

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO, UMA ESCOLA PARA A VIDA:
PERCURSO FORMATIVO DOCENTE EM CENA

MARIA CAÇULA DE MOURA
ORIENTADOR: PROFESSOR DR. JOSÉ ISAÍAS VENERA
COORIENTADORA: PROFESSORA DR.^a ROSÂNIA CAMPOS

JOINVILLE – SC

2025

MARIA CAÇULA DE MOURA
PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO, UMA ESCOLA PARA A VIDA:
PERCURSO FORMATIVO DOCENTE EM CENA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. José Isaías Venera e coorientação da professora Dr.^a Rosânia Campos.

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

M929p	Moura, Maria Caçula de Projeto Escola Zé Peão, uma escola para a vida : percurso formativo docente em cena / Maria Caçula de Moura; orientador Dr. José Isaias Venera; coorientadora Dra. Rosângela Campos. – Joinville: Univille, 2025. 101 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) 1. Professores - Formação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Educação – Paulo Freire. I. Venera, José Isaias (orient.). II. Campos, Rosângela (coorient.). III. Título. CDD 371.12
-------	--

Termo de Aprovação

**“Projeto Escola Zé Peão, Uma Escola para a Vida: Percurso Formativo Docente em
Cena”**

por

Maria Caçula de Moura

Banca Examinadora:

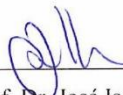
Prof. Dr. José Isaías Venera
Orientador (UNIVILLE)

Profa. Dra. Rosânia Campos
Coorientadora (UNIVILLE)

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
(UFPB)

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dr. José Isaías Venera
Orientador (UNIVILLE)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 26 de fevereiro de 2025.

*Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo
que as condições materiais, econômicas,
sociais e políticas, culturais e ideológicas em
que nos achamos geram quase sempre
barreiras de difícil superação para o
cumprimento de nossa tarefa histórica de
mudar o mundo, sei também que os obstáculos
não se eternizam.*

(Paulo Freire, 2013, [Pedagogia da Autonomia])

Dedicatória

Dedico esta dissertação à minha mãe, Severina Rosalina (analfabeta), que sempre me falou: “*quem não sabe lê é cego, minha filha*”. E a todos os alunos que, ao longo desses 23 anos, tive o prazer de trocar saberes (ensinar e aprender).

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é um percurso de pesquisa, de entrega, desafios, em muitos momentos solitário, mas pensar e construir uma dissertação é um processo que resulta de muitas conversações, trocas e orientações. Portanto, agradecer a todos que participaram de alguma forma deste processo com certeza não é fácil de resumir nesse espaço.

A Deus, que sempre esteve comigo me encorajando, dando sabedoria em todo percurso.

Ao meu esposo (Carlos), por ter me mandado o *link* sobre o Mestrado em Educação da Univille, e por todo apoio e incentivo.

A meu filho (Lucas), que mesmo na certeza de que ia ficar por dois anos longe do convívio diário com a mãe, sempre me incentivou a ir em busca da realização do meu sonho de cursar o Mestrado em Educação.

A minha filha (Katarina) que, com sua coragem e determinação aos onze anos, deixando seu estado, família e amigos para ir em busca da realização dos seus sonhos, sua força e coragem foram incentivo para me encorajar a correr atrás do meu sonho.

Aos meus pais adotivos, que cumpriram com amor e maestria o papel que seria dos pais biológicos. Sem vocês, eu não estaria aqui hoje. Gratidão eterna, Euclides (memória) e Severina, por tudo que sou.

À turma XV do Mestrado em Educação da Univille, que me acolheu com respeito, carinho e parceria. Em especial, a minha amiga Maura que compartilhou inúmeros momentos de desafios e alegrias, dentro e fora do Mestrado.

Ao professor José Isáias Venera, orientador desta dissertação, a minha gratidão pela parceria, paciência e incentivo.

À professora Rosânia Campos, coorientadora, pela contribuição dada na realização deste trabalho.

À professora Aliciene, por fazer parte desse percurso, sempre com uma palavra de incentivo e apoio no decorrer desses dois anos.

Ao Professor Eduardo Jorge, pelo reencontro, disponibilidade e pelas inúmeras contribuições dadas no exame de qualificação.

Aos ex-professores alfabetizadores que fizeram parte do *Projeto Escola Zé*

Peão, aqui representados por Ana Maria, Helayne Cristina, Ilgoana Angelo, Leide Jane, Lyvia Batista, Maria Valdenice, Patrícia Fernandes, Sabrina Grisi Renné Santos. A todas, minhas eternas gratidões pela disponibilidade e contribuições dadas a este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, com os quais tive a oportunidade de vivenciar momentos de aprendizagem e crescimento intelectual e humano.

RESUMO

Com esta dissertação, analisa-se o percurso formativo de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que vivenciaram a experiência alfabetizadora no *Projeto Escola Zé Peão (PEZP)*. Apresenta-se como objetivo geral: compreender o percurso formativo de professoras no *PEZP* e a influência freiriana nesse processo. Para alcançar esse objetivo, foram desenvolvidos os seguintes específicos: discutir a política de formação de professoras tendo como recorte o projeto Escola Zé Peão; analisar o projeto Escola Zé Peão como possibilidade de percurso formativo; investigar o percurso de professoras da EJA que participaram do *PEZP*; analisar a influência freiriana nas narrativas das professoras participantes. O método para desenvolver este trabalho é a pesquisa qualitativa, a partir da qual busca-se compreender determinado fenômeno em profundidade. Foram entrevistadas nove educadoras que participaram, de 2000 a 2001, do *Projeto em tela*. As categorias de análise foram: percurso formativo; formação transformadora para além de um treinamento para professores; e a influência freiriana nas práticas das professoras participantes. Após a realização da pesquisa sobre o tema e das entrevistas com as professoras do *Projeto Zé Peão*, foi possível compreender a influência freiriana nas suas formações, assim como o tornar-se professora a partir da relação educando e educadora, em um processo dialógico. Os resultados da pesquisa mostram que o *PEZP* foi um percurso formativo que marcou a formação das professoras alfabetizadoras, proporcionando a elas uma base profissional significativa, estendendo para outros aspectos de suas vidas. Essa formação contribuiu na relação teoria/prática, o que possibilitou que as professoras trabalhassem com a dialogicidade e, assim, os educandos passassem a se sentir protagonista das suas próprias histórias.

Palavras-chave: EJA. Percurso Formativo Docente. Perspectiva freiriana. Projeto Escola Zé Peão.

PROJECT ESCOLA ZÉ PEÃO, ONE SCHOOL FOR LIFE: TEACHER TRAINING
COURSE IN SCENE

ABSTRACT

With this dissertation, it is analyzed the training course of education teachers for the Young and adults (EJA), in the Project Escola Zé Peão it presents as a geral objective: to understand the formation course of EJA teachers, in the Project Escola Zé Peão, and the freiriana influence in the process. To reach that objective, were developed the specifics: to discuss the formation policy of teachers having as a cutout the Project Escola Zé Peão: analyzing the Project Escola Zé Peão as a possibility of a training course; investigate the course of EJA teachers that participated in the project Escola Zé Peão: Analyzing the freiriana influence in the narratives of the participating teachers. The method to develop this work is qualitative research, from wich search to understand in deep a determined phenomenon Were interviewed nine teachers that participated, from 2000 to 2001, in the Project Escola Zé Peão. The analyzed categories are training course; transformative training beyond teacher training; And the freiriana influence in the narratives of the participants teachers. After the research realization about the theme and the interviews with the teachers of the Project Zé Peão, it's possible to understand the freiriana influence on his formations, as well as became a teacher from the relation educating and educator, in a dialogical process.

Keywords: EJA. Teaching training course. Freiriana perspective. Project Escola Zé Peão.

PROYECTO ESCUELA ZÉ PEÃO UNA ESCUELA PARA LA VIDA: CURSO DE
FORMACIÓN DOCENTE EN EL CENA

RESUMEN

Con esta disertación, se analiza la trayectoria formativa de docentes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en el Proyecto Escuela Zé Peão. Se presenta como un objetivo general: comprender el camino formativo de los profesores de EJA, en el Proyecto Escuela Zé Peão, y la influencia freiriana en el proceso. Para lograr este objetivo, fueron desarrollado los específicos: Discutir política de formación docente en el marco del Proyecto Escuela Zé Peão; analizar el proyecto Escuela Zé Peão como posible vía de formación; investigar el recorrido de los profesores de la EJA que participaron del Proyecto Escuela Zé Peão; analizar la influencia freiriana en las narrativas de los docentes participantes. El método para desarrollar este trabajo es la Investigación Cualitativa, a partir del cual buscamos comprender en profundidad un determinado fenómeno. Fueron entrevistado nueve educadores que participaron, de 2000 a 2001, del Proyecto Escuela Zé Peão. Las categorías de análisis fueron: camino de entrenamiento: formación transformadora a más de la formación docente; y la influencia freiriana en las narrativas de los docentes participantes. Después de realizar investigaciones sobre el tema y entrevistas con docentes del Proyecto Zé Peão, se puede comprender la influencia freiriana en sus formaciones, así como convertirse en docente a partir de la relación alumno-educador, en un proceso dialógico.

Palabras clave: EJA. Recorrido de formación docente. Perspectiva freiriana. Proyecto Escuela Zé Peão.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Memórias de 2000.....	18
Figura 2 - Memórias do mês de junho de 1999, sala de aula em canteiro de obra no bairro de Intermares	20
Figura 3 - Foto de 15 de dezembro de 2023, momento de revisitar as memórias da experiência do Projeto Zé Peão.	72
Figura 4 - Foto de 15 de dezembro de 2023, momento de revisitar as memórias da experiência do Projeto Zé Peão.	72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APL	Alfabetização na Primeira Laje
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BV	Biblioteca Volante
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DVD	Disco Digital de Vídeo
Educar	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
G20	Grupo dos Vinte
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MCP	Movimento da Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PEZP	Projeto Escola Zé Peão
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PB	Paraíba
PR	Paraná
SC	Santa Catarina
SINTRICOM	Sindicato da Construção Civil, Pesada, Montagem e Mobiliário de João Pessoa e Região

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TST	Tijolo Sobre Tijolo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
VV	Varanda Vídeo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A INFLUÊNCIA FREIRIANA.....	23
2.1 Políticas da EJA	31
2.2 Quem são os professores da EJA ?	37
3 A TEORIA DE PAULO FREIRE E SUA RELAÇÃO COM A EJA	41
3.1 A construção de uma educação libertadora.....	41
3.2 O método freiriano.....	48
4 PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO.....	54
4.1 ‘Formação dentro da formação’ no Projeto Escola Zé Peão	62
4.1.1 Percurso formativo	62
4.2 Formação transformadora para além de um treinamento para professores.....	67
4.3 A influência freiriana nas narrativas das professoras participantes	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS	85
ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP.....	85
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	88
ANEXO C – Termo de Autorização para uso da voz e imagem	89
APÊNDICES	90
APÊNDICÊ A – Roteiro de Entrevistas Semi- estruturada com as ex-professoras do PEZP.....	90
APÊNDICÊ B – Entrevista I.....	91
APÊNDICÊ C – Entrevista II.....	94

1 INTRODUÇÃO

Minha experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) iniciou no *Projeto Escola Zé Peão* (PEZP), de 1990 a 2016 – projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em parceria com o Sindicato da Construção Civil, Pesada, Montagem e Mobiliário de João Pessoa e Região (SINTRICOM). Iniciei no projeto como bolsista em 2000 e permaneci até 2001, o que me abriu caminhos para conhecer a EJA no dia a dia do fazer da sala de aula, a partir da experiência do *Zé Peão* e, também, colocar saberes adquiridos na graduação em prática. Embora desafiadora, essa experiência se tornaria minha escolha e paixão profissional. O Projeto era dinâmico, as aulas aconteciam no próprio canteiro de obras – rompendo com o modelo de sala de aula tradicional. Os trabalhadores/educandos se misturavam ao contexto da construção civil, que servia de mediação para o aprendizado. Eles, em sua maioria, não eram alfabetizados, sendo que alguns tinham apenas a escolarização fundamental dos anos iniciais incompleta.

Essa realidade marcada pelo analfabetismo caracterizava processos de exclusão e limitação nas atividades políticas e sociais. A inserção na alfabetização não se resume apenas ao mundo letrado, mas também, com a formação do cidadão consciente da sua ação no mundo, pois, como fala Freire (1987b, p. 15), em *Pedagogia do Oprimido*, “[...] a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra”.

Portanto, essa educação não era possível em 1964, em pleno golpe militar. A educação voltada para libertação tinha como objetivo a organização de uma sociedade de iguais e justa, sendo que o golpe indicava e fortalecia a ideia de uma sociedade desigual.

Para Silva (2016, p. 31):

no período militar, as práticas de educação de adultos numa perspectiva freiriana passaram a ser vistas como ações de enfrentamento à ordem nacional. Entretanto, essas práticas de educação popular continuaram nas ações dos movimentos, inclusive como possibilidades de articulação e organização para superar o sistema político opressor da época.

No Brasil, o direito à educação foi previsto somente em 1988, com a Constituição Federal, pela qual a educação para todos passou a ser responsabilidade do Governo Federal, dos Estados e dos municípios (Brasil, 1988). Com isso, veio a garantia de assegurar uma educação pública, gratuita e de qualidade aos jovens e adultos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), instituída legalmente no Brasil em 1996, se fez necessária diante da realidade pautada, sobretudo, na desigualdade social, que criou contextos desfavoráveis à inserção e ou permanência na escola, levando jovens e adultos à margem do seu direito do contato com as letras, com o mundo letrado.

Tanto o direito à educação quanto a consolidação da EJA são frutos de uma construção histórica, de tensões sociais e de lutas simbólicas no campo da educação. Nessa história, sobretudo após a primeira metade do século XX, Paulo Freire foi um dos principais nomes e personagem central para o desenvolvimento da EJA.

Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Recife (PE), filho de um militar e de uma doméstica, teve sua primeira formação em Direito, mas logo foi para Educação. Nesta área, foi reconhecido internacionalmente, e consagrado Patrono da Educação Brasileira. Ele revolucionou a pedagogia do país ao refletir sobre a construção de uma escola democrática, e uma nova abordagem na relação educador/educando. Deixou várias obras, que são lembradas e estudadas na atualidade, entre elas, *Pedagogia do Oprimido*, que propõe uma forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. Ele desenvolveu o pensamento pedagógico, que tem como objetivo principal da educação conscientizar o estudante:

não é a conscientização o que pode levar o povo ao 'fanatismo destrutivo'. Pelo contrário, é a conscientização que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca da afirmação (Freire, 1987b, p. 24).

Imbuído de uma educação conscientizadora, Freire iniciou como precursor da educação de jovens e adultos, que, desde os anos de 1950, se envolveu com movimentos de educação popular e inspirou tantos outros, como o Movimento de Educação de Base, criado em 1961, assim como o Movimento de Cultura Popular, de 1960, e que viria a inspirar também, na mesma década, o Centro Popular de Cultura, da União Nacional dos Estudantes (UNE). Na sua trajetória intelectual e de ação, Freire mostra como é difícil o processo de se libertar da posição de excluído:

[...] a libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo. [...] A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (Freire, 1987b, p. 19).

A perspectiva freiriana é pautada por processos de diálogos das experiências vividas, que são marcadas por questões sociais, culturais e políticas. A EJA segue, assim, uma metodologia voltada para as/os educandas/os que têm anseios e necessidades diferenciados. Mas, para que isso aconteça, a formação docente parte de processos educativos que possam relacionar teoria/prática para formar as/os educadoras/es, levando em consideração as especificidades desta modalidade.

A foto a seguir evidência o respeito às vivências sociais e políticas dos educandos trabalhadores do PEZP. Como também, traz a professora vivenciando, juntamente com os educandos, a relação teoria/prática.

Figura 1 - Memórias de 2000.



Fonte: Sindicato da Construção Civil de João Pessoa ([s.d.]).

Neste sentido, a EJA se desenvolve com compromisso, identidade, conscientização, despertando na/o educanda/o, o sentimento de pertencimento e de sujeito construtor da sua própria história. É por isso que, para Freire (1989, p. 24), “[...]”

a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. A partir de sua condição sócio-histórica que o mundo passa a ser lido, o que implica uma pedagogia de tomada da consciência e da posição do sujeito no mundo. É neste horizonte que se caracteriza a perspectiva freiriana.

Esta pesquisa tem como objetivo geral, *compreender o percurso formativo de professoras da EJA no Projeto Escola Zé Peão, e a influência freiriana no processo*. Para alcançar esse objetivo, foram desenvolvidos os específicos: discutir a política de formação de professoras, tendo como recorte o *Projeto Escola Zé Peão*; analisar o *Projeto Escola Zé Peão* como possibilidade de percurso formativo; investigar o percurso de professoras da EJA que participaram do *Projeto Escola Zé Peão*; analisar a influência freiriana nas narrativas das professoras participantes.

O método para desenvolver este trabalho é a pesquisa qualitativa, a partir da qual busca-se compreender determinado fenômeno em profundidade. De acordo com Mattar e Ramos (2021, p. 131): “[...] isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências”. Enquanto pesquisadora que atuou também na EJA, no *Projeto Escola Zé Peão*, o desenvolvimento deste projeto mistura a minha formação com a das professoras que são os sujeitos da pesquisa. É importante ressaltar que as professoras alfabetizadoras autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Na foto a seguir (Figura 2), partilho um momento da aula com a professora Reneé.

Figura 2 - Memórias do mês de junho de 1999, sala de aula em canteiro de obra no bairro de Intermare



Fonte: acervo da professora Renné ([s.d.]).

As nove participantes da pesquisa passaram por percursos formativos semelhantes ao meu, dando a esta pesquisa um tom, também, autobiográfico. Essa relação entre as participantes e a minha própria trajetória colabora para a análise interpretativa da pesquisa qualitativa. De acordo com Patton (2002, p. 543), “a análise interpretativa é fundamental para compreender dados qualitativos”. Ela permite que os pesquisadores explorem o significado e o contexto dos dados qualitativos, que são frequentemente ricos em detalhes e nuances. A análise interpretativa possibilita entender dados qualitativos com profunda, contextualizando as informações e reconhecendo a subjetividade e a perspectiva do pesquisador. A partir da análise interpretativa foi possível se apropriar dos dados levando em consideração a exploração com o olhar apurado para o significado e contexto dos dados qualitativos. Com as entrevistas, foram feitas a construção das tabelas que se encontram em anexo e, posteriormente, a análise das falas das professoras alfabetizadoras.

As entrevistas foram fundamentais para esse momento da pesquisa. De acordo com Seidman (2016 *apud* Mattar; Ramos, 2021, p. 247):

a entrevista é uma técnica de coleta de dados rica e bastante utilizada em pesquisas na área da educação. Para Seidman (2016), a forma principal pela qual um pesquisador pode investigar uma organização, uma instituição ou um processo educacional é por meio das experiências das pessoas individuais, que, afinal, constituem a organização ou conduzem o processo.

Apresente um parágrafo sobre esses encontros, como introdutório. Ex.: Para a realização das entrevistas foram realizados XX encontros online e XX presenciais.

No primeiro encontro (*online*), agradei por elas terem aceitado o convite, apresentei o projeto, colhi as assinaturas das participantes nos respectivos documentos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B) e Termo de Autorização para uso da voz e imagem (Anexo C), e partimos para a entrevista, tendo como ponto de partida a seguinte questão: o que foi o *Projeto Escola Zé Peão* na sua formação?

No segundo encontro (*online*), demos continuidade à nossa conversa, tendo como principal questão: qual a contribuição dos princípios freirianos na sua formação?

No terceiro encontro (presencial), sugeri que trouxessem algum objeto de recordação das suas experiências no *Projeto Escola Zé Peão*. Elas trouxeram fotografias, livros, camisas etc. Nesse momento, pôde-se perceber a importância do Projeto na formação das professoras. As experiências tocaram e transformaram as ex-professoras alfabetizadoras. Como fala Larrosa (2014, p. 28), “[...] é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Portanto, no nosso dia a dia, podemos viver muitas coisas, porém, nem todas as vivências nos tocam e nos transformam.

Posteriormente, veio a transcrição das entrevistas, a mesma ocorria após cada encontro, com o intuito de ver os elementos existentes para sistematizar melhor a entrevista seguinte (Apêndice B e C). As entrevistas (Apêndice A) foram de grande contribuição para essa investigação e à sistematização teoria/prática.

Esta pesquisa teve projeto aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade da Região de Joinville (CEP/ Univille), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 7146.7223.0.0000.5366, de agosto de 2023, conforme documento, Parecer Consubstanciado do CEP (Anexo A), habilitando as etapas de desenvolvimento desta pesquisa, conforme será apresentado a seguir.

A dissertação encontra-se dividida em três capítulos. Iniciamos por esta Introdução. No capítulo 1, abordaremos o tema sobre: *A Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) e a influência freiriana*. Capítulo 2: *A Teoria de Paulo Freire e Sua Relação com a EJA*. Capítulo 3: *O Projeto Escola Zé Peão*. Sendo que, no primeiro capítulo, é apresentada um breve histórico da alfabetização da EJA no Brasil. No segundo, o destaque é para os princípios freirianos e sua ligação com a EJA. O último

capítulo situa o projeto, trazendo a vivência das professoras alfabetizadoras que fizeram parte do projeto.

O terceiro capítulo faz referência ao *Projeto Escola Zé Peão*, situa-o na região Nordeste, e são exibidos dados da escolarização de Jovens e Adultos na década de 1990, quando se iniciaram os seus trabalhos. Ademais, este é o momento dedicado às entrevistas, e tem sua apresentação construída a partir das seguintes categorias: Percurso formativo; Formação transformadora para além de um treinamento para professores; e, A influência freiriana nas práticas das professoras participantes. Essas categorias têm como objetivo trazer as falas das ex-professoras, conversando com referenciais teóricos.

2 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A INFLUÊNCIA FREIRIANA

As bases legais para instituir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram a Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 205, e retomada no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394, de 1996, bem como nos artigos 37 e 38 (Brasil, 1996). Mas a necessidade de alfabetizar jovens e adultos atravessa o século XX, tendo como preocupação central a superação do analfabetismo. Essa trajetória iniciou sob influência da Constituição de 1934, na qual já se anunciava a necessidade de oferecer educação para os adultos, o que resultou em programas governamentais nos anos de 1940 e 1950. Como apontou Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59), além desse início pós 1937, temos:

a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Para Silva (2016, p. 26), “as campanhas tinham como sentido prioritário a superação do analfabetismo e a ‘erradicação’ da ignorância do povo. O analfabetismo era visto como um mal que impedia o desenvolvimento pessoal e coletivo”. Como de costume, as campanhas atingiam o campo e os centros sociais de comunidades, elas tinham a intenção assistencialista de ofertar informações de saúde e de trabalho à população que fazia parte da camada social menos favorecida, aquela que ficava à margem do desenvolvimento social. Essa política nacional foi bem efetuada numa grande parcela da população, atingindo tanto a zona rural quanto a zona urbana.

Nesse contexto histórico, foi possível articular campanhas nacionais voltadas para jovens e adultos, com vários convênios e várias secretarias, juntamente com a ação do setor privado por meio de parcerias. As campanhas tinham cunho político, o seu objetivo não era apenas o processo de alfabetização. Como observou Silva (2016), esse processo anterior à EJA já foi uma aproximação entre educação e trabalho, mas:

[...] organizados, em sentidos reducionais, utilitaristas e compensatórios e, portanto, distantes de uma perspectiva de formação integral crítica, pois, o objetivo central não era o reconhecimento das necessidades e pensamentos humanos para o desenvolvimento do sujeito (Silva, 2016, p. 27).

A relação entre educação e trabalho acontecia numa articulação partidária, de interesses próprios, a preocupação central não era o processo de escolarização. As campanhas tinham interesse em oferecer um ensino de alfabetização direcionado, com o objetivo de ver a associação da educação e trabalho, tendo o interesse de formar para compensar a falta de conhecimento que o trabalho precisava. A meta era alfabetizar um número significativo de trabalhadores, com o intuito de responder às demandas de produção. Desse modo se “[...] iniciou sua participação nos recursos financeiros destinados à educação básica” (Santos; Almeida, 2020, p. 2).

A partir de 1988, a EJA, enquanto modalidade de ensino, tem como função educacional e social, alfabetizar e escolarizar jovens e adultos, com o objetivo de dar oportunidade àqueles que não tiveram a possibilidade de concluir os estudos do fundamental ao médio. A inserção na alfabetização não se resume apenas ao mundo letrado, mas, também, com a formação do cidadão consciente da sua ação no mundo. Para Freire (1987b, p.14), com “[...] a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo”.

O Brasil teve uma das menores taxas de conclusão do Ensino Médio do Grupo dos Vinte¹ (G20), de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente a 2021. Apenas 73,3% dos jovens chegam ao final dessa etapa escolar, que está sendo rediscutida no país e significa o fim do ciclo da educação básica. Levando em consideração 13 países do G20, o Brasil está na quinta pior colocação. Abaixo, estão Indonésia, Argentina, África do Sul e México. O Ensino Médio brasileiro está entre os piores do grupo G20 (Alfano; Dias, 2024, n.p.).

Em 2021, nenhum país do G20 havia alcançado a cobertura universal de conclusão do Ensino Médio. Essa realidade evidencia que há pessoas que estão fora da escola e há desigualdades, apesar de as proporções dos países desenvolvidos serem mais grandiosas do que as dos países em desenvolvimento (Alfano; Dias, 2024, n.p.).

O IBGE apresenta, de acordo com o levantamento de 2021, informações de apenas 13 dos 20 países que compõem a cúpula, porque nem todos possuem

¹ G 20 é um fórum de cooperação internacional que reúne países importantes do cenário econômico mundial. O objetivo do G20 é discutir e negociar iniciativas para melhorar a economia, a política e a sociedade dos países membros (Brasil, [2024], n.p.).

pesquisas com esse mesmo recorte de tema. Dessa forma, a comparação entre eles acaba sendo inviável (Alfano; Dias, 2024, n.p.).

Os dados evidenciam o papel cada vez mais preponderante da EJA como um caminho para alfabetização e escolarização e, também, de conscientização frente aos desafios do mundo. A idade mínima para frequentar a EJA é de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e está assegurado no Art. 4, inciso VII, dessa mesma Lei que:

art.4. 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 (Brasil, 1996, art. 4, VII).

Enquanto modalidade que assegura o direito à educação, a EJA é uma política pública voltada à jovens e adultos que por algum motivo não se dispuseram no tempo oportuno aos estudos. Garantida por lei, essa política educacional vem como forma de integração social, o que contribui para a dignidade do ser humano, na medida em que cria as condições favoráveis aos trabalhadores para o acesso a um direito fundamental.

É uma educação desafiadora, pensada a partir de uma pedagogia da libertação; libertar dos obstáculos jurídicos, sociais e econômicos, vivenciados pelo/a trabalhador/a. Esta perspectiva humanista da educação marca o estilo freiriano. Compreende-se esse processo como “[...] um método de cultura popular que conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política” (Freire, 1987b, p. 21).

Esse método propõe a educação como prática da liberdade, isto é, o homem busca ser livre. Ele começa a tomar consciência do seu papel como ser social e político no mundo, tendo a oportunidade de repensar e até mesmo mudar sua história de vida, sentindo-se e tornando-se sujeito da sua própria história.

A perspectiva freiriana tem como ponto central o sujeito (educando), suas vivências, sua história de mundo, o saber que ele traz, a sua leitura do mundo, e a partir disso, vai construído outros saberes. Como pontua Freire (1996, p. 30) “[...] não sou apenas objeto da História, mas sujeito igualmente [do conhecimento a partir das

suas vivências]”. A educação que defende Freire (1996) se opõe à *educação bancária*, que é a educação como forma de controle:

[...] outra característica da educação antidialógica é a manipulação das massas oprimidas [...] sendo o instrumento da conquista em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando” (Freire, 1987b, p.144).

Então, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, os princípios freirianos foram articulados para repensar e mudar a forma como a educação acontecia naquele momento histórico. Com a reforma da LDB, instituições de ensino superior começaram a estudar e discutir os princípios freirianos com mais frequência, possibilitando a disseminação desses como orientadores do fazer pedagógico, ponderando a articulação do aprender e a práxis, considerando-a como: “[...] a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1987b, p. 38). Fortemente abordado nos princípios freirianos, a conscientização para libertação.

A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo [...] A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (Freire, 1987b, p. 21).

A libertação é um processo em que o homem se transforma em uma nova criatura, com condições conscientes de ser sujeito da sua própria história, deixando de ser oprimido para poder intervir na sua realidade social, política e econômica.

Essa perspectiva é pautada por processos de diálogos das experiências vividas, que são marcadas por questões sociais, culturais e políticas. Portanto, esses processos do passado e do presente norteiam o fazer pedagógico de educadores/as populares, até mesmo nas escolas públicas. O conhecimento é construído na troca cotidiana, a partir das oportunidades de aprender que se apresentam tanto para o/a educador/a quanto para o/a educando/a. O diálogo pressupõe troca, e cabe ao/a educador/a investigar o contexto social e cultural de trabalho dos/das educandos/as, conhecer suas realidades e, a partir disso, trabalhar suas situações limite através de temáticas sociais, como propõe a teoria freiriana. A EJA segue, assim, uma metodologia voltada para as/os educandas/os que têm anseios e necessidades diferenciados.

Mas, para acontecer a alfabetização, a formação docente parte de processos educativos que possam relacionar teoria/prática para formar as/os educadoras/es, levando em consideração as especificidades desta modalidade.

A EJA se desenvolve com compromisso, identidade, conscientização, despertando na/o educanda/o, o sentimento de pertencimento, na medida em que o sujeito se torna construtor da sua própria história. É por isso que, para Freire (1989, p. 24), “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. A partir da condição sócio-histórica do/a educando/a que o mundo passa a ser lido, o que implica uma pedagogia de tomada da consciência e da posição do sujeito no mundo.

Esse olhar voltado para uma educação crítica é condição para uma relação dialógica, que valoriza a relação de conhecimentos éticos, técnicos e estéticos, superando seus limites no sentido de um processo de estudo pedagógico.

Essa teoria, desenvolvida em parte no exílio, quando, em 1967, Freire escreveu seu primeiro livro, *A educação como prática da liberdade*, e no ano seguinte, *Pedagogia do Oprimido*, é uma visão de mundo contra o sistema político opressor daquela época, e defende uma educação libertária em que as pessoas têm direito de dialogar e serem ouvidas. Para Freire (2013, p. 94), “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. A superação da desigualdade depende dos oprimidos, nitidamente, identificarem a posição do opressor e, assim, engajarem-se na luta.

Assim, a educação passa a ser um ato de compromisso com a libertação dos oprimidos, mas não porque detém o saber; bem ao contrário, porque se abre para construir o saber a partir das condições de existência da/o educanda/o. Freire (1987b, p. 67) considera que “a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se, numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdo [...]”.

Essa perspectiva oportunizou uma nova educação, libertadora, na qual o homem se faz sujeito da sua própria história, tornando possível romper com a educação bancária. O conhecimento do passado e a reflexão crítica sobre o presente determinam alternativas para o futuro. Possibilitar que o sujeito se perceba nas tramas da vida é um caminho para desnaturalizar as estruturas opressoras da sociedade. Em Freire (2013, p. 64-65):

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. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam.

A 'educação bancária' é um modelo de educação de manutenção da estrutura de opressão, refere-se a um conjunto de práticas educacionais autoritárias. O conhecimento construído através da educação bancária não tem compromisso com a transformação da sociedade, mas sim, em mantê-la estática. Na concepção freiriana, a 'educação bancária' apresenta formas de controle e opressão, e tem peculiaridade da sociedade opressora (ela deposita conhecimento aos educandos de forma que eles fiquem restritos só ao que lhes é imposto, sem diálogo e debate de opiniões e ideias).

Atualmente, percebe-se que essas reflexões contribuíram para denunciar um modelo tradicional, isto é, a educação bancária. Por meio dessa reflexão, foi possível vivenciar um novo percurso pedagógico que, de acordo com Silva (2016, p. 30),

[...] o processo pedagógico passava por um estudo crítico, portanto, um estudo por inteiro da realidade, [sendo que, primeiramente, seguia] por uma ação que distanciava o/a educando/a da realidade e depois a retomava para [uma completude da] análise crítica.

Para o pedagógico, a organização da aprendizagem propiciou tanto para o/a educando/a como para o/a educador/a, chances de aprender.

Ainda conforme esse mesmo autor,

a organização do processo de ensino e aprendizagem não se fazia sem o diálogo que era orientado pela práxis, que compromete a teoria e prática numa constante reflexão da existência do sujeito. Nessa situação, a oportunidade de aprender se apresenta tanto para o/a educador/a quanto para o educando/a (Silva, 2016, p. 29).

A práxis é condição neste processo. Ela oportuniza a relação reflexão-ação, e, de acordo com Freire (1987b, p. 38), "[...] é a reflexão e ação dos homens sobre o

mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”

É ao/a educador/a que pertence a responsabilidade de investigar o contexto social, cultural, de trabalho dos/as educandos/as, para entender as situações-limite do seu cotidiano e, através delas, levantar os eixos temáticos e as palavras geradoras. De acordo com Freire (1996, p. 40), “[...] é importante que os alunos percebam o esforço que faz o professor ou a professora procurando sua coerência”. O/a educador/a precisa ter clareza da sua autoridade docente democrática, propiciando ao/a educando/a a confiança no modo como conduz o processo ensino-aprendizagem, a firmeza com sua atuação, como tomar decisões respeitando as liberdades e contextos dos educandos, são práticas responsáveis que o educador deve se apropriar no seu cotidiano de sala de aula.

Portanto, o educador responsável deve buscar o diálogo e através da escuta dar abertura para o/a educando/a se colocar e trazer sua vivência. Freire (1987b, p. 21):

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em se realizar a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

O/a educador/a inicia o processo ensino-aprendizagem a partir de uma pesquisa prévia do conhecimento do/a educando/a, que traz na sua bagagem de vivência, valorizando o seu saber e o seu universo vocabular. O professor é responsável pelo respeito à cultura e as experiências da pessoa do/a educando/a. Como diz Freire (1996, p. 46): “[...] no fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade”. O/a educador/a deve respeitar a timidez do/a educando/a para não lhe colocar em situações constrangedoras. Cabe ao educador “[...] o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humanidade e da tolerância” (Freire, 1996, p. 27). A falta de respeito pela leitura de mundo do/a educando/a mostra a postura elitista do/a educador/a.

O/a educador/a problematizador é aquele em que o conhecimento deixa de ser propriedade sua e passa a ser objeto de reflexão dos sujeitos envolvidos no processo: educador/a e educando/a. Já não é o que se encarrega apenas do ato de educar, mas

aquele que no ato de educar também se educa, torna-se sujeito do processo, ambos, porém constroem o conhecimento e crescem juntos. Desse modo, observou Freire (1987b, p. 69) que:

[...] o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

O diálogo é o caminho que leva o/a educador/a problematizador a atingir a massa, pois o objetivo não é exatamente explicar, mas proporcionar o diálogo sobre a sua ação.

Paulo Freire (1987b) tem papel central na educação de jovens e adultos. Na sua vivência de educador, ele alfabetizou vários trabalhadores, colocando o seu próprio método em prática, proporcionando o encontro dos/as educandos/as com o seu círculo de cultura.

O círculo de cultura [...] re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (Freire, 1987, p. 17).

Esse movimento reflexivo retornam a dinâmica da consciência que os constitui sujeitos, transbordando a convivência das situações cotidianas.

Os ciclos de leitura são atividades de formação que propiciam a leitura e o debate da obra do educador. Paulo Freire (1987b) acreditava que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra. Ele defendia que a leitura é o meio dos alunos conhecerem a realidade e modificá-la. Com isso, o processo de alfabetização deve levar o aluno a romper com o 'silêncio', propiciando ser sujeito da sua própria história.

A formação crítica dialógica permite a articulação dos conhecimentos de vivências com os conhecimentos produzidos, essa dinâmica leva em consideração os conhecimentos existentes com os adquiridos. Freire (1996, p. 30) considera que "ninguém pode estar no mundo e com os outros de forma neutra". O/a educando/a

tem a oportunidade de sair da situação de objeto da história para se tornar sujeito desta.

No item seguinte, iremos abordar Políticas da EJA, ver o seu contexto no Brasil.

2.1 Políticas da EJA

Em novembro de 1947, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No ano seguinte, o direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, como direito de todos (Nações Unidas do Brasil [ONU], 2020). Além disso, de acordo com Gadotti (2009, p.17),

[...] o direito à educação não se limita às crianças e jovens. A partir desse conceito, devemos falar também de um direito associado – o direito à educação permanente –, em condições de equidade e igualdade para todos e todas.

Portanto, para atender as demandas impostas neste período, o direito à educação precisou ser compreendido e efetuado de modo ampliado, não apenas resolvendo a questão de acesso imediato, mas também, foi preciso desenvolver políticas públicas para que em consonância com o acesso ocorresse a garantia a permanência.

Hoje ainda, o direito ao acesso está garantido, porém por várias questões sociais, muitas vezes, o educando/a não consegue se manter na escola. Porém é importante destacar que é responsabilidade dos estados e municípios garantir o exercício do direito do/a educando/a em se manter no processo ensino-aprendizagem, dando continuidade aos estudos. Seguimos na busca por implementação de medidas efetivas para ampliar a permanência dos educandos em qualquer idade no processo educacional, compreendendo que a educação não é apenas o ensino básico para os em idade certa, mas aquela permanentemente ofertada a todos.

Os diálogos em torno de uma educação para todos, de forma que seja uma educação que tenha significado para o educando/a, se evidenciou a partir de 1949, com o surgimento da primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), em Elsinore (Dinamarca). A Confintea – é convocada periodicamente pela UNESCO, com o objetivo de fazer uma avaliação mundial do setor, e a finalidade de estabelecer novos programas e metas. A segunda foi realizada em Montreal (Canadá),

em 1960; a terceira foi realizada em Tóquio (Japão), em 1972; a quarta, em Paris (França), em 1985; a quinta, em Hamburgo (Alemanha), em 1997. Nesse ano de 1997, o educador Paulo Freire foi convidado pela UNESCO para participar da Confintea V, realizada em Hamburgo, na Alemanha. Lamentavelmente, ele viria a falecer dois meses antes. Em homenagem a Paulo Freire, denominaram como '*Década Paulo Freire da Alfabetização*'. Pela primeira vez, ela aconteceria no hemisfério sul, no país de Paulo Freire e na Amazônia. A Confintea VI, de caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da Educação de Adultos como política pública no mundo (Gadotti, 2009).

Com a ditadura militar (1964-1985), a herança deixada foi uma disputa entre público e privado. Para Souza e Tavares (2014, p. 270):

em 31 de março de 1964, quando iniciada pelo Golpe Militar, a ditadura era herdeira da disputa permanente entre público e privado no campo da política educacional, ou seja, a emblemática luta entre aqueles que defendiam a educação como um campo de atuação a ser desenvolvido predominantemente pelo setor privado e aqueles que compreendiam que esta é uma área de atuação, senão exclusiva, pelo menos predominantemente do Estado e, portanto, a atuação privada, se existente, só poderia ocorrer mediante concessão, avaliação e acompanhamento do poder público [...].

Esse debate entre o público e o privado foi muito enfatizado durante a tramitação da Lei 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Brasil, que resultou na ampliação da concepção de responsabilidade do Estado para com a educação, mas por outro lado permitiu, uma regulamentação inadequada ao setor privado (Saviani, 2008). Segundo Saviani (2008), essa herança segue até os dias atuais. Visto que durante a ditadura, mesmo a LDB sendo reformada pela Lei 5.692/1971, essa liberdade do setor privado persistiu, sendo assim, conforme afirma o autor, a ditadura militar “[...] responsável pela implementação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência” (Saviani, 2008, p. 295).

O golpe militar produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram coibidos, seus líderes perseguidos, seus ideais censurados. Paulo Freire foi marcado pelo exílio no Chile por 16 anos, após o golpe militar em 1964. Esse período da ditadura militar (1964-1985) foi marcado pela repressão política e perseguição à classe trabalhadora. Nesse contexto, a educação libertadora defendida por Freire era uma ameaça ao regime. Quando os militares

tomaram o poder em 1º de abril de 1964, Paulo Freire vivia com a família em Brasília, a serviço do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no governo do então presidente João Goulart, deposto com o golpe. Paulo Freire, após o golpe, foi interrogado e preso por 17 dias, sob a justificativa de doutrinação marxista, e depois foi exilado no Chile, permanecendo lá de 1964 a 1980.

O Programa Nacional de Alfabetização foi suspenso e desmantelado, seus dirigentes presos e os materiais apreendidos.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (Brasil, 1967). Tinha como plano, organizar uma ação de alfabetização enquanto houvesse a demanda do analfabetismo (Beluzo; Toniosso, 2015).

O Mobral foi fundado com algumas metas consideradas de grande importância para toda a população adulta analfabeta da época. Na concepção educacional do regime militar, tinha como seus principais objetivos: erradicar o analfabetismo; integrar os analfabetos na sociedade; dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente, e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos (Beluzo; Toniosso, 2015). Portanto, como toda instituição, o Mobral possuía objetivos gerais.

Em 1969, o Mobral começou a se distanciar da proposta inicial mais dirigida aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Iniciou-se então uma campanha de massa, desvinculando-o de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 1964 (Beluzo; Toniosso, 2015). Passou a caracterizar-se como um programa que atendia os dois lados: aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, aos objetivos políticos do governo dos militares. Como diz Paiva (1982, p. 99):

[...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades, e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna.

A presidência do Mobral ficou sobre a reponsabilidade do economista Mário Henrique Simonsen. A partir das suas conexões, geraram-se mecanismos para seu financiamento, com o intuito de ‘vender’ a ideia do Mobral junto à sociedade civil.

Durante a década de 1970, o Mobral teve um crescimento significativo, tanto no prosseguimento de sua proposta como na área territorial alcançada, além de ter sido reconhecido como de grande importância pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), possibilitando a efetivação de diversos acordos de cooperações técnicas de alfabetização com outros países, como Paraguai, Bolívia, Jamaica, Senegal, Guatemala e Espanha, entre outros (Beluzo; Toniosso, 2015).

O Mobral, na sua proposta curricular, foi estabelecido por programas. De acordo com Silva (2016, p. 32), “a proposta curricular estabelece-a por programas na forma que tinha como propósito efetivar uma ação de alfabetização, profissionalização inicial, higiene e convivência social”. O programa se concretizava em 7 eixos, foram eles: Programa de Alfabetização Funcional; Programa de Educação Integrada; Programa Mobral Cultural; Programa de Profissionalização; Programa de Educação Comunitária para Saúde; Programa de Diversificação de Ação Comunitária para a Saúde e Programa de Autodidatismo.

Esses programas mostravam claramente a intenção assistencialista, onde o objetivo deixava de ser o processo de Alfabetização para o desenvolvimento da consciência humana, a conscientização, e passava a enfatizar os interesses de um governo ditatorial, que tinha como objetivo preparar os trabalhadores para as necessidades do mercado de trabalho. Com objetivo de formação profissional, o processo de alfabetização, aponta Silva (2016, p. 33), “[...] instituída em 1973, consistia em formar para o trabalho, por treinamento profissional, inclusive em parceria com as empresas, numa formação estreita e utilitária”. Pode-se ver que o objetivo dessa política pública que foi o Mobral tinha um cunho de articulação de educação para o trabalho, muito embora o discurso fosse voltado para uma educação integral, seu desenvolvimento era de formar para a lógica da ocupação profissional.

Os professores que atuaram no Mobral eram contratados para seus bancos de dados com pouca formação, tornando uma época de ensino despreocupado, em que qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia alfabetizar. Vale ressaltar que esse movimento recebeu financiamento significativo no governo militar, sendo assim, o ensino foi direcionado para os interesses do governo e não para um projeto de país.

Com a extinção do Mobral em 1985, e com o fim da Ditadura Militar, veio a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), por meio do Decreto n.º 92.374. A Fundação Educar fez parte do Ministério da Educação, porém não educava diretamente, tinha a função de supervisionar instituições e secretarias que recebiam recursos para essa modalidade de ensino. Essa foi extinta em 1990, no governo Collor (Beluzo; Toniosso, 2015).

Nessa época, no governo Collor, veio a desobrigatoriedade do Governo Federal em gerenciar e oferecer a educação de jovens e adultos. A EJA ficou a cargo de estados e municípios, iniciativas privadas, comunidades, entre outros, ocasionando uma diversidade de práticas e metodologias de alfabetização (Beluzo; Toniosso, 2015).

Posteriormente, em janeiro de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi criado o programa de alfabetização de jovens e adultos: o Programa de Alfabetização Solidária, parceria entre Governo Federal, empresas, administrações municipais e universidades, sempre com a mesma teoria de assistencialismo dos programas anteriores. Nesse mesmo período, de 1997 a 1998, o país vivenciou uma melhoria na educação brasileira (Beluzo; Toniosso, 2015). Porém, não dá para entender por que o analfabetismo não teve o mesmo cuidado de outras modalidades de ensino. De acordo com Gadotti (2009, p. 5):

os números do PNAD 2008 vão nos deixar constrangidos em Belém, no final do ano, na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos da Unesco que, pela primeira vez, se realiza no hemisfério sul. Eles mostram que o índice de analfabetismo diminuiu apenas 0,1%. O resultado só não foi pior em razão do bom desempenho do Nordeste, região que teve maior participação da sociedade civil: a taxa de analfabetismo recuou de 9,9% para 9,8% entre 2007 e 2008.

Diante dessa realidade, é visível que a taxa de alfabetização no país estava praticamente parada. As pessoas deveriam ficar abaladas em não garantirmos a educação prevista entre os direitos humanos. Sabemos que o analfabetismo é uma questão social, sendo responsabilidade dos governos municipal, estadual e federal. A sociedade deveria cobrar desses órgãos que assumissem suas responsabilidades em oferecer uma educação de qualidade para todos.

Em 2003, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)², foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com ênfase ao trabalho voluntariado, formando em um mês o alfabetizador e, em oito meses, o alfabetizando. O PBA tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais, que não puderam estudar na idade apropriada. O Programa surgiu como uma possibilidade de acesso ao pleno exercício da cidadania, sendo mais do que uma estratégia para perseguir a Meta 9 do Plano Nacional de Educação, com o compromisso social e moral de atender a todos. A estrutura do Programa contemplava algumas inovações, que contribuíram para a execução da política pública, propiciando o alcance de seu objetivo.

Em 2021, com a publicação da Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021 (Brasil, 2021), que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos referentes ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação de Jovens e Adultos à Distância passou a compreender novos desafios. As Diretrizes, conforme essa Resolução indicam que:

art. 4º Os cursos da EJA desenvolvidos por meio da EaD serão ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, com as seguintes características:

- I – a duração mínima dos cursos da EJA, desenvolvidos por meio da EaD, será a mesma estabelecida para a EJA presencial;
- II – disponibilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aos estudantes, e de plataformas garantidoras de acesso além de mídias e/ou materiais didáticos impressos;
- III – desenvolvimento de interatividade pedagógica dos docentes licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;
- IV – disponibilização de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo seu acesso à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital; e
- V – reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos da EJA presencial e os desenvolvidos em EaD ou mediação tecnológica.

Parágrafo único. Para cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de EaD é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo.

Art. 5º Caberá à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de

² Em 1º de Janeiro de 2023, Luiz Inácio da Silva iniciou seu terceiro mandato e o Programa Brasil Alfabetizado foi retomado.

reconhecimentos dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade. [...] (Brasil, 2021, art. 4º - 5º).

Agora, apresenta-se para os educadores brasileiros, entretanto, em um país com um histórico de excessivas mudanças e reformas educacionais, uma nova Resolução relacionada à Educação de Jovens e Adultos que implementa novas medidas na busca da ampliação ao acesso ao Programa, medida que pode ser entendida por alguns como mais uma legislação educacional, que como tantas outras, apesar de aparentemente aplicadas, não geram um impacto realmente positivo no cenário educacional brasileiro.

No item seguinte, iremos abordar: quem são os professores da EJA?

2.2 Quem são os professores da EJA?

Algumas pesquisas realizadas no PPGE da Univille, que integram a linha de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, convergem com alguns dos pressupostos desta dissertação. Entre essas, a dissertação de Fabiane Kaszceszen (2021), intitulada *Política nacional de alfabetização 2019: avanços ou retrocesso*, que tem como objetivo principal analisar quais as concepções de sujeito estão presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA). A pesquisa é documental, analisa documentos tanto referentes às políticas de alfabetização como documentos estatísticos. Outro trabalho é o da Juliana Jacinto (2023), intitulado *Implicações de um Processo Formativo-Colaborativo ao Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes em uma Escola Pública Municipal de Piçarras-SC*. Jacinto (2023) tem como principal objetivo compreender as implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Balneário Piçarras-SC. É uma pesquisa qualitativa e colaborativa, com a participação de professores iniciantes que atuam diretamente em sala de aula.

Ambas as pesquisas abordam a formação de professores. De acordo com Garcia (1999, p. 122):

conceber a formação de professores [...] como um 'processo contínuo, sistemático e organizado' significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente

não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do 'aprender a ensinar', passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente [...]) as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas etc., específicas e diferenciadas.

A pesquisadora Kaszceszen (2021) ressalta a importância da formação de professores, dando ênfase aos professores iniciantes, que ao entrarem na carreira docente passam por um momento extraordinário, colocando em prática todo seu conhecimento.

Trazendo estas ideias para a realidade da formação do professor da EJA, a Resolução nº 1/2021, auxilia na garantia de políticas públicas específicas para a formação inicial e continuada dos educadores envolvidos no programa.

Conforme recomenda seu Art. 31:

o Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino para (Brasil, 2021, p. 8).

De acordo com a Resolução, os professores devem ter uma formação com políticas e ações específicas, voltada para a formação inicial e continuada da Educação Básica de Jovens e Adultos, como para professores do ensino regular que atuam com os que estão fora da idade série.

A resolução conversa com a teoria freiriana quando estabelece que políticas e ações específicas devem ser consideradas na formação de professores, inicial e continuada de Educação Básica de jovens e adultos. A prática docente está em sintonia com os aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos, em que o educando está inserido, de forma que a prática docente é uma vertente desse contexto. Essa prática se caracteriza como uma "[...] práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação" (Freire, 1996, p. 92). Portanto, é a ação-reflexão dos seres humanos acerca do mundo, levando em consideração suas vivências e experiências de vida.

Para Freire, o ato de ensinar vai muito além de tratar o/a educando/a como um 'depósito', em que se 'depositam' os conteúdos, é um ato em que se propicia a troca na manutenção do diálogo entre educador/a e educando/a. Neste momento, são

levados em consideração os conhecimentos significativos do/da educando/a que se relacionem com sua vida, proporcionando refletir criticamente sobre sua presença no e para o mundo. A partir desta compreensão, a prática pedagógica docente requer um entendimento por parte do professor, que o conhecimento trabalhado de maneira crítica contribui para o processo de conscientização dos/as educandos/as.

A ação docente é consciente quando é tomada pela ética profissional, a partir da qual dialoga com a consciência no falar e no fazer constantemente. Neste processo, o/a professor/a é muito importante para eles, que estão no processo de iniciação da sua leitura de mundo crítica e a do/a professor/a igualmente. Portanto, um/a educador/a comprometido/a com suas ações, jamais se manterá neutro, assumirá sua posição política, tendo em vista que a educação é política. Freire (1996, p. 98) declara que:

minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comprar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper.

Ensinar exige uma rigorosidade metódica, o/a educador/a democrático/a, na sua prática cotidiana, reforça a capacidade crítica do/a educando/a e sua curiosidade, contribuindo com o aprofundamento crítico da compreensão do objeto do conhecimento. Ele/a, o educador/a, precisa de formação permanente, e deve ser um/a constante pesquisador/a. O/a educador/a com postura democrática “[...] não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 1996, p.13).

O/a professor/a aborda os conteúdos dentro do repertório dos saberes do/a educando/a, respeitando seu contexto cultural, social e político. Portanto, a formação do/a professor/a é permanente, atualizando-se para, a partir do ingresso nos saberes dos educandos, conduzir o processo. Para Freire (2006, p.29) “[...] ensinar-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos dos conteúdos”.

Um outro ponto que chama a atenção na Resolução n.º 1/2021, direcionado aos aspectos operacionais da EJA em nosso país, é o destaque dado às instituições escolares do ensino privado e suas possíveis contribuições como ofertantes dessa modalidade educacional. Conforme o seu 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, 2021, p. 9).

Essa Resolução, embora sendo política pública, considera uma concepção educacional na qual o enfrentamento dos desafios educacionais e a própria operacionalização do que se estabelece é repassada, em grande parte, para o setor privado. Em vista disso, constata-se nessa política, uma desconsideração da realidade concreta da maior parte dos estudantes que frequentam, e ainda dos cidadãos que necessitam ingressar nessa modalidade de ensino, visto que, a maioria deste público não teria condições de financiar o investimento em sua formação.

No capítulo seguinte abordaremos sobre a teoria de Paulo Freire e sua relação com a EJA. Destacamos: A construção de uma educação libertadora e O método freiriano.

3 A TEORIA DE PAULO FREIRE E SUA RELAÇÃO COM A EJA

A teoria freiriana marcou a educação brasileira, levando os/as educandos/as a se tornarem sujeitos da sua própria história, a partir da reflexão de suas vivências, possibilitando uma educação voltada para conscientização. Essa teoria pressupõe a tomada de consciência, de se implicar com a realidade para transformá-la.

Além da importância de Paulo Freire para a educação no Brasil, o autor transformou-se em inspiração para outros educadores. Hooks (2013, p. 80), à exemplo, declara que “[...] a lição que aprendi vendo Paulo incorporar na prática aquilo que descreve na teoria foi profunda, entrou em mim, me tocou de um jeito que nenhum escritor poderia tocar e me deu coragem”.

3.1 A construção de uma educação libertadora

Paulo Freire passou por algumas experiências com alfabetização de adultos antes de criar sua concepção de educação, entre elas, vivências em cenários de mobilização popular no nordeste brasileiro. Em 1958, ele participou do Congresso de Educação de Jovens e Adultos, no Rio de Janeiro, ocasião em que levou a discussão a Educação de Jovens e Adultos dos mucambos de Recife - PE, que se dividia em três grupos: o proletário assalariado; o sub proletário, vivendo de biscates; e o mendigo real ou falso. Ele destacou essa realidade para se pensar em uma educação voltada para esse contexto, entendendo que a educação não deve ser transplantada de uma realidade para outra, pois cada uma delas tem sua especificidade, portanto, deve-se levar em consideração o contexto social e histórico (Recife, 1958).

No ano de 1960, participou da criação do Movimento da Cultura Popular (MCP), em Recife, sendo ele um dos membros mais atuantes. Esse movimento tinha como prática, associar a luta popular à luta política, com trabalhos direcionados para a consciência das massas e da alfabetização, baseada nos círculos de cultura.

Com a experiência, Freire desenvolveu o método que consiste na proposta de alfabetização para jovens e adultos. A sua concepção de educação não deve ser apenas atribuída a uma crítica à educação bancária, autoritária e tradicional, mas sim, a uma práxis que comporta uma ética pedagógica, política e epistemológica profundamente democrática e libertadora. Para ele, a educação bancária é antidialógica. Portanto, está a serviço da manutenção do poder, a classe dominante,

e se vale da manipulação. Ela impossibilita a emancipação dos oprimidos evitando a reflexão, corroborando para que as massas permaneçam ‘controladas’.

Freire (1987b) defende uma educação que valoriza o conhecimento existente do aluno e, a partir dele, acrescenta outros, sendo o diálogo o condutor nesta construção da criticidade, atrelado a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartilhada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987b, p. 67).

Essa educação não pode ser aquela que vê o/a educando/a como uma tábula rasa. O autor defende que a educação “[...] já não pode ser [produto de] um ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros ‘pacientes’, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (Freire, 1987b, p. 68).

Na compreensão dessa proposição, pode-se dizer que a educação opera para a superação das contradições, conduz o sujeito a uma transformação, levando-o a tomar a direção de sua própria história. Visto que, na tomada de consciência, os sujeitos, educandos/as e educadores/as, passam a intervir na sua realidade social, política e econômica.

Deste modo, a pedagogia se revela enquanto prática de liberdade, na perspectiva freiriana, pautada por processos de diálogos das experiências vividas. Nesta nova assunção, o conhecimento é construído na troca cotidiana, por meio da qual o aprendizado é de toda a comunidade envolvida.

Nesta via, na educação problematizadora, a dialogicidade é essencial, o/a educador/a deixa de ser o centro e o/a educando/a passa a ser igualmente sujeito do processo. Ambos têm autonomia para o diálogo, conforme considera Freire (1987b, p. 68), “[...] 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”.

Deste modo, o diálogo na ação educativa, propicia a ampliação do poder social e da autonomia, como também, transforma situações humanizando-as na experiência dialógica, proporcionando uma constante busca de práticas solidárias na sociedade.

Na conjuntura atual do Brasil, principalmente nos anos de 2019 a 2022, a memória de Freire, Patrono da Educação Brasileira³, foi bastante contestada por grupos, no espectro político alinhados à extrema-direita. Para Freire, a educação e a política são indissociáveis, e esta forma de pensar a educação incomoda segmentos mais conservadores da sociedade, pautados em hierarquias e naturalização social, portanto, têm a ideia de que a desigualdade social entre classes, homens e mulheres, jovens e adultos é natural, ao invés de ser social e histórica.

Ao contrário, Freire (1980) propôs a possibilidade de emancipação da sociedade por meio da educação para a liberdade, possibilitando a conscientização e a emancipação das amarras com o opressor.

Conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos (Freire, 1980, p. 28).

A educação é o caminho para repensar práticas e contestar padrões solidificados na sociedade, por isso, uma via de conscientização. Como defende Freire, a educação não se limita a alfabetizar e codificar as letras e números. Alfabetizar para Freire (1980), é propiciar condições de uma nova fase de vida, levando o/a educando/a à libertação e a transformação.

E educação passa pela tomada de consciência, como observa Freire (1980, p. 35):

uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a justar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.

A educação é o caminho para promover a ruptura de ideias preconceituosas de uma sociedade opressora, estimulando no educando/a a vontade de desprender-se para criar 'asas' e voar, assim libertando-se como um ser em plenitude.

³ Título conferido por meio da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 (Brasil, 2012).

Na perspectiva freiriana, percebe-se a importância de romper no Brasil, a lacuna que ainda há na relação Escola/Educação/EJA. Mesmo com vários esforços, o olhar e a valorização para o ensino da EJA acontecem em passos lentos, como se a vontade de mudança estivesse atrelada apenas aos cidadãos que de alguma forma precisam desta modalidade.

O que Freire propunha era inovador; transformar vidas, resgatar o sujeito de uma condição precária, propiciando a liberdade, uma vida melhor, transformando o jeito de ver a vida. Era uma mudança em que cada um passava a ser sujeito ativo da sua própria história de vida. Saviani (2013, p. 335) entende que a educação, para Freire, “surgia como instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível-transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática”.

A proposta de Educação de Jovens e Adultos pensada por Paulo Freire trouxe grandes contribuições, mostrando uma forma inovadora e diferente de pensar esta modalidade. Foi um desenvolvimento ousado que proporcionou o resgate de pessoas que, às vezes, nem acreditavam mais em seu próprio potencial. Com suas contribuições para educação, Freire conquistou o mundo, tornando-se o principal nome de referência na Educação de Jovens e Adultos. Seu desejo era que o cidadão tivesse direito igual à educação, uma educação de todos e para todos. Como fala Hooks (2013, p. 73), “foram educadores como Freire que afirmaram que as dificuldades que tinha com o sistema de educação bancária, com uma educação que nada tinha a ver com minha realidade social, eram uma crítica importante”.

Paulo Freire defendia seus princípios com propriedade, isto fica claro no livro - *As quarenta Horas de Angicos*, que, na leitura de Lyra (1996, p. 116) diz:

[...] quebramos uma série de tabus metodológicos. Superamos a escola pelo que nós chamamos Círculo de Cultura; o aluno, pelo participante de debates; a aula pelo diálogo: o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras, que possamos ir diante dos grupos que debatemos e que arrancamos uma sabedoria que existe e que é, esta sabedoria, opinativa existencial ao povo.

A forma como Freire percebia e encarava os desafios fez com que a experiência na cidade de Angicos propiciasse um novo olhar para o ensino, dada a oportunidade do diálogo entre educador/a e educando/a, permitindo a construção coletiva do conhecimento, levando em consideração as vivências e experiências

trazidas para o âmbito escolar. O educador agia no sentido de promover autonomia no/a educando/a:

saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (Freire, 1982, p. 25).

Esse bom senso do/a educador/a, no qual proporciona a escuta através do diálogo atento, a fim de conhecer o eu do/a seu/sua educando/a, é que traz sentido para o processo ensino-aprendizagem. Portanto, é preciso inserir os elementos trazidos desta escuta para os conteúdos a serem trabalhados em seu cotidiano escolar. Desta maneira, o/a educando/a sentirá sua história de vida valorizada e dará sentido ao seu processo de aprendizagem.

Na teoria freiriana, importa a conquista do diálogo para a libertação do sujeito: “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (Freire, 1987a, p. 79). O diálogo não é imposição, é o meio a partir do qual os sujeitos envolvidos passam a ser ouvidos e são levados, também, a pensar e a transformar o mundo.

O diálogo é um ato de amor. Para haver diálogo é preciso se encantar com este mundo, é preciso que haja amor e fé. É necessária uma imensa fé nos sujeitos para que haja o diálogo; é preciso fé no fazer e refazer:

não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que é privilegiado de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 1987a, p. 81).

A escola que o autor propõe é um ambiente transformador de vidas, em que proporciona ao cidadão a oportunidade de se tornar mais consciente, crítico e reflexivo. Uma escola para sujeitos ativos na construção da sua própria história.

Em suas abordagens sobre a educação, Freire (1987a) traz a instituição educacional como formação para si, assim como na vida em sociedade e para a construção de valores éticos e morais.

Segundo Aranha (1996, p. 209):

ao longo das diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com

orgulho que também é um 'fazedor de cultura' e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O Método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em uma última instância, ensinar o uso da palavra.

O direito à educação já é garantido por lei em todas as modalidades de ensino, porém ainda se tem muito a caminhar. Na proposta, a educação deve ser capaz de transformar vidas, mudando o rumo de toda e qualquer história: "[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo" (Freire, 1996, p. 38).

O processo educacional está ligado aos movimentos populares, que consistem nas experiências e saberes do cidadão e suas vivências no meio social. Esses saberes interagem entre si e completam o todo.

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 da classe popular, 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 (Freire, 1996, p. 15).

Os alunos trazem um 'mundo' de problemáticas sociais que vivenciam no seu cotidiano. Dessas vivências formam-se saberes aos quais eles podem socializar reflexões críticas e, cabe ao/a educador/a propiciar situações em sala de aula que abordem esses conhecimentos prévios do aluno. Na educação libertadora, o/a educador/a cria situações no cotidiano da sala de aula para discutir temáticas a partir da realidade concreta deles, associando-a ao conteúdo das disciplinas afins. Para Freire (1987b, p. 102), "a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, não como dissertação aos homens de quem recebeu". O diálogo deve ser parte permanente da relação educador/a e educando/a, pois diálogo leva à ação libertadora.

Por se diferenciar e distanciar do ensino mecânico e tradicional, o método freiriano valoriza a alfabetização de adultos em posição de tomada de consciência, que ocorre inicialmente quando os sujeitos, com suas realidades naturalizadas, passam por um processo de desnaturalização para inseri-las em uma realidade social. De acordo com Freire (1982, p.18):

a primeira exigência prática que a concepção crítica da alfabetização se impõe é que as palavras geradoras, com as quais os alfabetizandos começam sua alfabetização como sujeitos do processo, sejam buscadas em seu 'universo vocabular mínimo', que envolve sua temática significativa.

Neste contexto, as palavras geradoras são trazidas pelos/as educandos/as para o círculo de leitura, na qual elaboram significados da cultura popular. Este processo desencadeia problematizações e reflexões, a partir das temáticas do cotidiano dos sujeitos. Neste sentido,

A investigação dos temas geradores ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural (Freire, 2006, p. 248).

O/a educador/a de jovens e adultos cultiva em suas aulas, cotidianamente, a alegria e a esperança em seus/suas educandos/as, por diversas questões que eles vivenciam no seu percurso diário antes de chegarem à escola.

Ainda em conformidade com esse mesmo autor:

há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (Freire, 1996, p. 29).

A desesperança não é a forma de ser natural do ser humano; ela vem como um abeto de um mundo sem muita perspectiva de mudança e que favorece a classe dominante. Diferentemente, a pedagogia da esperança aponta para a mudança, que começa com a transformação subjetiva do próprio sujeito.

Ensinar exige o reconhecimento do ser, ver-se como ser inacabado, cuja construção pode ser libertadora. É por isso que, para Freire (1996, p. 23), "a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão [...]." A consciência desse inacabamento entre nós, seres humanos racionais, nos torna seres responsáveis da nossa presença no mundo.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência

de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (Freire, 1996, p. 24).

Nos tornamos educáveis quando temos consciência do nosso inacabamento, essa apreensão nos propicia um movimento permanente de busca que é base para a esperança. É nesse movimento consciente da inconclusão que se fundamenta a educação como processo permanente entre os sujeitos educáveis, porém, é a sua consciência da inconclusão que faz sua educabilidade. Segundo Freire (1996, p. 24), “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. É preciso sentido para homens e mulheres se sintam pertencentes ao contexto social. Como fala Freire (1996, p. 24):

[...] estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vistas sobre o mundo, sem ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Não é só estar no mundo, mas fazer parte desse mundo, construir história. No item a seguir, iremos abordar o método freiriano, pensado pelo educador Paulo Freire.

3.2 O método freiriano

No método freiriano, o sujeito é um ser histórico, diferentemente do animal que não tem consciência, não importando o ontem, o hoje, o amanhã, porque não tem consciência dos seus atos. O autor considera que “[...] os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica” (Freire, 1996, p. 90).

Esse sujeito histórico afirma-se na medida em que valoriza sua autonomia, construindo-se cotidianamente, como crescimento humano é contínuo. “A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1996, p. 41). Portanto, a autonomia é um processo de vir a ser. Não

acontece em um momento específico. Uma pedagogia da autonomia está articulada às práticas de conscientização e de responsabilização do sujeito com sua história.

A educação libertadora por ser comprometida com a formação de um sujeito crítico, passou a ser perseguida, mas Freire (2008, p.134) tinha as respostas:

não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá.

Para que se possa formar qualquer cidadão em qualquer que seja a profissão, é preciso primeiro termos um entendimento de nós mesmos como seres históricos, sociais e culturais. Fora desse processo, fica a educação meramente técnica. Opondo-se ao tecnicismo, Freire (2000, p. 92) valoriza a:

a prática educativa que, histórica, não pode estar alheia às condições concretas do tempo e espaço em que se dá, tem que ver fundamentalmente com a maneira como venho entendendo a nossa presença – dos seres humanos – no mundo.

A educação freiriana é um processo de conscientização que permite levar o sujeito ao desenvolvimento da sua criticidade e autonomia. O/a educador/a que compreende e supera a prática pedagógica tradicional, cria oportunidade ao/a educando/a de viver uma ação pedagógica significativa, contextual e histórica. Para Freire (1986, p. 24-25):

[...] através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através de um diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento, e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador 'ilumina' a realidade do contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual.

Com isso, o educador conduz um repensar da educação, com intuito de mobilizar seus/suas educandos/as a atuarem como parte do processo educativo. Esse é um caminho para conseguir lidar com a complexidade de interações do fazer

educativo e as suas relações com o político e social. É indispensável a relação de reflexão e ação na procura incessante de ser professor pesquisador e inovador. O professor pesquisador, consciente do seu inacabamento, se encontra aberto à busca constante do conhecimento. Com isso, estão abertas também as condições de inovar o movimento da práxis, proporcionando ao processo educativo o equilíbrio entre teoria e prática.

Ensinar exige comprometimento, responsabilidade e clareza. Mas não somos seres neutros, portanto, é preciso assumir quem somos, o que pensamos. Segundo Freire (1996, p. 37), “[...] não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar da apreciação dos alunos”. É impossível exercer a profissão de professor como um ser neutro, como se não fizesse parte da história, alheio aos acontecimentos, como se nada ocorresse consigo. Portanto, a forma como os alunos percebem o professor é significativa para o desempenho dele. Com isso, é importante responsabilizar-se pelo que se fala, o que demonstra ser e o que realmente é. Freire (1996) mostra que, se questionado por um aluno sobre uma determinada temática, e no momento não tem conhecimento da mesma, como um educador consciente da sua prática, deve admitir que no momento não sabe, mas que vai buscar esse conhecimento e, em outro momento, se dará a socialização. Essa ação mostra que não se sabe tudo, mas que causa felicidade por não se ter negado e ter assumido a sua ignorância. E a sinceridade do professor fortalecerá a relação de confiança para com os alunos.

Freire (1996, p. 38):

saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles.

O espaço pedagógico é dinâmico e, frequentemente, pensado e repensado, buscando solidariedade entre as partes envolvidas no processo – educador/a e

educando/a – e, dessa forma, acontecerão mais oportunidades de aprendizagem democrática.

Por outro lado, o professor democrático deve estar atento às intenções de uma educação neutra que prega a classe dominante. Como alerta Freire (1996, p. 38): “[...] creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje, em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação”.

Na visão dos interesses dominantes, a educação deve ser uma prática paralisada que esconde verdades. Não é de interesse da educação tradicional, educar pessoas com consciência política, que possam pensar e intervir na sua realidade, tornando-se sujeitos participantes de suas próprias histórias. Freire (1996, p. 38) entende que “[...] as forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra”. A classe dominante avança de acordo com os seus interesses.

A reponsabilidade de oferecer uma educação progressista dentro e fora da escola será das educadoras e dos educadores, como também das instituições não governamentais e dos sindicatos. Não podemos ser inocentes de esperar que empresários apoiem as causas operárias, se são progressistas por causa de seus interesses pelo mercado. Segundo Freire (1996, p. 39), “o próprio comportamento progressista do empresariado que moderniza, progressista em face da truculência retrógrada dos ruralistas, se esvazia de humanismo quando da confrontação entre os interesses humanos e os do mercado”.

O interesse do mercado se sobrepõe aos interesses humanos. Em meio a esta realidade, o educador tem cada vez mais responsabilidade no processo educativo, como reforça o autor em tela:

não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importar o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (Freire, 1996, p. 39).

O professor precisa defender a democracia, a liberdade, a esperança, e ir contra qualquer forma de dominação dos indivíduos, seja econômica ou social. Essa perspectiva humanista da educação marca um estilo freiriano, no qual o educador

compreende esse processo como “[...] um método de cultura popular que conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política” (Freire, 1987b, p. 21).

Freire propõe a educação como prática da liberdade, isto é, o homem busca ser livre. Ele começa a tomar consciência do seu papel como ser social e político no mundo, tendo a oportunidade de repensar e até mesmo mudar sua história de vida, sentindo-se e tornando-se sujeito da sua própria história:

[...] não é a conscientização que pode levar o povo ao ‘fanatismo destrutivo’. Pelo contrário, é a conscientização que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca da afirmação (Freire, 1987b, p. 24).

O princípio da metodologia freiriana era de que os professores deveriam saber quais as palavras e as questões mais importantes presentes na vida e no cotidiano dos alunos. Essa análise deveria ser feita antes do processo de alfabetização, para que então o plano de ensino começasse a ser estruturado e aplicável, visando a realidade (vivência) do grupo. Freire defendia que o ensino deveria partir do universo vocabular do aluno, levando em consideração sua vivência. Para ele, “[...] essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transferidas pela crítica, a ele retorna em ação transformadora do mundo” (Freire, 1987b, p. 11). Com isso, o aluno iria percebendo seu papel social e político no contexto, desenvolvendo sua criticidade, sentindo-se sujeito na construção da sua própria história, consequentemente pertencente ao processo educativo. De acordo com Freire (1987b, p.13):

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário.

A educação reproduz o seu próprio plano, com estrutura dinâmica e movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Neste processo, o educando tem oportunidade de pensar e refletir a sua realidade, através do seu contexto (cotidiano).

A reflexão sobre a realidade é, também, um trabalho coletivo, coparticipado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e são alfabetizadas. Paulo Freire elaborou um método de educação construído

na ideia de um diálogo entre educador/a e educando/a; há consonância de ambas as partes, possibilitando a construção do conhecimento dentro do contexto social de cada um, ao invés de trazer o conhecimento pronto, de acordo com o seu mundo, sua vivência, pois o método freiriano é o material (resultado) da fala do aluno.

Um dos objetivos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, portanto, deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, não deve ser pensada de qualquer forma, não pode ser forçosa. Porque educar é um movimento de trocas entre pessoas, de forma que não pode ser em nenhum momento por uma pessoa isolada. E nem tão pouco o resultado do despejo de quem deduz que tem todo saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.

Esse movimento de observação-reflexão-ação caracteriza a metodologia de caráter eminentemente político. Levando o educando a pensar-repensar a sua realidade, possibilitando a consciência crítica, não mais ingênua, portanto, vai instrumentalizá-lo na busca de intervenção para transformação.

O pensamento freiriano vai em direção ao que o acusam hoje. Em momentos de princípios conservadores, notícias falsas (as chamadas *fake news*) e desvalorização do papel do professor e da educação, Paulo Freire evidencia a importância do educador/a e do educando/a no processo educativo. Ele sempre ressaltou a necessidade de um diálogo democrático, construtivo e inclusivo. No pensamento de Freire, não existe espaço nem para o autoritarismo nem para a falta de limites, reafirmando que ensinar é também aprender (Brandão, 2017; Padilha, 2019).

Diante o exposto, no capítulo seguinte iremos abordar o *Projeto Escola Zé Peão*.

4 PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO

O *Projeto Escola Zé Peão* (PEZP) foi fruto de parcerias: do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa e Regiões (SINTRICOM) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação (CE), Campos I. A escola Zé Peão surgiu em 1990, mas suas primeiras salas de aula foram instaladas nos canteiros de obras em 1991, uma união de forças para o processo de alfabetização dos trabalhadores da construção civil, na cidade de João Pessoa (PB). Na época, a maioria dos operários, ditos peões de obra, não eram alfabetizados, e outra parte tinha Ensino Fundamental anos iniciais incompleto. Essa realidade, marcada pelo analfabetismo, caracterizava também processos de exclusão e limitação nas atividades políticas e sociais.

João Pessoa encontra-se em um dos estados mais pobres do Nordeste brasileiro, destacando-se os seguintes aspectos gerais no patamar nacional: padrão de vida: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,5573, ocupando a 24ª posição; mortalidade infantil: 59,4 (2000); analfabetismo: 25,9% e analfabetismo funcional: 43,3% (1999). É o município mais importante da Paraíba e concentra a maior parte da população do Estado. Essa considerável demanda é resultado da migração de pessoas que, escapando das secas e escassez de trabalho, buscam na Capital a possibilidade de obter melhores condições de vida (Prêmio instituto Unibanco, PEZP, 2006).

Outro elemento que qualifica a região é o expressivo índice de analfabetismo, principalmente entre trabalhadores rurais. Dados do Censo Demográfico Brasileiro, divulgados pelo IBGE (1998), indicam que ainda 28,7% da população com mais de 15 anos é analfabeta, dos quais 24,7% são mulheres e 33,2% homens; 45,8% vivem na zona rural (37,0% mulheres e 55,0% homens) e 20,6% vivem na zona urbana (19,3% mulheres e 22,1% homens). No Brasil, dados da mesma fonte apontam um índice nacional de analfabetismo da população acima de 15 anos de 13% (Prêmio instituto Unibanco, PEZP, 2006).

Passados mais de duas décadas, o analfabetismo no Nordeste ainda é realidade, segundo o Censo 2022, o analfabetismo na região Nordeste (14,2%) continuou sendo o dobro da média nacional (7,0%) – em 2010, as taxas eram, respectivamente, de 19,1% e 9,6% (IBGE, 2022).

Um dos pontos peculiares do *Projeto Escola Zé Peão* (PEZP) era que as aulas aconteciam no próprio canteiro de obras, das 19 às 21 horas, de segunda a quinta-feira, pois a sexta-feira era dedicada à formação continuada dos professores-alfabetizadores, uma vez que os alunos-operários retornavam para suas casas, em outras cidades do estado da Paraíba.

O PEZP rompia com a concepção e o modelo de sala de aula tradicional. Os trabalhadores/ educandos misturavam-se ao contexto da construção civil, que servia de mediação para o aprendizado.

No ano de 1997, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) anunciou, em um de seus suplementos *intitulado La Educación de Adultos en un Mundo en Vías de Polarización*, que trabalhadores brasileiros vinham aprendendo a se fazer escutar (UNESCO, 1997). Estava lançado um discurso de projeção internacional sobre o PEZP, pelo qual se reconhecia a sua ação alfabetizadora, como comprova-se a seguir:

[...] um Estado da região nordestina (Paraíba), cuja metade da população era analfabeta, em especial, nas zonas rurais, de onde são oriundos grande parte dos operários da indústria da construção civil; a atuação do sindicato da categoria (SINTRICOM), ao encabeçar uma campanha de alfabetização de seus membros, somando forças com a Universidade Federal da Paraíba, implanta salas de aulas no próprio ambiente de trabalho destes operários da construção civil; a utilização de estudantes universitários como professores de leitura e de escrita elementar (alfabetização) e de disciplinas científicas, e; o êxito que obteve o referido sindicato e a equipe universitária com a mobilização de trabalhadores-operários da construção civil é uma prova de que a determinação constitui um fator crucial no sucesso de qualquer esforço de alfabetização de adultos (UNESCO, *apud* Silva, 2015, p. 11)

De acordo com a informação, reconheceram a ação alfabetizadora do Zé Peão como uma das mais relevantes no combate ao analfabetismo, no Estado da Paraíba. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1998, mostrou-se, então, o seguinte quadro: taxa nacional de analfabetismo de 13,8%; na região Nordeste, 27,5%, e no Estado da Paraíba, 28,7% de sua população de 15 anos ou mais, por gênero e raça (PNAD, 1998). Estes dados fortaleceram a importância de projetos como o Zé Peão, experiência que permitiu a escolarização/ alfabetização de operários da construção civil.

Segundo a Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba (2017, n.p.): “o Projeto Escola Zé Peão leva alfabetização e educação continuada para operários da construção civil. Criado em 1990, o projeto já atendeu cerca de 5 mil alunos em diversos canteiros de obras de João Pessoa”. A maioria desses trabalhadores eram de origem rural, outro setor de produção marcado por índices altos de analfabetismo. É importante registrar que, na Paraíba, a maior concentração de analfabetos nesta categoria está entre os serventes migrantes do campo, trabalhadores temporários ou de acordo com a estação do ano, em consequência de serem oriundos de pequenas cidades do interior do Estado.

A escola surgiu a partir da necessidade dos operários da construção civil de João Pessoa, quando o grupo que desenvolveu o projeto Zé Peão assumiu a direção do SINTRICOM, no final dos anos 1980 (Ireland, 1991, *apud* Silva, 2015). A direção do sindicato observou que grande parte dos operários não conseguiam ler um panfleto da entidade ou um aviso no mural da obra, o que fragilizava não somente o contato da entidade com os trabalhadores, mas a própria luta da categoria por mais direitos, além da vida social e política.

Diante dessa realidade, o sindicato usou como bandeira de luta, a importância de garantir um processo de alfabetização aos operários da construção civil, o que resultou em um acordo coletivo com o sindicato patronal, criando as condições necessárias para a criação da escola no próprio canteiro de obras.

Essa ação foi descrita por Oliveira (1992, p. 36):

o projeto tem parte de suas raízes fincadas em políticas sindicais do grupo de trabalhadores que, em 1986, assumiu a gestão do mencionado sindicato [SINTRICOM], após lutas internas travadas contra o surrado sindicalismo de correia, até então marcante na entidade.

Por outro prisma, a ausência de políticas públicas pertencentes à garantia do direito à educação na modalidade EJA, assim como o fato da gerência do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), criado pelo governo federal, ter sido repassada para a sociedade civil e, além disso, o processo de modernização tecnológica desta mesma indústria foram, também, determinantes para a criação de uma escola que atendesse às necessidades daquela categoria (Silva, 2015).

Nesse período, a gerência do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), criado em 11 de Setembro de 1990, no governo de Fernando Collor de Melo

(1990-1992), foi transferida para a sociedade civil. Nesse mesmo panorama discursivo:

o projeto 'Brasil Novo', de 1991, de procedência do governo de um Estado falido que defendia soluções para o país com teses de modernização e de fortalecimento da iniciativa privada, abriu caminho para um tipo de receptividade de empresários a pontuais lutas de trabalhadores por direitos à educação. Esse Estado procurava a cumplicidade de empresas na tarefa educacional lançando o Projeto Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e invocando, para essa tarefa, uma deslocada responsabilidade da 'sociedade em geral', particularmente do 'moderno' empresariado e da Universidade (Oliveira, 1992, p. 37).

Nesse panorama, surge o *Projeto Escola Zé Peão*, em 1990, como uma escola com o objetivo de desenvolver práticas discursivas e não discursivas, que se contradiriam aos modelos tradicionais de escola, conhecida sob o discurso de: 'classificatória', 'elitista', 'bancária', 'burguesa', 'tecnicista', entre outras (Silva, 2017).

De acordo com Ireland (1993, *apud* Silva, 2015), desejava-se, com o projeto Zé Peão, concentrar apenas no processo de alfabetização dos chamados peões de obra, os operários-serventes da construção civil. No entanto, a realidade dos canteiros fez com que a equipe de coordenação pedagógica, no período de implantação das primeiras salas de aulas, em 1991, reavaliasse sua meta inicial, disponibilizando, também, turmas de pós-alfabetização e o programa de vídeos e debates (o *Varanda Vídeo*), montado para apoiar as atividades de sala de aula.

A princípio, o objetivo do PEZP em relação à prática pedagógica, era alfabetizar aquele segmento social e educacional mais discriminado da construção civil, os serventes que viviam alojados nos canteiros de obras. Pensando nessa demanda, criaram o *Programa Alfabetização na Primeira Laje* (APL), destinado para aqueles operários sem nenhum grau de escolarização, os analfabetos. No entanto, a equipe pedagógica percebeu que havia operários com um certo conhecimento da leitura e da escrita e, diante dessa constatação, surgiu a necessidade de se adequar a essa realidade, criando o segundo programa: *Tijolo Sobre Tijolo* (TST).

Posteriormente, surgiram mais quatro programas complementares à prática pedagógica: *Varanda Vídeo* (VV); *Biblioteca Volante* (BV); *Arte-educação* e *Programa de Atividades Culturais*. É importante destacar que esses programas complementares atendiam os alunos-trabalhadores dos dois níveis de alfabetização (APL /TST) e os demais operários. O primeiro a ser criado foi o Varanda Vídeo (VV), de acordo com

Ireland (1996, *apud* Silva, 2015), que utilizava equipamentos como a televisão e um aparelho de Disco Digital de Vídeo (DVD), com o intuito de contribuir para a formação cultural mais abrangente do trabalhador-aluno, como também dos trabalhadores não matriculados na escola. O segundo, a Biblioteca Volante (BV), era componente dos programas de alfabetização do PEZP (APL e TST). A *Biblioteca Volante* (BV) era um modelo de uma caixa-estante com rodas, contendo vários materiais, tais como: livros e gibis, em que os alunos podiam fazer empréstimos para ler. O professor alfabetizador também usufruía da visita da BV para planejar suas aulas de acordo com as temáticas, dando ênfase à leitura e seu exercício. A BV tinha como objetivo o incentivo à leitura e propiciar aos alunos o convívio com a escrita.

O terceiro, a Arte-educação, teve início em 1995, e tinha como objetivo permitir aos alunos-operários aproximação a outras formas de linguagens e expressão. O quarto, Programa de Atividades Culturais, de acordo com Silva (2015, p. 27):

[...] visava contribuir com o desenvolvimento sociocultural dos alunos jovens e adultos trabalhadores, através de atividades do tipo: visita a locais (cinema, teatro, circo etc.), eventos (galeria de arte, exposições etc.) e sítios (centro histórico, monumentos históricos etc.) com valor sociocultural e histórico.

O processo de seleção para ingresso de professores-alfabetizadores era a etapa inicial. De acordo com Silva (2017), a pré-seleção para o Projeto se organizava em um mecanismo pelo qual era escolhida uma equipe de estudantes universitários, com algumas características para trabalhar com a EJA. Como pré-requisitos, encontravam-se a formação mínima adquirida em seu curso de licenciatura (conhecimentos de sociedade e de didática), os conhecimentos obtidos em uma possível experiência prática fora do campo acadêmico e a visão crítica de sociedade.

Na pré-seleção, também era avaliado se o candidato tinha conexão com Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, elemento necessário para ser professor-alfabetizador do PEZP.

Quanto ao ingresso do aluno-operário no PEZP, acontecia através da matrícula realizada pelo próprio professor, propiciando um contato entre professor/ aluno antes do início das aulas. Esse era um momento de sondagem do conhecimento prévio do aluno, e dava as condições para que o professor fizesse o direcionamento para um dos programas oferecidos pelo PEZP.

Participar do momento das matrículas dos alunos, diagnosticando o nível de leitura e escrita, como também os conhecimentos matemáticos, era um momento bastante significativo para esse professor em processo de formação inicial. Em concordância com Silva (2017, p. 216):

a matrícula, desse modo, não se configura um ato apenas burocrático e formal, mas um dispositivo formativo pedagógico para este perfil de professor. Ela assume caráter pedagógico, e o estudante-professor é orientado para proceder de forma a encarar este processo como contribuinte para sua formação no campo do ensino da EJA.

A metodologia do projeto era norteada por três princípios: o *Princípio da Contextualização*, em que era levado em consideração a vivência do educando, dando significado ao seu cotidiano como trabalhador-operário da construção civil; o *Princípio da Significação Operativa*, ou seja, o exercício da busca cotidiana de sentido do para que fazer? o que fazer? como fazer?, levando a refletir sobre o confronto entre o desejado e o possível nas circunstâncias dadas; o *Princípio da Especificidade Escolar*, trata-se em assumir a escola e suas particularidades como indicativo de sua prática educativa, do exercício da busca cotidiana de sentido para o que se fazia e como se fazia, refletindo sobre o confronto entre o desejado e o possível nas circunstâncias dadas. Como diz Silva (2017, p. 104-105):

nem escola sindical, nem escola política, mas uma escola que trabalha com os saberes escolares (linguagem, matemática, estudos da sociedade e da natureza), apesar dos limites de uma experiência alternativa, compromissada com o ensino da leitura, da escrita e da alfabetização matemática. Neste caso, trabalha-se o processo pedagógico escolar a partir do entendimento amplo de alfabetização, em colaboração com outras áreas de saberes e formas de expressão e de comunicação. Assim, sendo, o processo de alfabetização e pós-alfabetização dos operários da construção civil vai além das lutas coletivas e políticas de uma categoria.

Esses três princípios históricos foram construídos com base na experiência alfabetizadora dos três primeiros anos de existência do *Projeto Escola Zé Peão* (1991 a 1993), e pensados a partir de um questionamento interno, relacionado ao método de alfabetização: que método usar para alfabetizar operários da construção civil em uma perspectiva de Educação Popular? (Silva, 2015).

A intenção de início da prática pedagógica do Zé Peão era alfabetizar aquele segmento social mais diferenciado da construção civil: os serventes que viviam alojados nos canteiros de obras. Por se conceber em espaços que proporcionavam a

prática do magistério, o Projeto tornava suas contribuições de forma significativa na formação de alunos de várias licenciaturas, voltados para a perspectiva da Educação Popular. Esse processo possibilitava que os alunos associassem as teorias e as ações práticas, relacionando reflexão, planejamento, avaliação dos processos educativos, autoavaliação, sistematização de experiências, todos esses caminhos voltados para contribuir com os conhecimentos e práticas da formação primeira desses licenciados.

A proposta política pedagógica do *Projeto Escola Zé Peão* evidenciava o zelo em relação à formação do professor alfabetizador, sendo aplicados vários recursos para se desenvolver as práticas nos canteiros de obras, entre elas estão as discussões/ reflexões. Entretanto, as aulas aconteciam de segunda-feira a quinta-feira, deixando a sexta-feira livre para o momento de discussões/ reflexões, individuais e coletivas, na qual as professoras tinham encontros com coordenadores, individualmente ou com o grupo. Esses encontros eram para discutir os mais variados assuntos ligados às questões sobre a aprendizagem dos alunos e seu progresso, ou as dificuldades que o professor apresentava em se tratando de iniciar um conteúdo. Eles eram marcados e efetivados de acordo com as necessidades, para esta finalidade o professor tinha o apoio da equipe.

A equipe pedagógica do PEZP estava estruturada da seguinte maneira: uma coordenação geral, composta por um representante do corpo docente do Centro de Educação da UFPB e um representante da direção do SINTRICOM; a coordenação pedagógica que acompanhava o dia a dia dos professores-alfabetizadores, formada por um grupo de ex-professores alfabetizadores do Projeto; uma equipe de assessores de várias áreas do conhecimento, construído por professores da UFPB, e por uma equipe de professores-alfabetizadores que faziam parte de diversos cursos de licenciatura da UFPB (Ireland, 1998, *apud* Silva, 2015). Portanto, o comprometimento da equipe pedagógica do Projeto estava embasado no mecanismo denominado de pilar de um compromisso coletivo. A coordenação pedagógica teve uma grande importância na execução do currículo, na formação inicial e continuada, na garantia que os princípios metodológicos estivessem presentes nas aulas dos educadores.

Em consonância, segundo Silva (2015, p. 234):

[...] os princípios, de modo geral, são os dispositivos que orientam determinadas práticas e têm a ver com a concepção de sociedade, de homem/mulher (ser humano), de educação etc., os quais balizam determinadas práticas. Os princípios estão presentes em todos os campos dos saberes e da ação humana. Por exemplo, no campo da ética, da política, da filosofia, da educação, enfim. Em todos estes e outros campos eles irão apresentar certa regularidade enunciativa, identificando as formas de fazer, agir e pensar de um grupo social em um dado período de tempo.

Estes princípios representam a compreensão que se tem sobre o PEZP, um projeto que objetivava alfabetizar, a partir da realidade dos seus educandos, jovens e adultos trabalhadores, sem perder de vista a função social da escola.

Os princípios, também, nortearam a proposta de formação dos professores alfabetizadores, por compreender que a formação de seus professores “[...] é resultado de um processo norteado pelos princípios básicos, mas condicionado pela realidade vivida em cada fase da escola” (Ireland, 2001, *apud* Silva, 2017, p. 235).

Ademais, o Projeto Zé Peão foi uma experiência às educadoras em processo de formação. Elas passaram por um percurso de formação, desde eventos e seminários, que proporcionam um olhar direcionado para práxis, assim como a perspectiva da luta sindical dos operários da construção civil, participando de assembleias quando a categoria se reunia para levantar, entre as pautas, melhores condições de trabalho, de salário e benefícios.

De início, algumas professoras tinham uma visão que o sindicato se resumia a um ambiente de mobilização, reivindicações e formação política. No percurso, perceberam que o sindicato era um tempo/espço de formação, de conscientização da categoria, da luta por mais direitos e da importância da organização dos trabalhadores.

As reuniões pedagógicas e os encontros semestrais de avaliações objetivam identificar as dificuldades sentidas nas práticas pedagógicas para serem refletidas e apontar possíveis encaminhamentos, a fim de que as atividades do projeto sofram mudanças qualitativas em sua prática, em todas as suas instâncias (Silva, 2015, p. 88).

O *Projeto Escola Zé Peão* tinha momentos reservados para encontros semestrais e reuniões pedagógicas de avaliações, com intuito da equipe pedagógica conduzir as avaliações, proporcionando aos educadores autoavaliarem-se, botando em pauta as aprendizagens e dificuldades ao longo do percurso do ano letivo. Esse acompanhamento e ações que os próprios educadores desenvolviam com ajuda dos

colegas de projeto e coordenação, eram transformadores, pois proporcionavam a troca de experiências e práticas educativas.

Com isso, o percurso tornou-se uma mão dupla, também as professoras ofereciam um saber no processo de mediação com os operários quando eles, com suas realidades, contribuíram para a formação das educadoras. De acordo com Freire (1987a, p. 78), “a práxis é o ato de intervenção no mundo para transformá-lo”.

No item seguinte, iremos abordar a ‘Formação dentro da formação’ no *Projeto Escola Zé Peão*, tendo como subtítulos: *Percurso formativo*, *Formação transformadora para além de um treinamento para professores*; A influência freiriana nas práticas das professoras participantes.

4.1 ‘Formação dentro da formação’ no *Projeto Escola Zé Peão*

As professoras que atuaram no Projeto Escola Zé Peão e foram entrevistadas eram, à época, alunas das licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba. Mais de 23 anos depois, entre outubro e dezembro de 2023, Ana Maria Marques, Helayne Cristina Carvalho do Nascimento, Ilgoana Angelo Serafim, Leide Jane Duarte do Nascimento, Lyvia B. da Silva Xavier, Maria Valdenice Resende Soares, Patrícia F. C. Santos, Sabrina Grisi Pinho de Alencar e Reneé Santos da Silva Alves compartilharam suas experiências em entrevistas. Os relatos evidenciam que a participação no projeto representou uma verdadeira ‘formação dentro da formação’, contribuindo significativamente para suas trajetórias docentes..

Para a análise, foram selecionadas as categorias: *Percurso formativo*; *formação transformadora para além de um treinamento para professores*; e a influência freiriana nas narrativas das professoras participantes.

4.1.1 Percurso formativo

Para Bernadete Gatti (2016), as primeiras formações foram propostas nas ‘Escola Normais’ (instituições para formar os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil), em cursos específicos no final do século XIX, este nível é secundário, em meados do século XX passou a ser chamado de Ensino Médio. Seguiram a propiciar a formação dos professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Portanto, em 1996, a partir da

Lei 9.394 (LDB), estabeleceu-se o prazo de 10 anos para que os professores se ajustassem a essa exigência, formando-se no Ensino Superior e, assim, habilitando-se ao trabalho com crianças.

Gatti (2016) entende que a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, trouxe várias mudanças nos cursos de Pedagogia, entre elas foi contemplada a Educação de Jovens e Adultos. Porém, nesse período já aconteciam iniciativas de formação de professores para EJA, como o *Projeto Escola Zé Peão*, proporcionando uma formação direcionada e diferenciada.

Para a ex-professora do Projeto, Patrícia (2023), atualmente doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, professora da Educação Básica e Supervisora da Escola Municipal Antônio Santos Coelho Neto, em João Pessoa, PB:

Foi no Zé Peão que tive contato com a EJA. Foram 6 anos de experiência no Zé e esses frutos de ter participado dessa experiência foram muitos, para além dessa questão da aprendizagem. Foi uma contribuição considerável na minha trajetória profissional de formação enquanto formação, tanto como professora alfabetizadora como coordenadora supervisora [...] (Patrícia, entrevista concedida em 10 out. 2023)

Esse processo de alfabetização no próprio local de trabalho dos operários da construção civil, contribuiu para a própria formação da educadora, como indica Patrícia (2023), quando reforça a “trajetória de formação enquanto formação”.

A professora mostra como foi significativo esse processo de ensino-aprendizagem, do conhecimento articulado com o contexto dos seus alunos. Esse percurso formativo transforma educandos e educadora. Como diz outra ex-professora do mesmo projeto, Helayne (2023), doutoranda em Ensino pela Universidade Federal de Sergipe, professora da Educação Básica I e Supervisora Escolar, da Escola Municipal Oscar de Castro, João Pessoa, PB, o

Zé Peão foi a formação dentro da formação. Hoje como supervisora, me sento com os professores e vou sistematizar, dialogar com a prática. Dos princípios, eu guardo muito bem a questão da significação operativa, daquilo que você traz para sala de aula precisa ter significado para o aluno (Patrícia, entrevista concedida em 10 out. 2023).

O princípio da Significação Operativa, de acordo com Silva (2015, p. 39)

[...] representa a consciência de lógica entre ‘o que se faz’ e ‘como se faz’ e a superação entre o que é idealizado/desejado com o processo

educativo dos operários-alunos, assim como as possibilidades e circunstâncias dadas.

Portanto, como traz a professora Helayne (2023), este princípio é orientador no processo de formação, ao propiciar a consciência no que fazer e como fazer. O conhecimento deve ter significado, isso faz toda diferença na Educação de Jovens e Adultos.

Esse processo passa por construir um currículo adequado às necessidades dos educandos. No entanto, a forma como os conteúdos disciplinares são trabalhados pode contribuir para que estes não permaneçam na escola, sobretudo quando o conteúdo não faz sentido para as suas vidas. Essa mesma orientação serve ao currículo em que as realidades e experiências devem permear as políticas voltadas para a formação dos profissionais docentes. É como afirma Mizukami (2004, p. 38) ao escrever:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino.

De acordo com Paulo Freire (1987b), a formação de professores/as passa pela construção de um currículo no qual propicie a oportunidade de desenvolver um educador humanista. Aquele em que sua ação está em sintonia com o educando, proporcionando caminhos para a construção do saber. De acordo com Freire (1987b), essa dinâmica exige que o educador/a seja parceiro dos educandos/as, em conexão com eles. Com esse olhar para educação, o/a educando/a, educador/a se sentirá incluído/a no processo. Como assevera Freire (1996, p. 13):

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

A aprendizagem se dá na relação educanda/o e educador/a, em que os dois andam juntos, sendo igualmente sujeitos no processo. Podemos ver esse processo se efetivar na fala de outra ex-professora do *Projeto Escola Zé Peão*, Maria Valdenice aqui nominada Valdenice (2023), atualmente doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora adjunta lotada no Campus IV/Litoral Norte da UFPB, , ao afirmar que:

Foi um processo formativo dentro da própria formação, porque ali nós discutimos sobre teoria, estávamos na sala de aula planejando, discutindo o que era fazer uma aula a partir de uma sequência didática. Se nós fôssemos dar hoje o nome seria temáticas sociais a partir da realidade do aluno (Valdenice, entrevista concedida em 10 out. 2023).

Na fala da professora evidencia que o seu percurso formativo no Projeto se dava com a construção da sequência didática. De acordo com Zabala (1998, p. 18), o termo “Sequência Didática” faz referência a “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Modo que seria semelhante ao trabalho com temáticas sociais, no qual o/a educador/a pega temas que fazem sentido para o/a educando/a e, a partir deles, trabalha os conteúdos de maneira contextualizada, sempre levando em consideração o conhecimento existente. Para Paulo Freire (1987b, p. 87), esse é particularmente “[...] o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo vocabular do povo ou o conjunto de seus temas geradores”.

Essa educação desafiadora tinha intenções políticas pautadas em uma pedagogia da libertação dos obstáculos jurídicos, sociais e econômicos, vivenciados pelo/a trabalhador/a. Para a professora Valdenice (2013):

Ali nas discussões do Zé Peão, na formação inicial, a gente discutia sobre contextualização, como fala Paulo Freire, compreender o universo do aluno, para primeiro escolher a temática, a gente partia do princípio de que eles sabiam alguma coisa (Valdenice, entrevista concedida em 10 out. 2023).

Portanto, era sempre levado em consideração no processo, o conhecimento que o educando trazia. De acordo com Freire (1987b, p. 90), “se na vida do animal, o aqui não é mais que um habitat ao qual ele ‘contata’, na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico”.

Portanto, a formação de professores deve propiciar meios que levem em consideração o educando como sujeito histórico, e seguir aliada ao fazer crítico e à sensibilidade. Como diz Freire (1996, p. 20):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

A sensibilidade fazia parte da realidade do cotidiano das educadoras do PEZP, estavam atentas as vivências (realidade) dos educandos. Como fala Goleman (1995, p. 45), “a sensibilidade é um atributo essencial para empatia e a compreensão humana”.

A fala da ex-professora no PEZP, Helayne (2023) traz, de maneira reflexiva, a contribuição que o PEZP proporcionou às educadoras, vejamos:

Ele nos preparou para o cotidiano da sala de aula, sempre fazendo a gente pensar e repensar a nossa prática, levando em consideração as necessidades do aluno, dando sentido, significado ao processo ensino-aprendizagem (Helayne, entrevista concedida em 10 out. 2023).

A relação entre reflexão-ação-reflexão, trabalhada na formação inicial com os educandos-educadores do Projeto, é significativa para construção da teoria-prática no processo de formação de seus sujeitos. De acordo com Silva (2015, p. 90):

O projeto aponta indícios de que, mesmo trabalhando com alunos-professores de diferentes licenciaturas, é possível articular a formação inicial, oferecida pela Universidade, com a formação concomitante, no sentido de que esta seja essencial para a construção de um profissional com bagagem teórico-prática ou seja, onde não apenas a teoria, mas a articulação da teoria com a prática, seja imprescindível à validação do tripé reflexão-ação-reflexão ou teoria-prática-teoria.

O Projeto Escola Zé Peão deu sua contribuição na formação de professores, demonstrando ser possibilidade para ultrapassar a problemática que, ainda nos dias atuais, permanecem na EJA, principalmente em se tratando do campo da alfabetização, em que processos formativos aligeirados e sem compromisso com educandos/as jovens e adultos comprometem o alcance de seus objetivos.

A ex-professora alfabetizadora, Ana (2023), hoje Mestre em Letras, faz parte da equipe que coordena a Educação Infantil no Município de Bayeux/PB, enfatiza:

O projeto, gente, foi uma verdadeira formação, foi o início da minha carreira. Eu aprendi a ser professora, aprendi a planejar e refletir sobre o planejamento na prática, com aqueles relatórios que a gente fazia semanalmente. Pensando sobre a nossa semana, a gente ia construir o relatório da semana que passou, então era muito completo. (Ana, entrevista concedida em 10 out. 2023)

No primeiro momento, a professora Ana (2023) afirma que o PEZP foi o começo da sua carreira, sendo um espaço de formação que lhe proporcionou sua base de sustentação. No segundo momento, traz que foi na experiência do Projeto que aprendeu a ser professora, planejando e refletindo sobre sua prática, através de relatórios semanais. No terceiro momento, afirma que essa dinâmica de pensar a semana para construir o relatório (ficha de acompanhamento), dava direcionamento para, a partir da reflexão/ação, planejar a semana seguinte. Então, descreve o processo como de formação completo.

Em concordância com a reflexão posta, Libâneo e Pimenta (2002, *apud* Silva, 2017, p. 23), destacam que

[...] esta constatação reforça a importância que o PEZP possui na formação de futuros professores e, além disso, as práticas formativas deste Projeto reforçam a ideia de que, desde a graduação, o futuro professor deve se aproximar da realidade concreta na qual irá atuar.

A ex-professora Leide (2023), Mestre em Letras, hoje é professora do estado da Paraíba e do Município de cabedelo, fala sobre a contribuição da relação significativa entre teoria e prática:

A gente se depara com pessoas que as vezes não entendem quem é Paulo Freire. E a gente consegue entender por que a gente viveu isso na prática, juntamente com as leituras (Leide, entrevista concebida em 10 out. 2023)

A professora destaca a importância de estar ao mesmo tempo em contato com teoria e prática. Como fala Paulo Freire (1996) sobre a relação teoria e prática no livro *Pedagogia da Autonomia*, essa relação pode se tornar 'blábláblá' e 'ativismo', se não caminharmos juntos. Portanto, Freire defende esse alinhamento desde a formação docente e ao longo da vida profissional.

4.2 Formação transformadora para além de um treinamento para professores

O *Projeto Escola Zé Peão* possibilitava uma formação na qual os educadores sentiam-se potencializados para assumir uma sala de aula, e no decorrer do processo, iam pensando/repensando, fazendo/refazendo sua prática, com o apoio da coordenação pedagógica. De acordo com Silva (2015, p. 29, grifo nosso): “a ação e compromisso pedagógico da equipe do Projeto estão alicerçados através do dispositivo denominado de *As Bases de um Compromisso Coletivo*”. Isso é evidenciado na fala da ex-professora Ilgoana (2023), hoje especialista em Psicopedagogia Institucional e Letramento, diretora do Colégio Santo Antônio, em São José dos Pinhais/PR:

Eu tenho um pensamento bem forte que a minha base foi o Zé Peão, se não fosse minha passagem pelo Zé Peão eu não saberia o que fazer quando fosse para sala de aula. Passei quatro anos no Zé Peão e lá aprendi a prática, os coordenadores exigiam e ensinavam, era tanto aprendizado que até me ajudava nos afazeres da faculdade, eu tirava de letra. Fiz e refiz muitos planejamentos, até entrar no ritmo. O Zé Peão foi a base de tudo. (Ilgoana, entrevista concedida em 10 out. 2023)

A professora Ilgoana (2023) traz a importância do Projeto Zé Peão no seu percurso formativo. Para ela, essa formação foi sua base para entrar em uma sala de aula e atuar como professora. Dá ênfase, também, como foi significativo o processo de ação-reflexão, quando fala das inúmeras vezes que fez e refez os planejamentos.

Segundo Freire (1996, p. 17), “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Portanto, esse movimento entre o fazer e pensar é necessário no exercício docente crítico, esse processo leva os educadores ao amadurecimento de seus processos reflexivo-críticos. Por isso, para Freire (1996, p. 18):

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

A citação traz a sintonia que se deve ter entre o professor formador e o professor aprendiz, em um dialogismo crítico. Esta sintonia é clara na fala da ex-professora Ana (2023), hoje Mestre em Letras, que faz parte da equipe que coordena a Educação Infantil no Município de Bayeux/PB:

O processo formativo acontecia sim, cada vez que a gente ia para sala de aula semanalmente, toda sexta-feira acontecia o encontro com a coordenação do Zé Peão para pensarmos o que fizemos durante a semana e, a partir disso, fazer os ajustes, modificações para aprimorar o processo (Ana, entrevista concedida em 15 nov. 2023).

Portanto, percebe-se no depoimento da professora que a sua formação trouxe elementos para uma educação reflexiva, no qual tinha a oportunidade de fazer e refazer ao longo do percurso.

O PEZP tinha o cuidado de proporcionar uma formação de professores voltada para realidade dos educandos. Na fala da ex-professora Reneé (2023), especialista em EJA pelo Instituto Federal da Paraíba, hoje professora da EJA no município de João Pessoa, Paraíba, considera que:

O ZP fez da gente professores diferentes, com um olhar diferenciado para o aluno, sabemos que é um público que precisa de uma atenção diferenciada, consequentemente as atividades são pensadas levando em consideração a realidade dos educandos (seu universo vocabular), não infantilizamos os nossos alunos (Renné, entrevista concedida em 15 nov. 2023).

No primeiro momento, a professora traz que o Projeto se diferencia pelo olhar diferenciado com o educando. Afirmativa essa que está de acordo com Silva (2015, p. 22), quando escreve: “[...] a formação humana para o exercício da cidadania e o autorreconhecimento do operário enquanto trabalhador também se somam aos objetivos do Zé PEZP”.

No segundo momento, a professora Renné (2023) indica a importância de as atividades serem pensadas a partir da realidade do educando, levando em consideração o seu contexto. Comentário que corrobora em lembrar a importância de não infantilizar os/as educandos/as, que vêm carregados de vivências. É importante ressaltar que esses sujeitos desempenham diversas tarefas que precisam da utilização do raciocínio, com grandes habilidades, em vários momentos. Levar em consideração esses fatores é ter a

[...] consciência de que estes homens e mulheres não são tábulas rasas, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhes permitem o acúmulo de saberes em diferentes campos epistemológicos (Moll, 2004, p.14).

Para Moll (2004), é necessário levar em consideração a vivência dos sujeitos. Quando o/a educador/a leva em consideração a vivência dos seus educandos/as, o/a aluno/a trabalhador/a, jamais irá fazer atividades que o infantilizem, fora da sua realidade. Olhar docente que, atrelado a “[...] postura para uma sensível escuta cotidiana como também para uma ampliação do olhar” (Moll, 2004, p. 14), se faz indispensável diante dos alunos da EJA.

Outro ponto que a professora Renné (2023) aborda, diz respeito a importância de dar sentido ao processo ensino-aprendizagem, a partir do universo vocabular do/a educando/a. Fato que faz lembrar a adequada condução do processo, sendo que este permeia, antes de trabalhar um conteúdo (temática social), o levantamento do que tem significado para o grupo, mas, a partir disso, vai acrescentando outros conteúdos.

De modo que, no planejamento, esta postura é levada em consideração ao deixar espaço para abarcar o conhecimento que o/a educando/a traz, tendo abertura para ampliar esses conhecimentos.

Nesse sentido, reforça Freire (1987b, p. 83-84):

[...] o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A citação apregoa a importância do respeito ao saber do educando, mostrando a dialogicidade neste processo, sem imposição, mas sim, uma construção no fazer pedagógico, em que os resultados do diálogo se voltam para ele de forma sistematizada. Para a ex-professora Ilgoana (2023), especialista em Alfabetização e Letramento e psicopedagogia, atualmente diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Santo Antônio, em São José Pinhais.

[...] dar significado ao processo, fazer com que os educadores entendessem que os alunos têm sua vivência, um saber, e como fala Paulo Freire, devemos partir desta, dando significado ao processo (Ilgoana, entrevista concedida em 15 nov. 2023).

No mesmo entendimento, a ex-professora Leide (2023), mestrado em Letras e professora de escolas públicas em Cabedelo, PB, considera importante:

[...] o processo de aprendizagem a partir do cotidiano do aluno (da sua vivência). Com isso dar sentido, significado, entendo como uma

grande contribuição na EJA (Leide, entrevista concedida em 15 nov. 2023).

As ex-professoras mencionam o conhecimento existente, que faz parte da vivência do educando, como início do processo significativo. A fala da prof. Leide (2023) mostra a importância do que o aluno manifesta (conhecimento existente) para, a partir disso, trabalhar o processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1987b, p. 88), “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade [...]”. Portanto, este processo de investigação para ser uma educação libertadora deve se dar através da dialogicidade.

Nas fotos abaixo (Figuras 3 e 4), é possível perceber o quanto essa formação foi significativa para essas ex-professoras no PEZP, depois de mais 23 anos ainda guardam consigo, em suas casas, recordações, e em seus ‘corações’, que trazem afetos e memórias do *Projeto Escola Zé Peão*.

A proposta do encontro realizado era trazerem algum objeto que lembrasse o PEZP. O encontro foi na casa desta pesquisadora, das nove pesquisadoras estavam 6 presencialmente, 1 *online* e 1 não participou desse momento por motivos de saúde, mas, posteriormente, ficou ciente dos acontecimentos desse encontro e participou, enviado suas contribuições. Foi um momento de revisitar memórias, cheio de saudades, emoções, muitas trocas, risadas e brilho nos olhares.

Revisitar com objetos de memórias das próprias ex-professoras alfabetizadoras do *Projeto Escola Zé Peão*, foi confirmar o legado que ele deixou em sua/nossa formação.

Figura 3 - Foto de 15 de dezembro de 2023, momento de revisitar as memórias da experiência do Projeto Zé Peão.



Fonte: primária (2023).

Figura 4 - Foto de 15 de dezembro de 2023, momento de revisitar as memórias da experiência do Projeto Zé Peão.



Fonte: primária (2023).

As ex-professoras alfabetizadoras trouxeram álbuns fotográficos, camisas, livros do educador Paulo Freire etc. Foi um momento de muita troca e recordações da experiência de cada uma no PEZP. Como fala Larrosa (2014, p. 18):

[...] a experiência é que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

É perceptível, nesse grupo de ex-professoras alfabetizadoras, que a experiência vai além dos fatos e do excesso de informações; trata-se, sobretudo, daquilo que as envolve e as marca profundamente.

4.3 A influência freiriana nas práticas das professoras participantes

É visível a influência freiriana nas narrativas das professoras participantes da pesquisa; elas trazem em suas falas a contribuição que este teórico trouxe para suas práticas educativas. Para Ilgoana (entrevista concedida em 10 out. 2023):

O Zé Peão era Paulo Freire na veia, muito embora os coordenadores do projeto falassem que bebiam em várias fontes. Sempre que eu escuto Paulo Freire, eu lembro que Paulo Freire é Educação.

A ex-professora Reneé (2023), especialista em EJA pelo Instituto Federal da Paraíba, hoje professora da EJA no município de João Pessoa, considera que:

Paulo Freire está em tudo relacionado à educação, o Zé Peão bebia em Paulo Freire (Renné, entrevista concedida em 10 out. 2023)

Helayne (2023) diz, de forma semelhante:

Paulo Freire estava sempre presente em nossas aulas, trabalhávamos com a dialogicidade a partir do conhecimento existente do aluno” (Helayne, entrevista concedida em 10 out. 2023)

Essas ex-professoras no PEZP trazem em suas falas o reconhecimento da teoria freiriana em seu percurso, enfatizando a dialogicidade e o conhecimento prévio do/a educando/a. Para elas, Paulo Freire é educação.

De acordo com Freire (1987b, p. 79):

[...] 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.

Para o educador, o diálogo é necessário na relação constituída com seus educandos, mas não qualquer diálogo. Portanto, aquele diálogo que traz disputa polêmica, que não representa compromisso com articulação do mundo, não é esse tipo de diálogo que ele propõe, mas sim, aquele que traz elementos significativos para o processo ensino-aprendizagem.

Para a ex-professora Ana (2023):

Esse trabalho de contextualização que a gente trabalhava muito com os operários, tendo em vista que eles tinham um saber. Paulo Freire diz que a gente já traz o nosso conhecimento de mundo. O conhecimento de mundo precede o conhecimento da palavra e a gente estudou muito isso lá (Ana, entrevista concedida em 10 out. 2023).

A partir desse diálogo significativo que leva o/a educador/a, a conhecer o universo do educando, em um movimento que o faz acessar elementos para trabalhar de maneira contextualizada os conteúdos programáticos articulando-os com o conhecimento prévio dos alunos, do que eles trazem.

Segundo Freire (1987b, p. 46):

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humanidade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

Como visto, são diversos os depoimentos das professoras alfabetizadoras trazendo essa realidade enfatizada no processo de formação do PEZP, em vistas a proporcionar uma educação voltada para o respeito à realidade do educando, valorizando seus conhecimentos prévios, como fala Freire (1987b).

Para a professora Patrícia (2023), fazia sentido o Projeto Zé Peão acontecer num canteiro de obra:

Essa coisa assim tão forte que a gente vivenciou. O significado das coisas é fundamental na EJA, uma educação significativa (Patrícia, entrevista concedida em 10 nov. 2023)

A ex-professora no PEZP relata a importância de as aulas acontecerem no próprio local de trabalho dos educandos (canteiros de obras), propiciando o contato com uma educação relacionada ao contexto de vivência diária. Essa formação é um processo significativo. Como pensava Paulo Freire (1996), a aprendizagem

significativa acontece quando o/a educando/a é visto como um ser social, histórico e cultural, proveniente de uma sociedade concreta.

Ainda de acordo com Freire (1996, p. 26),

[...] não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos 'conhecimentos de experiência feitos' com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Esse olhar humanístico para a realidade (vivência), desde a escolha do espaço da sala de aula, propicia aos educandos uma educação pensada para eles, com significado. De acordo com Moreira (2006. p. 15):

[...] pode se dizer a Aprendizagem Significativa ocorre quando a nova informação 'ancora-se' em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias, conceitos, proposições relevantes e inclusivos estejam, adequadamente claros e indisponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras.

A aprendizagem significativa acontece com a interação entre os aspectos relevantes na estrutura cognitiva, no relacionamento entre o novo e o conhecimento prévio, levando em consideração os significados pessoais, de forma que as novas informações que virão desenvolvam uma compreensão profunda, fazendo com que essa nova informação seja significativa para o indivíduo.

O PEZP, enquanto espaço formativo, levava em consideração essa aprendizagem significativa, que era sondada e trabalhada a partir dos conhecimentos prévios dos educandos. Como fala a ex-professora no PEZP, a alfabetizadora Ana (2023):

Trabalhar a EJA a partir do aluno, investigando quem são, de onde vêm, suas necessidades, entre outras questões, sempre procurando acolher e proporcionar um processo com significado (Ana, Entrevista concedida em 15 nov. 2023)

Essa fala reafirma que o processo formativo do PEZP era pensado, planejado e estruturado a partir da realidade do educando. Com isso, o processo propiciava uma aprendizagem em que o/a educando/a se via pertencente à construção do

conhecimento. A formação de professores alfabetizadores do PEZP, de acordo com Ireland (1998, *apud* Silva, 2015, p. 46-47), diz respeito a:

[...] um processo contínuo, que abrange não só o período de formação inicial – antes do ingresso em sala de aula – mas também o trabalho de acompanhamento pedagógico e que participa o professor durante toda a sua permanência no Projeto. Essa formação toma como ponto de partida os sujeitos do processo educativo, os operários da Indústria da construção civil – e o contexto em que estão inseridos como trabalhadores, cidadãos, e seres humanos – e visa instrumentalizar o professor, ou seja, prepará-lo para ‘alfabetizar trabalhadores da construção civil’.

A citação traz a formação como “processo contínuo” (Ireland, 1998, *apud* Silva, 2015, p. 46) e essencial para a formação de educadores iniciantes, mostrando que há uma educação significativa em que o ponto de partida é o contexto do educando trabalhador jovens e adultos, levando em consideração sua vivência (culturas e experiências). Veja a fala da ex-professora Sabrina (2023), doutora em Educação, professora efetiva da UFPB e vice coordenadora do Curso de Pedagogia do Campus IV, desta mesma universidade:

A questão da significação é dar sentido para aquilo que eles pediram, do que eles colocaram como necessidade, aquilo que o Zé Peão fazia, trazia de Paulo Freire. Não é que eu não vou trabalhar a fruta morango, já que não é da realidade dos discentes, mas eu trabalho primeiro a realidade deles. O diálogo em sala de aula era fundamental para gente sentir a necessidade, para fazer o nosso planejamento, e assim eram envolvidas as temáticas sociais, que partiam das necessidades dos educandos (Sabrina, entrevista concedida em 15 nov. 2023).

Essa fala da ex-professora do PEZP reforça a presença da educação significativa em sua formação, a partir do diálogo entre educador/educando, trazendo elementos (temáticas sociais) da realidade do cotidiano do educando que integrariam o planejamento das atividades pedagógicas, a partir do contexto dos sujeitos. Ainda de acordo com a fala da ex-professora Sabrina (2023), não ficava no conhecimento prévio, era só ponto de partida. Segundo Freire (1987b, p. 83-84), observa-se a importância do diálogo entre educador/educando na busca do conteúdo programático:

Para o educador-educando, o diálogo, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A educação proposta por Freire é na relação de um com o outro, portanto educador/educando se faz propagado pelo mundo, em que ambos deslumbram e se desafiam. Pontos de vistas impregnados de desejos, interrogações, esperança que levam a temas significativos, fundamentos que constituirão o conteúdo programático.

A fala da ex-professora no PEZP, Lyvia (2023), especialista em Psicopedagogia pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa, vem reforçar a questão da formação significativa:

O ZP foi minha maior formação, ele foi mais significativo do que as minhas aulas no curso de Pedagogia, ele me preparou para dar aula. Porém, ele atrelado ao curso foi uma formação bastante significativa.

No primeiro momento, a ex-professora Livya (2023) revela que sua formação no PEZP foi mais significativa do que sua graduação. De acordo com Freire (1968, p. 68), “[...] não é possível formar seres autênticos, livres, criadores, e ao mesmo tempo, manter uma educação que nega esses valores.” É notável que a formação do PEZP oferecia e mantinha esses valores.

No segundo momento, nas palavras da ex-professora Livya (2023) fica evidente que essa relação entre teoria e prática deu sentido a sua formação, deixando o processo extremamente significativo. De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 340):

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno, através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição.

Em concordância com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem torna-se significativa porque envolve a transformação e a ampliação dos saberes dos educandos/educadores que já existem na condição do sujeito. O contexto principal da aprendizagem significativa refere-se a afirmar que tudo que é aprendido e desenvolvido ao longo da vida do sujeito possui sentido e relevância, e todo conhecimento adquirido será transformado em aprendizagem. Nenhuma informação é desconsiderada, mas transformada em aprendizado, ao passo que, no processo da aprendizagem, o conhecimento prévio deve ter seu devido valor, de modo que este

possa construir estrutura mental que se efetivará em uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

Freire (1996), também, fala sobre o conhecimento prévio apontando o processo da verdadeira aprendizagem como aquele em que o educando é sujeito da construção e da reconstrução do saber, ao lado do seus educadores.

Como podemos ver nas falas das ex-professoras, o Projeto Escola Zé Peão (de extensão) trouxe uma grande contribuição em seus processos de formação, preparando discentes e docentes para a vida, pois, além dos alunos/operários, todas elas, as educadoras, eram estudantes de graduação na época em que participavam do Projeto. Com essa experiência, foi lhes proporcionada a oportunidade de estarem fazendo a relação constante entre teoria/prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa sobre o tema em tela e das entrevistas com as ex-professoras do *Projeto Escola Zé Peão*, foi possível compreender a influência freiriana nas suas formações, assim como o tornar-se professora a partir da relação educando e educadora, em um processo dialógico.

Reitero a importância dessa pesquisa para minha vida pessoal e profissional, considerando que minha formação inicial passou também pelo *Projeto Escola Zé Peão*. Essa experiência no Zé Peão me oportunizou vivenciar a educação de Jovens e Adultos ainda na academia, possibilitando o exercício da relação teoria/prática. Como diz Freire (1987b, p.121):

[...] mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É a práxis. É a 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.

Foi um processo de formação na extensão acadêmica que permitiu o contato com o fazer; a prática reflexiva. Portanto, nessa relação a formação se fortaleceu, pois foi construída em momentos de ação/reflexão, na vivência das leituras e o dia a dia do fazer pedagógico.

Tendo em vista que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade especial, que surge como um meio de pagar uma dívida social à população que, por diversos motivos, não teve acesso à escola ou deixou de frequentá-la, é preciso um olhar amoroso, cuidadoso, especial por esta modalidade.

A pesquisa demonstrou que a formação não acontece somente com os educandos, mas também, com as professoras que atuaram no Zé Peão. A Educação de Jovens e Adultos é diferenciada. Os alunos da EJA não são crianças para serem infantilizados, pelo contrário, são jovens e adultos com um repertório de vivências enorme, que precisa ser resgatado, respeitado e trabalhado. Como fala Freire (1992, p.105): “[...] o educador deve reconhecer o saber do educando como ponto de partida para a aprendizagem”. Trata-se de um movimento dialógico no qual o/a educando/a é reconhecido/a e participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem, assumindo o papel de protagonista. Ou seja, é uma educação que o/a conduz a se

perceber como sujeito de sua própria existência.. “O aluno deve ser o autor de sua própria história, e não apenas um personagem” (Freire, 1992, p.123).

Nas entrevistas com as ex-professoras participantes do PEZP, ficou demonstrado que a parceria entre o Projeto de Extensão da Universidade Federal da Paraíba e o *Projeto Escola Zé Peão* contribuiu para uma formação de professor com um olhar amoroso, cuidadoso e responsável. Os alunos/operários não somente aprendiam conteúdos trabalhados, mas, também, ensinavam a partir de seu lugar no mundo, com suas experiências e histórias de vida.

A análise do conteúdo das entrevistas realizadas revela que o Projeto Escola Zé Peão proporcionou às educadoras um espaço de vivência e experiência que marcou suas trajetórias e foi levado para a vida. De acordo com Silva (2015, p. 25), “um determinado Projeto Político-Pedagógico (PPP) se constitui para além de agrupamentos de planos de ensino e de atividades diversas. É muito mais que a realização de tarefas burocráticas para atender uma dada exigência.” O PEZP foi um espaço de vivência na formação que transcende a transmissão de conteúdos e atividades, pois era um espaço de ação/reflexão, onde o PPP era apenas um caminho para chegar à vivência do educando. Portanto, o Projeto propiciou uma educação transformadora, que ia além de um mero treinamento para professores.

Os resultados das entrevistas com as professoras confundem-se, também, com a minha percepção, que passei pela formação no *Projeto Escola Zé Peão*. O projeto contribuiu para a minha formação profissional, com consciência cidadã e pesquisadora. Passados tantos anos, o Zé Peão continua no meu processo formativo, agora, por meio desta dissertação. “A educação é a semente que, ao ser plantada em corações e mentes, floresce em ações que transformam o mundo”, Maria Caçula, pesquisadora (2025).

O que mais me trocou na pesquisa, foi o quanto é significativa uma formação de professores que leve o educador a contribuir na construção de um educando que se sinta sujeito da sua própria história, capaz de intervir na sociedade. Como também, a relação teoria/prática, a partir da extensão universitária.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno; DIAS, Pâmela. Taxa de conclusão do ensino médio no Brasil é uma das menores de 13 países do G20, aponta IBGE. **O Globo**, Rio de Janeiro, 9, abr., 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução: Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação e participação**. São Paulo: Editora Cortez, 2017

BRASIL. **Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília: Presidência da República, DOU de 19 dez.1967.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Brasília, DF: D.O.U. de 23 dez.1996.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: DOU de 16 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Institui 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. Brasília, DF: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **G20 Brasil 2024**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987a

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31 ed. RJ: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Ciências da Educação Século XXI, v. 2).

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; v. 4)

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161 – 171, 2016.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. São Paulo: Editora Objetiva, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Censo 2022**: taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem.

JACINTO, Juliana. **Implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma escola pública municipal de Balneário Piçarras – SC**, 2023, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2023.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: Uma experiência pioneira de educação. São Paulo, Cortez, 1996.

KASZCESZEN, Fabiane. **Política nacional de alfabetização 2019**: avanços ou retrocessos. 2021, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escrito sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MOLL, Jacqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. *In*: MOLL, Jacqueline (org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 11 - 16.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S./], 18, set. , 2020.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. A educabilidade do trabalho: seu realismo numa experiência com trabalhadores. **Temas em educação**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, João Pessoa, n. 2, p. 26 – 38, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) **La Educación de Adultos en un Mundo en Vías de Polarización**. Paris: UNESCO, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. **Didática**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2019.

PAIVA , Rubens. **O regime militar e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PATTON, Michael Quinn. **Utilização-Focada de Avaliação**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2002.

PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, [S./], v. XXI, n. 55, nov./2001.

PRÊMIO INSTITUTO UNIBANCO. **Educação de Jovens e Adultos**. Projeto Escola Zé Peão, João Pessoa, 2006.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba. **Escola Zé Peão**. João Pessoa, 25, out. , 2017.

RECIFE. Secretaria do Estado dos Negócios de Educação e Cultura
Departamento Técnico de Educação Primária do Pernambuco. 3ª Comissão de Estudos Dr. Paulo Freire. **A educação de adultos e as populações marginais: mocambos**. [Anexo 1]. Recife: governo de estado, maio/1958.

SANTOS, Denise Dias dos; ALMEIDA, Natália Frizzo de. A Educação de Jovens e Adultos e Adultos (EJA) Como Política Pública no Município de São Paulo (SP): uma revisão bibliográfica. **E-Mosaicos**, [S./l.], v. 9, n. 22, p. 3-14, out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Col. Memória da Educação).

SILVA, Adriana Pereira. **Da formação integral crítica e libertadora: Experiências de educação de jovens e adultos em debate**. São Bernardo do Campo: Lamparina Luminosa, 2016.

SILVA. Eduardo Jorge Lopes da. **A experiência do Projeto Escola Zé Peão na Formação de professores alfabetizadores para a educação de jovens e adultos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015

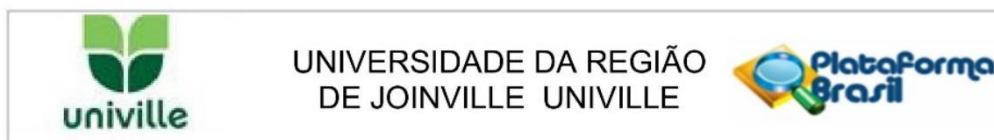
SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Os princípios norteadores da prática político pedagógica do Projeto Escola Zé Peão. *In*: IRELAND, Timothy Denis; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; ARAÚJO, Lindemberg Medeiros de (org.). **Aprendendo com o trabalho: 25 anos da Escola Zé Peão**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SOUZA, Ângelo R. de; TAVARES, Taís M. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. /l.], v. 30, n. 2, 2015. DOI: 10.21573/vol30n22014.53674.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: EJA E A PERSPECTIVA FREIREANA: UM PERCURSO DOCENTE EM CENA

Pesquisador: MARIA CACULA DE MOURA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71467223.0.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.419.386

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 6.255.479, emitido em 23 de Agosto de 2023.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 6.255.479, emitido em 23 de Agosto de 2023.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 6.255.479, emitido em 23 de Agosto de 2023. A pesquisadora responsável apresentou os riscos da pesquisa para os participantes, idêntico em todos os documentos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

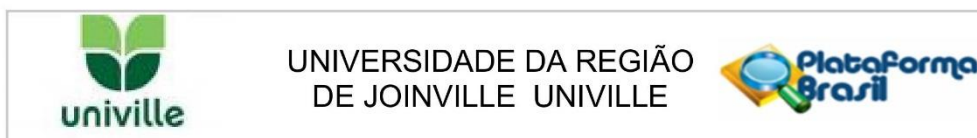
Conforme exposto no parecer substanciado nº 6.255.479, emitido em 23 de Agosto de 2023. A pesquisadora responsável informou que pretende a participação de 10 pessoas e alterou a forma de contato para convite para participação e demais contatos - estes serão individuais.

A pesquisa pode ser executada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 6.255.479, emitido em 23 de Agosto de 2023. A pesquisadora responsável encaminhou o roteiro de entrevistas para as participantes.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 6.419.386

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "EJA E A PERSPECTIVA FREIREANA: UM PERCURSO DOCENTE EM CENA", de CAAE "71467223.0.0000.5366" teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) "MARIA CACULA DE MOURA", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 6.419.386

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2179491.pdf	18/09/2023 10:50:15		Aceito
Outros	carta_resposta_maria_assinada.pdf	18/09/2023 10:48:12	MARIA CACULA DE MOURA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Maria_12set.docx	17/09/2023 18:09:28	MARIA CACULA DE MOURA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	17/09/2023 18:05:47	MARIA CACULA DE MOURA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_USO_DE_VOZ_E_IMAGEM.docx	19/07/2023 17:24:18	MARIA CACULA DE MOURA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_USO_DA_NARRATIVA.docx	19/07/2023 17:23:47	MARIA CACULA DE MOURA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	19/07/2023 17:21:21	MARIA CACULA DE MOURA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 10 de Outubro de 2023

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prática Educativa presencial

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada: **EJA E A PERSPECTIVA FREIREANA: UM PERCURSO DOCENTE EM CENA**, coordenada pela pesquisadora, **Maria Caçula de Moura**, sob a Orientação do prof. Dr. **José Isaías Venera**. A pesquisa tem como objetivo *compreender o percurso formativo de professoras da EJA, no projeto Escola Zé Peão, e a influência freireana no processo*, tendo o Projeto Escola Zé Peão - projeto de extensão que fazia parte da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com 10 professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), participantes no projeto no período entre 2000 e 2001, como estudo de caso.

A participação nesta pesquisa será individual, livre e de espontânea vontade. Você não terá custo, nem receberá qualquer vantagem financeira por participar desta pesquisa, sua participação é voluntária. A pesquisa envolve *baixo risco*, pois as práticas educativas serão aplicadas pela pesquisadora em local público e, havendo desconforto em decorrência, sobretudo, de lembranças, a entrevista será interrompida e a entrevistada receberá toda atenção para minimizar o mal-estar, podendo ser suspensa ou retomada a entrevista com o consentimento da entrevistada. Fica ressaltado que você fique à vontade em não responder ou abandonar a prática em qualquer momento, assim, as informações serão descartadas. As práticas educativas estarão estruturadas em procedimentos que buscam refletir sobre a formação docente em cena. O benefício na participação desta prática educativa presencial e on-line será o de colaborar para o enriquecimento da pesquisa científica.

Os conteúdos de modo integral gerados nessa coleta não serão divulgados pela pesquisadora. Esta análise dos dados coletados será entregue com publicações ao fim da pesquisa em 2025, podendo ser apresentada em congressos e ou publicadas em periódicos científicos. Os resultados estarão à sua disposição, no curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, quando finalizado o trabalho, gratuitamente. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos / inutilizados. O participante poderá expressar suas opiniões de forma aberta e descontraída, de modo que não se torne incômodo sob qualquer aspecto, nem desconfortável propor suas opiniões, as quais não sofrerão julgamento de qualquer natureza, apenas estarão sujeitas a interpretações relacionadas diretamente à pesquisa. Durante a prática educativa, não serão feitos questionamentos que visem persuadir o entrevistado ou guiar suas respostas, estando livre o entrevistado a negar-se a interagir e ou responder qualquer questão ou ainda a retirar-se da proposta, sem a obrigação de esclarecimentos pela decisão tomada.

A pesquisa será realizada em três encontros que constituem a proposta para a realização das entrevistas, gravadas em áudio e vídeo, registradas com a participação dos participantes, das quais participarão somente a pessoa que concordar em participar voluntariamente e um dos pesquisadores. As conversas não serão divulgadas de forma alguma, apenas transcritas e apresentadas em forma de texto, com o restante da pesquisa na entrega final da pesquisa, assim como dados pessoais se manterão em sigilo absoluto se o entrevistado assim o desejar.

As informações deste termo estão em duas vias e são importantes pois incluem o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa. Orienta-se, que guarde o documento com você.

Informamos que todos os envolvidos terão garantia de esclarecimentos sobre as práticas propostas e ou realizadas nos encontros presenciais, antes, durante e após a realização dos procedimentos. É responsável pelos procedimentos da prática educativa a pesquisadora citada, **Maria Caçula de Moura**, disponíveis no (83) 98892-5598, em horário comercial. Em caso de dúvidas, poderá entrar em contato diretamente por e-mail: profcaçula@gmail.com.

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária não tendo qualquer tipo de remuneração. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da Univille. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO RESPONDENTE

() Eu, tenho mais de 18 anos e concordo em participar do presente estudo como participante e declaro que fui devidamente informado/a e esclarecido/a sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

() Não concordo em participar.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito e declaro que fui devidamente informado/a e esclarecido/a sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, recebendo uma cópia desta autorização que informa os procedimentos de pesquisas, seus riscos e benefícios.

Local e data

Assinatura do Respondente

Telefone para contato

Maria Caçula de Moura

ANEXO C – Termo de Autorização para uso da voz e imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E IMAGEM

Eu, _____ abaixo assinado(a), autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar minha voz e imagem, registrada em dispositivo gravador, somente para fins de estudo sem exposição em qualquer veículo de mídia, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização desta será para fins da pesquisa EJA E A PERSPECTIVA FREIREANA: UM PERCURSO DOCENTE EM CENA, coordenada pelo pesquisadora, Maria Caçula de Moura, sob a Orientação do Prof. Dr. José Isaías Venera. A pesquisa tem como objetivo, compreender o percurso formativo de professoras da EJA, no Projeto Escola Zé Peão, e a influência freireana no processo, tendo como fundamento as metodologias participativas, que permite a atuação efetiva dos participantes no processo, tendo como destaque para este trabalho o viés da entrevista. Pretende-se entrevistar educadoras que participaram de 2000 a 2001 do Projeto Escola Zé Peão; Projeto de extensão que fazia parte da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com 10 professoras alfabetizadoras.

Assinatura: _____

Nome Legível: _____

CPF: _____

Joinville, ____ de _____ de 20 ____

APÊNDICES

APÊNDICÊ A – Roteiro de Entrevistas Semi- estruturada com as ex-professoras do PEZP

- 1 - O que representou o Projeto escola Zé Peão em sua formação?
- 2 - Qual a contribuição de um projeto de extensão na formação de professores?
- 3 - Você compreende o projeto escola Zé Peão como um processo formativo, por quê?
- 4 - Como era a metodologia do projeto Escola Zé Peão?
- 5 - Qual a contribuição deste projeto para educação de jovens e adultos?
- 6 - Quais os desafios da educação de jovens de adultos?
- 7 - Que contribuições o Projeto Escola Zé Peão trouxe para sua vida profissional?

APENDICÊ B – Entrevista I

ENTREVISTADA	ZÉ PEÃO	PAULO FREIRE
Entrevistado 1 - Valdenice	Foi um processo formativo dentro da própria formação, porque ali nós discutimos sobre teoria, estávamos na sala de aula planejando, discutindo o que era fazer uma aula a partir de uma sequência didática que nós fôssemos dar hoje o nome seria a partir de uma temática.	Ali nas discussões do Zé Peão na formação inicial a gente discutia sobre contextualização, como fala Paulo Freire, compreender o universo do aluno, para primeiro escolher a temática, a gente partia do princípio que eles sabiam alguma coisa.
Entrevistado 2 - Ana	O projeto gente, foi uma verdadeira formação, foi o início da minha carreira. Eu aprendi a ser professora, aprendi a planejar e refletir sobre o planejamento na prática, com aqueles relatórios que a gente fazia semanalmente. Pensando sobre a nossa semana a gente ia construir o relatório da semana que passou, então era muito completo.	Esse trabalho de contextualização que a gente trabalhava muito com os operários, tendo em vista que eles tinham um saber. Paulo freire diz que a gente já traz o nosso conhecimento de mundo. O conhecimento de mundo precede o conhecimento da palavra e a gente estudou muito isso lá.
Entrevistado 3 – Leide	Foi uma universidade dentro da universidade. Então, quando a gente entra no Zé Peão, essa história de formação dentro da formação de universidade dentro da universidade, têm um significado de prática para gente que nos acompanha para vida. Quando a gente diz que foi do Zé Peão, olham para gente com outros olhos. Há um reconhecimento diferenciado, porque o professor que passou pelo Zé Peão é tido como um professor que tem um conhecimento de prática educacional avançado. Com os registros semanais na ficha de acompanhamento, parecia que a gente estava dentro da sala de aula vendo a aula.	A gente se depara com pessoas que as vezes não entendem quem é Paulo Freire. E a gente consegue entender porque a gente viveu isso na prática, juntamente com as leituras.
Entrevistado 4 - Patrícia	Foi no Zé Peão que tive contato com a EJA. Foram 6 anos de experiência no Zé e esses frutos de ter participado dessa experiência foram muitos, para além dessa questão da aprendizagem. Foi uma contribuição considerável na minha trajetória profissional de	As fichas de acompanhamento tomavam os meus finais de semanas, mas depois a gente vai compreendendo como esse processo de escrever, sobre o que você faz é importante na sua formação. Aquilo que Paulo Freire fala, né, da ação. Reflexão, ação e

	formação enquanto formação, tanto como professora alfabetizadora como coordenadora supervisora. Foram duas experiências que me ensinaram muito, o Projeto Escola Zé Peão e posteriormente.	assim tinha muitos questionamentos que eram feitos pela coordenação, que eu não conseguia alcançar naquele momento.
Entrevistado 5 - Sabrina	Entrei no Zé Peão no final de Abril, ainda fiquei um mês aguardando para iniciar. Aí é quando a gente começa a entender esse processo. Não só de formação continuada, mas esse processo de educação de jovens e adultos, questão da sistematização. Esse processo foi o Zé que proporcionou e coloco isso em todas as minhas passagens de formadora, de educadora ou de educandas, seja o que for, eu sempre coloco Zé Peão nessa esfera de como é importante esse diálogo, né?	A questão da significação é dar sentido para aquilo que eles pediram, do que eles colocaram como necessidade, aquilo que o Zé Peão fazia, trazia de Paulo Freire, né? Não é que eu não vou trabalhar, a fruta morango, já que não é da realidade dos discentes, mas eu trabalho primeiro a realidade deles. O diálogo em sala de aula era fundamental pra gente sentir a necessidade, para fazer o nosso planejamento, e assim era envolvidos as temáticas sociais, que partia da necessidade dos educandos.
Entrevistado 6 - Elaine	No Zé Peão eu aprendi a fazer e refazer, aquelas fichas era muitas cobranças para fazer, mas esses ensinamentos levei para minha vida, o Zé Peão foi a formação dentro da formação. Hoje como supervisora sento com os professores e vou sistematizar, dialogar a prática. Dos princípios, eu guardo muito bem a questão da significação operativa, daquilo que você trazer para sala de aula ter significado para o aluno.	Paulo Freire, estava sempre presente em nossas aulas, trabalhávamos com a dialogicidade a partir do conhecimento existente do aluno.
Entrevistado 7 - Ilgoana	Eu tenho um pensamento bem forte que a minha base foi o Zé Peão, se não fosse minha passagem pelo Zé Peão eu não saberia o que fazer quando fosse para sala de aula. Passei quatro anos no Zé Peão e lá aprendi a prática, os coordenadores exigiam e ensinavam, era tanto aprendizado que até me ajudava nos afazeres da faculdade, eu tirava de letra. Fiz e refiz muitos planejamentos, até entrar no	O Zé Peão era Paulo Freire na veia, muito embora os coordenadores do projeto falassem que bebia em várias fontes. Sempre que eu escuto Paulo Freire eu lembro que Paulo Freire é Educação.

	ritmo. O Zé Peão foi a base de tudo.	
Entrevistado 8 - Lyvia	A minha postura como professora eu aprendi dentro do Zé Peão, não foi no curso de pedagogia. Tinha a cobrança, mas a gente não se sentia sozinha, porque a gente fazia e refazia a nossa prática com a observação e orientação dos coordenadores. Foi no Zé Peão que eu aprendi a ser professora.	O Zé Peão era só Paulo Freire, na verdade podemos usar Paulo Freire em tudo na educação.
Entrevistado 9 - Reenê	O Projeto Escola Zé Peão modelou a vida da gente, somos profissionais diferentes por casa do Zé Peão.	Paulo Freire está em tudo, relacionado a educação, o Zé Peão bebia em Paulo Freire.
Entrevistado 10	Essa se disponibilizou mas não consegui participar de nenhum dos 2 encontros.	

APENDICÊ C – Entrevista II

ENTREVISTADO	CONTRIBUIÇÃO DO ZÉ PEÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	COMPREENDE O ZÉ PEÃO COMO UM PROCESSO FORMATIVO?	QUAIS OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?	O DESTACA UM PROJETO DE EXTENSÃO?
1- Sabrina	Em termo de construção para fazer o movimento da educação de jovens e adultos na ponta, a educação básica, em projetos sociais, para entender a ética como ela deve ser, respeitando o perfil e as características dos sujeitos, o PEZP deu sua contribuição.	Sim, o mesmo dar realmente sentido, significado, respeito ao que é de fato educação de jovens e adultos. Mostrando que é uma modalidade especial e consequentemente os sujeitos tem outro perfil e necessidades.	Os desafios sempre existiram e irão existir, pois, os educadores devem primeiro entender o perfil do aluno, para a partir disso trabalhar todo processo. Porém para isto é preciso acesso ao saber que fundamentam a EJA.	A extensão tem seus diversos papéis, funções e objetivos, podendo ser de curto, médio ou longo prazo, como uma palestra, um curso de curta duração, um evento, projetos e pesquisas. Porém, todos tem como eixo central o retorno da universidade á sociedade. E através dessa dimensão o Projeto Escola Zé Peão fazia muito bem. O seu retorno á sociedade se dava para além da escolarização de operários da construção civil, também nos preparava para formarmos outros/as docentes da EJA

2 – Valdenice	Uma das maiores contribuições que o PEZP traz são os aspectos acadêmicos atrelados à experiência.	Sim, o PEZP tanto forma quem esta vivenciando a experiência da relação teoria e prática, como proporciona um acervo para ser estudado, são várias trabalhos realizados a partir dele, com este aqui mesmo.	Eu sempre inicio as disciplinas em que trabalho a educação de jovens e adultos na universidade discutindo a questão da desigualdade social e com o questionamento de como nasce a educação de jovens e adultos. Ao longo da história tive avanços, mas ainda temos muitos desafios, pois não é só ofertar a EJA, é preciso dar condições para este aluno se manter no processo.	Um projeto de extensão relaciona-se a um processo em que se trabalha um processo para se obter resultados positivos. Um exemplo é o Projeto Escola Zé Peão, que visa a do professor e também do operário da construção civil.
3 – Reenê	O ZP fez da gente professores diferentes, com um olhar diferenciado para o aluno, sabemos que é um publico que precisa de uma atenção diferenciada e consequentemente as atividades também, não infantilizamos os nossos alunos.	Sim, foi minha escola na academia, também trouxe a uma grande contribuição no meu desenvolvimento humano.	Entendo como maior desafio, a falta de uma formação direcionada para EJA, para que os educadores tenha a oportunidade que a gente teve no PEZP.	São projetos que proporcionam uma contribuição para todos os envolvidos.
4- Patricia	Vejo inúmeras contribuições principalmente em se tratando de formação, vários	O ZP é formação, com certeza, pois proporciona a relação teoria e prática.	Eu vejo a EJA, principalmente a partir de 2007/2008, que é quando ela entra	Uma experiência de produção do conhecimento tendo como

	educadores que passaram pelo ZP, estão hoje envolvidos em ensino e extensão, que hoje estão dando sua contribuição como professor, coordenador. E foi um projeto tão marcante que são vários trabalhos de conclusão de cursos que pesquisa PEZP.		no Fundeb, ela vem sendo contemplada, nos programas, nas políticas que antes não era, mas a medida que eu vejo, ela sendo inserida nessa dinâmica das políticas é de educação. Ao mesmo tempo vejo ela distante desse movimento, por exemplo, que o ZP fazia no sentido de a sala ser no canteiro de obra de ser essa coisa assim tão forte que a gente vivenciou. O significado das coisas é fundamental na EJA, uma educação significativa.	base uma produção prática
5 – Ilgoana	Dar significado ao processo, fazer com que os educadores entendessem que os alunos tem sua vivência, um saber, e como fala Paulo freire, devemos parti desta, dando significado ao processo.	Sim, a formação que aprendi no curso de Pedagogia, é praticamente para o ensino fundamental, um pouco para educação infantil e quase nada para educação de jovens e adultos. E foi no ZP que aprendi sobre EJA.	Penso que uma das maiores dificuldades é a questão da formação, uma formação direcionada para EJA, como o ZP nos proporcionou, não encontramos espaços assim nas formações atuais, e vale salientar que este projeto preparava para vida, nos ensinava pensar, repensar e	Destaco o processo de formação contínua. Os momentos de planejamento coletivo nas Sextas-feiras, nos cobrava leitura, estudo, busca permanente por conhecer e entender o processo educacional.

			sistematizar á pratica pedagógica.	
6- Leide	Levar em consideração o processo de aprendizagem a partir do cotidiano do aluno, dando sentido, significado, entendendo como uma grande contribuição na EJA.	Sim, a gente levava o que planejamos para sala de aula (canteiro de obra), depois a gente voltava e ia pensar, repensar a nossa prática e a partir desse processo fazer um novo planejamento, sempre levando em consideração o cotidiano do aluno.	São vários, mas manter um aluno na sala de aula, com tantos atrativos fora dela, e muitas vezes sem a formação adequada, acaba o aluno se sentindo fora do processo e evadindo. A gente que passou pelo ZP, temos consciência e conhecimento desta realidade e sabemos que é um desafio diário, imagine quem não teve a oportunidade de uma formação com esse foco do ZP.	É a contribuição do projeto na sociedade, pois quando essa contribuição é eficaz transformando a realidade, o projeto se destaca e ganha visibilidade.
7 - Ana	Trabalhar a EJA, a partir do perfil do aluno, investigando quem são, de onde vem, quais suas necessidades, entre outras questões, sempre procurando acolher e proporcionar um processo com significado.	O processo formativo acontecia sim, cada vez que a gente ia para sala de aula e semanalmente, toda Sexta feira acontecia o encontro com a coordenação do ZP para pensarmos o que fizemos durante a semana e a partir disso fazer os ajustes, modificações para aprimorar o processo.	Hoje tenho vivenciado grandes desafios com a faixa etária da clientela da EJA, pois tenho alunos de 35/40 anos e tenho alunos de 15/16 anos que vem do turno da manhã porque estão dando muito trabalho. São perfis diferentes e consequentemente interesses diferentes.	Ao meu ver o maior destaque que um projeto de extensão pode ter é o impacto que ele pode desenvolver na comunidade que se propões, que o projeto é desenvolvido, maior o destaque do projeto de extensão.

8 – Elaine	Eu acredito que a maior contribuição foi nos proporcionar uma formação em um espaço não formativo, tivemos muitos aprendizados que levamos para nossa vida, entre eles a proporcionar para os alunos uma educação significativa, que faça parte do cotidiano deles.	Sim. Ele nos preparou para o cotidiano da sala de aula, sempre fazendo a gente pensar e repensar a nossa prática, levando em consideração as necessidades do aluno, dando sentido, significado ao processo ensino aprendido.	Do ponto de vista do professor a evasão é um gargalo. Então observo que o ponto fundamental de se trabalhar no professor é a questão da afetividade, quando o professor é afetivo, acolhedor, o aluno permanece no processo ensino aprendizagem. Então é necessário na formação de professores se trabalhe bem a questão da afetividade.	Um projeto de extensão se destaca por oportunizar ao estudante a aplicação de conteúdos estudados de forma prática, proporcionando o contato com situações diversas que tornarão seu currículo mais denso.
------------	---	--	--	--

9 – Lyvia	Naquela época eu era estudante, o ZP moldou o meu perfil (me preparou pra entrar na numa sala de aula da EJA). Este projeto deu uma grande contribuição para EJA, tenho certeza que todos que tiveram a oportunidade de vivenciá-lo faz a diferença na EJA. Era um projeto que saia dos muros da universidade. Lembro que teve	O ZP foi minha maior formação, ele foi mais significativo do que as minhas aulas no curso de Pedagogia, ele me preparou para dar aula. Porém ele atrelado ao curso foi uma formação bastante significativa.	Penso que um dos grandes desafios é a frequência, pois o aluno jovens e adultos tem muitos atrativos fora da escola, então manter este aluno na escola é desafiador.	Um projeto de extensão amplia as possibilidades de pesquisa e aprendizagens sobre práticas e conhecimentos específicos.
-----------	--	---	--	---

	uma época que a prefeitura foi lá e pegou o modelo para desenvolver, era um projeto modelo.			
--	---	--	--	--

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 14/04/2025.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Maria Caçula de Moura

Orientador: Professor Dr. José Isaias Venera

Coorientador: Professora Dr.ª Rosânia Campos

Data de Defesa: 26/02/2025

Título: PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO, UMA ESCOLA PARA A VIDA: PERCURSO FORMATIVO
DOCENTE EM CENA

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville (Univille)

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Maria Caçula de Moura
Assinatura do autor

Joinville, 14/04/2025
Local/Data