

APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

José Ramos Barbosa da Silva ¹

RESUMO

Este artigo nasce de um pedido manifestado por membros da Secretaria de Educação de Alhandra (PB), com a ansiedade de garantir uma docência adequada, em tempos que se fala de profissionalização e de aprendizagens significativas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atendendo às preocupações anunciadas, procuramos discorrer sobre as seguintes questões: O que diferencia o trabalho de ser professor das outras profissões? Quais competências são exigidas aos professores? Existem caminhos próprios para a docência na Educação de Jovens e Adultos? Quais aprendizagens são significativas para o jovem ou para o adulto que decide frequentar a escola? Texto elaborado sob a perspectiva exploratória, de tipo aproximativo, como aperitivo às discussões pertinentes para a “III Jornada Pedagógica de Educadores Municipais de Alhandra (JOPEM): O desenvolvimento de competências e a gestão de sala de aula: construindo caminhos para a aprendizagem significativa”. Buscamos, através dos aportes teóricos aqui trazidos, contribuir para a superação de “aligeiramentos de ensinamentos” fenômeno que, até hoje, atinge a EJA, rumo a uma educação escolar de qualidade para qualquer pessoa, em tempos que legalmente a Educação é um direito constitucional para todos. Deduzimos que as legislações em vigor garantem espaços para iniciativas nacionais, estaduais e municipais em favor de qualquer modalidade de ensino. E, no caso da educação de jovens e adultos, quando a legislação é somada a empreendimentos que buscam a docência como ato reflexivo e competente, aliada a uma organização escolar adequada para atender aos ensinantes e aprendentes de qualquer idade, incluindo a formação continuada de professores como esforço coletivo e parte de uma luta permanente em favor da EJA, é conquista para quem a vive.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; aprendizagens significativas; formação continuada de professores.

INTRODUÇÃO

Nascemos com um destino, o de aprender. Aliás, tudo o que tem vida necessita aprender, assim garantem os estudiosos da Biologia da Cognição. Nesse caminho, Humberto Maturana e Francisco Varela (2001) afirmam que a vida é um processo de conhecimento. E mais, a de que tendemos a viver num universo de certezas, de solidez, de perspectivas não contestadas e que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos. Porém, seus estudos mostram que toda experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro. E, de fato, não vemos que não vemos. Nossa visão é permeada de descontinuidades, interferindo nas dimensões do que pensamos ser textura, movimento, forma

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, professor da Universidade Federal da Paraíba, barbossa2@hotmail.com

etc. São as surpresas do nosso olho. O que pensamos conhecer está indissolúvelmente atrelado à nossa estrutura, à nossa história biológica e social. Não vemos o “espaço” do mundo, vivemos nosso campo visual. Tradicionalmente, nos esquivamos de conhecer como se conhece. Centramo-nos na ação e não na reflexão, de modo que nossa vida pessoal é geralmente cega para si mesmo. Isso, reforçado, “há uma inseparabilidade entre o que fazemos e nossa experiência no mundo, com suas regularidades: seus lugares públicos, suas crianças e suas guerras atômicas” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 31).

Ainda, de acordo a Maturana e Varela (2001), há uma circularidade naquilo que fazemos, pois vivemos no mundo e somos parte dele. Construimos o mundo enquanto somos construídos por ele, em cooperatividade e circularidade, enquanto ser de dependência e de autonomia. Processos nos quais o qualitativo e o quantitativo, o objetivo e o subjetivo convivem ao mesmo tempo. Nesse cenário, vivemos como se nossa mente fosse o espelho da natureza, mas o fazemos como representação, com as distorções de nossa percepção, em nosso modelo fragmentador de realidades. Também, nessa nossa maneira de ver o mundo como ele nos parece, trazemos ao nosso fazer o nosso conhecer e todo ato de conhecer é um fazer. Assim, a nossa vida é ativa no mundo, no qual não somos nem anterior nem posterior a ele, somos dele contemporâneos. Um mundo que não está pronto nem acabado, assim como nós, em eterna construção.

A escola, enquanto instituição, de certa forma, cuida da nossa instrução formal. Mas a nossa educação integral, compreendida como aquilo que aprendemos e praticamos, não advém somente dela. A educação é toda nossa cultura, um fenômeno multifacetado, advinda de processos microssociais de muitas facetas, nos quais a escola sozinha não teria como dar conta. Seguindo a classificação dos anglo-saxônicos, que adotam a escola como educação formal, as outras formas de educação são classificadas de informais. Assim, as aprendizagens que se originam na família, no bairro, entre amigos, nos clubes, tais como a assimilação de costumes, valores, preferências, pertencimentos, identidades e sentimentos, assimilados sutilmente, sem que haja intenções explícitas de ensinamentos, que se aprende por convivência, são educações informais. Mas, além dessa, há outras influências que tomam parte da nossa educação e, desta vez, geradas com intenções, seguindo princípios próprios, como ação guiada, organizada em espaços coletivos, adquiridas em igrejas, sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, ONGs (organizações não governamentais), redes sociais guiadas, essas, se seguirmos Glória Gohn (2006), tomam parte da educação não formal, de forte teor persuasivo e formativo, dando sentido a iniciativas movidas por crenças ou interesses pontuais. A educação não formal tende a se utilizar de dados advindos da

educação formal e educação informal, tanto quanto exerce extensões sobre elas. Portanto, a nossa educação é a soma de todas essas formas de aprender, que, às vezes, soam contraditórias, resultando no nosso comportamento no mundo.

A escola, como instância de educação formal, por tomar parte da educação de pessoas que vivem em sociedades complexas, imersas a modelos econômicos, a políticas de estado, a desafios relacionados às demandas do trabalho, a contextos locais, culturais, de movimentos sociais, de crenças religiosas etc., é lugar vigiado por esses arredores. Ela não pode fazer o que quer. Suas ações são reguladas por legislações e iniciativas políticas. É assim no Brasil e em todos os lugares onde a escola exista.

No Brasil, de acordo com o Art. 205, da Constituição de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa norma geral que regula a inclusão do direito à educação para todos é complementada por outras leis próprias da Educação, dentre as quais está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, que, no seu Art. 1º, informa: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Código legal que se incumbe de informar que a educação escolar no Brasil ocorre por níveis e modalidades de ensino. Os níveis mais preocupados com a graduação escolar, composta da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e do ensino superior. E as modalidades como diretrizes preocupadas acerca dos caminhos operacionais pelos quais essa educação deve acontecer, atendendo aos sujeitos em suas diversidades e, também, às peculiaridades da forma, dos modos e práticas de educação, quando essas solicitam um modo específico para a sua efetivação.

Normatizando os conteúdos determinados aos níveis escolares, em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que informa quais aprendizagens são essenciais e indispensáveis a todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, como referência a ser cumprida pelas redes de ensino públicas e particulares, para a elaboração e adequação dos seus currículos e propostas pedagógicas da Educação Básica, visando equidade das aprendizagens escolares dos estudantes brasileiros.

Para as modalidades de educação, com destaques para a Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Especial, Educação Indígena, foram elaborados marcos normativos, ou diretrizes curriculares, destinados a fundamentar as

opções de caminhos operacionais daqueles que se destinam a trabalhar numa ou noutra modalidade de educação. Cada marco legal se encarrega de determinar caminhos próprios, indicando que há especificidades que necessitam serem observadas quando se age em determinadas modalidades de educação. Por exemplo, não pode se infantilizar os conteúdos, ainda que se esteja trabalhando com a alfabetização, quando se está trabalhando na Educação de Jovens e Adultos. Cada modalidade tem de buscar caminhos metodológicos próprios, isso tudo regulado por normas legais, para a obtenção dos objetivos educacionais esperados. Assim, a escola obedece a normas legais, tanto nos conteúdos que trabalha a cada nível de ensino quanto nos direcionamentos pedagógicos adotados para cada modalidade específica de educação.

Para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos estão válidos, até hoje, as recomendações trazidas pelo Parecer 11/2000, também conhecido como Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nele, além das razões que fundamentam a necessidade desta modalidade de educação, estão presentes o conceito e as funções da EJA, endereçados ao seguinte perfil:

...são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobre e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nesta etapa de escolaridade. (Parecer CEB 11/2000. In: Soares, 2002, p. 39).

Neste documento, reconhece-se que

...a Educação de Jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, 2002, p.32).

Este sustentáculo legal destaca que hoje vivemos numa sociedade grafocêntrica, na qual o não domínio da leitura e da escrita é danoso para quem busca acesso a uma cidadania plena. As raízes dessa desigualdade social são de ordem histórico-social, originadas no caráter subalterno atribuído pelas elites à educação de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais. Indivíduos esses que, até hoje, por razões diversas, sofrem as consequências desta realidade histórica. Esta constatação leva o Parecer 11/2000 a eleger a **função reparadora** como sendo o primeiro papel da EJA, para restaurar

esse direito negado, devolvendo essa igualdade ontológica de todo ser humano. Assim, a EJA não será meramente mais um ensino supletivo, nem uma escola sem qualidades, nem tapa buraco, ou inferior, ela deve ser escola de qualidade, como parte do circuito dos direitos civis.

A EJA é uma oportunidade de aprendizagens oferecida para quem, por um tempo, esteve longe da escola. Essa distância vivida por esses aprendentes para com os trâmites de funcionamento da escola pode revelar desacostumes com os rituais que caracterizam o ensino-aprendizagem de certos componentes curriculares. Daí, alguns cuidados precisam ser tomados para com o educando, para que a reparação social do alcance à escola seja acompanhada de aprendizagens. Precisa-se de se equiparar caminhos, dando-se mais a quem precisa de mais. Sabe-se que na EJA estão presentes pessoas maduras e talhadas no campo de vida e trabalho, porém no campo das exigências escolares, possivelmente, essas pessoas necessitarão de receber mais oportunidades que os outros, umas mais, outras menos. Daí, a necessidade de se saber observar as diferentes necessidades de aprendizagens, presentes numa mesma sala de aula e, a depender dos casos, propor atividades, a sós ou em grupos, que possam equalizar necessidades de aprendizagens específicas. Sem esses cuidados metodológicos próprios, para atender aos jovens e adultos desacostumados a terem o estudo como um de seus trabalhos, as desigualdades no campo da aprendizagem escolar podem continuar a acontecer. Por isso, o Parecer 11/2000 traz a segunda função da EJA, a **função equalizadora** como forma de permitir aprendizagens para qualquer pessoa que busque a reparação desta dívida social. Função que visa alcançar a universalização do ensino. Ou, como explica o Parecer 11/2000:

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. ...Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. (In: SOARES, 2002, p.39).

E, por último, a **função qualificadora**, ou função permanente da EJA, que busca atualizar o educando em seu processo de aprendizagens contínuas, reconhecendo o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento pode se atualizar em instâncias escolares ou não escolares, como educação permanente, reforçada da seguinte maneira: “Na base da expressão *potencial humano* sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si” (Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, 2002, p. 41).

O Parecer 11/2000 ao propor diretrizes próprias à EJA nacional vem somar-se aos ânimos de quem tem a educação como área prioritária de trabalho. Campo de atuação que vai muito

além da atuação do professor, identificado como ensinante, instrutor e edificador de pessoas. As pessoas, como dito, são frutos de sua educação, de aprendizagens adquiridas em instâncias informais, não formais e formais de ensino. O professor, nesse campo, atua não somente como um sabedor de determinados saberes, mas como membro de uma sociedade que se constitui para além da docência profissional. No cenário escolar, o professor tem a tarefa de saber ensinar, também, a de com seus alunos construir conhecimentos acerca de fenômenos naturais ou sociais, em ações coletivas. Trabalho para o qual ele precisa de atualizações, já que o mundo muda e os desafios escolares se anexam a esse mundo mutante. Atualizações que se dão por iniciativas próprias ou por formações continuadas, como parte do trabalho docente. Caminho que passa pelo esforço diário de viver atento ao ato de se aprender a ensinar, mesmo que esse seja o ofício diário. Ensinos checados, em tempos contemporâneos, a outras vias de acessos a caminhos de se aprender, de ensinos feitos por máquinas de ensinar (computadores), ou feito por pessoas que se dizem *influencer digital*, ou de quem age como educador em igrejas, movimentos sociais, sindicais etc. Porém, a docência, como profissão, pede que se vá além desses emaranhados que enevoam uma profissão milenar, de fundamental importância para as sociedades de antes e de agora. Nesse sentido, vale a pergunta: O que são aprendizagens significativas na EJA? Existem caminhos próprios para a docência na Educação de Jovens e Adultos? Quais competências são exigidas aos professores? O que diferencia o trabalho de ser professor das outras profissões? Essas serão as questões que norteiam este trabalho, com o objetivo de contribuir com o trabalho de profissionais que se dedicam em atuar na Educação de Jovens e Adultos, como parte das discussões presentes na “III Jornada Pedagógica de Educadores Municipais de Alhandra (JOPEM): O desenvolvimento de competências e a gestão de sala de aula: construindo caminhos para a aprendizagem significativa”. Esforço feito num tempo em que se fala de uma educação escolar de qualidade para qualquer pessoa, de cursos profissionalizantes, de aprendizagens significativas, em tempos em que os “aligeiramentos de ensinos” ainda se fazem presentes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

METODOLOGIA

Visando contribuir na precisão do trabalho de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, em estudos que fazem parte da formação continuada, ou formação em serviço, vi-me na condição de proceder por caminhos que utilizam a utilização de métodos científicos, como um conjunto de atividades sistemáticas e racionais, no tratamento de

conhecimentos verdadeiros e válidos, para o alcance dos objetivos traçados, tendo presente às questões que motivaram os esboços da “III Jornada Pedagógica de Educadores Municipais de Alhandra (JOPEM)”, realizada em 2023. Por se tratar de fenômenos ligados à Educação, uma atividade complexa da prática social humana, resultado de um processo histórico, inconcluso, fez-se a necessidade de se realçar que a educação é uma síntese de múltiplas determinações, realizada em sua natureza dialética, polissêmica, carregada de intencionalidades que para compreendê-la ou explica-la necessita-se da multirreferencialidade elucidada por Ardoino (...). Porém, no caso aqui em análise, como proposição que corresponde a uma realidade concreta, nos quais serão realçadas as qualidades que diferenciam a Educação de Jovens e Adultos das outras modalidades de educação, em sua complexidade social, procedemos pelo método tipológico, como explicado por Marconi e Lakatos (2010, p. 91), aonde “o pesquisador cria tipos ou modelos ideais, construídos a partir da análise de aspectos essenciais do fenômeno”. Tipologia que segue sem negar seu caráter dialético que, ao contrário da metafísica, é compreendida por um conjunto de processos em movimentos onde o fim de um processo é sempre o começo do outro, rumo a uma explicação oriunda da pesquisa social exploratória que, segundo Gil (1999, p. 43), “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Uma aproximação intencional, no desejo de criar curiosidades, hipóteses, pesquisa-ação entre os que atuam profissionalmente na Educação de Jovens e Adultos. Estudo que se baseou em documentos oficiais e jurídicos, como fonte fidedigna, de alcances nacionais, estaduais e municipais, relacionados às características que diferenciam a EJA das outras modalidades de educação, como nascente rica de informes, capaz de orientar o comportamento dos envolvidos com a natureza desta ação educativo-social.

REFERENCIAL TEÓRICO

Adotamos como âncora do tema em estudo, entre outros, os acordos instituídos na Constituição de 1988; as bases traçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996; as recomendações trazidas pelo Parecer 11/2000, também conhecido como Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; as reflexões de Maturana e Varela acerca das bases biológicas da compreensão humana (2001); a caracterização da diferença do saber metódico da escola diferenciando-o dos demais saberes e, também, a possibilidade de se ter uma didática para a pedagogia histórico-crítica em sala de aula, feita por Saviani (1991);

as definições de David Ausubel acerca da aprendizagem significativa em ambientes escolares; a necessidade de enfoques globalizadores, como proposta para o ensino escolar, de acordo com Antoni Zabala (2002); com a adição da contribuição filosófico-teórica de Paulo Freire (1921-1997).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As escolas, bem como os professores, ao longo de sua existência histórica, nem sempre trataram dos mesmos assuntos, nem seguiram a mesma metodologia, ainda que estivessem destinados a ensinar pessoas a se comportarem numa direção ou noutra, para a manutenção ou para a mudança de comportamentos, a favor de uma tendência política ou outra, aprendendo habilidades necessárias a contextos determinados. Sempre, e até no presente momento, as escolas cuidam da socialização dos saberes sistematizado. Ela não cuida da difusão de saberes espontâneos, nem de saberes fragmentado, está muito mais ligada à cultura erudita do que ao saber popular. Segundo Saviani (1991), ela cuida do saber metódico, ou seja, relaciona-se com o problema da ciência, ao saber elaborado. Ela existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o saber ordenado bem como acesso aos rudimentos desse saber. E é para isso que atuam os que nela trabalham. Ainda assim, alguns pensadores a observam e, ingenuamente, até dizem que a escola é uma instituição que se repete, parada na sua forma de ser e no tempo. Mas isso não é verdade. Em sua existência, além de sua função de veicular saberes sistematizados, ela se coaduna aos desafios de seu tempo, sejam eles econômicos, políticos, religiosos e filosóficos. Nesta imbricação, ela vai se ajustando na escolha dos assuntos que formulam seu currículo, bem como nas formas metodológicas de sua atuação, dimensões que dão à escola uma dimensão política no campo educacional. Essa disposição explica, ao longo dos tempos, as lutas históricas que se fazem em torno dela, aprovando-a ou reprovando-a, na busca de ajustá-la aos desafios sociais de sociedades complexas, identificados por grupos de interesses determinados. Nesse quiproquó de possibilidades, atuam os professores que, em última instância, fazem acontecer, em grande parte, o dia-a-dia das salas de aula. Espaço que nem sempre está formatado entre quatro paredes, a depender de conteúdos e caminhos metodológicos de ensino-aprendizagens escolhidos.

Tendo isso considerado, a cultura que se adquire numa escola, não a torna um partido, nem a faz o lugar onde se adquire “consciência de classe”. Ela, como destaca Guiomar de Mello (1993), é o lugar onde se faz a aquisição de noções corretas sobre a origem, a produção

e a mudança do mundo físico e da vida social; onde se aprende o domínio de outras formas de comunicação, que incluem linguagens em sua forma culta, música, literatura, incluindo bases ao raciocínio abstrato, lógico, formal e matemático, tais como noções de grandeza, números, quantidades etc. Elementos que se fazem importantes para determinados contextos sociais, embebidos de campos políticos, históricos, religiosos, econômicos, científicos, de uma época e de um povo.

Nesse emaranhado das cobranças sociais a escola, de modo tímido, como ferramenta, toma posições. Nela, a atuação do professor passa a ser um trabalho fundamental, já que ele se dedica ao ensino de habilidades, de uma determinada ciência ou arte. Mas ser professor é atividade que não começa com a criação da escola, é um trabalho anterior, uma vez que a escola, como a entendemos, foi criada pela Igreja Católica, na Idade Média. Um trabalho que nem sempre assumiu essa denominação de ser profissão específica. Atuaram como professores, desde a Antiguidade, poetas, juristas, filósofos, religiosos, etc. Uma profissão que, como alertado por Piletti & Piletti (2012), traz consigo a história humana. E, segundo esses autores, quanto mais desenvolvida for a formação histórico-política do professor em sua atuação pedagógica mais ele obterá sucesso. Trabalho que será, inevitavelmente, confrontado a tantas outras interferências educativas.

Reverendo o lugar ocupado pelos professores no percurso da existência humana, no lado ocidental do mundo, os poetas foram os primeiros nesta tarefa, entre os anos de 1200 a 800 anos antes de Cristo. Eles eram os expoentes de uma tradição, com atuação nos tempos homéricos ou heroicos da Grécia Antiga. Cuidavam de manter uma educação a favor da aristocracia e da manutenção da mitologia interligada aos deuses da época. Mas essa educação conservadora, dos poetas, foi enfrentada, anos depois, em torno do século V antes de Cristo, pelos sofistas que buscavam ascender socialmente, na polis democrata e mercantil de Atenas. Os sofistas pregavam uma educação firmada na razão, onde os mitos deixavam de encontrar espaços. Educação que valorizava a linguagem hábil e persuasiva, mesmo que esta não primasse pela verdade absoluta, podendo fazer uso, inclusive, do hoje se costuma chamar de *fake news*. Além dos sofistas e poetas, surgiram os filósofos dedicados a cuidar da formação integral da pessoa, traziam a busca da verdade (epistémé) em contraposição ao discurso mítico (mythos) da poesia e eram contra, também, ao relativismo apregoado pelos sofistas.

No período medieval, o Cristianismo, que é apenas uma religião, assumiu lugar importante para a difusão de valores e costumes. É quando a Igreja Católica assimila os aspectos e organizações comuns ao império. Também, um tempo onde o homem valia mais do que a mulher e que a voz do adulto se sobrepunha a da criança. Seguindo essa lógica, a

Igreja passou a ser o lugar da cultura. Nesse conjunto de doutrinas a Igreja cria um método particular de ensino escolar, mediado pela fé, conhecido como Escolástica, onde se praticava o ensino repetitivo. Os mosteiros assumiram o monopólio da Ciência e fizeram da Igreja o reduto cultural da Idade Média. Mas, com o crescimento dos burgos, tornando-se cidades, lugar onde moravam os pequenos comerciantes, chamados de burgueses, que faziam intercâmbio de mercadorias e que, pouco a pouco, iam se constituindo como uma classe surge à necessidade da criação de um Estado Moderno, capaz de controlar o sistema de moedas, de leis, de mudanças na educação, de acordos que permitisse um modo racionalista de administração do mundo, caracterizado pela livre exploração da natureza, de homens e de conhecimentos técnicos que resultem em lucros financeiros. A escola, para esse novo momento, não poderia ser a Escolástica que vivia presa ao passado. Agora se precisava de uma escola moderna, laica, científica. Surgem as escolas tradicionais, jesuíticas ou inspiradas em Comenius que faziam a condução do ensino priorizando descobertas da Ciência; surgem as escolas de pedagogias ativas, inspiradas em Jean-Jacques Rousseau; as libertadoras que se inspiram em Paulo Freire, e agem na defesa dos oprimidos de uma sociedade que trata de modo desigual os pobres, os pretos, as mulheres, os homossexuais, os sem teto, sem terras, os setores que sofrem algum tipo de opressão, como categoria inferior por uma cultura seletiva determinada pelos que podem dominar. Também, noutra direção, há escolas que se querem independentes de qualquer influência, seja essa vinda do Estado ou de qualquer autoridade. São as escolas libertárias ou, anarquistas, que primam pela autogestão. Um detour que demonstra que na educação escolar atuam diversos sujeitos e que o trabalho do professor não é sempre vivido da mesma maneira. De tudo, vale se destacar que por detrás de qualquer proposta metodológica há sempre uma concepção de valor das coisas estudadas, das pessoas envolvidas em suas diferenças, e dos processos de ensino-aprendizagem. E mais, vale o destaque de que todo bom profissional necessita de ser competente em seu ofício, competência essa que não se adquire nas formações iniciais de cunho universitário, ela vai além, necessita da formação continuada, ou formação em serviço, onde se fazem frequentes os estudos que possam auxiliar na tarefa da avaliação do trabalho em curso, para que se possam planejar as ações vindouras.

Um caminho que pede para a docência considerações à aprendizagem significativa, tema desenvolvido por David Ausubel (1918-2008), que consideram as âncoras trazidas pelos aprendentes presentes na escola, a partir das quais se iniciarão as aprendizagens de novos conceitos, de novas habilidades, pela aprendizagem combinatória do novo conhecimento aos anteriores, provendo uma moldura ideacional, do ressalte a ideias conflitivas, da diferenciação

das ideias novas com as já existentes, tornando o novo conhecimento familiar aos educandos, ajudando-os em seu processo de assimilação, como conteúdo consciente, diferenciado e articulado. Esforço que não nega que todas as nossas aprendizagens são ferramentas úteis para a vida, como destaca Saviani (2008) permeada de disputas sociais e políticas, que dão significados ao cotidiano da vida, sem que estas possam ser necessariamente conservadoras. Os círculos de cultura são libertadores, dos quais surgem os temas escolares a serem desvendados, como resolução de um problema social que é parte do currículo escolar, como sugere Freire (1995; 2014). Estudos que devem ser globalizantes, e vistos através de pedagogias ativas, como sugestão de Zabala (2002), como cerne dos assuntos que se estudam, cuidadosamente, na escola: O cotidiano da vida embebida da história, das políticas, de conhecimento dos fenômenos naturais e humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é a instituição que cuida da nossa educação formal, uma instância complexa, embebida de compromissos com modelos econômicos, sistemas políticos, a desafios relacionados com o mundo do trabalho, a contextos e culturas locais, aos movimentos sociais, vigiada e controlada por essas adjacências. Instituição que pela lei maior do país é para todos e todas, com leis que zelam em adaptá-la ao atendimento das modalidades de educação contemporaneamente presentes. A Educação de Jovens e Adultos por atender pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio e por dirigir-se a quem está se habituando aos diversos caminhos de apreensão de conteúdos escolares exige dos que fazem as docências esforços criativos que indiquem diretrizes, sentidos e esperança na escola, vista como continuum de aprendizagens necessárias à vida dos tempos de agora. Ela é a brecha que amplia os espaços de autonomia do sujeito nas diversas contradições dos sistemas sociais. Daí a importância e a necessidade de processos de formação continuada para os que vivem a docência. Docência que solicita atenção aos sujeitos aprendentes, nas suas condições sociais e de cognição, que requer a organização de currículos próprios à EJA, que valorizem o trabalho, a cultura, gêneros, etnias, ética e cidadania. Competências que nesses processos de formação em serviço vai sendo lapidada, discutida, arrematada, trazendo caminhos próprios para a docência na EJA, no emaranhado de aprendizagens significativas aos sujeitos que procuram a escola. Desafio que se fez presente na III Jornada Pedagógica de Educadores Municipais de Alhandra – PB (JOPEM - 2023), como caminho conflitivo, pois a escola está ancorada com as lutas políticas presentes na sociedade, refletidas na definição dos

conteúdos, nas decisões metodológicas que norteiam ora o amparo, ora o abandono do ato de aprender de educandos que ainda esperam progressão na vida via escola. Nesse caleidoscópio, não se pode negar, o professor carrega consigo influências da história humana, nem sempre a favor dos que são socialmente marginalizados. Consciência que valoriza a necessidade de propostas metodológicas inclusivas, de se considerar as situações educacionais e contextos concretos, sabendo-se que a EJA vem reparar uma dívida social para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais. Por isso a EJA introduz e pode fornecer novas tessituras ao nível micro e macro das escolas, abraçando a participação direta, acreditando que nela pode se avançar na construção e nos espaços de autonomia de sujeitos, como inauguração de um novo tempo de escolas.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 38 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Rio de Janeiro: Ensaio, v.14, n.50, jan./mar. 2006.
- MARCONI, M. LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MATURANA, H. VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MELLO, G. N. **Social Democracia e Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- MOREIRA, M. MASINI, E. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- PILETTI C; PILETTI N. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 10 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.