prática educativa e isso inviabiliza a apreensão e construção do conhecimento. A educação feita *para* e *sobre* os estudantes não conduz à transformação da realidade. A perspectiva defendida é a prática educativa construída *com* os estudantes da

classe trabalhadora. Essa validade do *diálogo* e a perspectiva de uma construção curricular coletiva perpassam alguns discursos docentes (a exemplo de CRISTINA).

Concordamos com o posicionamento dessa professora entrevistada de que o *diálogo* autêntico é a chave para repensarmos outro modelo de construção curricular (que passa pela mudança de modelo formativo que se concebe para a modalidade) pautado pela perspectiva freiriana. Porém, este *inédito-viável* – mudança curricular – não está dado. E empreender mudanças também não é fácil, mas é possível, no *esperançar* freiriano. A professora CRISTINA revela uma *esperança* de um futuro melhor nesse contexto de construção curricular na EJA: “eu acredito que o que está sendo construído hoje, já é melhor do que o de ontem. E eu penso que o de amanhã, melhor do que hoje”. Tal *esperança* corrobora a perspectiva freiriana, que embasa a discussão empreendida nesta tese:

Na inteligência mecanicista, portanto determinista da história o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido *a priori* prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se. O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo (FREIRE, 2014, p. 64).

Portanto, partindo da *Pedagogia da indignação* (FREIRE, 2014) e conscientes de que temos o “direito e o dever de mudar o mundo”, concebemos que uma construção curricular na EJA que se paute pelo *diálogo* verdadeiro é um futuro possível na modalidade! Não só possível, como necessário, constituindo uma *situação-limite* a ser transposta, conforme demandado pela professora AMÍLCAR: “[o currículo] precisa urgentemente ser reformulado”. Mas, é preciso indignar-se e lutar! Principalmente para que essa perspectiva que aqui caracterizamos como *pseudodialógica* seja superada. Isso se dá, inicialmente, pelo repensar a formação docente na EJA, na qual os pressupostos freirianos podem dar suporte. A partir destes, é necessário permear nossa prática educativa com a concepção de que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985, p. 89).

Além do mais, é preciso ainda superar a postura fatalista diante da história, denotada pela professora ANA ao desresponsabilizar ou minimizar a atividade docente no movimento de mudança curricular. Ela pontua: “isso passa por uma série de fatores que fogem a nossa alçada”. Ao defender que “um currículo sozinho não faz verão” e que a mudança nas construções curriculares constitui “uma andorinha no meio de várias andorinhas” transparece a ideia de que a atividade docente é destituída de poder suficiente para mudar os rumos da história, postura que não encontra ressonância na perspectiva freiriana, que recusa “qualquer

posição fatalista que empresta a este ou àquele fator *condicionante* um poder *determinante*, diante do qual nada se pode fazer” (FREIRE, 2014, p. 63).

Já discutimos nesta tese os limites da educação escolar e dos sujeitos que a fazem – educadores(as) e educandos(as) – na transformação do modelo de sociedade, segundo a perspectiva freiriana. No entanto, a educação, embora não sozinha, sempre pode alguma coisa. Dessa forma, a postura de “lavar as mãos” apontada pela professora ANA demonstra essa perspectiva fatalista e de um futuro inexorável, tão desprezada por Paulo Freire. Ou seja, as construções curriculares na EJA estão dadas e cabe aos sujeitos envolvidos (principalmente educadores[as] e educandos[as]) se adaptarem a elas. Não há nada a fazer! Defendemos, a partir dos pressupostos freirianos, outro horizonte.

Tomamos a *ousadia* freiriana como um elemento de resistência contra as imposições curriculares na EJA que desconsiderem uma construção dialógica ou que estejam assentadas sob o *pseudodiálogo* e/ou participações *subdemocráticas* dos sujeitos. Já apresentamos anteriormente nesta tese (capítulo 1) que o par dialético *ousadia-medo* constitui um dos elementos que dá sustentação à prática educativa na pedagogia freiriana. Paulo Freire não desconsidera a existência, nem tampouco elimina a necessidade do *medo* para a existência humana, inclusive no exercício da profissão docente: medo da punição, medo da liberdade, medo da transformação, medo da mudança, medo de arriscar, medo do desconhecido, *medo de ousar* (FREIRE; SHOR, 1987).

Logo, a *ousadia* denota o compromisso político do profissional docente com a transformação da realidade, com a desocultação da verdade em torno das condições opressoras que sufocam os estudantes da classe trabalhadora. Assim, defendemos que os professores e professoras da EJA tenham a *ousadia* de resistir e enfrentar as prescrições curriculares que prescindam do *diálogo* verdadeiro entre os sujeitos. Essa *ousadia*, contrabalanceada pelo *medo*, não deve ser interpretada como uma atitude de indisciplina ou rebeldia do profissional docente, mas como um ato de resistência e de *impaciência paciente* (FREIRE, 2012) diante de um “sistema” que silencia os diálogos ou os converte na condição de *pseudodiálogos*. Desse modo, Freire destaca: “e tudo isso a que não falte o gosto da aventura, da ousadia, mas a que não falte igualmente a noção do limite, para que a aventura e a ousadia de criar não virem irresponsabilidade licenciada” (FREIRE, 2012, p. 189).

É preciso, portanto, como profissionais docentes, se responsabilizar e se comprometer *pacientemente impacientes*, com a construção *ousada* de currículos na EJA que defenda os interesses da classe trabalhadora estudante a partir do *diálogo* com estes sujeitos e não *para* eles, mesmo que para isso ocorram desvios das orientações e/ou diretrizes

curriculares impostas por instâncias superiores. É preciso garantir uma participação efetiva do povo na construção do conhecimento – e na organização curricular – que se dá no ambiente escolar, a partir do *diálogo* com esses sujeitos, em detrimento de pseudoparticipações destes. Em sua atuação junto à Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, Paulo Freire exemplifica como as classes populares são chamadas à escola para colaborar e defende outra perspectiva:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados *mutirões* por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um *slogan*, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade (FREIRE, 2000, p. 75).

Em vista disso, interpretamos que é fundante para a pedagogia freiriana fazer com que a classe trabalhadora estudante da EJA tenha participação política efetiva também nas construções curriculares, fazendo-a “presente na história” e concretizando o sonho de uma sociedade democrática. Concordamos ainda com o discurso da professora FÁTIMA que defende “um currículo que não pode vir de pessoas [...] que não vivenciaram a EJA”. O currículo na EJA, dessa forma, não pode ser concebido a partir de orientações e/ou diretrizes que meramente “gradeiam” listagens de conteúdos e desconsideram e/ou silenciam o *diálogo* que se estabelece (ou que deveria se estabelecer) entre os sujeitos históricos fazedores da modalidade.

Paulo Freire, em diálogo com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, defende dois direitos fundamentais (entre tantos outros) para a classe trabalhadora: conhecer melhor que já conhece a partir de sua prática e o de conhecer o que ainda não conhece, participando da produção do novo conhecimento (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2015). Acreditamos que considerar a participação dos estudantes trabalhadores nas construções curriculares na EJA possibilita que também produzam conhecimentos.

Freire ainda faz uso da *ousadia* para que o *diálogo* se estabeleça nas construções curriculares escolares: “na intimidade do espaço institucional da escola é fundamental aprender manhas, saber como seguir manhosamente um programa que chega de cima para baixo” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2015, p. 102). Ou seja, as “manhas”

demandadas pela perspectiva freiriana não coincide com uma rebeldia profissional docente frente aos currículos prescritos. Freire nos convida a perscrutar criticamente as orientações curriculares que chegam verticalizadas nas escolas, sinalizando que é possível e necessário encontrar brechas dentro do espaço da autonomia da sala de aula, de forma que se defendam os interesses dos trabalhadores estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não, eu não tenho perguntas, eu tenho curiosidade. Eu quero saber do seu trabalho, eu quero saber: você, como sangue novo, como uma pessoa jovem que tá aí tentando perceber um espaço diferente, o que você tem pra me mostrar que eu posso sonhar que pode ter mudança? Porque eu vejo as mudanças acontecendo, mas eu não vejo como fugir delas. O que você consegue analisando currículo, analisando nosso trabalho? Porque às vezes chega um professor jovem e desqualifica todo o trabalho passado e ele nem se toca que foi gerado ali. Lógico que a função dele no mundo é transformar em coisa melhor, pegar aquilo que foi feito e evoluir pra melhor. Então eu queria saber: você com sua pesquisa, com seu trabalho, com seu suor, qual é a sua proposta de mudança? [Professora entrevistada – JANE]

Conforme já exposto anteriormente, as entrevistas realizadas nos CEJA goianos com os professores e professoras de Biologia eram encerradas com um momento aberto para os(as) entrevistados(as) fazerem apontamentos livres, desabafos e tecerem considerações finais acerca do discutido na entrevista – a construção do currículo de Biologia na EJA. Exatamente no final da última entrevista realizada com o corpo docente, a professora JANE “vira a mesa” e me desafia a pontuar os caminhos para que, de fato, possamos *sonhar* com as mudanças na organização/construção de um currículo para a EJA. A professora me incita a descrever um COMO diante de um contexto desesperançoso e fatalista, além de transparecer que tem medo de que a pesquisa culpabilize e/ou desqualifique o trabalho docente na EJA realizado até aqui.

Esse tom desafiador assumido pela entrevistada me instigou, durante toda a caminhada de pesquisa, a trazer respostas contundentes para essa professora e para a EJA, de forma geral. Assim, não poderia deixar de mencionar esse discurso da professora na abertura dessas considerações finais. Espero que a tese tenha trazido algumas respostas e sinalize alguns caminhos, sem, contudo, desmerecer, desqualificar, desdenhar, desprezar, menosprezar e atropelar o caminho já percorrido pelos sujeitos que fazem a EJA, inclusive os professores e as professoras. Consideramos que todos os sujeitos que contribuíram para a construção dessa pesquisa (inclusive o autor que a escreve) partilham da mesma condição na sociedade: somos da classe trabalhadora, *oprimida*.

Para Freire (2021b), a atividade de investigação científica deve ser crítica, rigorosa, engajada e vigilante, pois “não significa que sua análise alcance um perfil acabado ou definitivo da realidade social, entre outras razões, pelo fato mesmo de que esta, para ser, tem de estar sendo” (p. 228). Esperamos que as análises e conclusões aqui apresentadas estejam em estado de vigília e que *estejam sendo sempre*, pois o conhecimento não é algo dado e

acabado. Não podemos decretar, também, que *o que está sendo* deve ser *o que deve ser*. Portanto, as sinalizações que aqui apresentamos em torno do processo de curricularização na EJA desenvolvida nos CEJA goianos serão pautadas por essa interpretação: o currículo da EJA em Goiás *está sendo* e aberto a novas compreensões e “verdades”. Além disso, o currículo que *está sendo* precisa considerar as possibilidades do que *poderia ser*.

A intenção não é “reinventar a roda”, embora o desenvolvimento de uma tese EXIJA certo ineditismo num dado campo do conhecimento. No entanto, assumimos que esse ineditismo que possa ser aqui apontado culmine com um *inédito-viável* e um *sonho possível*. *Pedagogia dos sonhos possíveis* (FREIRE, 2021a), inclusive, é um livro póstumo de Paulo Freire (com primeira edição de 2001), o qual li durante a finalização da tese.

Buscar o *inédito-viável* e o *sonho possível* para a organização curricular na EJA exige também retomar o processo de recriação dos pressupostos freirianos. Quanto a isso, Freire destaca:

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 2021b, p. 22).

Portanto, recriar Paulo Freire exige considerar o atual contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político do país. Neste momento de finalização da tese – novembro/2022 – acaba de finalizar o processo das eleições presidenciais em nosso país. Após primeiro e segundo turnos acirrados, Luiz Inácio Lula da Silva venceu Jair Messias Bolsonaro (aquele que por diversas vezes atacou Paulo Freire injusta e gratuitamente), atual presidente (2019-2022) que tentava a reeleição. O que a vitória de Lula – que vai para seu terceiro mandato¹¹⁴ (2023-2026) à frente da presidência do Brasil – representa, sinaliza e impacta a EJA (e consequentemente as questões curriculares) a partir do ano de 2023? Busco resposta numa fala de Paulo Freire em um vídeo disponibilizado pelo Acervo Paulo Freire¹¹⁵, no qual ele defende a eleição de Lula para presidir o país. Lógico que precisamos considerar essa distância histórica que separa o momento atual do momento em que a entrevista se deu em fins de 1980, início de 1990, mas penso que a resposta de Freire nos leva a algumas reflexões:

¹¹⁴ Lula teve seu primeiro mandato entre 2003-2006 e reelegeu-se para o segundo mandato – 2007-2010.

¹¹⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3h22A9V>

Lula coincide, é parte, é consequência, é razão de ser de muito de mudança da história política desse país. [...] Não que ele seja o fazedor dessas mudanças, mas ele é de um lado resultado delas, do outro fator de desenvolvimento delas. Lula expressa um pedaço enorme da vontade popular desse país. Lula simboliza as classes populares nossas tomando sua história na mão, para fazê-la de novo, para refazê-la. [...] Lula porque ele é um homem comprometido historicamente; é um homem que mexe no presente para fazer o futuro indispensável deste país. Um futuro de liberdade, de superação das injustiças, da miséria, da dor.

Afora o distanciamento histórico que separa os dois momentos – o da entrevista de Paulo Freire e o contexto atual – penso que, concordando com Freire, a eleição de Lula pode representar uma retomada do compromisso com os interesses da classe trabalhadora em nosso país. Depois de um período no qual as camadas populares foram cada vez mais oprimidas, principalmente pelos efeitos da má gestão e articulação do Estado brasileiro durante a crise sanitária da COVID-19, tendo o país, inclusive, voltado ao mapa da fome da ONU¹¹⁶, é hora de *esperançar* novos rumos para a classe trabalhadora, o que inclui pensar os estudantes da EJA e as políticas que se desenharão para a modalidade a partir de 2023.

Não estamos tomando a eleição de Lula como o “messias” que irá dirimir todas as formas de desigualdade que assolam a sociedade brasileira. Mas é um respiro! Um *inédito-viável* que aponta no horizonte. Mas ainda é preciso muita luta e vigilância para que o Estado de bem-estar social, de fato, se efetive, com a retomada da inserção das camadas sociais historicamente excluídas. Nesse contexto de luta, essa tese corrobora ainda a movimentação popular crescente em torno da defesa da Revogação do “Novo” Ensino Médio no Brasil¹¹⁷, considerado um retrocesso histórico na educação brasileira com profundas implicações para a formação na educação básica – tornando-a precarizada – inclusive na EJA. A possibilidade desse enfrentamento constitui um caminho para mostrar o que se pode construir de concreto nas escolas quanto às organizações curriculares, em *diálogo* com os movimentos, com as entidades educacionais e nas relações com as redes de ensino. Assumimos esse desafio como possível!

Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Ana Maria Araújo Freire (a Nita – última esposa de Paulo Freire), organizadora da obra, tenta justificar o título dado ao livro. A partir da *esperança* freiriana, que acredita sempre que é possível mudar e transformar as condições históricas, ela explica que a obra de Paulo Freire é permeada de sonhos, mas não como uma utopia irrealizável. Se os sonhos são coletivos e a luta é coletiva, os sonhos aparentemente

¹¹⁶ Disponível em <http://glo.bo/3DtO4zi>

¹¹⁷ Em Junho/2022 foi divulgada uma Carta Aberta assinada por diferentes entidades, associações e movimentos sociais ligados à educação – inclusive pelos Fóruns de EJA do Brasil – a qual defende e aponta argumentos para a revogação da Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio). Disponível em: <https://bit.ly/3WQyUMi>

impossíveis se tornam verdadeiramente possíveis. Para isso, é necessária a superação da passividade, da mera espera e uma dose de *ousadia e indignação* (FREIRE, 2021a).

Assim, recorrendo ao anseio da professora entrevista, citado na epígrafe que abre essas considerações finais, e mesmo diante de *situações-limite* e de um contexto desesperançoso, esperamos entregar uma tese com alguma proposta de mudança, algum *sonho possível*, algum *inédito-viável* para o currículo da EJA, sem, contudo, metodologizar Paulo Freire, contrariando seus princípios. Nesta tese, tomamos como desafio e compromisso sair do uso das frases (em muitos momentos, inspiradoras, assertivas e contundentes) de Paulo Freire e da sloganização de seu legado. Assim, a tese se inseriu no contexto deste compromisso: partindo dos referenciais de Paulo Freire (trazendo essencialmente o que ele escreveu e não seus intérpretes), pensamos o currículo não como produto, mas como um processo no fazer pedagógico e político dos professores de Biologia inseridos na EJA de Goiás.

Ao longo da tese também sinalizamos algumas lacunas de pesquisa, nas quais esse estudo não conseguiu e/ou não se propôs avançar, mas que merecem aprofundamento no campo da EJA. Entre elas, destacamos:

- A escassez de conhecimento quanto à escolarização de estudantes PcD na EJA;
- Os elementos constituintes que se inter-relacionam na instituição escolar para a permanência dos estudantes na EJA;
- As motivações e desmotivações quanto à apropriação dos conhecimentos/conceitos biológicos por parte dos estudantes da EJA;
- A questão do modelo de EJA EaD mediado por tecnologias digitais, a partir do formato da EJA-TEC implementado no estado de Goiás;
- As transposições que o profissional docente da EJA realiza em sua prática a partir dos conhecimentos sistematizados da Biologia;
- O processo de ensino-aprendizagem de Biologia na EJA a partir da lente freiriana;
- A presença/ausência da abordagem dos estatutos estruturantes da Biologia (NASCIMENTO JR, 2010) no processo de ensino-aprendizagem na EJA;
- A potencialidade do aprofundamento do diálogo – dentro dos limites dos distanciamentos e aproximações teóricas – entre a pedagogia freiriana com a pedagogia histórico-crítica (de Saviani e seguidores) como uma possibilidade no ensino de Biologia na EJA;

Acreditamos que tais lacunas possuem profundas implicações para se pensar *inéditos-viáveis* na organização curricular da EJA e propomos sua retomada em pesquisas futuras.

A tese reconstituiu historicamente a EJA a partir de seus sujeitos e das políticas que a sustentam. Nesse movimento, ainda emerge uma concepção e um modelo formativo para a EJA pautado no aligeiramento e no assistencialismo. No contexto atual, a invisibilidade da EJA no campo das políticas educacionais, que sempre foram pautadas pelas discontinuidades, se agudizou e a pandemia da COVID-19, em diferentes aspectos, intensificaram a negação do direito à educação e ao acesso aos saberes sistematizados à classe trabalhadora, num movimento de desfinanciamento, apagamento e desescolarização da EJA, cada vez mais alinhada ao viés neoliberal, pautando uma formação escolar atrelada aos interesses do mercado de trabalho.

A parte empírica da pesquisa realizada junto aos CEJA goianos trouxe alguns elementos que ajudaram a recontar a história da EJA, demarcando as trajetórias interrompidas dos estudantes diante de diferentes condições de opressão na sociedade de classes. Concordando com a acepção freiriana, os educandos e as educandas continuam, ao longo dessa história recontada, sendo “expulsos” da instituição escolar. As causas dessa expulsão continuam se repetindo ao longo da história, sendo que garantir acesso e permanência na escola ainda constituem desafios na modalidade, embora a juvenilização cada vez mais acentuada demande repensar modelos formativos que contemplem também essa especificidade.

A EJA no Brasil enfrenta suas *situações-limite* e a *esperança* freiriana – de luta coletiva e de resistência, não de espera – se faz necessária, principalmente para repensar organizações curriculares na modalidade que anseiem atender os interesses dos oprimidos – a classe trabalhadora estudante. Esses estudantes *sonham* e enxergam na EJA um motor de esperança e a *história como possibilidade*, revelando, portanto, uma concepção escondida: a modalidade constitui-se num motor de transformação da sociedade, nutrindo sonhos e esperança. Cabe repensarmos um modelo formativo – e nele a organização curricular – que direcione essa concepção no sentido de libertação, emancipação e humanização dos sujeitos, almejando que *sejam mais* e não de mera adaptação, tornando-os objetos e engrenagens que sirvam ao modo de produção capitalista e mantenham as condições de dominação nas quais estão submersos.

Em tempos de franco ataque aos direitos dos trabalhadores e de uma mentalidade administrativa neoliberal, gerencial e conservadora, é preciso avançar na produção de pesquisas que sublinham o direito à educação a todos e todas. É preciso produzir identificação com a EJA na academia, no campo específico da Educação em Ciências, nos sistemas de ensino e na sociedade como todo. Cabe às universidades assumirem o compromisso de se produzir conhecimento sobre a modalidade. Esperamos que essa tese tenha sinalizado que abraça esse desafio.

As concepções de EJA, muitas vezes ingênuas e acríticas, apontadas pelos professores e professoras dos CEJA goianos corrobora a fragilidade da formação docente (seja ela inicial ou continuada) para atuação na EJA, um elemento histórico da modalidade nitidamente conservado. Defendemos que Paulo Freire constitui um referencial legítimo e robusto para dar suporte a essa necessária formação docente permanente na modalidade, pautada sempre pelo compromisso político com a classe trabalhadora estudante.

Quanto às orientações curriculares que balizam a EJA em termos de política educacional, os professores e as professoras transitam entre o *medo*, a *ousadia*, a acomodação e o desconhecimento negligente. Se por um lado uns se amedrontam diante das prescrições curriculares impostas, seguindo-as à risca, outros *ousam* transgredi-las, num movimento de resistência contra a burocratização educacional. Mas, há ainda os que se acomodam e descompromissadamente desconhecem tais orientações e/ou diretrizes que balizam sua prática educativa – o desconhecimento negligente – denotando, dessa forma, um descompromisso profissional e político com o público com o qual trabalha (os estudantes trabalhadores).

Ainda quanto à participação docente nas construções curriculares, há a sinalização de pouca democratização nas decisões que “rondam” o currículo escolar. Conseguimos reconstruir alguns elementos históricos da constituição do currículo da EJA em Goiás e esse movimento indica certo diálogo com os profissionais docentes. Mas, aqui emerge os primeiros traços de que há um *silenciamento do diálogo* em favorecimento do *pseudodiálogo* nesse movimento, pois são pseudoparticipações desses sujeitos, visto que as contribuições que porventura fornecem nessa construção curricular são descartadas e/ou subutilizadas. Portanto, uma construção *subdemocrática*.

Contraopondo-se a essa *situação-limite*, apresentamos e caracterizamos a epistemologia freiriana, tomando-a como um suporte legítimo tanto para a formação docente, quanto para a construção curricular na EJA. Considerando sua pedagogia como revolucionária, por ter como horizonte a superação do modelo de sociedade, apontamos como Paulo Freire constrói um modelo próprio da relação homem – conhecimento, sinalizando

ainda como se dá a relação educando(a) – educador(a) – conhecimento. Por sua vez, a epistemologia freiriana tem no *diálogo* um dos pilares para a construção do conhecimento. A apropriação da epistemologia freiriana no movimento de formação docente – que pressupõe ser *permanente* – constitui um caminho para a construção de currículos democráticos na EJA, nos quais as relações dialógicas verdadeiras se estabeleçam entre os sujeitos. Reafirmamos que tomamos Paulo Freire como uma possibilidade teórica nesse movimento, em detrimento de seu uso sacralizado, dogmático e messiânico no campo da EJA.

Analisando a presença da epistemologia freiriana na relação com o currículo de Ciências/Biologia na EJA nas produções acadêmicas (dissertações e teses) brasileiras, percebemos que também há o *silenciamento do diálogo* autêntico em privilégio do *pseudodiálogo*. A análise das pesquisas demarca um reprodutivismo teórico, no qual Paulo Freire é tomado como um modismo obrigatório, sendo seu *diálogo* distorcido teoricamente e aplicado metodologicamente.

A área de Educação em Ciências na interface com a EJA e, especificamente com o campo do currículo e o pensamento freiriano, ainda merece maior empenho de pesquisa. Há evidências de que mesmo diante do aumento de pesquisas na área da Educação em Ciências e EJA, nossa área ainda é desafiada a incorporar de forma mais radical as produções acadêmicas dos pesquisadores da EJA e superar focos de pesquisa restritos a questões sobre a abordagem de determinados conteúdos em Ciências e as concepções que os sujeitos da modalidade produzem ao seu respeito, sem considerar de forma significativa as especificidades da modalidade. Esperamos que essa pesquisa tenha se estabelecido de forma a enfrentar e contribuir para a superação dessa lacuna.

A concepção docente apreendida nos CEJA goianos para o currículo sinaliza ainda uma visão reducionista – a listagem/sequência de conteúdos daquilo que se ensina [a Biologia], em contrapartida à interpretação freiriana que concebe currículo em sentido ampliado, para além dos conteúdos. Sem desmerecê-los, a perspectiva freiriana do currículo considera os objetos de conhecimento imbricados com a leitura crítica de mundo, levando ao desvelamento da realidade. Essa é a concepção que corroboramos nesta tese. Desse modo, se temos compromisso político com os interesses da classe trabalhadora estudante presente na EJA e com a desocultação das relações opressoras pelas quais padecem, necessitamos recusar e resistir frente aos currículos prescritos e ditos oficiais. Sem abdicar do *medo*, devemos *ousar* no “chão da escola” e na sala de aula, construindo essa organização curricular junto aos educandos e educandas. Assim, o currículo na EJA nunca seria *a priori* nem dado.

Logo, tentando responder àquela intrigante pergunta da professora JANE apresentada na epígrafe destas considerações finais, quer seja: “qual é a sua proposta de mudança?” Admitimos como um caminho válido e possível o *freireanear* os currículos da EJA a partir da reinvenção e recontextualização dos pressupostos freirianos e da sua pedagogia dialógica no âmbito individual das instituições de EJA, contribuindo para a humanização dos sujeitos fazedores da modalidade. Apesar de partir de possíveis orientações curriculares “pré-determinadas”, tendo por suporte o legado freiriano, a escola sempre teria em mãos apenas um rascunho de currículo. Seu desenho final caberia à escola junto aos seus sujeitos. Obviamente esse rascunho curricular jamais seria verticalizado, mas também construído sob relações dialógicas em todas as esferas e com todos os sujeitos demandantes e a partir de alguns princípios fundamentais, principalmente tendo por base a garantia do ensino-aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Nesse movimento, o currículo é considerado inacabado, constituindo um processo contínuo; e quando submetido ao *diálogo* e à construção coletiva, revela o potencial de construção do conhecimento.

Para se *freireanear* e democratizar as construções curriculares, há que se destacar ainda a necessidade de se defender o papel articulador do Estado para possibilitar a efetivação de trocas de experiências curriculares entre os diferentes entes federados. As partir de tais intercâmbios e do compartilhamento de experiências de tais construções curriculares seria possível estabelecer um espaço de formação docente permanente, conforme a orientação da perspectiva freiriana. Minha prática profissional na EJA ao longo dos anos me permite afirmar que esses intercâmbios e trocas, na verdade, já ocorrem, mas de maneira esporádica e pontuais, não tendo uma sistematização, de fato. É um “trabalho de formiguinha” realizado entre a classe docente na EJA, que busca essa troca de experiências entre seus pares, seja dentro da unidade escolar, entre instituições escolares ou até mesmo dentro de uma rede de ensino. Acredito que se houvesse um mapeamento, uma identificação de práticas de construção e organização curricular e sua difusão de forma mais sistematizada e como uma política educacional de Estado, a EJA teria condições de construir um currículo robusto que atendesse às necessidades de seu público – a classe trabalhadora – a partir do *diálogo* permanente entre os profissionais docentes e constituindo, assim, uma curricularização *freireaneada*. Essa organização demanda, portanto, transgredir, ousar, resistir, conflitar, indignar-se, “gritar” contra a “violência curricular”, descentralizar e democratizar decisões, buscar a autoria docente-discente e romper tempos-espacos escolares.

Há ainda a defesa do ensino de Biologia pautado como um ato político a partir do diálogo entre os “saberes de experiência feito” dos estudantes da EJA e os saberes biológicos sistematizados, aqui considerados os que compõem o estatuto conceitual e as teorias estruturantes da Biologia apresentadas por Nascimento Jr. (2010): a teoria celular, teoria do equilíbrio interno (homeostase), teoria do gene (herança), teoria dos ecossistemas e teoria da evolução. Defendemos que os “saberes de experiência feito” dentro da organização curricular de Biologia na EJA são sempre ponto de partida e não de chegada. Além do mais, os demais estatutos estruturados por Nascimento Jr (2010) – o ontológico, o epistemológico e o histórico social – não podem ser desconsiderados e subestimados nas organizações curriculares da Biologia. Inclusive, a empiria apreendida junto aos CEJA revelou que tais estatutos, quando muito, “pairam” superficialmente nas organizações curriculares da EJA goiana, com apreço pelo estatuto conceitual. Os discursos docentes e discentes nos CEJA ainda apontaram que existe uma tendência em privilegiar o ensino de conteúdos biológicos ligados à Teoria Celular e Teoria da Homeostase, em detrimento da Teoria dos Ecossistemas, da Teoria da Herança e da Teoria da Evolução.

A investigação empírica junto aos CEJA revelou que o planejamento docente leva em consideração os “saberes de experiência feito” dos estudantes da EJA. Porém, apreende-se desses saberes uma dimensão cotidiano-prática, ou seja, há a identificação, pelos docentes, no universo de saberes discentes conteúdos biológicos fundamentais para a sua cotidianidade e com potencial para a aplicação prática diária. A justificativa para tal movimento é o tempo escolar reduzido na EJA. Assim, se as prescrições curriculares impostas dão brechas para a seleção de conteúdos, essa se dá em privilégio aos saberes biológicos úteis para o cotidiano e para o atendimento das necessidades imediatas dos estudantes. Dessa forma, o planejamento docente nos CEJA também revelou a predominância do *pseudodiálogo*, em detrimento do *diálogo* autêntico, visto que o diálogo que se estabelece com os estudantes da EJA que parte de seus “saberes de experiência feito” intenciona apenas identificar aspectos cotidianos dos conteúdos biológicos. Ou seja, não há ascensão dos saberes espontâneos aos saberes sistematizados. É necessário compreender que a vida real, em sua totalidade, é maior que o cotidiano em sua particularidade.

Verificamos que o ensino de Biologia na EJA, com viés predominantemente cotidianizado, transita entre dois modelos e/ou abordagens, que aqui, para fins de exposição e organização, denominamos de *Biologia Percebida* e *Biologia Despercebida*. A primeira abordagem coincide como a Biologia que desperta interesse nos estudantes e a segunda como a que desperta desinteresse. Favorecer o ensino de uma só abordagem na EJA garantiria que

os conhecimentos biológicos nucleares – as teorias estruturantes – fossem contempladas? Sinalizamos que se torna necessário a tentativa de dialetização das duas abordagens no ensino de Biologia na EJA, sem, contudo, dicotimizá-las, pois a ciência Biologia precisa ser apreendida em sua TOTALIDADE e não sob aspectos PARTICULARES e/ou FRAGMENTADOS.

Consequentemente, o currículo de Biologia na EJA, se pautado pelo viés freiriano, deveria articular os saberes biológicos sistematizados – pautando-se pelos estatutos que a estruturam – com os “saberes de experiência feito”, tendo por fio condutor a *politicidade* e o *diálogo* autêntico. Tal articulação, repitamos, deveria considerar a participação democrática e efetiva de todos os sujeitos envolvidos com a EJA e em todas as esferas, desde a gestão e da proposição de políticas curriculares nos sistemas de ensino até o chão da sala de aula, na prática da *dodiscência*. É preciso fortalecer a pauta de se pensar o currículo a partir desse chão, considerando a realidade concreta dos estudantes.

A ideia de que há o *silenciamento do diálogo* e a presença do *pseudodiálogo* e da construção curricular pautada pelas práticas *subdemocráticas* na EJA oferecida no estado de Goiás também ganhou robustez a partir da própria concepção de educação dialógica e de sua importância na organização curricular que os professores e professoras apontaram. A mesma perspectiva encontrou ressonância nos discursos apreendidos junto aos estudantes, que parecem “desconfiar” da efetividade desse diálogo. Assim, os estudantes da EJA sinalizaram privilegiar e fortalecer o modelo de educação bancária. “Chegar com o conteúdo pronto” se torna naturalizado e corrobora o modelo formativo aligeirado e pautado pela mera certificação historicamente enraizado na EJA.

A concepção de *silenciamento do diálogo*, do *pseudodiálogo* e da construção curricular *subdemocrática* não foi dada *a priori* e foi construída a partir da pesquisa empírica junto aos CEJA goianos e do diálogo com as leituras e releituras de Paulo Freire ao longo desta jornada acadêmica. Aos poucos, os elementos que me permitiram diferenciar o *diálogo* do *pseudodiálogo*, caracterizando seus elementos essenciais, foram emergindo do movimento de pesquisa. De início, minha prática profissional na EJA (como professor da educação básica, coordenador pedagógico e depois professor no ensino superior) indicava a hipótese de que não havia diálogo nas construções curriculares. No entanto, a aparência não coincidiu com a essência. Então, tomo a clássica citação de Marx (2013, p. 451): “(...) aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas (...)”.

O movimento completo de pesquisa me permitiu enxergar além da aparência e apreender a essência: a construção curricular na EJA é pautada por *diálogos*! Mas, o *diálogo* autêntico freiriano se encontra em condição de *silenciamento* – é tomado na superficialidade ou como um “recurso” metodológico na prática educativa que circunda a EJA. Isso abre espaço para o engendramento do *pseudodiálogo* e, conseqüentemente, para as construções curriculares pautadas pelas participações subdemocráticas dos sujeitos da EJA.

As discussões empreendidas nesta tese nos permite afirmar que não abdicamos da importância de um currículo que contemple os conteúdos nucleares de uma ciência – aqui sistematizados pelas teorias estruturantes da Biologia propostas por Nascimento JR (2010) – Por outro lado, defendemos a perspectiva de Paulo Freire que amplia a organização curricular para além deles:

[Os profissionais docentes] precisam de convencer-se de que não são puros ensinantes — isso não existe —, puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da [biologia, matemática, geografia, história, etc.]. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos [as disciplinas escolares] nossa tarefa exige de nós o nosso compromisso, o nosso engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 2012, p. 153).

Oxalá que possamos *freireanear* currículos de Biologia – e de todas as ciências – comprometidos com o *povo* da EJA, com seus interesses e direitos (principalmente à educação) e pautados pelo *diálogo* verdadeiro e pela superação dos *pseudodiálogos* e pelos silenciamentos desumanizantes. É preciso alcançar uma organização curricular que contribua para uma ordem social mais justa. Esperamos que esta tese tenha apontado alguns caminhos a partir de certas *denúncias* e *anúncios*, sem, contudo, prescrever receitas, pois Freire (2021a, p. 51) aponta que não acredita em “abordagens prescritivas. Em cada situação, para desenvolver alternativas de trabalho, teríamos de ir até as pessoas para discutir juntos o que precisa ser feito em seu contexto”. Estamos certos que essa repulsa freiriana pela prescrição serve também para a construção curricular. Na perspectiva freiriana, é preciso cultivar a autoconfiança dos sujeitos (FREIRE, 2020c) e acreditamos que isso valha para a organização curricular na EJA: “os esquemas e as ‘receitas’ antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer” (FREIRE, 2020c, p. 74).

Freire (2021a) ainda faz um alerta quanto à romantização de suas ideias e à real necessidade de entender e apreender o significado de ser freiriano:

Muitos dos(as) educadores(as) que me utilizam de modo superficial como um meio para resolver seus problemas técnicos pedagogicamente são, em certo sentido, turistas freireanos. Eles quase se tornam fundamentalistas freireanos, e então o mundo se torna fixo, eliminando-se a possibilidade de a história ser uma possibilidade. O que eu proponho é precisamente o oposto. A história é sempre uma possibilidade e não fixada ou predeterminada. Igualmente, o(a) educador(a) progressista deve estar sempre em mudança, continuamente reinventando-me e reinventando o que significa ser democrático em seu próprio contexto específico cultural e histórico (FREIRE, 2021a, p. 93).

A partir da estruturação da ideia de *pseudodiálogo* e de construções curriculares *subdemocráticas* na EJA esperamos que esta tese não tenha constituído um turismo freiriano. Esperamos, dentro de nosso contexto – a Educação de Jovens e Adultos – ter fornecido elementos para a reinvenção de Paulo Freire nos currículos construídos COM a modalidade. E esperamos (*esperançamos!*), sobretudo, ter apontado *possibilidades*...

REFERÊNCIAS

- ADÚRIZ-BRAVO, A.; IZQUIERDO, M.; ESTANY, A. Una propuesta para estructurar la enseñanza de la filosofía de la ciencia para el profesorado de ciencias en formación. **Enseñanza de las ciencias**, 2002, n.20, v. 3, p. 465-476.
- ALMEIDA, A. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 8, 2016.
- ANDERY, M. A.; et al. **Para Compreender a Ciência**: uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1996.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F.; Tadeu, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- APPLE, M. W. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael W. Apple. **Currículo sem Fronteiras**. v.1, n. 1, pp. 5-33, 2001.
- ARELARO, L. G.; KRUPPA, S. P. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.
- ARROYO, M. G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In J. Dayrell, P. Carrano & C. L. Maia (Orgs.), **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo (pp. 157–203). Editora UFMG: 2014.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- AULER, D. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências**. Florianópolis, 248p., 2002. Tese (Doutorado)

AVELAR, L. M. **O Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos**: a perspectiva Histórico-Cultural como princípio da organização do ensino-aprendizagem. 2022. 351f. Dissertação (Mestrado Acadêmico – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás.

AVELAR, L. M.; ASSUNÇÃO, J. B. M.; PARANHOS, R. D. Projetos formativos em educação escolar de jovens e adultos: as pesquisas sobre ensino de Biologia da área de avaliação Educação da CAPES (1997-2019). **EJA em Debate**, Ano 10, n. 17, jan./jun. 2021.

AVELAR, L. M.; COELHO, L. J.; GUIMARÃES, S. S. M.; PARANHOS, R. D.. O conceito de conceito na formação de professores de Biologia: apontamentos a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 667–691, 2022.

BAPTISTA, L. V. **História da ciência**: contributos para (re)pensar a formação de professores de ciências e biologia. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BARCELOS, L. B. Centro de estudos supletivos: o que é qualidade na educação de jovens e adultos? In: 36ª Reunião Anual Da Anped, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2XH63Bo>

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1992.

BORBA, R. C. do N.; ANDRADE, M. C. P.; SELLES, S. E. Ensino de ciências e biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, pag 144-162. Mai-Ago, 2019.

BRANDÃO, C.R. **Qual Paulo? Que Educação?** 20 fragmentos de memórias a respeito o que veio a ser a Educação Popular, acompanhados de um “adendo”. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3X3Soy8>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº1 de 5 de julho de 2000, que estabeleceu as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000b. Disponível: <https://bit.ly/3pzC21a> Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 6/2020. **Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)** apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/32MZEXI> Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1 de 25 de maio de 2021a. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos** nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3roPMNW> Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: <https://bit.ly/3wEPIuc> Acesso em: 13 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3hG6PoE> . Acesso em: 13 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2YNceog> Acesso em: 13 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua 2019 [Outras formas de trabalho 2019]. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica** e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://bit.ly/35Sj0fC> . Acesso em: 29 dezembro 2019. Brasília: MEC, 2019a.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

CAMPOS, A.; SOEIRO, J. **A Falácia do Empreendedorismo**. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.

CAMPOS, R. S. P. As ciências biológicas, a biologia escolar e o humano. **Arquivos do MUDI**, v 22, n 2, p. 21-32, 2018.

CANCELLARA, C.H.P. **O Conhecimento em biologia na Educação de Jovens e Adultos: aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência). Bauru: UNESP, 2017.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 63, 2014.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CASSAB, M. Conhecimento e Docência: Caminhos Cruzados na Educação de Jovens e Adultos. Prefácio. In: NICODEMOS, Alessandra. **Conhecimento e docência: Caminhos Cruzados na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2020.

CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes. *Educação em Foco*. Juiz de Fora, v. 21, p. 13-38, 2016.

CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (orgs.) **A EJA em Xequê - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014.

CATELLI JR., R.; SERRAO, L. F. S. O ENCCEJA no cenário das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (orgs.) **A EJA em Xequê - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014.

CHAKUR, C.R.S.L. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

CHALMERS, A.F. **O que é Ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARLOT, B. School and the pupils' work. Sísifo. **Educational Sciences Journal**, 10, p. 87-94, 2009.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

CRUZ, N. C.; EITERER, C. L. Representações acerca da presença de egressos/as da EJA no ensino superior público. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.219-235, Março/Dez., 2019.

DE VARGAS, S. M. Educação de Jovens e Adultos: discutindo princípios pedagógicos. In: MOREIRA, A. F. B; ALVES, M. P. C; GARCIA, R. L. **Currículo, Cotidiano e Tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006. 216 p. cap. 8, p. 181-196.

DELIZOICOV, D.; LORENZETTI, L. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte, v.03, n.01, p.45-61, jan-jun, 2001.

DELLA FONTE, S. S. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan-mar. 2010.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DOBZHANSKY, T Nothing in Biology Makes Sense except in the Light of Evolution. **The American Biology Teacher**, v. 35, n. 3, pp. 125-129, mar. 1973.

DOMINGUES, D. Qual é o lugar da educação de jovens e adultos na base nacional comum curricular? In: AMORIM, M.; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

DOS SANTOS, J. S.; PEREIRA, M. V. Os sentidos do currículo para a juventude na educação de jovens e adultos (EJA). **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 78-95, 2020.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. IN: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural . **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 607-618, 2006.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13786. Disponível em: <https://bit.ly/3CcfcicN> . Acesso em: 30 nov. 2021.

DUARTE, N.; SANTOS, S. S.; DUARTE, E. C. M. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, pp. 1-18, jan./dez. 2020.

DURÉ, R. C.; ANDRADE, M. J. D.; ABÍLIO, F. J. P. Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 1, p. 259-272, 2018.

ECHALAR, A. D. L. F.; PARANHOS, R. de D.; GUIMARÃES, S. S. M. A formação de professores de Biologia no contexto das pesquisas acadêmicas brasileiras. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020.

ESQUINSANI, R. S. S. Entre a dogmatização e o esquecimento: Paulo Freire e a formação inicial de professores. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 233–246, 2016.

FÁVERO, O. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum**. São Paulo, V.7, n.03, 2011.

FEITOSA, S. C. S. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA**: os sujeitos na formulação da Mandala Curricular. (Tese de Doutorado). São Paulo: Feusp, 2012.

FERREIRA, W. B. EJA & deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: PAIVA, J.; BARBOSA, M.J.; FERREIRA, W. B. **Educação de Jovens e adultos**: o que dizem as pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. p. 75-128.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Conscientização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020c.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 8ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. Memória: Entrevista Paulo Freire. **Teoria e Debate**, n.17, p. 38-39, jan./mar. 1992. Disponível em: <https://bit.ly/3ti52M2> Acesso em 25 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63 ed., São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. 1. ed. São Paulo, Editora Unesp, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Política e educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P; GADOTTI, M; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Lições de casa**: últimos diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: _____ (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos culturais em educação).

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores associados, 2021.

GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. 6. ed. São Paulo: Cortez/IPF, 2006.

GADOTTI, M. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan/ Dez, 1997.

GHIGGI, G. Paulo Freire e a revivificação da Educação Popular. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago. 2010.

GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Por uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, Bauru, v.7, n.2, p.125-153, 2001.

GIOVEDI, V. M. **A concepção de ensino aprendizagem, de Paulo Freire**: Fundamentos Teórico-Filosóficos. Curitiba. Brazil Publishing, 2019.

GIOVEDI, V. M. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOIÁS, **Documento Curricular Para Goiás**: Etapa Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Goiânia, 2020.

GOIÁS. **Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás**, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2VWVjhA> Acesso em 19 set. 2021.

GOODSON, I. Pessoas solitárias: a luta pelo significado privado e o propósito público. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Políticas do conhecimento**: vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Goiânia: Cegraf, 2007 (Coleção Desenredos, 2), pp. 13 - 48.

HADDAD, S. **Estado e educação de adultos** (1964/1985). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.

HADDAD, S. **O Educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, mai-ago. 2000.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

IBGE. **Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua 2018)**, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3KIT0bt>

IBGE. **Divisão do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. Vol I. Rio de Janeiro: Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE). Diretoria de Geociências (DGC) e Departamento de Geografia (DEGEO). Rio de Janeiro. 1990.

INCT-CPCT. **O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia**. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia. Coordenação de Luisa Massarani, Yuriy Castelfranchi, Vanessa Fagundes e Ildeu Moreira. – Rio de Janeiro: Fiocruz/COC, 2021. 225p.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino em Biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

KUENZER, A. Z. Formação de profissionais da educação no Brasil: as políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XX, n.68, p.163-183, dez. 1999.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores da escolarização inicial de jovens e adultos**. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, S. F.. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. 1. ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

LIMA, N. W.; VAZATA, P. A. V.; OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. de H.; MORAES, A. G. Educação em Ciências nos Tempos de Pós-Verdade: Reflexões Metafísicas a partir dos Estudos das Ciências de Bruno Latour. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 19, p. 155–189, 2019.

LIPORINI, T. Q. **A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo. 210f. 2020. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, São Paulo, 2020.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2010.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I** (Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélío Schneider). [livro eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2012.

MACEDO, E. “A Base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, M. M. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. 2001. 231f. Tese (Doutorado em Educação) PUC-SP: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2001. São Paulo.

MACHADO, M. M. Educação de Jovens e Adultos – Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MACHADO, M. M; RODRIGUES, M. E. C. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos: implicações para a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 37, p. 59-78, jan./jun. 2013.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. 1. ed. Campinas. 2016.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. br. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital [1867] (trad. Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAURÍCIO, S. S. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 2, p. 43-63, 1 set. 2020.

MAYR, E. **Biologia, ciência única**: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MAYR, E. **Desenvolvimento do pensamento biológico**: diversidade, evolução e herança. (Tradução de Ivo Martinazzo) Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

MAYR, E. **O que é a Evolução**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MÉSZAROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p.337-57, maio/ago. 2004.

MORAIS, Francisco Alexandro de. O ensino de Ciências e Biologia nas turmas de EJA: experiências no município de Sorriso-MT. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, Espanha, nº 48/6, p. 1, mar. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3hnG8bj> Acesso em 25 set. 2010.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORTIMER, E.F. Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, n.2, v. 1, p. 36-59, 2002.

MPB. Movimento Pela Base: **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA** [Relatório]. Setembro, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3yScX6a> Acesso em 18 out. 2022.

NASCIMENTO JR, A. F. **Construção de estatutos de ciência para a biologia numa perspectiva Histórico-Filosófica**: uma abordagem estruturante para seu ensino. Tese (Doutorado em Educação para Ciência), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2010.

NASCIMENTO JR., A. F.; SOUZA, D. C. de. A busca das ideias estruturantes da biologia na história do estudo dos seres vivos no século XIX: **Theoria**. Revista Eletrônica de Filosofia, Pouso Alegre, v. 8, n. 19, 2016.

NASCIMENTO JR., A. F.; SOUZA, D. C.; CARNEIRO, M. C. O conhecimento biológico nos documentos curriculares nacionais do ensino médio: uma análise histórica filosófica a partir dos estatutos da biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 2, p. 223-243, 2011.

NASCIMENTO, A.; CASSAB, M. Os Educandos da EJA e suas Leituras sobre a Disciplina Escolar Biologia: Provocativas Necessárias para Pensar o Currículo e a Pesquisa na Área da Educação Científica. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, p. 1-24, 2022.

NASCIMENTO; F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, n. 39, p. 225- 249, set. 2010.

NEVES, A. C. Conceito Ampliado de Saúde em tempos de pandemia. **Poliética**. São Paulo, v. 9, n. 1, pp. 78-95, 2021.

NICODEMOS, A. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminhos da resistência. In: JULIÃO, E. F.; RODRIGUES, F. (Orgs.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões**. 1ed. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

NUNES, M. R. **Glossário etimológico de Biologia**: uma ferramenta para o ensino e aprendizado significativo da terminologia científica da Biologia. Rio Grande: FURG, 2018. Tese, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande, 2018.

OLIVEIRA, W. M. de. **Paulo Freire entre Cristo e Marx**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. Tese de doutorado. São Paulo, UNINOVE: 2018.

PAIVA, J. Por que celebrar os 20 anos de aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos? **Revista e-Mosaicos**. V.10, n. 24, mai./ago., 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

PAIVA, J; HADDAD, S; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24. Rio de Janeiro, p. 1-25, 2019

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAIVA, V. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PARANHOS, R de D; CARNEIRO, M. H. da S. O ensino de biologia na educação de jovens e adultos – apontamentos sobre a produção científica. In: Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação, 12., 2015, Goiânia. **Anais do XXII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação**. Goiânia: Faculdade de Educação - UFG, v.1, 2015. p.920-929.

PARANHOS, R. D. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos**: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira. 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PARANHOS, R. D.; GUIMARÃES, S. S. M.; GOLDSCHMIDT, A. I. A centralidade do estatuto conceitual do conhecimento biológico. Um obstáculo epistemológico para o ensino da Biologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 70-87, Jan. 2020.

PARANHOS, R. de D.; AVELAR, L. M. de.; MASCIOLI, C. da C. K.; GUIMARÃES, S. S. M. A educação de jovens e adultos no contexto da formação de professores de Biologia. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte, v. 10, p. 1–19, 2020.

PEREIRA, D. A. **Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire**: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético. 2015. 119f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RODRIGUES, M. E. C. “Enraizamento de Esperança”: **As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás**. 2008. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 3, n. 4, jul. 2014.

RUMMERT, S. M. **Gramsci, trabalho e educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Olímpio Ferreira, 2007.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O que são os conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-195.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez., 2004.

SANTOS, M. G. F. G. Prática docente na Educação de Jovens e Adultos. In: NICODEMOS, A. (Org.). **Saberes e práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos**. Jundiaí: Paco, 2017.

SANTOS, L. H. R. **O trabalho coletivo na formação de professores**: interações e saberes docentes compartilhados. 2015. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.), **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 109-110, 2016.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 1142-1174 out./dez.2018.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. da. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista e-Curriculum**, v. 7, n. 3, dez. 2011.

SAVIANI, D. **A lei da educação**: LDB [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, Corona vírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2020.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44 ed. Campinas: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 2021a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4a ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados (Coleção Memória da Educação), 2013.

SAVIANI, D. Paulo freire, Centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021c.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5a. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. (Coleção educação contemporânea).

SCHEINER, S. M. Toward a conceptual framework for biology, **Quart Rev Biol**, vol. 85, n. 3, (pg. 293-318), 2010.

SCOCUGLIA, A. C. **Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro**. [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2021.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. *Rev. Saúde Pública*, 31 (5): p. 538-542, 1997.

SERRA, E. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos In: SERRA, E; MOURA, A. P. A. Abreu (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017. p. 25-52.

SHOR, I.; SAUL, A.; SAUL, A. M. "O poder que ainda não está no poder": Paulo Freire, pedagogia crítica e a guerra na educação pública - uma entrevista com Ira Shor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 293-308, jul./set. 2016

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 405 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SILVA, B.L; SILVA, D. C.; MORAIS, H. V.; MACHADO, M. M. Achados e guardados: a história da EJA em Goiás contada por meio dos exames supletivos. In: Diane Valdez; Maíra Soares Ferreira; Maria Emília de Castro Rodrigues; Maria Margarida Machado. (Org.). **A história guardada no Centro Memória Viva educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais**. 1ed. Goiania: Câne Editorial, 2015, v. 1, p. 7-123.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, L.; GIOVANNETTI, M. A. (Org.). **Diálogos na educação de Jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, D. C.; D, NEWTON. Entrevista com Newton Duarte: perspectivas e desafios para o ensino de ciências: a superação do construtivismo e a pedagogia histórico-crítica. **Debates em educação**, v. 12, p. 460-469, 2020.

SOUZA, M. A. de. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: IBPEX, 2011.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educação e Sociedade*, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

TRIVELATO, S. L. F.; TONIDANDEL, S. M. R. Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de biologia. **Revista Ensaio**, v.17, nº especial, p. 97-114, Belo Horizonte; Novembro, 2015.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n.1, p.29-44, 2013.

VENTURA, J. P. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: MOURA, A. P. A.; SERRA, E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2017.

VENTURA, J. P. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA; F. G. A travessia “do EJA” ao ENCCEJA: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun. 2020.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

APÊNDICE A – Questões norteadoras da entrevista semiestruturada realizada com o Corpo Docente de Biologia dos CEJA goianos

1. Identificação:
 - a) Formação (Graduação / Pós Graduação):
 - b) Regime de Trabalho Semanal (horas):
 - c) Trabalha em mais alguma instituição escolar? Quantas? Também é EJA?
 - d) Vínculo: Efetivo ou Temporário?
 - e) Disciplinas que ministra:
2. Em relação à sua Formação Inicial (Graduação) e Continuada (Pós-graduação, eventos, cursos etc.) como foi abordada a EJA?
3. Qual seu tempo de atuação na EJA e como foi sua trajetória até chegar à modalidade?
4. Na educação brasileira, POR QUE e PARA QUE a EJA?
5. Qual a motivação principal que você identifica nos educandos para estarem estudando?
6. O que você entende por currículo?
7. Quais conteúdos da Biologia que você percebe despertar mais atenção, interesse e motivação nos educandos da EJA?
8. E quais conteúdos eles sentem mais dificuldade ou manifestam certo desinteresse?
9. A Rede estadual de educação de Goiás implantou no 2º Semestre de 2019 o Programa EJA-TEC, a EJA oferecida a distância. Qual sua avaliação deste modelo para a modalidade, principalmente para a aprendizagem de Biologia?
10. Você conhece documentos, diretrizes e/ou legislações que direcionam o currículo da EJA? Quais?
11. Como você realiza seu planejamento de aula? Que critérios leva em consideração para selecionar os conteúdos ministrados?
12. De que forma você organiza o processo de ensino aprendizagem de Biologia na EJA? Poderia citar alguma estratégia, metodologia ou materiais que você mais utiliza?
13. Você já participou de algum processo de construção e organização curricular na EJA oferecida pela rede estadual de educação?
14. Você conhece / leu / estudou Paulo Freire ao longo de sua formação acadêmica? Em caso afirmativo, poderia mencionar alguma ideia do autor que lhe chama mais atenção?

15. Para você, o que é uma educação baseada no diálogo?
16. Qual a importância do diálogo no processo de construção curricular de Biologia na EJA?
17. Quem poderia e/ou deveria participar da construção do currículo na EJA?
18. Quais os conhecimentos biológicos essenciais para os educandos da EJA?
19. Por que os educandos da EJA precisam aprender Biologia?
20. Comentários/considerações pessoais quanto à questão do Currículo de Biologia na EJA (questões que não foram abordadas durante a entrevista).

APÊNDICE B – Questões norteadoras da entrevista semiestruturada realizada com o Corpo Discente dos CEJA goianos

IDADE:

PROFISSÃO:

ESTAR NA EJA:

1. Por que você está (ou esteve) na EJA? Qual a importância da escola para você?
2. Quais as razões que te levaram a voltar para a escola?
3. De que forma a escola facilita a sua permanência? E o que dificulta sua permanência?

A BIOLOGIA NA EJA:

4. Você gosta de Biologia (Sim/Não)? Por que?
5. Quais conteúdos da Biologia você mais gosta ou mais gostou? E quais não gostou?
6. Para você, por que é importante estudar Biologia?
7. Os conteúdos da Biologia trabalhados em sala de aula tem alguma relação com seu dia-a-dia?
8. De acordo com o que a Biologia estuda (a vida, os animais, as plantas, o corpo humano, as doenças, o meio ambiente etc.) tem algum conteúdo da Biologia que você queria ter estudado e não estudou? Explique.
9. Você e seus colegas de classe já participaram em algum momento da decisão em estudar determinado conteúdo da Biologia? Explique.
10. Você acha que os educandos (alunos) poderiam participar na tomada de decisões sobre o que estudar em Biologia na EJA? Como você imagina isso acontecendo?
11. Comentários/considerações pessoais quanto à questão do Currículo de Biologia na EJA (questões que não foram abordadas durante a entrevista).

APÊNDICE C – Lista de codinomes utilizados para a identificação dos sujeitos da pesquisa nos CEJA goianos

Álvaro: Álvaro Vieira Pinto, filósofo com quem Paulo Freire trabalhou no exílio no Chile; teve influência na obra freiriana, tendo sido citado por Freire em livros como *Educação como prática da liberdade*, *Conscientização* e *Aprendendo com a própria história*.

Amílcar: Amílcar Lopes Cabral, um líder revolucionário da libertação de colônias portuguesas na África, principalmente de Guiné-Bissau. É citado em várias obras de Paulo Freire, o qual admirava sua obra e prática política. Inclusive, em *Cartas à Guiné Bissau*, Freire faz a dedicatória do livro ao líder revolucionário.

Ana: Ana Maria Saul, com quem Paulo Freire trabalhou na PUC-SP e na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Antonio: Antonio Faundez, filósofo chileno (também um exilado político do regime ditatorial chileno) com quem Paulo Freire escreveu o livro dialogado *Por uma pedagogia da pergunta*.

Carlos: Carlos Rodrigues Brandão, professor e antropólogo, amigo próximo de Paulo Freire, é um dos maiores estudiosos de sua obra.

Cristina: sobrinha de Paulo Freire, com quem “trocou cartas” no livro *Cartas a Cristina*. Também é o nome de uma das filhas de Paulo Freire, Cristina Freire Heiniger.

Donaldo: Donaldo Pereira Macedo, professor linguista nascido em Cabo Verde, com quem Paulo Freire escreveu *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*.

Eliete: Maria Eliete Santiago, professora pesquisadora da obra freiriana; foi orientanda de Paulo Freire no Mestrado.

Elza: Elza Maria Costa de Oliveira, primeira esposa de Paulo Freire.

Eunice: Eunice Vasconcelos, primeira professora (alfabetizadora) de Paulo Freire.

Fátima: Maria de Fátima Freire, filha de Paulo Freire.

Francisco: Francisco Correa Weffort, foi professor e cientista político; escreveu o prefácio de *Educação como prática da liberdade*; foi casado com Madalena Freire Weffort, filha de Paulo Freire.

Hermínia: Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, professora pesquisadora no campo da EJA.

Jane: Jane Paiva, professora pesquisadora no campo da EJA.

Jaqueline: Jaqueline Pereira Ventura, professora pesquisadora no campo da EJA.

Joaquim: nome do pai de Paulo Freire (Joaquim Temístocles Freire) e de um de seus filhos (Joaquim Costa Freire) com Elza.

Liana: Liana Borges, professora fundadora e curadora da Rede Nacional Café com Paulo Freire.

Lisete: Lisete Regina Gomes Arelaro, cuja trajetória acadêmica incluiu estudos sobre a obra de Paulo Freire, com quem trabalhou na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Luiza: Luiza Erundina de Sousa, prefeita de São Paulo quando Paulo Freire trabalhou na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Madalena: Maria Madalena, primeira filha de Paulo Freire.

Marcela: Marcela Gajardo Jiménez, professora chilena, trabalhou com Paulo Freire no Chile durante o exílio. É citada em algumas obras de Freire, como em *Pedagogia da esperança*.

Maria Clara: Maria Clara Di Pierro, professora pesquisadora no campo da EJA.

Marilena: Marilena Chauí, filósofa brasileira que esteve à frente da Secretaria de Cultura da cidade de São Paulo na mesma gestão (de Erundina) em que Paulo Freire esteve na Secretaria de Educação. A obra de Chauí é citada e elogiada por Freire no livro *Por uma pedagogia da pergunta*.

Mário: Mario Sergio Cortella (enquanto professor da PUC-SP) substituiu Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Marta: Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco, professora que se destacou no campo da Educação em Ciências; durante seu doutorado, integrou a equipe de assessores do Movimento de Reorientação Curricular concebido durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Moacir: Moacir Gadotti, professor e amigo próximo de Paulo Freire, executaram vários trabalhos juntos; coordena o Instituto Paulo Freire, um importante centro de documentação e difusão do legado freiriano.

Nita: apelido de Ana Maria Araújo Freire, segunda esposa de Paulo Freire.

Oscar: Oscar Jara, professor e sociólogo peruano, executa um trabalho no campo da Educação Popular baseada nos princípios freirianos.

Paulinho: Paulo Reglus Neves Freire.

Sérgio: Sérgio Guimarães, professor com quem Paulo Freire escreveu vários livros “dialogados”.

Sofia: Sofia Dowbor, filha do professor e economista Ladislau Dowbor e da educadora Fátima Freire; portanto, neta de Paulo Freire.

Stela: Stela (sobrenome desconhecido), irmã de Paulo Freire.

Thiago: Thiago de Mello, poeta apreciado por Paulo Freire, o qual conheceu durante o exílio no Chile. Escreveu em sua homenagem o poema “Canção para os fonemas da alegria”, que integra o livro *Educação como prática da liberdade*.

Tudinha: apelido de Edeltrudes Neves Freire, mãe de Paulo Freire.

Vanilda: Vanilda Pereira Paiva, professora que tem reconhecida produção acadêmica no campo da Educação popular e Educação de adultos, tendo, inclusive, escrito uma obra (controversa e contestada por muitos freirianos) sobre o pensamento de Paulo Freire, o livro *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*.