



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**ANDIARA MARTINS DIAS**

**CULTURA E EXPERIÊNCIA:**  
**categorias fundantes no Ensino de História na Educação de Pessoas Jovens,**  
**Adultas e Idosas**

**VITÓRIA DA CONQUISTA**  
**2021**

ANDIARA MARTINS DIAS

**CULTURA E EXPERIÊNCIA:  
categorias fundantes no Ensino de História na Educação de Pessoas Jovens,  
Adultas e Idosas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2021**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Cultura e experiência: categorias fundantes no ensino  
de História na Educação de Pessoas jovens, adultas e  
idosas**

**Autora: Andiana Martins Dias**

**Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida  
por Andiana Martins Dias e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 31 /5/2021

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB)



Prof. Dra. Isnara Pereira Ivo (UESB)



Prof. Dra. Marinaide Lima de Q. Freitas (UFAL)

## FICHA CATALOGRÁFICA

D53c

Dias, Andiará Martins.

Cultura e experiência: categorias fundantes no ensino de história na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. / Andiará Martins Dias, 2021.

143f. il.

Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 131 – 142.

1. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – Cultura - Experiência. 2. Ensino Dialógico. 3. Ensino de história. I. Santos, José Jackson Reis dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn.

CDD 374

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

Esta dedicatória reúne em si um caráter temporal, afetivo, e eu  
acrescento transcendente, pois o registro destas palavras é a  
consagração de um sentir, de um bem querer.  
Dedico esta conquista, primeiramente a Deus, que permitiu a  
realização deste sonho.

Neste espaço de registrar afetos, volto-me aos meus pais, que me  
trouxeram até aqui, construindo a base para que eu pudesse arriscar os  
primeiros voos e me aventurasse em altitudes mais elevadas. Ao meu  
pai (*in memoriam*) a quem jamais faltou amor, cujas palavras de  
encorajamento ficaram tatuadas em minha existência. Consigo mesmo  
imaginar o tamanho da satisfação que teria de vivenciar comigo esta  
experiência. À minha mãe, mulher de uma força incrível, um esteio  
para meu universo, inspiração de ser humano, alguém que tem os  
olhos fixos no essencial, ignorando a superficialidade, que mais onera  
do que acrescenta, e se alegra comigo com esta conquista.  
Ao meu marido, Marlúcio, companheiro amoroso de vida, alguém que  
está ao meu lado, apesar de minhas tantas incompletudes. Obrigada  
por acreditar em mim, me impulsionar a continuar sempre e me fazer  
voar em busca de meus projetos.

Ao meu amado filho Bento, meu raio de sol diário... perdoa o tempo  
que subtraí de estar contigo, para me dedicar à realização desta  
conquista.

À vida que mais uma vez irrompe em meu ventre, atestando que a  
esperança é a melhor forma de vivermos nossas vidas. Você já ocupa  
um lugar no meu coração!

À minha irmã Michele, cuja existência é sinônimo de leveza e  
movimento.

Aos meus sobrinhos Paulo Otávio e Antenor, a quem desejo  
imensamente inspirar a persistirem na busca dos sonhos, mesmo em  
meio às adversidades.

À minha tia Eleuza (*in memoriam*), que pôde participar dos primeiros  
passos desta jornada, vibrar de alegria com minha conquista, mas  
partiu antes de vê-la concluída. Saudade! Você me ajudou a sonhar  
este sonho!

Aos amigos e familiares, que de perto e de longe aceitaram minhas  
ausências por desejarem me ver de posse desta conquista.

À minha amiga Lucy, que persiste nesta caminhada comigo, teimando  
em brilhar mesmo que tudo em volta seja só escuridão.

Às vítimas da pandemia e aqueles que tiveram que se despedir,  
apressadamente, de alguém querido.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Jackson por ter me escolhido no início desta jornada e ao longo dela ter se mostrado uma pessoa tão linda, cuja generosidade transborda e ensina mais do que aprendizado acadêmico. Agradeço a oportunidade de inebriar-me dia a dia com a boniteza que emana de você. Você é um ser humano incomum, presente de Deus neste mestrado! Obrigada! Nada existiria, com esta leveza, sem você!

À Isnara, que reencontro lindo! Obrigada pela generosidade em partilhar seu saber, colaborando na construção desta dissertação e realização de um sonho.

À Marinaide, cujo coração caloroso se revela, mesmo no espaço limitado de uma banca virtual. Muito obrigada, professora, por lançar sobre minha escrita um olhar cuidadoso, capaz de revelar seu compromisso e paixão pelo que faz. Quanta sensibilidade revelada! Não seguirei igual!

Aos professores que tanto me ofereceram neste percurso, meu muito obrigada por, no exercício da docência, partilharem experiências tão singulares e formativas. Na pessoa do coordenador Benedito, deixo para vocês o meu reconhecimento.

À professora Maria Iza Pinto de Amorim Leite, que ofereceu a leveza de seu toque a esta dissertação.

Ao meu parceiro de mestrado Danilo. Menino lindo que a vida me presenteou nesta jornada. Encheu de encanto e leveza este período. Vai brilhar, meu lindo, porque você é alguém destinado às melhores coisas que esta vida tem para ofertar. Vou sentir saudade!

A muitas colegas de trabalho que, no exercício da docência, tornaram-se parceiras. Citarei apenas algumas, nas quais contemplo todas as minhas boas companheiras. À Alessandra, expressei minha gratidão com a frase “Se deus quiser...”, que ela me fez incluir em minha rotina, como uma prece diária. À Nilminha, uma parceira que me ofertou firmeza e doçura na medida certa! À Lilian, que com tanta generosidade segurou minha mão no início do meu caminhar de professora. À professora Dilvane, que me acolheu de uma forma tão especial na sua equipe. À Guacira, pelo inestimável incentivo para que eu realizasse a seleção de mestrado neste programa. Na pessoa de Taninha (a pequena notável!), que me oportunizou tantas experiências, agradeço à SMED, que permitiu meu afastamento para dedicar-me aos estudos.

Às pessoas lindas que formaram comigo a turma 2019.1, quero que saibam que foi um presente trilhar essa jornada na companhia de vocês. Quantas maravilhas experimentei com vocês! Muito aprendi: o companheirismo de Adriana; a alegria de Alice; a doçura de Aline; a

amorosidade de Ana Cristina; a perseverança de Ana Emília; a presteza de Andrique; a sobriedade de Cláudio; a delicadeza de Daiana; a leveza de Danilo; a gentileza de Eliana; a cordialidade de Emanuel; o entusiasmo de Erlan; a tranquilidade de Fernanda; a harmonia de Flávia; a vitalidade de Geane; a atenção de Geneci; a paciência de Hanneli; a compreensão de Helenice; o desapego de Ieda; o compromisso de Islana; a meiguice de Kelly; a autenticidade de Kleber; o carinho de Lidiane; o empenho de Magna; a sabedoria de Márcia Mendes; a disponibilidade de Márcia Xavier; a jovialidade de Milene; a generosidade de Miqueias; a força de Ruth; a irreverência de Talita; a calma de Veronice; a dedicação de Viviane.

A vocês, ofereço o Poema de Marianne Williamson: “Nosso medo mais profundo não é o de sermos inadequados. Nosso maior medo é não saber que nós somos poderosos, além do que podemos imaginar. É a nossa luz, não a nossa escuridão, o que mais nos apavora. Nós nos perguntamos: Quem sou eu para ser brilhante, maravilhoso, talentoso e fabuloso? Na realidade, quem é você para não ser? Você é filho de Deus. Você se fazer de pequeno não ajuda o mundo. Não há nenhuma bondade em você se diminuir, recuar para que os outros não se sintam inseguros ao seu redor. Todos nós fomos feitos para brilhar, como as crianças brilham. Nascemos para manifestar a glória de Deus que está dentro de nós. Não está apenas em um de nós, está em todos nós. E conforme permitimos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas, permissão para fazer o mesmo. E conforme nos libertamos do nosso medo, nossa presença, automaticamente, liberta os outros” (WILLIAMSON, 1992, p. 164).

Ai de nós, se nos contentarmos em ser somente galinhas, se permitirmos que nos reduzam a simples galinhas: encerrados em nosso pequeno mundo, de interesses feitos e de poucos desejos, com um horizonte que não vai além da cerca mais próxima. Não disse o poeta Fernando Pessoa: "eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho de minha altura"?

Somos galinhas, seres concretos e históricos. Mas jamais devemos esquecer nossa abertura infinita, nossa paixão indomável, nosso projeto infinito: nossa dimensão-águia.

Ai de nós, se pretendermos ser apenas águias que voam nas alturas, que enfrentam as tempestades e têm como horizonte o sol e o infinito do universo. Acabaremos morrendo de fome. A águia, por mais que voe nas alturas, é obrigada a descer ao chão para se alimentar, caçar um coelho, uma preguiça ou qualquer outro animal. Somos águias. Mas devemos reconhecer nosso enraizamento numa história concreta, numa biografia irreduzível com suas limitações e contradições: nossa dimensão-galinha.

Sejamos galinhas e águias: realistas e utópicos, enraizados no concreto e abertos ao possível ainda não ensaiado, andando no vale mas tendo os olhos nas montanhas. Recordemos a lição dos antigos: se não buscarmos o impossível (a águia) jamais conseguiremos o possível (a galinha) (BOFF, 1997, p. 30-31).



DIAS, Andriara Martins. **Cultura e experiência**: categorias fundantes no Ensino de História na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. 2021. 143f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

## RESUMO

Este trabalho inscreve-se no campo dos estudos sobre o Ensino de História (EH) no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai), tendo como categorias centrais cultura e experiência. A questão de pesquisa, construída com base na experiência profissional da autora da dissertação e na análise de fontes bibliográficas, encontra-se, assim, definida: Qual o lugar ocupado pelas categorias cultura e experiência no EH na Epjai, tendo como referência produções científicas e normativas desta modalidade educativa? O objetivo geral da pesquisa foi analisar o lugar ocupado pelas categorias cultura e experiência no EH na Epjai em produções científicas e normativas desta modalidade educativa. Como objetivos específicos, foram definidos: a) Identificar as pesquisas científicas que tratam do EH na Epjai, visando situar e problematizar o objeto de pesquisa construído; b) Compreender as categorias cultura e experiência em obras de Thompson e de Paulo Freire; c) Analisar as categorias cultura e experiência no contexto de documentos legais da modalidade em questão d) Compreender o EH na Epjai numa perspectiva dialógica, correlacionando-o às categorias cultura e experiência. A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e bibliográfica, desenvolvida entre maio de 2020 a março de 2021, teve como referência a realização de um estado do conhecimento, a análise de documentos normativos, bem como o acesso a outras produções científicas de referência no campo da Epjai e do EH. As categorias cultura e experiência, referências teóricas centrais, articularam-se ao processo de desenvolvimento e escrita da dissertação. Os dados foram organizados e analisados na perspectiva da Análise de Conteúdo Temática. Os resultados apresentam o mapeamento de três trabalhos, cuja Epjai é central nos estudos realizados. Além destes três trabalhos é apresentado um estado do conhecimento, realizado pela autora deste trabalho, mapeando as publicações científicas dos Grupos de Trabalho 18 (de 2000 a 2019) e 21 (de 2002 a 2019), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Os resultados da pesquisa explicitaram que, com o uso do descritor “ensino de história” e seus correlatos, há seis trabalhos na interface EH na Epjai, evidenciando a forma como a temática tem sido tratada no certame científico e apontando a importância de fortalecer este campo de pesquisa. Entre as conclusões a que, pode-se afirmar que as categorias cultura e experiência em Thompson e Paulo Freire guardam, em si, complementaridades. Cada autor, a seu modo, eleva cultura e experiência à categoria basilar de uma educação transformadora em que o ser humano ocupa seu papel de agente histórico. A análise das categorias cultura e experiência em documentos normativos identificou a presença destas mais marcantes em alguns autores e forma generalizada ou mesmo ausente, em outros. O EH na Epjai pode contribuir para que os educandos valorizem suas leituras de mundo consubstanciadas nas culturas em que estão imersos e nas experiências construídas e em construção, questionando as Histórias que lhes são ensinadas. A reinvenção do EH na Epjai, numa perspectiva dialógica, tendo como referências centrais as categorias cultura e experiência, mostra-se potente no processo de organização deste ensino.

**Palavras-chave:** Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas; Ensino Dialógico; Ensino de História; Cultura; Experiência.

DIAS, Andiará Martins. **Culture and experience: founding categories in the Teaching of History in the Education of Young, Adult and Elderly People.** 2021. 143f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

### ABSTRACT

This work is part of the field of studies on History Teaching (in Portuguese: *EH*) in the context of the Education of Young, Adult and Elderly People (in Portuguese: *Epjai*), having as central categories culture and experience. The research question, constructed based on the professional experience of the author of the dissertation and the analysis of bibliographic sources, is thus defined: What is the place occupied by the categories culture and experience in *EH* in *Epjai*, having as reference scientific and normative productions of this educational modality? The general objective of the research was, therefore, to analyze the place occupied by the categories culture and experience in *EH* in *Epjai* in scientific and normative productions of this educational modality. As specific objectives, the following were defined: a) To identify the scientific research that deals with *EH* in *Epjai*, aiming to situate and problematize the constructed research object; b) Understand the categories culture and experience in works by Thompson and Paulo Freire; c) Analyze the categories culture and experience in the context of legal documents of the modality in question; d) Understand the *EH* in the *Epjai* in a dialogical perspective, correlating it to the categories culture and experience. The research, of qualitative, exploratory and bibliographic type, developed between May 2020 and March 2021, had as reference the realization of a state of knowledge, the analysis of normative documents, as well as access to other scientific reference productions in the field of *Epjai* and *EH*. The categories culture and experience, central theoretical references, were articulated to the whole process of development and writing of the dissertation. The data were organized and analyzed from the perspective of Thematic Content Analysis. The results present the mapping of three studies, whose *Epjai* is central in the studies performed. In addition to these three papers, we present a state of knowledge, of our own, mapping the scientific publications of Working Groups 18 (from 2000 to 2019) and 21 (from 2002 to 2019), of the National Association of Research and Graduate Studies on Education. The results of the research explained that, with the use of the descriptor "teaching history" and its correports, there are six studies in the *EH* interface in *Epjai*, evidencing the way the theme has been treated in the scientific event, pointing out the importance of strengthening this field of research. Among the conclusions we have reached, we can affirm that the categories culture and experience in Thompson and Paulo Freire keep, in themselves, complementarities. Each author, in his own way, elevates culture and experience to the basic category of a transforming education, in which the human being occupies his role as a historical agent. The analysis of the categories culture and experience in normative documents identified the presence of these most striking in some and, in a generalized or even absent way, in others. *EH* in *Epjai* can contribute to students valuing their world readings embodied in the cultures in which they are immersed and in the experiences built and under construction, questioning the Stories taught to them. The reinvention of *EH* in *Epjai*, from a dialogical perspective, having as central references the categories culture and experience, is potent in the process of organizing this teaching.

**Keywords:** Education of Young, Adult and Elderly People; Dialogical Teaching; History Teaching; Culture; Experience.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos selecionados e analisados.....	31
Quadro 2: Trabalhos localizados com descritor “Ensino de História” no GT18.....	51
Quadro 3: Trabalhos localizados com os descritores “Ensino de História” e “Educação de Jovens e Adultos” e sua interface.....	52
Quadro 4: Número de matrículas na Educação Básica no ano de 2019.....	108

## LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

Anped: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CEAP: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica  
CEB: Câmara de Educação Básica  
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa  
Cesu: Centros de Estudos Supletivos  
Confinteia: Conferência Internacional de Educação de Adultos  
Direc: Diretoria Regional de Educação  
EH: Ensino de História  
EJA: Educação de Jovens e Adultos  
EPJA: Educação de Pessoas Jovens e Adultas  
Epjai: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas  
GE: Grupo de Estudo  
GT: Grupo de Trabalho  
Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC: Ministério da Educação  
Mova: Movimento de Educação de Base  
OSPB: Organização Social e Política do Brasil  
PDF: Portable Document Format<sup>1</sup>  
PEE: Plano Estadual de Educação da Bahia  
PNE: Plano Nacional de Educação  
PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGEn: Programa de Pós-Graduação em Ensino  
SEC/BA: Secretaria de Educação do Estado da Bahia  
Smec/SSA: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador  
Smed: Secretaria Municipal da Educação  
Sesi: Serviço Social da Indústria  
Uesb: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Uneb: Universidade do Estado da Bahia  
Ufba: Universidade Federal da Bahia

---

<sup>1</sup> Formato Portátil de Documento.

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UnB: Universidade de Brasília

Unesco: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization<sup>2</sup>

Unicamp: Universidade Estadual de Campinas

---

<sup>2</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 CAMINHOS DA PESQUISA: produção, sistematização e análise de dados</b> .....	<b>23</b>
1.1 Natureza e tipo de pesquisa: redimensionando os percursos .....	23
1.2 Lócus de pesquisa e seleção dos dados.....	26
1.3 Proposta de organização e análise dos dados.....	32
1.3.1 Descrição do processo analítico desenvolvido .....	34
<b>2 RESULTADOS DE PESQUISA NO CAMPO DA EPJAI: reflexões e pontos de partida</b> .....	<b>37</b>
2.1 Reflexões baseadas no estado da arte apresentado por Haddad.....	38
2.2 Reflexões baseadas no estado do conhecimento apresentado por Ribeiro.....	43
2.3 Reflexões baseadas no estado do conhecimento apresentado por Soares e grupo de pesquisa .....	49
2.4 Reflexões baseadas no estado do conhecimento realizado pela autora desta dissertação .....	50
<b>3 CULTURA E EXPERIÊNCIA: uma aventura direcionada por Thompson e Freire...</b>	<b>57</b>
3.1 Vida e pensamento de Edward Palmer Thompson .....	58
3.1.1 Sobre a obra em análise .....	59
3.1.2 Categoria cultura.....	61
3.1.3 Categoria experiência .....	63
3.2 Vida e pensamento de Paulo Freire .....	65
3.2.1 Sobre as obras em análise .....	67
3.2.2 Categoria cultura.....	69
3.2.3 Categoria experiência .....	76
<b>4 CATEGORIAS CULTURA E EXPERIÊNCIA E SUAS IMBRICAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS: uma análise histórica, social e política</b> .....	<b>84</b>
4.1 Constituição da Epjai enquanto modalidade educativa em documentos oficiais .....	84
4.1.1 Constituição Federal de 1988 .....	85
4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....	87
4.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos .....	90
4.1.4 Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia .....	97
4.1.5 Plano Nacional de Educação .....	100

4.1.6 Plano Estadual de Educação da Bahia .....	103
<b>5 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS .....</b>	<b>107</b>
<b>5.1 Caracterizando a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas .....</b>	<b>107</b>
<b>5.2 Caracterizando o Ensino de História.....</b>	<b>111</b>
<b>5.3 Reinventando o EH na Epjai a partir das categorias cultura e experiência .....</b>	<b>118</b>
<b>CONSIDERAÇÕES NO FORMATO DE POUSO .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

Originalmente, cada ser humano tem uma estrutura básica que se manifesta mais como águia em alguns, mais como galinha em outros. Cada um precisa escutar essa natureza interior, captar a águia que se anuncia ou a galinha que emerge. Após escutá-las, importa usar a razão para ver claro e o coração para decidir com inteireza. Somente assim se conquistará a promessa de um equilíbrio dinâmico (BOFF, 1997, p. 31)<sup>3</sup>.

O texto introdutório deste trabalho percorre pelas minhas<sup>4</sup> vivências e experiências no âmbito pessoal e profissional. Refletindo sobre este caminho, identifico em mim as dimensões águia/galinha, tratadas por Boff (1997). Desejar realizar este trabalho foi um sonho da águia, cultivado no cotidiano da dimensão galinha. No percurso, alternei entre águia e galinha, ora voando vislumbrando a luz do sol, ora contemplando o limite da cerca do terreiro.

Ao descrever essa trajetória, pretendi demonstrar minhas motivações para a produção de conhecimento no campo do Ensino de História (EH) na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas<sup>5</sup> (Epjai), bem como os desdobramentos que me aproximam, cientificamente, de tal campo. Esta elucidação pressupõe a “[...] participação ativa da pesquisadora na constituição dos significados com que tece a pesquisa, partindo dos fragmentos interpretados como indícios e das evidências encontradas” (ESTEBAN, 2003, p. 43).

De forma objetiva, este texto apresenta, portanto, as motivações de natureza pessoal e profissional para realização da pesquisa, revelando inquietações empíricas no processo de construção e definição do objeto de pesquisa. Na sequência, socializa a questão e objetivos de pesquisa, seguidos de breves considerações sobre a abordagem metodológica, bem como da organização geral do texto dissertativo.

---

<sup>3</sup> A opção pelo livro *A águia e a galinha*, de Leonardo Boff, para as epígrafes, consiste em uma espécie de recuperação da minha trajetória acadêmica. Tive contato com este autor na conclusão da graduação em História, em 2005, por ocasião da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *A Teologia da Libertação na Diáspora Militar do Brasil*, e no projeto final da pós-graduação *lato sensu*, em 2007, *As Comunidades Eclesiais de Base em Vitória da Conquista e a Teologia da Libertação*, temas que perpassavam pela educação popular conduzindo minhas leituras para o referido autor que, na obra em questão, faz referência ao modelo educacional defendido por Paulo Freire.

<sup>4</sup> Uso a primeira pessoa do singular no corpo do trabalho quando faço referência às minhas experiências pessoais.

<sup>5</sup> Esta terminologia segue a tendência de alguns pesquisadores dessa modalidade educativa que a adotam por ser mais apropriado às questões de gênero (CAMARGO JÚNIOR, 2017). Também entendemos que tal expressão respeita a multiplicidade (diversidade etária, étnica e de contexto social) característica dos educandos desta modalidade. Outras nomenclaturas, e suas respectivas siglas, foram observadas ao longo desta dissertação, quando ocorreram citações diretas de outros autores e/ou documentos oficiais.



## Motivações de natureza pessoal-profissional

Entre minhas lembranças de infância, recorro à minha memória olfativa e auditiva, para destacar o cheiro de álcool exalado do mimeógrafo e o barulho da máquina de escrever que minha mãe manuseava de modo frenético; eram alguns dos instrumentos de trabalho dos professores na década de 1980. Ainda menina, por ter mãe professora, vivenciava os meandros do magistério – profissão que futuramente seria a minha.

Em 1998, concluí o segundo grau (ensino médio) em minha cidade natal, Itarantim, obtendo a formação de magistério. Em 2001, ingressei no curso de História, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). A partir de 2003, passei a lecionar, profissionalmente, tornando-me, em 2005, professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, na Bahia, por aprovação em concurso público.

Meu primeiro contato com a Epjai ocorreu durante o segundo semestre do ano de 2004, quando ainda cursava História, sendo bastante significativo no meu percurso estudantil e profissional. Atuei como bolsista de extensão no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, Brasil Alfabetizado/AJA Bahia<sup>6</sup> (JACINTO, 2005), desenvolvendo atividades de acompanhamento em Manoel Vitorino, município situado a 117 km de distância de Vitória da Conquista.

Convém, nesse contexto, descrever um pouco desta experiência que se tornou minha primeira referência sobre a Epjai, uma vez que o curso de Licenciatura Plena em História, à época, não abordava tal modalidade educativa em nenhum dos seus componentes curriculares. Após trabalhar durante o turno matutino em uma escola particular, lecionando as disciplinas História e Geografia, deslocava-me para a cidade onde realizava o acompanhamento. Em cerca de duas horas de viagem, ainda com sol alto, dirigia-me à Secretaria Municipal de Educação, onde aguardava aproximar-se o anoitecer para ser conduzida por um automóvel às localidades da zona rural do município de Manoel Vitorino.

A incipiente experiência despertava meu interessasse por tudo o que observava durante a permanência na cidade, realizando diversas perguntas ao coordenador municipal, meu condutor nas visitas de acompanhamento. As dificuldades se apresentavam já no percurso. Os automóveis da prefeitura, por vezes, atrasavam e alguns motoristas mal

---

<sup>6</sup> O Aja Bahia, naquele período, fez parte do Programa Brasil Alfabetizado, implementado em 18 (dezoito) municípios da região Sudoeste deste estado, por meio da parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Secretaria de Educação do Estado (JACINTO, 2005). Teve como propósito reduzir os índices de analfabetismo no estado (UESB, 2005).

conheciam as estradas de chão (não asfaltadas) que percorríamos até as localidades, sempre distantes e precárias.

Após os desafios do percurso, as condições de funcionamento de muitas turmas chegavam a causar espanto. Em uma das turmas visitadas, deparei-me com uma sala de aula sem energia elétrica, que utilizava lampiões de querosene<sup>7</sup>, incapazes de iluminar adequadamente o ambiente. Havia cerca de oito educandos nesta turma. A postura do educador e a apatia dos educandos transpareciam tratar-se de uma cena montada por ocasião da minha visita, pois a função de “acompanhamento” consistia numa espécie de avaliação, pautada em questionários que deveriam ser preenchidos pelo educador e alguns educandos – atividade praticamente impossível naquela turma, dada a precariedade da iluminação – além de um relatório de minhas impressões a respeito da turma e do ambiente alfabetizador.

Este relato remete à afirmação de Santos (2011, p. 21), ao reconhecer “[...] os limites de campanhas ou de Programas de Alfabetização (voluntariado, presença de ações passageiras, descontinuidade dos estudos, pagamento de bolsa para alfabetizadores, entre outros) [...]”. Apesar da inexperiência educacional, especialmente no campo da Epjai, as observações levavam-me a questionar os critérios utilizados para escolha dos locais em que essas turmas funcionariam, quem seriam seus educadores e qual metodologia orientava suas práticas.

A pertinência dos questionamentos foi demonstrada, por exemplo, numa observação de uma aula que fazia parte da função de acompanhamento. Notei que o educador pediu para os educandos desenharem em seus cadernos uma árvore, copiando a que ele próprio havia desenhado no quadro. A partir disso, pude construir uma reflexão: qual a razão de orientar os educandos a copiarem um desenho se todos conheciam árvores e, por viverem na zona rural, facilmente possuíam árvores nos seus terreiros que poderiam inspirá-los? Naquele momento, minha crítica caminhava para a direção daquilo que defende Santos (2011): a relevância de considerar o contexto dos sujeitos para poder, de fato, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. O posicionamento deste mesmo autor, ao fazer referência à história da Epjai no país, corrobora com minhas inquietações: “Em muitos momentos da história da EJA no Brasil, alfabetizar jovens e adultos era tarefa para qualquer pessoa, com poucos conhecimentos a respeito dos processos alfabetizadores” (SANTOS, 2011, p. 131).

---

<sup>7</sup> Um tipo de lamparina, feita de lata de metal, preenchida com querosene como combustível, contendo um capucho de algodão com uma extremidade embebida no líquido e a outra exposta para ser acesa e iluminar. Também conhecido na região Nordeste do país como candeeiro ou fifó (descrição da autora).

Após essa experiência, continuei meu caminho docente nos anos de 2005 e 2006, trabalhando na educação básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e com EH, nos anos finais do Ensino Fundamental. Retomei o contato com a Epjai, em 2007, tornando-me docente desta modalidade, trabalhando no turno noturno com uma turma de Ensino Fundamental, nos anos iniciais, do Módulo I e II, Segmento I<sup>8</sup>. Empiricamente, pude notar que havia um estereótipo construído pelo olhar de alguns colegas de trabalho em relação aos educandos das turmas, naquela época, no período noturno. Além de serem considerados “alunos-problema”, estes educandos eram vistos por meio de uma ótica marginalizada. Esta postura não era particular destes professores, mas uma questão construída no âmbito educacional e social.

De acordo com Arroyo (2006, p. 23), esses estudantes são:

[...] jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Imersa nesse cenário, fui, em certa medida, influenciada por tais comentários que não se sustentavam na convivência que tive com a turma, confirmando a importância de caminhar na direção da superação desta visão negativa e restritiva dos educandos da Epjai. Lecionei nesta escola até 2009, quando as turmas da Epjai foram fechadas, apesar das campanhas que fizemos no bairro para estimular maior número de matrícula.

Posteriormente, trabalhei em outra escola onde tive experiências de desesperança e afeto. Situada em bairro com destacado índice de criminalidade na conjuntura municipal, a escola retratava as desigualdades sociais que existiam “fora” dela. Faziam parte do cotidiano escolar a convivência com o tráfico de drogas, a exploração sexual de jovens mulheres e a violência em suas mais diversas formas. A escola, entretanto, era lugar também de expressão de afeto. Os educandos, que contavam com tão pouco materialmente, não se omitiam em encontrar formas de demonstrar carinho. No final do primeiro semestre do ano de 2009, ao retornar de um período de licença, novamente vivenciei o fechamento da turma em que lecionava e, excedente, voltei a trabalhar na escola anterior.

Permaneci lecionando na Epjai até 2011. No ano seguinte, as turmas do turno noturno dessa escola foram fechadas com a justificativa de que o número de estudantes estava

---

<sup>8</sup> Na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, os anos iniciais do Ensino Fundamental na Epjai denomina-se Segmento I, organizados em quatro módulos: Módulo I, II, III e IV, que correspondiam, à época, à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, respectivamente. Nesta escola, à época, devido ao número de educandos matriculados, funcionava bimodular (uma mesma turma comporta dois Módulos).

reduzido para mantê-las. Voltei a trabalhar com Epjai alguns meses depois deste episódio, na coordenação pedagógica, no Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Durante todo o meu percurso de profissional da educação, carreguei muitas inquietações: Estou lecionando de forma adequada? Qual é a forma adequada de se lecionar? Que tipo de ensino os educandos buscam na escola? Que tipo de ensino eles encontram? Percebo que são indagações legítimas, comuns a muitos docentes após a formação inicial. Com isso, não enveredo pela culpa, mas reflito sobre meu fazer pedagógico, reforçando a importância de entender quem são os estudantes, de qual cultura emergem e quais experiências os constituem. Com estes questionamentos, dentre outros, migrei do Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), para o Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano). Neste vínculo, sob a condição de professora de História, minhas reflexões se aprofundaram, somando-se a muitos outros questionamentos.

Lecionar História era um desejo cultivado desde o tempo de graduanda na Uesb. Ao assumir a função de professora de História, realizei-me por ocupar um lugar que acreditava ser meu e, de fato, poderia lecionar utilizando os conhecimentos adquiridos na licenciatura. Com a regência nas turmas de Epjai, turno noturno de uma escola da zona rural do município de Vitória da Conquista, minha realização deparou-se com o educando real, que contrastava com o que Hoffman (2011, p. 20) chama de “concepção ideal de aluno”, pois, apesar de minha experiência na educação pública de mais de dez anos, criei a expectativa de colocar em prática minhas sonhadas aulas de História.

Refletindo sobre isso, entendo que, de alguma forma, estava contagiada pela concepção de “[...] aluno ideal [...] que tem recursos suficientes para bem se vestir, alimentar-se, ter higiene, usar uma linguagem culta, um vocabulário variado, manusear materiais gráficos com desenvoltura (lápiz, tesoura, cola, tintas, cadernos)” (HOFFMAN, 2011, p. 20). No meu caso, esse ideal se exemplificava por meio de uma prática docente que levasse os educandos aos anos finais do Ensino Fundamental em posse da habilidade de leitura, escrita, elaboração e interpretação de textos de História com autonomia. Isto não se verificou, levando-me a reinventar as aulas de História para minhas turmas reais, compostas de educandos reais, que denotavam nas conversas, nos gestos, no escutar e no ignorar, sua cultura e suas tantas experiências.

Os anos de docência foram me conferindo experiência. Conforme Oliveira (2020) afirma, ninguém nasce na condição de professora/professor, mas constrói-se, incorpora-se e refaz-se o modo de ser de educadora/educador. Neste ínterim, compreendi alguns limites do

meu fazer pedagógico e explorei algumas de suas potencialidades. Dedicar-me à pesquisa das especificidades do Ensino de História (EH) na Epjai por meio do ingresso no curso de mestrado foi uma delas.

De algum modo, meu conhecimento empírico, proporcionado pelos anos de atuação no magistério, mescla-se com minha questão de pesquisa, pois, a esta altura, algumas questões já acompanhavam meus vinte anos de docência, apontando a relevância de se conhecer a cultura dos educandos para aprimorar minhas aulas, os conteúdos selecionados, o lugar de onde eles vêm; o contexto no qual se desenvolvem suas vivências cotidianas, quer estejam ligadas ao mundo do trabalho, quer à convivência familiar, comunitária, social, determina as experiências que estes educandos acumulam e levam para as salas de aulas. Isto porque compreendia, assim como Nascimento (2018, p. 124), “[...] que jovens, adultos e idosos vão para a escola, não apenas para aprenderem a ler e escrever, mas para ressignificarem sua humanidade, sua dignidade e o prazer de se sentirem culturalmente pertencentes ao mundo”.

A partir desta compreensão, cultura e experiência emergem como categorias<sup>9</sup> basilares do EH na Epjai; ambas perpassam o ensino, a formação, a aprendizagem e seus desdobramentos, tornando sua compreensão fundante para meu fazer pedagógico. Apreendo que o estudo dos seres humanos no tempo e no espaço, com a compreensão das continuidades e rupturas dos processos, indispensável ao EH na Epjai, passa pelo conhecimento de suas culturas e experiências, emergindo, desta forma, como categorias nas quais é possível pautar um ensino dialógico.

Este ensino poderia vir a se concretizar por meio da reinvenção do EH na Epjai, pois minha percepção docente indicava ser “[...] preciso pensar em uma pedagogia de transformação, na perspectiva de refletirmos sobre as práticas educativas para alimentarmos a inteligência e a investigação científica [...]” (SANTOS, 2018, p. 53). Assim, nosso objeto de pesquisa situa-se no campo da cultura e da experiência como categorias centrais do Ensino Dialógico da História na Epjai.

As implicações com o tema deste trabalho possibilitaram construir a seguinte questão de pesquisa: Qual o lugar ocupado pelas categorias cultura e experiência no EH na Epjai, tendo como referência produções científicas e normativas desta modalidade educativa? Do exposto, temos como objetivos: a) Geral: Analisar o lugar ocupado pelas categorias cultura e

---

<sup>9</sup> Orientamos nossa escrita pelo conceito expresso em Minayo (2008, p. 178-179, grifos da autora): “*Categorias* são conceitos classificatórios. Constitui-se como termos carregados de significação, por meio dos quais a realidade é pensada de forma hierarquizada. Todo ser humano classifica a sociedade e os fenômenos que vivencia. O cientista o faz de maneira diferenciada: cria sistemas de categorias buscando encontrar unidade na diversidade e produzir explicações e generalizações. [...] *categorias operacionais* são construídas com finalidade de aproximação ao objeto de pesquisa (na sua fase empírica), devendo ser apropriadas ou construídas [...]”.

experiência no EH na Epjai em produções científicas e normativas desta modalidade educativa; b) Específicos: b1) Identificar pesquisas científicas que tratam do EH na Epjai, visando situar e problematizar o objeto de pesquisa construído; b2) Compreender as categorias cultura e experiência em obras de Thompson e de Paulo Freire; b3) Analisar as categorias cultura e experiência no contexto de documentos legais da modalidade em questão; b4) Compreender o EH na Epjai numa perspectiva dialógica, correlacionando-o às categorias cultura e experiência.

Para analisar a questão e os objetivos propostos, referendamo-nos no que defende Triviños (1987, p. 99): “[...] os fatos sociais e educacionais, geralmente complexos, não só precisam como exigem um suporte, de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda”. Tendo isso em vista, registramos que algumas mudanças se fizeram imprescindíveis, porque, inicialmente, este trabalho havia sido pensado nos moldes de pesquisa colaborativa, o que se tornou inviável, uma vez que, após a primeira visita à unidade escolar, as aulas foram suspensas em função da pandemia da Covid-19 (acrônimo do inglês *Coronavirus Disease – 2019*).

Desse modo, anunciamos o posicionamento deste trabalho no panorama da pesquisa qualitativa, mantendo-se um estudo exploratório, utilizando-se de revisão bibliográfica, que articulou análise do conteúdo temática na consolidação das categorias, instituídas *a priori*. Esta perspectiva metodológica encontra-se detalhada no primeiro capítulo.

Face a tais considerações, contamos com a elaboração de um estado do conhecimento, com base em dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), para mapear a produção que tratava do EH na Epjai. Valemo-nos, também, da análise de conteúdo temática, desenvolvida em diferentes fontes documentais – livros, artigos científicos, documentos normativos e orientadores, bem como suas interpretações – na perspectiva de consolidação de cultura e experiência enquanto categorias; a análise do EH na Epjai em si, considerando as categorias estabelecidas, na literatura científica designada a tais temáticas.

### **Organização da dissertação**

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, seguidos das considerações finais. No primeiro deles, intitulado *Caminhos da pesquisa: produção, sistematização e análise de dados*, apresentamos, metodologicamente, a natureza, o tipo e o *locus* da pesquisa, assim como as etapas percorridas no processo de construção, organização e análise dos dados.

No capítulo dois, intitulado *Resultados de pesquisa no campo da Epjai: reflexões e pontos de partida*, analisamos produções científicas que tratavam da Epjai, na perspectiva de conhecermos o que já existia a esse respeito. Com esse entendimento, delimitamos o mapeamento realizado nos Grupos de Trabalho (GT) 18 e 21 das Reuniões Nacionais da Anped, para localizar trabalhos publicados nesse *locus* que conjugassem EH na Epjai.

No capítulo três, *Cultura e Experiência: uma aventura direcionada por Thompson e Freire*, apresentamos um pouco da biografia dos dois autores em questão, elucidando aspectos que consideramos convergentes entre eles, relevantes neste estudo. Neste mesmo sentido, fazemos um apanhado das obras discutidas, procurando evidenciar seus contextos e conteúdos centrais. Depois disso, passamos, especificamente, à análise de conteúdo temática das categorias Cultura e Experiência, nas obras que escolhemos destes autores, a fim de ratificá-las enquanto categorias fundantes para o EH na Epjai, conforme nossas apreensões empíricas.

O capítulo quatro tem por título *Categorias Cultura e Experiência e suas imbricações com a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas: uma análise histórica, social e política*. Neste capítulo, por meio de uma revisão bibliográfica que envolveu diferentes tipos de fontes documentais, demos continuidade à análise de conteúdo temático, buscando aprofundar as reflexões acerca de aspectos legais, orientadores, históricos, sociais e políticos que compuseram a trajetória da Epjai enquanto modalidade educativa.

No capítulo cinco, *O Ensino de História na Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas*, procuramos caracterizar as peculiaridades da Epjai, enquanto modalidade educativa, e as do ensino da disciplina História, para, a partir desse entendimento, tratar da interface do EH nesta modalidade na perspectiva de uma educação dialógica.

Com o título *Considerações no formato de pouso*, na seção final, retomamos os objetivos da pesquisa para apresentar as principais inferências, constatando que seu processo de elaboração já reverbera em novos posicionamentos educacionais.

Acreditamos que o arcabouço que constitui este estudo colabora com a formação de educadores da Epjai e/ou do componente curricular História, contanto que esses docentes estejam dispostos a reinventar suas práticas. Isso porque, ao longo do trabalho, nos empenhamos em trazer para o primeiro plano uma concepção de educação dialógica calcada no contexto dos educandos da Epjai, destacando sua cultura e experiência como condutoras do EH na Epjai.

## **1 CAMINHOS DA PESQUISA: produção, sistematização e análise de dados**

Num segundo momento, faz-se mister escutar os desafios da realidade, desafios que afetam cada pessoa. Eles cobram opções e decisões que marcam biografias e definem destinos. Se a pessoa não obedecer ao chamado do real, não será fiel ao tempo, nem a ela mesma. E perderá a chance de criar um centro fecundo, convergência das duas escutas: da natureza exterior e da natureza interior (BOFF, 1997, p. 31).

Neste capítulo, apresentamos o itinerário traçado para construção, sistematização e análise dos dados, ressaltando os caminhos percorridos que nos situaram no horizonte constituído pela pesquisa aqui relatada. A produção da nossa investigação, como qualquer outra atividade humana, enfrentou, no seu percurso, muitos desafios, conforme assinala o prólogo deste capítulo. Os desafios exigiram de nós uma tomada de decisões, a realização de opções envolvendo, inclusive, a alteração de muitas estratégias metodológicas em razão do início e agravamento da pandemia da Covid-19, que nos colocou em situação de distanciamento social.

### **1.1 Natureza e tipo de pesquisa: redimensionando os percursos**

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que se constitui largamente descritiva. Conforme Amado (2009, p. 70, grifo do autor), a pesquisa qualitativa consiste em uma “[...] visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do *contexto* ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos [...]”.

A pesquisa qualitativa é permeada pelas subjetividades e particularidades que a caracterizam. Nossa pesquisa faz parte dos “[...] estudos exploratórios [que] permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109). Ela exige do pesquisador um arcabouço de informações a respeito daquilo que se deseja pesquisar e, em se tratando de uma pesquisa em educação, coaduna com a maioria das pesquisas educacionais, que se constituem em exploratórias, por permitirem maior conhecimento do meio estudado (TRIVIÑOS, 1987).

Os processos da pesquisa de natureza qualitativa proporcionaram uma vasta contribuição no fortalecimento das pesquisas do campo da educação. De acordo com Gatti e André (2010, p. 9) esses processos permitem:



[...] melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Nesta perspectiva, considera-se a relação dialética do homem e da mulher com o mundo na construção das suas experiências, como seres capazes de fazer cultura, em um processo de contínua transformação. Tendo isso em vista, buscamos analisar formas de contribuir com o contexto em estudo, articulando o conhecimento do cotidiano prático do EH na Epjai.

Inicialmente, a pesquisa foi desenhada para ser de caráter colaborativo, embasada na concepção de Ibiapina (2016, p. 36), a qual “[...] significa implicação de agentes, tais como: investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos [...]”. Adotaríamos a estratégia de observação participante, que nos ajudaria a compreender a realidade em análise. Neste ínterim, para o *lócus* do desenvolvimento da pesquisa, naquela oportunidade, escolhemos uma escola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, na qual realizamos algumas visitas, ocasião em que recolhemos termos de autorização, devidamente preenchidos e assinados pela direção da unidade escolar, conforme requisito do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Sistematicamente, nossos passos foram: no dia 02 de dezembro de 2019, demos entrada na Plataforma Brasil<sup>10</sup> com a solicitação de autorização da pesquisa, anexando, para isso, todos os formulários necessários, inclusive aqueles assinados pelo orientador e coordenação do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), do qual fazemos parte. Recebemos parecer favorável do CEP no dia 10 de fevereiro de 2020, sob o número 3.829.798. Assim que iniciou o ano letivo de 2020, retomamos contato com a direção da unidade escolar para iniciarmos a pesquisa de campo.

A escola escolhida oferta os anos finais do Ensino Fundamental, equivalentes na Epjai desse município, conforme Resolução Municipal nº 018/2013 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2013), ao Segmento II, o qual funciona em caráter bimodular (dois anos em um Módulo), com

---

<sup>10</sup> “A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP”. Fonte: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

a seguinte distribuição: sexto e sétimo anos correspondem ao Módulo I e oitavo e nono anos ao Módulo II (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2013).

O primeiro contato com a escola no ano letivo a ser acompanhado foi em 10 de março de 2020. Nesta ocasião, soubemos que funcionariam três turmas de Epjai no turno vespertino, uma de Módulo I e duas de Módulo II. O professor que assumiria a regência das aulas de História nas turmas da Epjai não havia se apresentado e, desta maneira, as turmas ainda não tinham iniciado as aulas de História, apesar de já ter começado o ano letivo.

Mantivemos contato com a direção da unidade escolar, monitorando o começo das aulas de História nas turmas de Epjai. Desta forma, retornamos à escola na terça-feira, 17 de março de 2020, para acompanhar as primeiras aulas de História em duas das três turmas de Epjai. Apresentamo-nos ao professor regente da turma, na condição de docente (e colega) e pesquisadora, partilhando com ele o esboço da pesquisa, no que fomos acolhidos em suas aulas.

Acompanhamos, apenas com caráter observador, as aulas de História em duas das turmas de Epjai. Era o primeiro contato do professor com as turmas. Ele procurava conhecer os estudantes conversando descontraidamente, momento em que os discentes revelavam um pouco de seus modos de vida, evidenciando suas preferências e resistências em relação ao EH. Durante a aula, o professor sugeriu aos estudantes a criação de um grupo de bate-papo virtual para promoção de conversas com finalidades pedagógicas da disciplina História, o que os estudantes aceitaram prontamente. Ao término das aulas, compartilhamos os contatos telefônicos para agendar novos encontros, durante as suas aulas de História.

Esta primeira interação com a turma acabou se constituindo em única, pois as aulas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista foram suspensas por tempo indeterminado, por meio do Decreto N.º 20.190, de 16 de março de 2020, a partir do dia 18 de março de 2020, devido ao alastramento da pandemia da Covid-19 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020). Desta forma, a continuação da nossa pesquisa, como havíamos desenhado no projeto inicial, tornou-se inviável. Mantivemos, por um período, contato virtual sistemático com o professor de História regente daquelas turmas observadas, com a intenção de adequar o desenho da pesquisa, conservando-o como colaborador.

Alguns empecilhos foram surgindo e durante as reuniões de orientação, que se seguiram virtualmente, entendemos a necessidade de dar novos contornos à pesquisa, alterando as estratégias estabelecidas na fase de elaboração. No contexto deste percurso, reelaboramos questão e objetivos. Desta forma, afirmamos que este trabalho se posiciona no panorama da pesquisa bibliográfica, mantendo-se um estudo exploratório, cuja elaboração

utilizou como aporte livros e artigos científicos de diversos autores, além de recorrer a documentos (normativos e orientadores) e suas interpretações.

De fato, tratava-se de recomeçar por outros caminhos metodológicos. Para isso, decidimos pela elaboração de um estado do conhecimento que mapeasse as produções científicas existentes que tratassem sobre o EH na Epjai. Uma vez definido que trabalharíamos com as categorias cultura e experiência conforme anunciamos na introdução, resolvemos que o faríamos, por intermédio dos conceitos destas, considerando obras do historiador inglês Edward Palmer Thompson e do educador brasileiro Paulo Freire. Delimitadas as categorias nucleares desta pesquisa, passamos à análise de sua forma de tratamento nos documentos oficiais (leis, resoluções e decretos). Nosso último passo, apoiado no que descrevemos aqui, foi uma análise do EH na Epjai. Para isso, destacamos as peculiaridades da modalidade educativa e, em seguida, do EH enquanto disciplina escolar.

## **1.2 Lócus de pesquisa e seleção dos dados**

Soares e Maciel (2000, p. 9) conceituam estado do conhecimento como:

[...] pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento [...] podem conduzir à plena compreensão do estado atingido [...] sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas.

No meio acadêmico brasileiro, este tipo de pesquisa tem tido sua importância cada vez mais reconhecida, o que se deve, entre outras questões, à ampliação da produção científica, fruto do crescimento do número de cursos de pós-graduação (FERREIRA, 2002).

Ao compreendermos a importância de conhecer as pesquisas nesta área, por inventariarmos as produções existentes, conforme afirmam Soares e Maciel (2000), despertamo-nos para a necessidade de conhecer um pouco do que já havia sido mapeado. Para isso, recorreremos à análise de três trabalhos desta natureza: um estado da arte e dois estados do conhecimento – produções que mapeiam as publicações sobre a Epjai no Brasil, em diferentes momentos da sua história. Nestes, tivemos acesso aos resumos e/ou análises das publicações catalogadas por seus autores, bem como a um trabalho completo, de modo a ampliar nosso conhecimento das produções acadêmicas existentes a respeito do EH na Epjai. As abordagens presentes nas pesquisas elencadas contribuíram para algumas delimitações do nosso estudo.

O trabalho intitulado *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 –*

1998, de autoria de Haddad e equipe (2000), mapeou dissertações e teses. Além da análise dos resumos, construíram uma descrição analítica das características de cada uma das 183 produções inventariadas. A Epjai aparece junto ao que o autor chama de temas correlatos, que tratam tanto dos processos de escolarização básica quanto da educação popular. Compõem a pesquisa trabalhos que abordam questões a respeito da psicologia da educação, formação dos educadores, currículo, ensino e aprendizagem das suas disciplinas e mundo do trabalho. A publicação em questão faz parte da seção de Trabalhos Encomendados do GT 18 da Anped e é citada como referência nos dois estudos que abordamos na sequência.

Sob o título *Estado do Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999 – 2006)*, Ribeiro (2009) trabalhou com o estudo de 594 resumos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), situados nos anexos do trabalho. Ao longo da pesquisa, o autor sistematiza sua análise evidenciando os principais centros de produção acadêmica sobre a Epjai no Brasil; realiza um comparativo quantitativo de produção entre instituições públicas e privadas, sua distribuição geográfica e temporal, dentre outras questões. O foco do autor são políticas educacionais, especialmente as que abordam programas nacionais ou locais de governo relativas à Epjai.

O terceiro trabalho é *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*, de autoria de Soares (2011). Trata-se de um livro, fruto de um trabalho encomendado, que reúne os resultados das produções da primeira década de criação do GT 18, desenvolvido no âmbito de uma disciplina de pós-graduação, ministrada pelo autor. Para esse trabalho, Soares (2011) afirma ter utilizado como fonte a página do GT no *site* da Anped, os anais impressos, a programação e os resumos contidos em disquetes e *CD* das reuniões anuais, chegando a identificar 116 trabalhos, os quais foram distribuídos entre sete categorias definidas pelos autores colaboradores de Soares (2011). As reflexões destes trabalhos repercutiram, sem dúvida, na reconfiguração do nosso estudo. Com esta constatação, passemos ao estado do conhecimento por nós elaborado.

No processo de construção do estado do conhecimento, pautamo-nos nos moldes de Romanowski e Ens (2006), autoras para as quais os estudos do tipo estado da arte “[...] abrangem uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. [Enquanto] O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40). Tendo isso em vista, nosso estudo explorou, unicamente, a base de dados da Anped.

Exploramos, assim, dois Grupos de Trabalho (GT) para embasar nosso estudo, o GT 18, que trata da “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, e o GT 21, que trata da “Educação e Relações Étnico-Raciais”. A princípio nossa intenção era restringir a pesquisa ao GT 18, que contemplava uma das faces da nossa temática. Na fase de desenvolvimento do mapeamento, optamos por incluir o GT 21, por observarmos uma aproximação com o EH.

No GT 18, partimos do ano 2000 até 2019, percorrendo dezessete edições das Reuniões Nacionais da Anped, nas quais localizamos 262 trabalhos publicados. Nesse GT, utilizamos somente um descritor, “Ensino de História”, uma vez que a identificação deste assunto era suficiente, pois o GT já tratava da Epjai, completando, assim, as duas faces do estudo. Nosso trabalho envolveu, além do uso do descritor, a leitura integral dos títulos, resumos e palavras-chave. Em algumas situações, fez-se necessário realizar uma leitura dos artigos integralmente, quando os passos anteriores não eram suficientes para extinguir alguma dúvida sobre a presença do EH no trabalho analisado.

No GT 21, partimos do ano de 2002 chegando a 2019. Encontramos 245 trabalhos, distribuídos nas quinze edições das Reuniões Nacionais da Anped. Neste GT, utilizamos, além do descritor “Ensino de História”, o descritor “Educação de Jovens e Adultos”. Realizamos, assim, o mesmo procedimento de leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e, quando se fez necessário, artigos completos. Precisaríamos identificar no artigo, simultaneamente, os dois descritores para considerar que o trabalho contemplava a nossa temática. Após as reflexões em torno das produções científicas encontradas, passamos à análise das categorias por nós discriminadas.

Nossa opção por analisar cultura e experiência enquanto categorias advém das formulações empíricas que nossa vivência de educadora permitiu elaborar. Refletindo sobre o fazer pedagógico na docência de História na Epjai, na educação básica, foi possível compreender a relevância que as experiências trazidas pelos educandos de seus contextos culturais tinham para o desenvolvimento dos processos de ensino, conduzindo-nos para a busca por um aprofundamento epistemológico de tais categorias, na perspectiva de as consolidarmos enquanto orientadoras do EH na Epjai.

Posteriormente, fizemos uma análise das categorias cultura e experiência, assentando-nos nas obras de dois autores: Edward Palmer Thompson e Paulo Freire. Brevemente, justificamos alguns dos fatores que orientaram nossa opção por estes autores.

Estando a pesquisa inserida no certame do EH, o historiador Thompson, classificado como culturalista, bem representa nossos anseios teóricos, pois este autor trabalhou na docência na educação de adultos, demonstrando, com isso, aproximações com a Epjai. O

destacado valor que este autor confere à cultura e experiência, na obra por nós analisada, converge com nossas apreensões empíricas, confirmando-o como historiador de referência deste trabalho.

Sobre a obra selecionada *A miséria da teoria ou um planetário de erros*, expõe concepções teóricas pautadas na valorização da cultura e da experiência dos indivíduos, que, para ele, nunca se dão de forma isolada, mas, sim, na coletividade. Edward Palmer Thompson foi um historiador britânico que militou por algum tempo no partido comunista da Inglaterra, vindo a se desfiliar deste por discordar de alguns desfechos ocorridos no período em que Josef Stalin foi Secretário Geral do partido comunista soviético. Thompson representa os historiadores ingleses marxistas, que, segundo Napolitano (2007, p. 166), “[...] submeteu o estudo da História Contemporânea ao estudo da classe operária, do mundo do trabalho e dos movimentos sociais como um todo”.

Os escritos de Thompson são responsáveis por evidenciar o termo “História Social”, elaborando um local em que a história moderna e contemporânea era priorizada, especialmente o cotidiano do operariado inglês. As mudanças implementadas por este estudioso inglês e alguns dos seus conterrâneos – Eric Hobsbawm e Ernest Labrousse – não se restringiam à valorização desse termo, pois se alteravam também os métodos (NAPOLITANO, 2007).

Uma marca constante das obras de Thompson era a presença dos movimentos sociais e políticos de trabalhadores e camponeses, reavaliando os preceitos historiográficos deixados por Engels, passando a considerar o contemporâneo dentro do processo social sob a visão marxista, ultrapassando os grandes eventos e estruturas políticas ou econômicas e alcançando termos socioculturais e ideológicos (NAPOLITANO, 2007). Ancorados nesta perspectiva defendida em Thompson (1981), buscamos analisar sua concepção de cultura e experiência.

Quanto ao segundo autor, trata-se do célebre educador Paulo Freire, amplamente citado como referência nas pesquisas que tratam da Epjai. O estudo de suas teorias educacionais é possibilitado pela leitura de suas obras, nas quais reafirmam o caráter dialógico e amoroso, imprescindível ao EH – e a todo ensino –, reiterando, por meio da partilha de exemplos da educação de trabalhadores urbanos e rurais, a importância da aproximação dos educandos, buscando conhecer seus contextos para daí apreendermos seus interesses e necessidades de formação e de aprendizagem, passo valioso no EH na Epjai.

O autor em questão, com sua inestimável contribuição à educação mundial, enriquece nosso trabalho na análise de três das suas obras: *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do oprimido* e *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Classificado por

alguns como comunista, o próprio Freire não se estabelecia neste lugar, ancorando-se, por vezes, em obras e teorias de Marx, para defender suas elaborações teóricas, como se pode constatar observando as alusões a Marx e ao Marxismo que aparecem, timidamente, na primeira dessas três publicações e, de forma mais expressiva, nas duas subsequentes. Buscamos, especificamente nestas obras, suas concepções das categorias cultura e experiência para realizar aproximações com o campo do EH na Epjai.

Após analisarmos cultura e experiência enquanto categorias, pautadas nos escritos de Thompson e Freire, realizamos um levantamento de documentos orientadores e normativos no contexto da Epjai. Revisamos parcialmente: Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961); Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971); Constituição Federal (BRASIL, 1988); LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996); Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014); Lei nº. 13.559 (BAHIA, 2016). Além disso, revisamos integralmente: Decreto Lei nº 709 (BRASIL, 1969); Parecer nº 11 (BRASIL, 2000); Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003); Política de EJA da Rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2009); Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010); Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 3 (BRASIL, 2010). O Quadro 1 apresenta a sistematização destes documentos.

**Quadro 1:** Documentos selecionados e analisados.

Nº	Documento	Descrição	Órgão Expedidor e Ano	Instância	Tipo de leitura
01	Lei nº 4.024	Institui a educação como um direito de todos e obrigação do poder público e aberta à iniciativa privada.	BRASIL, 1961	Federal	Parcialmente <sup>11</sup> (Do Título I ao Título VII)
02	Decreto Lei nº 709	Institui que os maiores de dezesseis poderão obter o certificado de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames, sem observância do regime escolar, o mesmo para conclusão do curso colegial, aos maiores de dezenove anos.	Brasil, 1969	Federal	Integralmente <sup>12</sup>
03	Lei nº 5.692	Estabeleceu, dentre outras providências, as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.	Brasil, 1971	Federal	Parcialmente (Do Capítulo I ao Capítulo V)
04	Constituição da República Federativa do Brasil	Afirma a obrigatoriedade do Estado em ofertar ensino fundamental, gratuito, destacando os que a ele não tiveram acesso na idade própria.	Brasil, 1988	Federal	Parcialmente (Seção I, Capítulo III, Título VIII e IX)
05	LDBEN nº 9.394	A seção V é destinada à Educação de Jovens e Adultos, consistindo no documento que institui a Eja enquanto modalidade educativa.	Brasil, 1996	Federal	Parcialmente (Títulos I, II, III, IV, V (Capítulo II, Seção I, III, IV, V))
06	Parecer nº 11	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.	Brasil, 2000	Federal	Integralmente
07	Lei nº 10.639	Tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana à educação básica elencando a disciplina história como uma das responsáveis por tal feita.	Brasil, 2003	Federal	Integralmente
08	Política de EJA da Rede Estadual da Bahia	Esta política estadual intitula-se: “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”.	Bahia, 2009	Estadual	Integralmente
09	Marco de Ação de Belém	Criado a partir da VI Confitea, trata-se de um documento composto por orientações a respeito da educação de jovens e adultos até 2020.	UNESCO, 2010	Internacional	Integralmente
10	Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 3	“Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância” Brasil, 2010 <i>Caput</i> do documento.	Brasil, 2010	Federal	Integralmente
11	Lei nº 13.005	Plano Nacional de Educação (2014-2024). Com suas metas e estratégias para EJA.	Brasil, 2014	Federal	Parcialmente (Metas 8,9 e 10)
12	Lei nº 13.559	Plano Estadual de Educação (2016 – 2026). Com suas metas e estratégias para EJA.	Bahia, 2016	Estadual	Parcialmente (Metas 8,9 e 10)

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2020; quadro adaptado de Morais (2019).

Após este levantamento e com base em orientações da banca de qualificação desta dissertação, decidimos iniciar pela redemocratização do Brasil. Considerando este marco

<sup>11</sup> Significa que foi realizada a leitura de artigos e/ou parágrafos e/ou incisos específicos do documento normativo.

<sup>12</sup> Significa que foi realizada a leitura de todo o documento normativo.



temporal, selecionamos para análise seis documentos, os quais contribuíram para nossa compreensão da trajetória da Epjai, na perspectiva de constituir-se enquanto modalidade educativa. São eles: Constituição Federal (BRASIL, 1988); LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996); Parecer nº 11 (BRASIL, 2000); Política de EJA da Rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2009); Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014); Lei nº. 13.559 (BAHIA, 2016).

A análise destes documentos, bem como sua apreciação por alguns dos seus estudiosos na perspectiva da Epjai, foram detalhadas no capítulo 4, no intuito de caracterizá-los através das categorias cultura e experiência. Após a concretização dessa análise, buscamos, na sequência, tratar do EH na Epjai. Num primeiro momento, de maneira separada, discutimos as especificidades da modalidade educativa e da disciplina História, analisando, posteriormente, sua interface. Em nossas reflexões, procuramos nos apoiar em nossas experiências docentes, buscando desenvolver uma concepção de ensino dialógica.

### **1.3 Proposta de organização e análise dos dados**

Os dados apresentados nos próximos capítulos (2, 3 e 4) foram sistematizados e analisados na perspectiva da análise do conteúdo. Para Bardin (1977), este tipo de análise é um conjunto de técnicas de apreciação das comunicações, a partir de procedimentos sistemáticos de descrição do teor das mensagens, cuja intenção é “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38). A autora organiza a análise de conteúdo em três polos cronológicos: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise, segundo Bardin (1977, p. 39), é a fase de organização efetiva: “Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Consiste em estabelecer um programa preciso, ainda que seja flexível, podendo permitir a introdução de novos procedimentos no andamento da análise. Comumente, nessa fase, encontram-se três passos: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95). É ainda na pré-análise que a autora situa a leitura flutuante; a escolha dos documentos (que podem envolver as seguintes regras: da exaustividade, da

representatividade, da homogeneidade ou de pertinência<sup>13</sup>); a formulação das hipóteses e dos objetivos; a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, além da preparação do material.

Ao descrever o segundo polo, exploração do material, Bardin (1977, p. 101) afirma: “Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”. Trata-se de uma fase longa, composta fundamentalmente por operações de codificação, desconto ou enumeração, atendendo ao que havia sido estabelecido.

O terceiro e último polo, abordado por Bardin (1977), refere-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A autora assevera que os resultados iniciais devem ser trabalhados de forma que se tornem significativos e válidos. Para ela, tanto operações estatísticas simples quanto as mais complexas admitem constituir quadros de resultados de vários tipos, os quais sistematizam e destacam as informações adquiridas por meio da análise. É a partir destes resultados que se pode indicar inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou mesmo descobertas inéditas. Entretanto, os resultados obtidos, por meio da comparação metódica com o material e o tipo de inferências obtidas, podem também conduzir a outras análises, ancoradas em novas dimensões teóricas, ou perpetradas por meio de distintas técnicas (BARDIN, 1977).

Após esta explanação conceitual, socializamos nos itens seguintes os procedimentos metodológicos desenvolvidos. Para isso, apoiamo-nos em Minayo (2008), que enumera cinco modalidades de análise do conteúdo: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise de enunciação e análise temática. Destas, adotamos a última: análise temática, ratificada também por Bardin (1977), para quem a análise é fundamentalmente temática.

Para Minayo (2008, p. 315), a análise de conteúdo temática “[...] comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo”. Operacionalmente, a autora a divide em três etapas: primeira etapa, subdividida em leitura flutuante, constituição do *corpus*, formulação e reformulação de hipóteses e objetivos; a segunda etapa é a exploração do material, que abrange classificação, categorização e escolhas teóricas ou empíricas sobre o tema; por fim, a terceira etapa corresponde ao tratamento dos resultados obtidos e investigação. Desta forma, utilizamos a análise de conteúdo temática nos moldes prescritos por Minayo (2008), conforme demonstramos nas descrições a seguir.

---

<sup>13</sup> A descrição pormenorizada destas regras pode ser encontrada em Bardin (1977, p. 97-98).

### 1.3.1 Descrição do processo analítico desenvolvido

A análise de conteúdo<sup>14</sup> caracteriza uma técnica das ciências sociais que, segundo Amado (2000, p. 53), consiste “em essência, [...] ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ [...]; o primeiro objetivo é, pois, proceder à sua descrição objetiva, sistemática e, até, quantitativa [...]”. Este processo pode ainda estar permeado por inferências às condições de produção do texto, pois é aí que se revelam as intenções, representações, pressupostos e quadros de referência a que o autor classifica como fontes de comunicação, pois é pelo processo interpretativo, composto de questionamentos, que as metodologias qualitativas vão além do mero registro (AMADO, 2000).

Sobre a seleção, organização e análise das obras que compõem o *corpus* teórico deste trabalho, podemos afirmar que nos próximos capítulos se encontram documentos naturais, segundo a definição de Bardin (1977), aqueles pré-existentes à análise. Na primeira etapa, a pré-análise, que consiste na escolha dos documentos e retomada dos objetivos iniciais da pesquisa, de acordo com Minayo (2008), procedemos à seleção dos documentos, conforme expostos nos capítulos referenciados.

Na pré-análise, procedemos à leitura flutuante (BARDIN, 1977; MINAYO, 2008) da bibliografia que compõe os capítulos 2, 3 e 4. Este momento foi de contato intenso com o material, a ponto de nos impregnarmos dos seus conteúdos. Havíamos assumido as palavras cultura e experiência enquanto “categorias *a priori*” (AMADO, 2000, p. 56), que já existiam no início da pesquisa. Assim, demos início a um estudo minucioso dos textos, seguindo algumas estratégias.

Aproximando-nos da quantificação, admitida por Bardin (1977), Minayo (2008) e Amado (2000), buscamos identificar cada vez que as palavras cultura/experiência se repetiam no texto. Para isso, utilizamos a função “localizar” do Adobe Acrobat Reader DC *software* de visualização de Portable Document Format (PDF) – Formato Portátil de Documento –, extensão de arquivo na qual encontramos disponibilizada a bibliografia utilizada. Acionando por meio das teclas do teclado do computador *Ctrl* e *F*, pressionadas simultaneamente, o localizador informava o número de palavras contidas no documento e a sua localização. Pela

---

<sup>14</sup> Para Minayo (2008, p. 305, grifos da autora): “*Análise de Conteúdo* é uma expressão recente. Surgiu nos Estados Unidos na época da Primeira Guerra Mundial, dentro do campo jornalístico na Universidade de Colúmbia. Dentre os nomes que ilustram a história do desenvolvimento desta técnica, destacam-se Lasswell (1952), que fazia análise de material de imprensa e propaganda desde 1915. Sua obra principal, *Propaganda Technique in the World War* foi publicada em 1927. O trabalho de Lasswell teve como contexto um momento histórico de fascínio pelo rigor matemático como medida e como parâmetro científico. Dessa forma, a *Análise de Conteúdo*, em sua origem, é vítima da pretensa objetividade que os números e as medidas oferecem”.

localização das palavras nos parágrafos, fizemos um fichamento técnico<sup>15</sup>, citando todos os parágrafos que continham tais palavras. Para isso, pautamo-nos em Amado (2000, p. 60) ao afirmar:

A função dos recortes das citações não é simplesmente de ilustração; eles têm, ainda e, sobretudo, três funções fundamentais: retórica, analítica e probatória. Na função retórica, os recortes, de fato, ilustram, exemplificam e emprestam maior ênfase aos comentários; na função analítica, muitas das citações passam a ser objeto de análise detalhada, tendo em conta determinadas características dos contextos, dos autores, da afirmação, etc., e podem servir para análises comparativas; na função probatória, pretendem tornar ‘verossímeis’ as afirmações e conclusões que se retirem de um conjunto de dados [...]. Estas citações, a par de eventuais dados quantitativos [...], permitirão, de fato, elaborar as inferências pertinentes e que tornam significativos [...] os dados e os seus contextos.

Subsequentemente, realizamos uma leitura atenta dos fichamentos, investigando seus núcleos de sentidos, ou seja, ao longo do texto, algumas vezes, as palavras cultura e experiência se apresentavam com significados que as ratificavam nas categorias por nós já anunciadas; outras vezes, esses significantes assumiam outros sentidos, que não contribuía com nossa descrição. Desta forma, descartamos os parágrafos que não cotejavam com nosso objeto analítico (MINAYO, 2008). Os parágrafos restantes, que continham as palavras cultura e experiência, no sentido por nós buscado, foram a base para a construção do *corpus* do nosso estudo.

Para a constituição do *corpus* deste trabalho, procedemos à validade qualitativa, operacionalizando os momentos já mencionados por Bardin (1977), com os quais corroboram Amado (2000) e Minayo (2008). Com esta orientação, consideramos que realizamos: a) exaustividade: ao assegurarmos, que o material contemplasse os requisitos por nós pré-estabelecidos; b) representatividade: contivesse os aspectos essenciais almejados; c) homogeneidade: com a garantia de cumprimento de critérios precisos, quanto aos temas e técnicas; d) pertinência ou adequação<sup>16</sup>: a confirmação de que os documentos em análise respondam aos objetivos do trabalho.

A segunda etapa, exploração do material, consistiu em uma operação classificatória do texto, desconstruindo-o, por meio do fichamento, em parágrafos nos quais apareciam as

<sup>15</sup> Para elaboração do fichamento técnico, lemos as obras na íntegra, destacando todos os parágrafos que continham as palavras cultura e experiência. Em seguida, copiamos, no formato de citação direta (com nome do autor, ano de publicação da obra e número da página), cada um destes parágrafos em um novo documento do programa de processamento de texto *Word*.

<sup>16</sup> Ao descrever o processo de constituição do corpus documental, Amado (2000) utiliza a palavra “adequação”. Bardin (1977) e Minayo (2008), no entanto, optam pela palavra “pertinência”.

palavras por nós procuradas, bem como expressões que as representavam, seguindo de sua reconstrução, agora em categorias que se tornaram títulos e subtítulos deste trabalho (MINAYO, 2008). Utilizamos os fichamentos técnicos, agora agrupando, primeiro, todas as palavras e expressões análogas para, então, elaborarmos um texto equivalente ao anunciado no subtítulo. Por exemplo: no capítulo três, no item “3.1.2 Categoria cultura”, efetuamos a elaboração de um novo texto, partindo da reconstrução, em uma nova sequência da palavra cultura, na perspectiva de ratificá-la enquanto categoria.

A terceira etapa, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, consiste nas inferências realizadas ao longo da elaboração do texto, mesclando levantamento bibliográfico descritivo e nossas interpretações a respeito dele. Para Amado (2000), este é justamente o aspecto mais importante da análise do conteúdo, pois permite progredir da rigorosa representação dos conteúdos ao “[...] avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido ‘contexto de produção’” (AMADO, 2000, p. 54).

Referendados nas concepções de cultura e experiência, extraídas da análise de conteúdo temática elaborada no terceiro capítulo, o que permitiu que elas fossem ratificadas enquanto categorias, reservamos ao capítulo quatro uma apreciação das suas aparições nos documentos oficiais, procurando progredir da descrição das peculiaridades do EH e da Epjai para o processo inferencial, conforme anuncia Amado (2000).

Após essa apresentação da abordagem metodológica, explicitando os caminhos percorridos para construção, organização e análise dos dados, passamos, na sequência, ao capítulo dois, explicitando o estado do conhecimento realizado, utilizando a base de dados da Anped, tarefa para a qual recorreremos, também, a outras produções que concretizavam o inventário que constituiu o GT 18, específico sobre a Epjai.

## 2 RESULTADOS DE PESQUISA NO CAMPO DA EPJAI: reflexões e pontos de partida

Tal diligência demanda tempo, paciência e autoconfiança. A águia ferida teve de esperar até recuperar lentamente todos os seus sentidos. Entendemos então a verdade cantada pelo poeta: "Caminhante, não há caminho. Faz-se caminho ao caminhar" (BOFF, 1997, p. 36).

Ao emprendermos a pesquisa no campo do EH na Epjai, julgamos necessário conhecer o que já havia sido publicado a respeito – tratava-se de reconhecer o caminho percorrido –, utilizando o mesmo termo do introito deste capítulo para nos referirmos às pesquisas encontradas. Para isso, recorremos ao itinerário construído por estudos que mapeavam a produção sobre Epjai e/ou estavam circunscritos no GT 18 da Anped, quais são, respectivamente: Ribeiro (2009), Haddad (2000) e Soares (2011). O contato com estes trabalhos demandou tempo e paciência, permitindo-nos, ao final, darmos um importante passo na construção do nosso caminho neste estudo: a elaboração de um estudo do tipo estado do conhecimento considerando as Reuniões Nacionais da Anped. É sobre este estado do conhecimento que nos dedicamos neste capítulo, socializando os principais resultados de pesquisas cuja centralidade encontra-se na modalidade educativa em questão.

A escolha pela Anped, entidade sem fins lucrativos, que agrupa programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores, estudantes e demais pesquisadores da área, foi motivada por possuir uma prática acadêmico-científica reconhecida e pela trajetória robusta que vem traçando desde sua fundação em 19 de março de 1978 (ANPEd, 2012). A respeito das Reuniões Nacionais, elas aconteceram anualmente até sua 36ª edição, em 2013, retomando em 2015, quando passaram a ser bianuais.

A Anped, em suas Reuniões Nacionais e regionais, fomenta o debate científico que lhe confere projeção nacional e internacional, como destacado espaço de questões científicas e políticas educacionais (ANPEd, 2012). Atualmente, conta com 23 GT<sup>17</sup> que se dedicam a discutir, no âmbito teórico, científico e prático, questões atuais da educação, segundo dados da própria Associação.

---

<sup>17</sup> Os GT atuais, segundo informações do portal da Anped (2012), são: a) GT02 – História da Educação; b) GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; c) GT04 – Didática; d) GT05 – Estado e Política Educacional; e) GT06 – Educação Popular; f) GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; g) GT08 – Formação de Professores; h) GT09 – Trabalho e Educação; i) GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; j) GT11 – Política da Educação Superior; k) GT12 – Currículo; l) GT13 – Educação Fundamental; m) GT14 – Sociologia da Educação; n) GT15 – Educação Especial; p) GT16 – Educação e Comunicação; q) GT17 – Filosofia da Educação; r) GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; s) GT19 – Educação Matemática; t) GT20 – Psicologia da Educação; u) GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; v) GT22 – Educação Ambiental; w) GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação; y) GT24 – Educação e Arte.

Destes grupos, o GT 18<sup>18</sup> foi nosso foco, por tratar especificamente sobre a Epjai. Haddad (2011) afirma que esse GT possibilitou a apresentação de relevantes trabalhos com comprovada envergadura teórica, ao lado da exposição de resultados de dissertações, elaboradas a partir de experiências localizadas, bem como exercícios de investigações iniciais, que revelaram, por sua seriedade e rigor teórico e metodológico, importantes contribuições para a Epjai.

Uma vez definida a Anped e o GT 18 como lastro de fontes, recorreremos às pesquisas que já se constituíam referência no assunto, por entendermos que estas “[...] se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Desta forma, pudemos nos valer da sistematização feita nas produções que nos antecederam, inclusive para localizarmos trabalhos que tratavam do EH na Epjai, no âmbito da educação básica, nosso objeto de estudo.

Antes do nosso estado do conhecimento, apresentamos três publicações que nos auxiliaram neste percurso: a primeira, de Haddad (2000)<sup>19</sup>, trata-se de um estado da arte das pesquisas em Epjai no Brasil, no qual localizamos duas dissertações que tratavam sobre o EH na Epjai; a segunda, de Ribeiro (2009), refere-se a um estado do conhecimento – que anuncia pautar-se no trabalho de Haddad (2000) –, no qual identificamos três dissertações sobre nossa temática; a terceira, trata-se de um trabalho encomendado, no formato estado do conhecimento, de autoria de Soares (2011), o qual inventaria as produções da primeira década de existência do GT 18. Este último se aproxima do estado do conhecimento que realizamos, por ter o mesmo *locus* de pesquisa. No entanto, não localizamos nenhuma produção que tratasse do EH na Epjai.

## 2.1 Reflexões baseadas no estado da arte apresentado por Haddad

Diante do anunciado, *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998*, estudo realizado sob coordenação de Sérgio Haddad<sup>20</sup>, constitui-se para nós uma robusta referência, uma vez que este trabalho inventariou 12 anos de publicações, atendendo a um convite para apresentar na Seção de Trabalhos Encomendados no GT 18, segundo nos

<sup>18</sup> O GT 18 foi criado em 1998, inicialmente como Grupo de Estudos (GE), condição que manteve até 1999, passando a GT depois de atestado o volume de produções para tal avanço.

<sup>19</sup> A inclusão da pesquisa de Haddad (2000) foi uma indicação da Professora Marinaide Lima de Queiroz Freitas, em ocasião da qualificação deste trabalho.

<sup>20</sup> Fizeram parte da equipe: Antonio Carlos de Souza, Marcos José Pereira da Silva, Maria Clara Di Pierro, Maria Margarida Machado, Miro Nalles e Monica M. de O. Braga Cukierkorn.

afirma Soares (2011), o qual toma este citado trabalho como referência para elaboração de um inventário do GT 18, sob o título: *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. A respeito deste, tratamos adiante.

Em Haddad (2000), foram listados 183 resumos, originários de 166 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado. As informações sobre os trabalhos foram organizadas em ordem alfabética, de acordo com o sobrenome dos(as) autores(as). Cada um dos trabalhos elencados apresentava suas respectivas referências: nome do autor(a), título, cidade, ano de publicação, número de páginas, instituição, seguida por: orientador(es) e um resumo do trabalho contendo: descrição, metodologia, conteúdo, conclusão e recomendações. Os anexos, presentes na obra de Haddad (2000), disponibilizados virtualmente no formato Microsoft Word, possibilitaram a busca por trabalhos que tratassem do EH na Epjai, com o uso de ferramentas de localização desse *software*, que nos permitiu encontrar duas dissertações que tratavam da temática.

Com a intenção de explorar o *corpus*, que nos era disponibilizado pelos anexos do estudo de Haddad (2000), passamos para a análise dos resumos, empregando a técnica de localização de palavras. Utilizamos “história” como descritor, alcançando 101 resultados. Realizamos a leitura flutuante dos trechos em que apareciam a palavra no texto, na perspectiva de localizar uma associação que fosse análoga à EH na Epjai. Desta forma, compomos algumas expressões considerando essas presenças no texto associadas ao descritor “história”. São elas: história de vida (13 vezes); história da educação (08 vezes); sua história (08 vezes); história oral (06 vezes); proposta curricular de história (04 vezes); currículo de história (03 vezes); [minha] própria história (03 vezes) e ensino de história (01 vez). Ao mesmo tempo, descartamos a expressão “história” quando esta não estava associada à nossa proposta.

Destas expressões, destacamos “proposta curricular de história”, “currículo de história” e “ensino de história”, as quais permitiram que encontrássemos os trabalhos de Ribeiro (1990) e Barbosa (1991), produções científicas que tratam do nosso objeto de interesse neste trabalho. Na sequência, passamos a descrever de forma analítica os referidos trabalhos identificados, obedecendo a sua ordem de publicação.

Analisamos o trabalho de autoria de Francina Maria Monteiro Ribeiro, intitulado *A proposta curricular de história do curso supletivo de primeiro grau da rede pública do Estado de Minas Gerais: uma avaliação tardia*. Trata-se de uma dissertação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), realizada sob a



orientação de Lilia da Rocha Bastos. Nela, apareceram os descritores “proposta curricular de história”, “currículo de história” e “ensino de história” uma vez.

Na descrição de Haddad (2000), é apresentado como problema condutor da pesquisa o fato de a autora considerar a legislação estadual omissa e inadequada às propostas curriculares do ensino supletivo, além de argumentar que, apesar de o currículo estar sendo utilizado há quase dez anos, não houve nenhum tipo de avaliação das ações nele desenvolvidas. A autora ainda justifica sua opção pelo currículo de História, por considerá-la uma das disciplinas que melhor utiliza novas abordagens de ensino e diversos enfoques ideológicos.

Ainda no resumo, a autora expõe, como objetivo geral, averiguar de qual maneira este currículo poderia ser avaliado como adequado, visando, para isto, às peculiaridades dos educandos a que se destina, propondo investigar as seguintes inquietações: a adequação da proposta curricular às características dos educandos; a relação do material instrucional com a formação profissional do docente; a coerência do material didático com a metodologia do ensino personalizado.

Sobre a metodologia adotada, afirma inscrever-se em avaliação intrínseca, realizada por meio de dados coletados em entrevistas com 35 professores que trabalhavam de 5ª a 8ª série, do então 1º grau, etapa equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental, atualmente. Refere-se especificamente ao ensino supletivo nos Centros de Estudos Supletivos (Cesu) do estado de Minas Gerais, tratando de estudos sobre o caráter do conhecimento histórico e sobre conceitos e questões que envolvem o currículo e seu programa. Consiste em uma avaliação do currículo de História, implantado a partir de 1979, o qual não havia sido avaliado até o momento da pesquisa – ano de 1990. Em relação aos resultados alcançados, descritos nos anexos de Haddad (2000), atestam parcialmente as ressalvas registradas sobre o material, destacando aquelas de natureza teórico-ideológica e a indicação de uma abordagem dos conteúdos, capaz de beneficiar o desenvolvimento do senso crítico dos educandos.

Nas conclusões, a autora afirma sobre o currículo avaliado, que por sua elaboração ter se pautado na pedagogia tecnicista, não representava as percepções do EH presentes no momento da realização da avaliação. Sobre o posicionamento dos professores pesquisados, apesar de fazerem restrições concretas ao material didático, indicando necessidade de reformulações, ao serem indagados sobre o currículo, majoritariamente, consideram-no adequado aos estudantes. Sobre a formação profissional, os professores apresentam insatisfações, tanto com a formação em História quanto a necessidade de uma formação específica para a modalidade educativa em questão. O material didático é reconhecido pelos professores como modelo teórico, do qual não se dispõem a reelaborá-lo, colaborativamente,

com os educandos. Para a autora, pouco se explora a questão metodológica, não chegando a um consenso sobre uma proposta efetivamente mais adequada aos educandos adultos.

No campo das recomendações, a autora aponta para a necessidade de uma maior observação das peculiaridades dos educandos trabalhadores, bem como, uma formação específica para professores que trabalharam com esta modalidade. Sugere, ainda, a revisão e/ou reformulação do currículo, permitindo reconstruí-lo de forma colaborativa com seus envolvidos, associando princípios teóricos adequados à educação de adultos e à prática do professor. Sobre o currículo de História, para a autora, é preciso considerar as sugestões dos professores, abordando tanto os conteúdos universalizados quanto os conhecimentos produzidos no contexto do trabalho. Na finalização da escrita, tem-se a reafirmação da necessidade de que os conteúdos adotados favoreçam o desenvolvimento do senso crítico do educando, possibilitando a apreensão da realidade histórico-social em que está inserido.

A fim de realizarmos uma avaliação mais consistente do trabalho em questão, pesquisamos no *Google* nome da autora e título do trabalho, mas não encontramos o texto completo. Acessamos o Banco de Teses e Dissertações da UFRJ, onde a dissertação foi defendida, e obtivemos a informação de que o Programa de Pós-Graduação em Educação desta faculdade disponibiliza as pesquisas realizadas a partir de 2006. Existe uma lista com os títulos e alguns dados das dissertações defendidas desde 1975, disponível em um endereço eletrônico. No *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nenhum resultado foi localizado, tanto com o título do trabalho quanto com o nome da autora; no *site* do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), localizamos o registro do trabalho. No entanto, o texto completo não se encontrava disponível; ao invés de um *link* de acesso ao documento, consta a informação: “Trabalho anterior à Plataforma Sucupira”. Desta forma, nossas apreensões foram pautadas nas informações contidas nos anexos apresentados no estudo de Haddad e equipe (2000).

O segundo resumo encontrado foi da dissertação de mestrado intitulada *Educação popular na escola: construindo uma proposta curricular de História e Geografia para o ensino supletivo, na perspectiva emancipatória.*, de autoria de Derly Barbosa, sob orientação de Ana Maria Saul, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No resumo, apareceu o descritor “proposta curricular de história” três vezes.

Visando aprofundar as informações sobre esta dissertação, iniciamos a busca nos ambientes virtuais, citados anteriormente, usando, para isso, o nome da autora, Derly Barbosa, e também o título do trabalho, começando pelo Google, no qual confirmamos as informações do documento pela existência de registro no *site* Escavador.

Dando continuidade à pesquisa, recorremos ao *site* de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, confirmando, mais uma vez, as informações do documento, sem, contudo, conseguir acessá-lo, pois, neste *lócus*, no qual deveria haver um *link* de acesso, consta a mesma informação de Ribeiro (1990): “Trabalho anterior a Plataforma Sucupira”. Assim, avançamos na busca, navegando pelo *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), faculdade onde a dissertação foi defendida. Utilizando como descritor tanto o título do trabalho quanto o nome da autora, com o título não obtivemos nenhum resultado; com o nome da autora, localizamos sua tese de doutorado, intitulada *O Sentido Interdisciplinar da Dialética no Exercício do Vivido*, datada de 1996, mas não localizamos sua dissertação de mestrado.

Optamos por utilizar o nome da orientadora do trabalho, Ana Maria Saul, para darmos continuidade às buscas. Chegamos a cogitar que a dificuldade em encontrar o trabalho devia-se à distância temporal em que foi realizado, hipótese que não se confirmou, por termos encontrado em nossas buscas outros trabalhos sob a orientação de Ana Maria Saul, de datas anteriores a 1991. O mais antigo que identificamos foi de 1989. Realizamos uma leitura exaustiva do ano/título/autor e orientador neste *site*. Mas não localizamos o trabalho na íntegra, o que limitou nossas informações a respeito dele ao encontrado em Haddad (2000).

Barbosa (1991) tem como objeto de pesquisa a proposta curricular de História e Geografia, que a autora desenvolveu quando era coordenadora da área de Estudos Sociais do Projeto Prá-Valer, em Osasco, São Paulo, entre 1986 e 1988. Buscou elaborar a fundamentação teórica, desta pesquisa, propondo-a como produção de conhecimento a ser adotado. Para isso, empregou como metodologia a análise bibliográfica, descrevendo, na íntegra, tal proposta.

Os objetivos identificados foram: cooperar com os estudos relacionados à educação popular, na perspectiva de superar o distanciamento existente entre o saber ensinado na escola e a compreensão da prática social dos trabalhadores. Na dissertação, a autora institui os pressupostos teóricos para a elaboração de uma proposta curricular, ao mesmo tempo em que questiona o currículo adequado para o ensino supletivo; o sentido da educação popular propagada na escola e qual a formação ali desenvolvida.

Nas conclusões, constata a ausência de formação específica dos monitores e registra que a proposta não foi aplicada, devido à troca de gestão municipal, o que inviabilizou a análise de sua validade por meio de sua aplicação de natureza prática. Como proposições, a autora indica a necessidade de uma formação técnica e política mais específica para o professor de educação de adultos.

Nas duas dissertações localizadas em Haddad (2000), podemos destacar pontos em comum no que se refere ao EH na Epjai. Ambas concluem apontando a ausência de formação específica para os professores que trabalham na modalidade, quer se apresente com a nomenclatura ensino supletivo, como na primeira, ou educação popular para trabalhadores adultos, como na segunda; demonstram destacada aproximação com o EH na Epjai e nas proposições reivindicam a formação específica destes profissionais.

Tanto Ribeiro (1990) quanto Barbosa (1991) trabalham na perspectiva de análise e/ou avaliação de propostas curriculares no ensino supletivo. Suas pesquisas tiveram como *lócus* a rede pública de educação. Ambas reivindicam uma educação contextualizada que faça sentido para os educandos jovens e adultos para quem se destina, quer fale sobre a avaliação de uma proposta curricular em desenvolvimento, como a primeira, ou a construção de uma proposta curricular, como a segunda. As duas dissertações ratificam a importância de um ensino que considere as especificidades dos educandos da Epjai e, com isso, contribua para o desenvolvimento do seu senso crítico, de sua emancipação.

Tendo identificado as aproximações entre os dois trabalhos, no que se refere à nossa temática, no limite que as descrições de Haddad (2000) nos possibilitaram, entendemos a importância de dar continuidade à busca nesta mesma perspectiva, utilizando a dissertação de mestrado intitulada *o Estado do Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999 – 2006)*, de autoria de Clayton Diogenes Ribeiro, cujo autor afirma ter tomado como referência Haddad (2000).

## **2.2 Reflexões baseadas no estado do conhecimento apresentado por Ribeiro**

Ao procedermos a leitura do estudo de Ribeiro (2009), constatamos que o autor, além de trazer ao longo da sua dissertação várias tabelas classificando os trabalhos por ele encontrados de uma maneira sistemática, permitindo-nos saber do que tratava cada um deles, também apresentou, nos anexos, todos os 594 resumos das produções científicas por ele identificadas no período de 1999-2006. Destes, 522 são dissertações de mestrado e 72 teses de doutorado. O autor organizou a disposição das informações por ano, elencando a referência completa do trabalho: nome do(a) autor(a), título, data, número de páginas, instituição, orientador(es) e resumo.

Com a intenção de explorar de forma minuciosa todas as possibilidades contidas em Ribeiro (2009), disponível na *internet* no formato de *PDF*, utilizamos “história” como descritor. Ao lançarmos, no localizador do programa, obtivemos 226 resultados. Lemos cada

vez que a palavra surgiu no texto com a intensão de localizar associações equivalentes ao nosso objeto. Desta feita, destacamos algumas expressões considerando o número de vezes em que apareceram no texto associadas ao descritor “história”. São elas: história política (23 vezes), história da educação (22 vezes), sua história (19 vezes), história de vida (11 vezes), ensino de história (8 vezes), história oral (6 vezes), história do programa (5 vezes), história da EJA (4 vezes), disciplina de história (3 vezes), disciplina história (1 vez), aula de história (1 vez) e professor de história (1 vez).

Das expressões compostas, conforme citamos anteriormente, dispusemos, através da junção de história com outras palavras, formando um novo descritor e destacamos “ensino de história”, efetivamente uma das faces de nosso objeto, uma vez que o arcabouço levantado em Ribeiro (2009) tratava sobre Epjai, “disciplina de história”, “aula de história” e “professor de história”. Os descritores aqui destacados apareceram nos anexos do trabalho, especificamente em três resumos de dissertações de mestrado: Vicentini Junior (2002), Lawand (2004) e Martins (2005).

Assim posto, descrevemos, a seguir, o que localizamos nesses três trabalhos, em ordem cronológica de suas publicações. Iniciando pelo trabalho intitulado *O filme como elemento sensibilizador na educação de jovens e adultos. Mediado pelo professor de História*, de autoria de Reinaldo Vicentini Junior, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação de Vânia Lúcia Quintão Carneiro. Os descritores “aula de história”, “professor de história”, “disciplina história” apareceram uma vez no resumo e “disciplina de história” três vezes.

Assim como relatamos nas duas pesquisas anteriores, não conseguimos acesso ao texto completo da dissertação, apesar de termos adotado os mesmos passos para busca nos ambientes virtuais. Desta forma, as informações, a seguir, foram obtidas através de análises feitas por Ribeiro (2009) e também pelo resumo do trabalho contido nos anexos deste estado do conhecimento.

Encontramos um *site* que fez um levantamento de várias dissertações (e, também, de teses), organizadas por critério categórico estabelecido. Segundo este *site*:

[...] Inicialmente, foi realizada consulta no banco de teses da CAPES com o intuito de identificar os resumos referentes à educação de jovens e adultos. Essa temática também foi encontrada nos descritores: educação não escolar e educação permanente do referido acervo. Outra fonte de busca foi a página do CEREJA – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos que, até o ano de 2015, disponibilizava teses, dissertações e monografias sobre Educação de Jovens e Adultos, ordenadas por ordem alfabética (EJATRABALHADORES, 2021).

Na lista, há a referência para a pesquisa de Vicentini Junior (2002), contendo informações básicas e resumo<sup>21</sup>. Ao continuar a busca no *site* da Capes, o trabalho não se encontra, apenas há uma indicação de referência e sinalização de que o trabalho antecede a Plataforma Sucupira. O Cereja, que aparece na citação anterior, está completamente inativo, impossibilitando a conferência. Desta forma, trabalhamos considerando o resumo que consta em Ribeiro (2009).

No resumo de *O filme como elemento sensibilizador na educação de jovens e adultos. Mediado pelo professor de História*, o autor afirma que o estudo aborda a utilização do filme como artefato técnico-pedagógico para o ensino da disciplina de História na Epjai, uma temática que ele identifica como pertencente às novas tecnologias aplicadas à educação. O *locus* da pesquisa foi o Centro Educacional Gisno, que fica no Plano Piloto do Distrito Federal. Segundo o autor, esta unidade escolar incorporou novos recursos tecnológicos de comunicação (computadores, televisão) que permitiram a exibição de filmes em sala de aula.

O argumento do autor é que a utilização do filme como meio pedagógico na aula de História da Epjai proporcionará para os educandos a possibilidade de aprender por meio “[...] de uma relação dialógica com a emoção proveniente da narrativa cinematográfica” (VICENTINI JUNIOR, 2002, n.p.). O autor ainda afirma, na sequência, que “Ao colocar o cinema na perspectiva de uma tecnologia cognitiva pretende-se abarcar o potencial sensível que o cinema traz em seu bojo para um público já acostumado com a linguagem simbólica das imagens” (VICENTINI JUNIOR, 2002, n.p.).

O autor afirma tratar-se, metodologicamente, de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, realizada durante um semestre, por meio da observação das aulas de História de uma professora, que utiliza como estratégia a exibição de filmes como apoio ao desenvolvimento do conteúdo programático desta disciplina.

Vicentini Junior (2002) afirma, nas suas conclusões, apoiado nas observações realizadas, que o filme, enquanto elemento de sensibilização para o aprendizado da disciplina História na Epjai, perpassa pela mediação do professor, que, por meio de intervenções sobre as representações icônicas do filme, contribui para as interpretações críticas dos educandos durante as aulas de História. O autor ainda ressalta que o filme ou qualquer artefato visual ou virtual, para ser bem utilizado nos ambientes escolares, requer indispensavelmente a mediação

---

<sup>21</sup> Disponível no endereço eletrônico: <http://ejatrabalhadore.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/junior-reinaldo-vicentini.htm>.

do professor, responsável por despertar o sensível das imagens e narrativas dos filmes, enriquecendo os conhecimentos da História.

O segundo resumo é de autoria de Diogenes Nicolau Lawand, com o título *Memória e ensino de história: uma experiência na educação de jovens e adultos*, do Mestrado de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. A expressão “ensino de história” aparece uma vez no título, conforme subscrito, e outras seis ao longo do resumo.

Tivemos acesso ao texto completo no Banco de teses e dissertações da USP, oportunizando que explorássemos mais detidamente o trabalho sobre o qual o autor afirma:

Esta dissertação foi gerada na minha prática de professor nas escolas onde estava inserido. Minha formação levou-me a entender o estudo de história, fazendo a ligação instigante entre sujeito e sociedade; portanto, com possibilidades de auxiliar no desenvolvimento do educando. A partir disso, tenho me preocupado em compreender os modos de relacionamento entre os indivíduos e a sociedade, tendo como objetivo colocar o conteúdo escolar a serviço do crescimento pessoal e social do educando, para que este elabore sua autonomia com responsabilidade (LAWAND, 2004, p. 17).

Considerando esta definição, podemos afirmar as aproximações que este trabalho tem com o EH, tratado, de forma mais específica, no capítulo 5. A dissertação apresenta e analisa algumas potencialidades da relação entre memória e EH, conforme anunciado no título do trabalho. O conceito de memória é explorado no trabalho, em diversos tempos, apresentando-se como algo vivo, contrário à sua conceituação enquanto produto de mercado capitalista. Neste ínterim, o autor apresenta três objetivos do trabalho:

Descrever e avaliar as experiências com um programa de ensino de história que relaciona história e memória para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA – Suplência II) do período noturno do ensino fundamental (1º ao 4º Termo, equivalente ao período de 5ª à 8ª série) do município de São Paulo; Analisar como os alunos se manifestam quando são orientados para recuperar elementos de sua história pessoal, familiar e social, relacionando-os ao eixo história e memória; Discutir como o professor de história e os alunos, no processo de ensino-aprendizagem, podem contribuir para a construção do conhecimento de história (LAWAND, 2004, p. 90).

Os passos metodológicos partem da análise de dois projetos de ensino da rede pública paulista, dos quais o autor teve participação, vinculados ao tema memória, na Epjai da Escola Municipal de Ensino Fundamental José do Patrocínio, que envolveu questionários destinados aos educandos, análise das produções destes, dentre outras estratégias. O trabalho indica a educação patrimonial como caminho educacional vinculando memória e EH. “Relacionando memória, patrimônio cultural e cotidiano o ensino de História ganha certos matizes. A

memória e o patrimônio cultural vão delineando sentidos para a Educação de Jovens e Adultos” (LAWAND, 2004, p. 10).

As aproximações com nosso trabalho não se restringem ao conceito de EH apresentado pelo autor, tangenciando, também, nossas categorias cultura e experiência, quando assegura que não se trata de uma proposta de pesquisa para salvar o povo, nem tampouco de incorporá-lo a uma pretensa cultura verdadeira, mas da resistência advinda da associação do EH e memória à negação das culturas diferentes que o capitalismo globalizante impõe. Lawand (2004, p. 122) segue afirmando que “É a proposta de pensarmos um mundo, relacionando os diferentes a partir da consciência do que é específico do seu igual”.

Nas considerações, que o autor denomina como “não finais”, ele ratifica o conceito de memória adotado: “A memória que queremos apontar é a de laço social. [...] As memórias da comunidade unem seus integrantes pela adesão afetiva, com negociações entre memória individual e memória da comunidade” (LAWAND, 2004, p. 184). Assegura que se trata de um trabalho educativo para o consumo consciente, desvinculado do consumo frenético disseminado pelo capitalismo globalizante. Afirma, ainda, pautar no cotidiano escolar suas apreensões sobre o cotidiano da comunidade escolar, a partir da compreensão das falas e silêncios, dos contextos sociais em que estão inseridos.

Para o autor, trata-se da educação para a admiração, em harmonia com o próprio ritmo, buscando o que ele chama de “rastros” para garantir um adequado convívio entre os diferentes. Para Lawand (2004, p. 185), tanto educandos, quanto educadores “[...] podem degustar nas dimensões de um trabalho de educação ligado à memória que passa pelo reconhecimento da dignidade humana, maior vinculação ao processo ensino aprendizagem e significação das metas de vida dentro do quadro social [...]”. No entender do autor, a sensibilidade da memória no EH é capaz de contribuir para o encontro com a dignidade humana, pautando-se, para isso, não na determinação ou supressão de produções culturais, mas, sim, no acolhimento e esclarecimento das diferenças culturais.

O terceiro trabalho é intitulado *Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos*, cuja autora é Tânia Barbosa Martins, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação de Roseli Rodrigues de Mello. A expressão “ensino de história” só aparece no título do trabalho, não se repetindo no corpo do resumo.

Realizamos uma busca semelhante à que descrevemos nos trabalhos anteriores e ainda tentamos contato com a autora da dissertação, via *e-mail*, na intenção de acessar o trabalho completo. Mais uma vez, não localizamos a dissertação e, até o momento da escrita deste



capítulo, não obtivemos resposta do contato virtual estabelecido. Nesta busca, encontramos um artigo com título homônimo ao da dissertação, publicado na 28ª Anped, em Caxambu (estado de Minas Gerais), no GT 18. Desta forma, nossas considerações conjugaram informações trazidas no resumo do trabalho presente em Ribeiro (2009) e no referido artigo, cujo ano de publicação é o mesmo da dissertação: 2005<sup>22</sup>.

Martins (2005a) analisa os relatos dos educandos da Epjai, no que se referem aos processos de exclusão social, com o objetivo de descobrir se o EH e seu conteúdo têm contribuído como instrumental analítico, capaz de ampliar as visões dos educandos e suas reflexões críticas a respeito da realidade social. Isto porque, para a autora, só desta forma poderão problematizar as realidades em que estão inseridos, enquanto sujeitos excluídos dos direitos de cidadania e, a partir disso, empreender a busca pela transformação social. Na leitura que fizemos do artigo publicado pela autora, temos:

A temática da exclusão social emerge como fenômeno característico desses jovens e adultos. Nesse sentido, não podemos pensar a escola como um universo autônomo à sociedade e, sim, procurar entendê-la articulada aos condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais, sem, contudo, deixar de reconhecer seus limites na transformação social. Pensamos, então, numa educação de jovens e adultos que pudesse contribuir, ao menos, para denunciar, de forma crítica, a situação de exclusão social, contribuindo para o debate e ações críticas (MARTINS, 2005b, p. 1).

Para a autora, é possível perceber, pela análise dos documentos oficiais e dos depoimentos dos educandos dessa modalidade educativa, que esses jovens e adultos têm uma percepção implícita sobre as diversas formas de exclusão – social, cultural e econômica – a que estão expostos. Essa consciência não é proveniente exclusivamente, da escola, mas das experiências particulares e de suas relações com o mundo. Martins (2005b, p. 14) afirma “[...] que o ensino não tem sido significativo para os educandos e os conteúdos não estão sendo relacionados à suas vidas cotidianas mais próximas”.

Nas suas conclusões, a autora constata que os conhecimentos construídos pelos educandos vinham de informações disponibilizadas pela televisão, rádio ou outras vivências, que eles não atribuíam a escola, o que indicava a necessidade de priorizar conteúdos na disciplina História que possibilitassem a reelaboração de um conhecimento mais científico e crítico. Ou seja, muitos educandos veem na escola a oportunidade de conseguirem empregos melhores e reconhecimento social. No entanto, não demonstram fazer relação entre os conteúdos da escola e suas necessidades cotidianas.

---

<sup>22</sup> Para distinguir a referência, usamos Martins (2005a) para o resumo e Martins (2005b) para o artigo.

A conclusão presente no estudo de Martins (2005a e 2005b) reafirma a necessidade de se repensar o EH, de modo que dialogue com o contexto dos educandos de uma forma mais efetiva, possibilitando sua compreensão e a crítica que poderá conduzir à busca por transformações.

Em Ribeiro (2009), encontramos três dissertações de mestrado com nossa temática, em um universo de 594 trabalhos que tratam sobre a Epjai. Alguns pontos mostram-se convergentes na nossa análise. Os três trabalhos, a saber: Vicentini Junior (2002), Lawand (2004) e Martins (2005a), cada um dentro da sua área – filme/memória/processos de exclusão social –, tratam do EH na Epjai, enfatizando as especificidades tanto do ensino da disciplina História, quanto da importância de se considerar o contexto dos educandos da modalidade, com suas peculiaridades para seleção dos conteúdos e opções metodológicas. Esses resultados reforçam nossa opção pela temática, contribuindo, inclusive, para um melhor delineamento do nosso trabalho. Com esta constatação, seguimos nossa análise trazendo nossa terceira pesquisa identificada.

### **2.3 Reflexões baseadas no estado do conhecimento apresentado por Soares e grupo de pesquisa**

Nosso terceiro trabalho, considerado por seus autores como um balanço das produções do GT 18 da Anped, segue os critérios de um estado do conhecimento, sob organização de Soares (2011), e foi publicado como livro, intitulado *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Sobre a obra, o autor afirma: “[...] teve seu início na Reunião da Anped de 2007. No momento do GT planejar o ano seguinte de 2008, quando se completaria dez anos do Grupo de Trabalho [...]” (SOARES, 2011, p. 10). A respeito do GT 18, *lócus* de pesquisa deste trabalho, este autor ratifica: “[...] tem procurado consolidar alguns pensamentos e noções a respeito da [EJA] através da manutenção de artigos que se relacionem e explorem sobre diferentes abordagens um aspecto da realidade educacional” (SOARES, 2011, p. 180).

Conforme subscrito e assinalado pelo autor, este trabalho inventariou as publicações do GT 18 da Anped de 1998 a 2008, equivalente aos dez primeiros anos de funcionamento do GT 18. O estudo em questão chegou a analisar 116 trabalhos distribuídos em sete categorias. Dentre várias abordagens possíveis, Soares (2011), assim como Ribeiro (2009), assumiu a opção de dialogar com as análises de Haddad (2000), por se aproximar dos parâmetros deste estudo.

As sete categorias em que se distribuem os trabalhos são: Alfabetização; Políticas Públicas de EJA; Escolarização; Currículos e Práticas Pedagógicas; Mundo do Trabalho; Formação de Professores e Sujeitos da EJA. A partir destas sete divisões, a obra elenca os títulos dos trabalhos, seus autores e a reunião da Anped em que foram apresentados. Diferente dos outros dois trabalhos, não acessamos os resumos das publicações analisadas, uma vez que não constam nos anexos. Entretanto, as análises dos 116 trabalhos, desenvolvidas por Soares (2011), indicam a inexistência do tema EH no estudo.

Ao elaborar nosso próprio estado do conhecimento, socializado na sequência, acessamos cada um dos trabalhos do GT 18 nas Reuniões Nacionais da Anped, a partir do ano 2000. Desta feita, passemos ao levantamento por nós realizado do site da Anped, o qual teve como foco a localização de trabalhos que tratassem do EH na Epjai, no âmbito da educação básica. Alguns dos anos da nossa pesquisa coincidem com o recorte temporal de Soares (2011), o que se justifica pelo fato de nosso trabalho ter partido das publicações das reuniões da Anped disponíveis virtualmente, além de termos delimitado um campo específico dentro do GT 18 – o EH –, enquanto o autor supracitado investigou tal GT em todos os seus temas e aspectos.

#### **2.4 Reflexões baseadas no estado do conhecimento realizado pela autora desta dissertação**

Após analisarmos as produções que registraram a trajetória da Epjai nos certames científicos, justificamos a opção pela Anped por seu destacado lugar ocupado entre os *sites* de pesquisa em educação. Nosso mapeamento focalizou os trabalhos publicados em seus anais, nas Reuniões Nacionais desta plataforma, com a interface EH na Epjai.

No decorrer do nosso mapeamento, utilizamos “Ensino de História” como descritor para identificar no GT 18, que já tratava da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), a presença de publicações sobre o EH na educação básica, tendo como *lócus* as turmas de Epjai. Nosso recorte temporal compreendeu o período de 2000 a 2019, determinado pelo fato de as publicações das reuniões anuais estarem disponíveis virtualmente apenas a partir da edição do ano 2000, na ocasião da realização da nossa busca.

Neste mapeamento realizado não identificamos nenhuma publicação que tratasse do “Ensino de História”. Esta conclusão levou em consideração os seguintes procedimentos: a) Leitura de títulos, palavras-chave e resumos dos 262 trabalhos<sup>23</sup> publicados nesta

---

<sup>23</sup> Para este estudo, consideramos apenas trabalhos completos, não incluindo os pôsteres.

plataforma; b) Leitura flutuante dos artigos, quando as dúvidas persistiam. O mapeamento realizado nas 17 edições das reuniões da Anped levou-nos à elaboração do Quadro 2, que melhor sistematiza as informações expostas.

**Quadro 2:** Trabalhos localizados com descritor “Ensino de História” no GT18.

Reunião Nacional Anped/Ano	GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
	Nº de Publicações	Pesquisas identificadas com a interface EH na EJA
39 <sup>a</sup> / 2019	28	0
38 <sup>a</sup> / 2017	21	0
37 <sup>a</sup> / 2015	23	0
36 <sup>a</sup> / 2013	12	0
35 <sup>a</sup> / 2012	16	0
34 <sup>a</sup> / 2011	16	0
33 <sup>a</sup> / 2010	13	0
32 <sup>a</sup> / 2009	15	0
31 <sup>a</sup> / 2008	15	0
30 <sup>a</sup> / 2007	11	0
29 <sup>a</sup> / 2006	14	0
28 <sup>a</sup> / 2005	23	0
27 <sup>a</sup> / 2004	10	0
26 <sup>a</sup> / 2003	09	0
25 <sup>a</sup> / 2002	09	0
24 <sup>a</sup> / 2001	11	0
23 <sup>a</sup> / 2000	16	0
<b>TOTAL DE TRABALHOS</b>	262	0

Fonte: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

O resultado do nosso mapeamento coincide com o já identificado por Soares (2011), inexistência de trabalhos que tratem do EH na Epjai. Sendo assim, nossa pesquisa, que a princípio se limitaria ao GT 18, por tratar especificamente da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), teve seu *lôcus* ampliado, incluindo o GT 21, intitulado “Educação e Relações Étnico-Raciais”. De sua criação em 2002 até 2008, este GT era denominado de “Afro-Brasileiros e Educação”, passando, a partir de 2009, à nomenclatura atual.

A escolha pelo GT 21 levou em consideração principalmente as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. A primeira estabelece a obrigatoriedade do EH e culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. A segunda, em seu segundo parágrafo, regulamenta: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Conforme expresso no trecho da lei supracitada, a temática do GT 21 seria atendida na educação básica, entre outros campos, na disciplina História. Isso motivou nossa busca neste GT, reforçada, ainda, pelo exposto no trabalho de Silva, Dias e Santos (2019) que, ao dispor sobre as relações étnico-raciais na Epjai, apontam o entrelaçamento com a disciplina História em um dos trabalhos por eles identificados. Na busca, utilizamos como descritores “Ensino de História”, “Educação de Jovens e Adultos – EJA”<sup>24</sup>.

A presença de quaisquer dos dois descritores indicava a necessidade da leitura do trabalho completo em busca da interface entre eles. Com a adoção deste procedimento, identificamos, entre os 245 trabalhos<sup>25</sup> que compõem as quinze edições das reuniões da Anped para o GT 21, cinco trabalhos que tratavam da EJA, quatro que tratavam do EH e um que tratava das duas temáticas simultaneamente. A sistematização de nosso mapeamento pode ser verificada no Quadro 3.

**Quadro 3:** Trabalhos localizados com os descritores “Ensino de História” e “Educação de Jovens e Adultos” e sua interface.

Reunião Nacional ANPED /Ano	GT21: Educação e Relações Étnico-Raciais			
	Nº de Publicações	Ensino de História	EJA	Interface EH na EJA
39 <sup>a</sup> / 2019	30	1	1	0
38 <sup>a</sup> / 2017	23	1	0	0
37 <sup>a</sup> / 2015	29	0	0	0
36 <sup>a</sup> / 2013	18	1	1	0
35 <sup>a</sup> / 2012	22	1	1	1
34 <sup>a</sup> / 2011	30	0	1	0
33 <sup>a</sup> / 2010	13	0	0	0
32 <sup>a</sup> / 2009	09	0	0	0
31 <sup>a</sup> / 2008	11	0	0	0
30 <sup>a</sup> / 2007	06	0	0	0
29 <sup>a</sup> / 2006	11	0	1	0
28 <sup>a</sup> / 2005	24	0	0	0
27 <sup>a</sup> / 2004	07	0	0	0
26 <sup>a</sup> / 2003	09	0	0	0
25 <sup>a</sup> / 2002	03	0	0	0
<b>TOTAL DE TRABALHOS</b>	245	4	5	1

Fonte: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

<sup>24</sup> Optamos por utilizar o descritor “Educação de Jovens e Adultos”, ou sua abreviação “EJA”, em função do seu uso mais frequente nos documentos oficiais orientadores desta modalidade.

<sup>25</sup> Para este estudo, consideramos apenas trabalhos completos, não incluindo os pôsteres.

Concluída essa etapa da pesquisa, conforme apresentamos nos Quadros 2 e 3, iniciamos a leitura do resumo do artigo intitulado *Limites e perspectivas do contrato comunicacional na prática docente no Ensino de História da África e Cultura Afrobrasileira*, de autoria de Silva e Santos (2012), situado na 35ª Reunião Nacional da Anped, no ano de 2012, no GT 21, constatando a ocorrência três vezes da palavra história, todas formando a expressão “história da África”, uma no título e outras duas no corpo do resumo. Também procuramos pela sigla EJA, a qual aparece uma vez no corpo do resumo.

Optamos por realizar a leitura flutuante do artigo completo, circunscrito em EH da África, o qual afirma tratar-se de estudos anteriores feitos em pesquisas que utilizaram da análise do contrato comunicacional discursivo, através da observação das aulas de história, ministradas na educação básica na rede de ensino de Belo Horizonte. Os autores admitem o contrato comunicacional discursivo como foco da análise, uma vez que eles consideram este dispositivo formativo uma das primeiras escolhas dos docentes no processo ensino-aprendizagem. Silva e Santos (2012, p. 1) afirmam: “Interessa-nos compreender, a partir da análise do contrato comunicacional discursivo de alguns docentes, se o ensino sobre a história da África e da cultura afrobrasileira é ou não contemplada na formação de crianças, jovens e adultos”.

Metodologicamente, analisam os enunciados coletados na perspectiva da análise do discurso, que permite extrair das narrativas um conjunto de sequências discursivas, sem se desviar do sentido geral dos discursos dos professores. Situando a importância da compreensão, tanto da função do discurso quanto do papel do professor que o profere, os autores comentam também o silêncio como representação discursiva: “O silêncio discursivo docente no que diz respeito ao ensino da história da África e da cultura afrobrasileira com os jovens e adultos foi identificado na EJA” (SILVA; SANTOS, 2012, p. 2). No entendimento dos autores, a ausência no discurso dos docentes é uma forma de perpetuar o interesse de grupos socioeconômicos hegemônicos, camuflados atrás da proposta de ensino universal.

Ao problematizar a noção do conhecimento universal e a ideia liberal humanista que se assenta entre outras coisas na tolerância do Outro, percebe-se que os movimentos sociais passam cada vez mais a questionar os valores sociais, culturais, políticos e identitários que são transmitidos na escola. Com efeito, as lutas e reivindicações sociais promovidas por esses atores sociais têm ocasionado, nos últimos anos, mudanças significativas no âmbito das políticas públicas educacionais do país (SILVA; SANTOS, 2012, p. 4-5).

Afirmam, ainda, que o trabalho apresentado no artigo em questão pautou-se nas experiências significativas, desenvolvidas no âmbito da educação básica em escolas

espalhadas pelo país. O que os levou a “[...] analisar se o ensino sobre a história da África e da cultura afrobrasileira era ou não contemplada na formação de crianças, jovens e adultos a partir do contrato comunicacional discursivo de alguns docentes” (SILVA; SANTOS, 2012, p. 5). De acordo com os autores, contemplar o ensino sobre a história da África e da cultura afrobrasileira nas práticas discursivas é uma maneira de discutir e, assim, fortalecer valores sociais e culturais, historicamente omitidos dos currículos escolares.

Nesta perspectiva, concluem que a prática discursiva da professora, participante da pesquisa, mostra representações ideológicas eurocêntricas, denotando o estabelecimento do lugar social do branco e do negro, conforme analisado no trabalho, revelando, assim, os limites do contrato comunicacional dela com seus educandos, quando o assunto era ensino da cultura afrobrasileira e africana.

Silva e Santos (2012) consideram frágil o contrato comunicacional discursivo estabelecido pela docente, principalmente no que se refere à criticidade de valores culturais, sociais e políticos indispensáveis à formação social dos educandos, avaliando a postura como responsável por comprometer o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que pouco colabora na conscientização de cidadãos e cidadãs, negros(as) e brancos(as), das diferenças e desigualdades da sociedade em que estão inseridos.

A respeito da Lei 10.639/03, reiteram que sua existência, embora necessária, não garante novas práticas discursivas no ensino sobre a cultura afrobrasileira e africana, no contexto da pesquisa realizada. Neste ponto do trabalho, criticam a prevalência do mito da democracia racial no país, alimentado pela presença do currículo de um conhecimento considerado universal. Além disso, sinalizam para o perigo do silêncio que marca o discurso sobre as relações raciais e o contrato comunicacional docente. Os autores asseveram que a existência dessa Lei consiste em um avanço, do ponto de vista social, político, histórico, cultural. Entretanto, não é suficiente para garantir a adoção de uma postura pedagógica que efetivamente colabore na garantia do direito (SILVA; SANTOS, 2012).

Após esta constatação, ratificam a importância das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, com destaque para o movimento negro, na transformação dessa realidade. Para além do processo ensino e aprendizagem, o contrato comunicacional discursivo do docente com o discente repercute nas representações sociais, culturais e políticas do “outro” (expressão que os autores adotam para se referirem ao negro, branco, indígena etc.). Os autores finalizam justificando que a análise do contrato comunicacional discursivo docente possibilita identificar o que se produz e o que se silencia nesta prática.

Com estas constatações, encerramos nossas observações sobre este artigo, afirmando que, assim como as outras cinco publicações elencadas neste capítulo, ele contempla nossa temática. Faz isso alicerçado na análise contratual discursiva do ensino de cultura afrobrasileira e africana na educação básica – conteúdo da disciplina História –, conotando as especificidades presentes no EH na Epjai para contribuir com a compreensão das realidades em que os educandos da modalidade estão inseridos, na perspectiva do desenvolvimento de um pensamento crítico por eles.

Nosso levantamento culminou na identificação, no estado da arte de Haddad (2000), de duas dissertações, sob autoria de Ribeiro (1990) e Barbosa (1991), e no estado do conhecimento de Ribeiro (2009), outras três dissertações, sob autoria de Vicentini Junior (2002), Lawand (2004) e Martins (2005). Em Soares (2011), não identificamos nenhum trabalho dentro da nossa temática e, por fim, o estado do conhecimento que fizemos, nos GT 18 e GT 21 da Anped, nos revelou a presença de um artigo dentro da nossa temática: Silva e Santos (2012).

A análise que fizemos dessas produções revelaram pontos convergentes entre elas. Sistemáticamente, podemos afirmar que as seis tratam do EH na educação básica, tendo a Epjai como *lócus* de pesquisa. Constatamos que as cinco dissertações afirmam tratar do contexto da educação pública, exceto o artigo de Silva e Santos (2012), que não deixa explícita essa informação. Outro destaque conferimos ao fato de os pesquisadores afirmarem terem partido de suas experiências na educação básica para elaborar suas pesquisas, cuja construção metodológica congrega análise de documentos, elaboração de propostas, questionários destinados a docentes e/ou discentes.

As construções teóricas desses trabalhos dialogam com a nossa pesquisa, na medida em que, ao tratarem do ensino na Epjai, abordam a importância de considerar o contexto dos educandos, aproximando-se, desta forma, de sua cultura e experiência. Além disso, sobre o EH, trazem como objetivo a educação para transformação, pautada no respeito às necessidades dos educandos e conjuntura social em que estão inseridos, diálogo e perspectiva de formação para autonomia.

As particularidades dos trabalhos foram apontadas na descrição específica que fizemos de cada um deles. Mesmo que cada um traga uma abordagem diferente deste tema, relacionadas à metodologia adotada ou foco do estudo, contribuíram nos contornos desta pesquisa, ampliando nossa percepção sobre os recortes presentes nos certames científicos por nós investigados, reforçando a necessidade da reinvenção do EH na Epjai, do ponto de vista da educação dialógica.



Isso posto, avancemos para o capítulo três, que traz a análise de conteúdo temática de quatro livros, dos autores Thompson e Freire, na perspectiva de reafirmar cultura e experiência, enquanto categorias, conforme opção anunciada na introdução deste texto.

### 3 CULTURA E EXPERIÊNCIA: uma aventura direcionada por Thompson e Freire

Não recebemos a existência pronta. Devemos construí-la progressivamente. Há uma larga tradição transcultural que representa a caminhada do ser humano, homem e mulher, como uma viagem e uma aventura. Na direção da própria identidade (BOFF, 1997, p. 33).

Neste capítulo, apresentamos a análise das categorias “cultura e experiência”, determinantes para a construção progressiva deste trabalho. Ingressamos nesta viagem, guiados pelas obras *A miséria da teoria ou um planetário de erros*, de Edward Palmer Thompson (1981), *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1987) e *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1981), de Paulo Freire. Acreditamos que, na constituição destas categorias, reside o diferencial deste trabalho.

No texto a seguir, optamos por trazer uma breve apresentação dos autores, tendo em vista a relevância em evidenciarmos seus pontos em comum, presentes nas suas biografias, uma vez que essas convergências motivaram nossa escolha. A partir da nossa leitura, afirmamos que esses pesquisadores não tiveram medo das perseguições, foram ousados em denunciarem e romperem com estruturas opressoras. Ambos viveram no século XX e podem ser considerados “imortais”, pelo fato de suas lutas permanecerem atuais, sendo perpetuadas por seus estudiosos através das apropriações e reapropriações dos seus conceitos.

Para nós, a revisão dos escritos destes autores revela que os dois consideram os sujeitos oprimidos *praticantespensantes*<sup>26</sup>. Reafirma-os enquanto sujeitos trabalhadores, heróis anônimos, que lutaram tanto e lançaram mão de táticas de resistência para aprender e garantir a sobrevivência econômica, burlando as estratégias de poder.

Consideramos importante apresentar um resumo dos livros selecionados como ancoradouro teórico deste capítulo, por termos levado em consideração os contextos de produção e abordagens presentes nas obras para pautar nossos estudos nelas, pois, uma vez selecionados os autores por nossas afinidades com seus posicionamentos teóricos, era preciso, ainda, selecionar, entre suas vastas publicações, aquela(s) que atenderiam nossos anseios neste trabalho. Em seguida, socializamos a análise de como as categorias cultura e experiência são abordadas nessas obras.

Iniciamos pelo historiador marxista Edward Palmer Thompson, amplamente conhecido por propor uma nova historiografia, considerando a importância dos homens e das mulheres na História e o próprio processo histórico, cujo legado é reconhecido entre seus

---

<sup>26</sup> O uso dos dois termos juntos segue orientação de Lira e Freitas (2020), com a intenção de demonstrar a inexistência de dicotomia entre eles.

pares, a exemplo da afirmação de que, nos anos de 1980, ele foi o historiador mais citado em todo o mundo (HOBSBAWM, 2001).

Posteriormente, passamos para a análise do pensamento do patrono da educação brasileira, o educador Paulo Freire. Ele construiu uma teoria do conhecimento, cujos estudos são referência em todo o mundo, no quesito da relação entre educação e dominação das classes historicamente subalternizadas, bem como na produção de estratégias para superar esse abismo existente entre a cultura dos dominadores e a cultura dos dominados (GADOTTI, 1996).

Depois da contextualização de autores e obras, passamos à revisão das palavras cultura e experiência na perspectiva dos autores, objetivo deste capítulo. Com o intuito de ratificá-las enquanto categorias, apresentamos, separadamente, as duas – primeiro falamos de cultura e, em seguida, de experiência – por entendermos que neste momento do texto é preciso explorar o potencial individual de cada uma para, no próximo capítulo, analisarmos os seus desdobramentos de forma articulada.

### **3.1 Vida e pensamento de Edward Palmer Thompson**

Edward Palmer Thompson cursou história na Universidade de Cambridge, interrompendo seus estudos durante a Segunda Guerra Mundial para lutar ao lado dos ingleses contra a Alemanha nazista. Após a guerra, concluiu seus estudos em 1946 e publicou seu primeiro livro, *William Morris*, uma biografia do poeta e revolucionário inglês. Thompson trabalhou em um Curso de Extensão não acadêmico com educação de adultos na Universidade de Leeds, ao qual o autor atribui as discussões que possibilitaram a escrita de sua obra prima *A formação da classe operária inglesa* (FORTES; NEGRO; FONTES, 1998).

Segundo seu contemporâneo, o historiador Eric Hobsbawm (2001, p. 15), foi esse livro que fez Thompson projetar-se como um foguete: “[...] foi certamente o mais influente livro de História oriundo do radicalismo anglo-saxão dos anos 60 e 70”. Sobre a sua experiência com a educação de adultos, que neste trabalho entendemos como algo próximo da Epjai nos moldes atualmente conhecidos, Reis (2001) afirma:

Thompson, por quase duas décadas, ocupou-se da educação para adultos, no Departamento de cursos extracurriculares da Universidade de Leeds, que juntamente com a Associação Educacional dos Trabalhadores (W.E.A.), dedicavam-se a oferecer cursos de treinamento prático aos trabalhadores (REIS, 2001, p. 25).

Thompson se desfilou do Partido Comunista Britânico (PCB), mantendo suas convicções políticas, as quais o levaram a fundar com John Saville uma revista, chamada *New Left Review* (Nova Revisão da Esquerda). Ela representava um espaço para o debate e divulgação da dissidência comunista, bem como de críticas ao stalinismo e à política socialdemocrata (FORTES; NEGRO; FONTES, 1998). Nesse sentido, para Thompson, não bastava enterrar Stalin, mas extinguir sua política, o stalinismo, que, para ele, era reforçada por Althusser (THOMPSON, 1981). As revistas e suas publicações eram a forma de representação da Nova Esquerda, da qual Thompson fazia parte. Em suas últimas décadas de vida, o autor dedicou-se à militância política no movimento pacifista inglês. Publicou *Costumes em comum*<sup>27</sup>, sua última obra em 1992, praticamente póstuma, considerando que o autor faleceu em 1993, aos 69 anos de idade.

### 3.1.1 Sobre a obra em análise

Para analisar a obra *A miséria da teoria ou um planetário de erros*, cujas primeiras edições foram publicadas na Inglaterra, utilizamos a tradução brasileira de 1981, de Waltensir Dutra, Editora Zahar. Trata-se de um livro denso, cujo índice apresenta além dos Agradecimentos, dezessete tópicos<sup>28</sup>. Nesta obra, Thompson, no intuito de refutar o dogmatismo presente no marxismo estruturalista de Althusser, adentra no conceito de materialismo histórico, critica alguns postulados filosóficos, explana sobre a importância do ofício de historiador e apresenta as categorias cultura e experiência, as quais aprofundamos na sequência.

Entre as publicações brasileiras, destacamos Müller (2007), com o artigo *Revisitando E. P. Thompson e a “Miséria da Teoria”*. Em seu trabalho, Müller (2007) afirmou que a intenção de Thompson na obra referida no título foi propor um diálogo produtivo e ativo dentro do marxismo, que acabasse com o que ele denomina sectarismo, presente em muitas leituras marxistas. O autor ainda conclui que “[...] essa proposta se transforma em uma defesa

---

<sup>27</sup> O acréscimo desta obra nos foi sugerido pela professora Isnara Pereira Ivo, por ocasião da nossa banca de qualificação. Procedemos a leitura no intuito de acrescentarmos neste trabalho, para tratar nossas categorias cultura e experiência. No entanto, em nosso contato com a obra, percebemos que a forma em que aborda cultura, estabelecendo uma diferenciação entre cultura plebeia e cultura patricia (os termos se justificam pela obra tratar da sociedade europeia nos séculos XVIII e XIX), tornou-se inviável, no limite de uma dissertação, pois teríamos que ampliar a discussão teórica que, por ora, se assenta no âmbito das questões educacionais.

<sup>28</sup> Os tópicos são os seguintes: A Prática do Materialismo Histórico; Mapa do Livro; Mesa, Você Existe?; A Epistemologia de Althusser; Tem a História uma Teoria?; Os Filósofos e a História; Intervalo: A Lógica Histórica; O Velho Bufão: Engels; Da Economia Política à Origem das Espécies; Estrutura e Processo; A História como Processo; O Motor da História; Os Ogres de Althusser; O Que Falta no Planetário; e mais três subdivisões: Autocrítica; Pós-Escrito e Notas.

da História como disciplina e da tradição de um pensamento marxista britânico como um todo” (MÜLLER, 2007, p. 102).

A conclusão deste autor nos coloca diante de um importante legado de Thompson: a defesa da História como disciplina, tanto para o ofício de historiador quanto para o EH. O combate ao sectarismo, identificado por Müller (2007), também é destacado por Carvalho (2013): “Thompson dedicou-se a fazer duras análises sobre o pensamento marxista e as posturas partidárias sectárias empreendidas por seus membros, sem, contudo, romper com Marx [...]” (CARVALHO, 2013, p. 6). Para Carvalho (2013), Thompson busca, nos escritos de Marx, o sentido humanista de seu pensamento e prática de esquerda, prova disso é a sua convicção nos princípios socialistas.

Essa leitura de Müller (2007) e Carvalho (2013) do pensamento de Thompson, em relação à teoria marxista, pode ser identificada de uma maneira objetiva na obra em análise, quando diferencia o marxismo da tradição marxista:

É possível ter uma prática marxista, mas considerar os marxismos como obscurantismos – o que manifestamente eles se tornaram, numa dezena de formas. Isso nada tem a ver com a admiração que se possa ter por Marx e sua obra. Pelo contrário, admirar essa obra é colocar-se como aprendiz dela, empregar seus termos, aprender a trabalhar num diálogo do mesmo tipo. Mas a emulação não se deve basear numa reverência servil, e nem mesmo (como em Althusser) numa pretensa reverência pelo que Marx pretendia dizer, mas, inexplicavelmente, esqueceu-se de dizer. Deve nascer do entendimento da natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento (THOMPSON, 1981, p. 186).

Analisando Thompson (1981), identificamos o conceito de História como processo, considerando que “[...] cada evento histórico é único. Mas muitos acontecimentos, amplamente separados no tempo e espaço, revelam, quando se estabelece relação entre eles, regularidades de processo” (THOMPSON, 1981, p. 97-98). Além disso, o autor, nessa obra, ainda discorre sobre o protagonismo de homens e mulheres como sujeitos, agentes históricos, contrapondo-se ao esvaziamento desse conceito, explícito na obra de Althusser, que, para seu crítico, chega a classificar os homens como “[...] apenas *Triiger* ou vetores de determinações estruturais ulteriores” (THOMPSON, 1981, p. 10, grifo do autor).

A respeito da análise estruturalista de Althusser, Müller (2007, p. 99) resume o conceito de Thompson, afirmando que pode ser visto como “[...] uma agressão política e teórica ao marxismo, – sobretudo por sua concepção de um real epistemologicamente nulo e inerte e sua negação da inteligibilidade da História e dos conceitos de classe e de ideologia como categorias históricas”.

Thompson (1981, p. 102) reafirma sua crença no caráter processual da História, refutando a solução de seu oponente Althusser, cuja reflexão “[...] afasta a agência humana da História, que se torna então um ‘processo sem sujeito’”. Para esse historiador, é por meio das evidências históricas, presentes em todo fenômeno social, que se pode entender as ações de homens e mulheres em seus contextos históricos.

Haveria muito a falar, conceitos e contradições a debater. No entanto, entendemos que destacando o conceito processual de História, no qual a atuação dos homens e mulheres se faz presente de forma marcante, adentramos o suficiente naquilo que nos interessa no pensamento deste autor, para introduzir, a partir daqui, os conceitos de cultura e experiência, nosso ponto central na revisão da sua obra.

### 3.1.2 Categoria cultura

Sobre a categoria cultura, Thompson afirma que é um termo de valor ainda maior para o projeto do socialismo, pois com a experiência, sobre a qual tratamos mais adiante, institui-se um ponto de conexão, em que a experiência dos sujeitos ultrapassa a ideia no âmbito do pensamento, alcançando o sentimento. Os homens e mulheres lidam com os sentimentos na cultura:

[...] como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p. 189).

Paralelo a esta definição de cultura como uma consciência moral e afetiva, voltamos um pouco à crítica de Thompson sobre a forma abstrata como Althusser trata a cultura, circunscrevendo-a junto a experiência apenas no terreno ideológico, em que o Estado, por meio dos seus aparelhos ideológicos, simplesmente impõe como expressão cultural os seus valores. Contudo, Thompson não nega a influência ideológica presente nos valores, só não aceita a absolutização (MARTINS, 2006).

Thompson (1981) destaca que tanto os valores quanto as necessidades materiais são campos de contradições, nos quais diferentes modos de viver debatem. Para ele, o fato de aprendermos valores nas nossas experiências, os quais estão sujeitos às determinações, não precisa levar a um relativismo moral ou cultural, conforme assinala:

[...] Nem precisamos supor alguma barreira intransponível entre valor e razão. Homens e mulheres discutem sobre os valores, escolhem entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais. Isso equivale a dizer que essas pessoas são tão determinadas (e não mais) em seus valores quanto o são em suas ideias e ações, são tão “sujeitos” (e não mais) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua História geral. Conflitos de valor e escolhas de valor, ocorrem sempre. Quando uma pessoa se junta ou atravessa um piquete grevista, está fazendo uma escolha de valores, mesmo que os termos da escolha e parte daquilo que a pessoa escolhe sejam social e culturalmente determinados (THOMPSON, 1981, p. 194).

O autor não nega a existência e os efeitos das determinações sociais, mas, para além de toda determinação social, Thompson (1981) aponta para a presença da escolha de homens e mulheres, desde os valores que lhes representam até as ações que lhes cabem no dia a dia. Há uma determinação social e cultural nas nossas escolhas, porém, para Thompson (1981), esta determinação não anula o fato de fazermos escolhas, envoltas em inúmeros conflitos, de acordo com nossos valores.

Em sua discussão, Thompson reivindica a necessidade de o materialismo histórico e cultural não reduzir a “moral” a um interesse de classe disfarçado, apelando para a classificação de “interesse” equivalente a “objetivos materiais cientificamente quantificáveis”. O autor acredita que “[...] interesse é aquilo que interessa às pessoas, inclusive o que lhes é mais caro” (THOMPSON, 1981, p. 194). Quando Thompson fala do que é mais caro, entendemos que não está se referindo a valores materiais quantificáveis, mas à permanência material da cultura, salientando: “[...] um exame materialista dos valores deve situar-se não segundo proposições idealistas, mas face à permanência material da cultura: o modo de vida e, acima de tudo, as relações produtivas e familiares das pessoas” (THOMPSON, 1981, p. 194-195).

Nas afirmações de Thompson, vistas até aqui, podemos depreender o conceito de cultura admitido por este autor. Trata-se de uma cultura histórica, proveniente das experiências dos homens e mulheres no seu fazer histórico. Diferencia-se de outros marxistas, a exemplo de Raymond Williams, que veem a cultura como resultado-limite de questões econômicas ou como um subproduto da história econômica dos povos. Thompson admite a influência econômica sobre a formação cultural de homens e mulheres, mas não uma influência exclusiva, colocando as relações no centro da discussão sobre a formação cultural. Em mais de uma passagem, o autor assevera que a família, a religião, as relações, enfim, a junção destas experiências determina a cultura humana (GLASER, 2008).

A partir daqui, buscamos destacar a categoria experiência, expressa na obra em estudo. Thompson (1981), reiteradas vezes, trata do protagonismo dos homens e mulheres nas suas escolhas e, por consequência, os processos históricos que delas decorrem. Nas palavras do autor: “Estamos falando de homens e mulheres em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência dessa experiência” (THOMPSON, 1981, p. 111).

### 3.1.3 Categoria experiência

A concepção de Thompson sobre a História enquanto processo serve como base para adentrarmos ao seu entendimento de experiência e cultura. A categoria experiência está explícita no título do capítulo XV, *O termo ausente: experiência*, no qual já havia declarado: “[...] experiência, uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador” (THOMPSON, 1981, p. 15). Para este autor, a indispensabilidade da categoria experiência, provinha do fato desta compreender “[...] a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

Ao falar da categoria experiência, o autor a apresenta imbricada em processo histórico, afirmando que foi por meio da experiência histórica que eles<sup>29</sup> entraram nos silêncios reais de Marx e não encontraram aí uma teoria melhor, mas algum conhecimento novo, desenvolveram seus próprios métodos e o discurso da disciplina História, alegando terem avançado em um entendimento comum do processo histórico (THOMPSON, 1981).

Sobre as descobertas, Thompson (1981) afirma que exploraram teoria e prática se afastando da dicotomia entre estas, defendida por alguns filósofos, e descreveu que “[...] os conceitos de junção (como ‘necessidade’, ‘classe’ e ‘determinação’), pelos quais, através do termo ausente, ‘experiência’, a estrutura é transmutada em processo e o sujeito é reinserido na História” (THOMPSON, 1981, p. 15). Com esse jogo de palavras, Thompson arremata seu argumento de validade da experiência, do processo histórico e do protagonismo dos sujeitos. O autor ainda prosseguiu advogando sobre a categoria experiência:

*[...] quanto à “experiência” fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão*

---

<sup>29</sup> Por “eles”, entendemos historiadores marxistas, uma vez que, em parágrafos anteriores, o autor faz ressalva sobre não representar os “historiadores” da tradição marxista britânica: “Tampouco tenho qualquer autorização para falar pelos meus colegas historiadores da tradição marxista britânica” (THOMPSON, 1981, p. 187).



(sistemas que o próprio rigor da disciplina, em Ricardo ou no Marx de O Capital, visa excluir): parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias – *tudo o que, em sua totalidade, compreende a “genética” de todo o processo histórico, sistemas que se reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiências de classe peculiares) sua pressão sobre o conjunto* (THOMPSON, 1981, p. 188, grifos nossos).

Delimitando a categoria experiência, Thompson (1981) utiliza o conhecimento prático que agricultor e marinheiro possuem: o primeiro, em relação às estações do ano, e o segundo, sobre os mares. Este conhecimento prático tem limites, e tanto um quanto o outro saberia, superficialmente, sobre monarquia ou cosmologia. Sem delongas nos limites da experiência, Thompson (1981, p. 16) afirma que é a forma como ela é alcançada ou produzida que está em questão, afirmando, assim, que a experiência “[...] surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo”.

O autor é veemente em rejeitar a suposta dicotomia entre ser e consciência, assegurando que é impossível ao ser social reproduzir-se sem o pensamento. Na sequência, explica: “O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente [...]” (THOMPSON, 1981, p. 16).

O autor retoma a validade dos conhecimentos não acadêmicos, salientando que são indispensáveis na vida cotidiana dos homens e mulheres, que muitas vezes são levados a questionar o pensamento acadêmico, o qual, por vezes, torna-se insuficiente na explicação de questões cotidianas inerentes à vida humana. A esse respeito, ele trata de um “mundo real” no qual a experiência:

[...] entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (THOMPSON, 1981, p. 17).

A defesa de Thompson à categoria experiência reforça a presença dos homens e mulheres como sujeitos da História, refutando o pensamento de Althusser, que exclui o homem e a mulher da História, considerando-os vetores e não agentes desta, tendo, então, o determinismo como um dos pilares da Estrutura. Entretanto, para Thompson, o que ocorre é

justamente o contrário, de modo que aos indivíduos é possibilitado manipular tal Estrutura e alterá-la. Assim, Müller (2007, p. 109) afirma: “Thompson critica Althusser por considerar que a ciência do materialismo histórico dispensa as práticas externas (como a de examinar as experiências de vida promovidas por fatores subjetivos, consciência, costumes, valores, etc.) como provas”.

Thompson (1981) entendeu a experiência humana comum como catalisadora de todos os sistemas que se descortinam ao longo do processo histórico e reconheceu o crédito de todos os seus antecessores (historiadores, antropólogos e outros de diferentes tradições), pelo valor inestimável dos seus trabalhos na construção dos conhecimentos. Esse historiador descartou a pretensão de ter descoberto algo que equivalente ao sistema da (anti)economia, reiterou que a experiência foi a descoberta, “[...] gerada na ‘vida material’, estruturada em termos de classe e, conseqüentemente, o ‘ser social’ determinou a ‘consciência social’” (THOMPSON, 1981, p.189).

O autor conclui admitindo que a Estrutura ainda domina a experiência; ele classificou esta dominação como pequena e mesmo imprevisível, considerando que “[...] as maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer ‘agora’ ‘manipulam’ a experiência, desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação” (THOMPSON, 1981, p.189).

Levando-se em conta o que foi exposto sobre as categorias cultura e experiência, em Thompson (1981), passemos à análise destas mesmas categorias, sob o prisma de outro autor que dá a elas seu tom por meio da defesa que faz de seus conceitos. Antes, discorreremos sobre a biografia do autor, contextualizando, ainda, suas obras que ampararam nossa discussão.

### **3.2 Vida e pensamento de Paulo Freire**

Continuando o estudo das categorias cultura e experiência, antes, fizemos um breve relato da vida do autor e uma síntese das obras utilizadas como referência para o nosso estudo.

Paulo Reglus Neves Freire cursou a Faculdade de Direito da Universidade do Recife, período em que se dedicou paralelamente aos estudos de filosofia da linguagem. Não exerceu a profissão de bacharel, optando por lecionar língua portuguesa em uma escola de educação básica. Em 1958, ingressou como professor na mesma universidade, onde lecionou História da Filosofia da Educação; em 1963, protagonizou a experiência de alfabetização em Angicos, cidade do Rio Grande do Norte.

O educador ganhou ainda mais notoriedade com a construção da sua teoria do conhecimento, destinada, especialmente, aos sujeitos das classes populares. Também, com a produção de um sistema de alfabetização, o qual preconizava a vida e as experiências dos educandos como fonte de um processo educativo voltado para uma análise crítica das questões sociais e políticas da vida cotidiana. Assim, contribuiu para alfabetizar centenas de pessoas das classes populares, partindo sempre do que nomeou como “palavras geradoras”, quando em contextos de alfabetização, ou “temas geradores”, geralmente usados nos espaços pós-alfabetização. Esse feito ganhou expressividade em nível nacional, sendo que a aula de encerramento foi ministrada pelo então presidente da República, João Goulart, em 2 de abril de 1963 (LYRA, 1996). No ano seguinte, com o golpe militar de abril de 1964, Paulo Freire foi preso por 72 dias, após os quais foi obrigado a se exilar, passando a viver fora do país por 16 anos (GADOTTI, 1996).

Durante o exílio, Paulo Freire consolidou sua destacada trajetória como educador. Primeiro viveu no Chile, onde, envolto em condições sociais e políticas favoráveis à sua concepção de mundo, trabalhou por cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA), em programas de educação de adultos (GADOTTI, 1996).

Ainda de acordo com Gadotti (1996), o educador lecionou na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, em 1969, mantendo-se engajado em grupos que realizavam novas experiências educacionais no campo e na cidade. Por uma década, em Genebra, na Suíça, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, ao mesmo tempo em que realizava assessoria educacional a outros países, sobretudo no continente africano.

Paulo Freire retornou, definitivamente, ao Brasil em 1980 e chegou a ministrar aulas na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ambas no estado de São Paulo, vindo a tornar-se Secretário Municipal de Educação da capital paulista em 1989, na gestão de Luiza Erundina, prefeita pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Sua gestão como Secretário Municipal de Educação foi marcada pelo empenho para implementar movimentos de alfabetização, revisão curricular e, também, pela busca de recuperação salarial dos docentes (GADOTTI, 1996).

Paulo Freire constituiu-se como um educador que conseguia estabelecer um diálogo amplo e coerente entre a teoria por ele desenvolvida e estudada e a sua prática, constituindo uma práxis profundamente singular, que é uma das grandes marcas do seu legado para a educação mundial. A práxis educativa de Paulo Freire fez com que ele fosse reconhecido mundialmente, chegando a receber grande número de homenagens, das quais citamos o título

de doutor *Honoris Causa*, por 27 universidades<sup>30</sup> (GADOTTI, 1996). Recebeu, também, importantes prêmios<sup>31</sup> e o título de Patrono da Educação do Brasil, no ano de 2012, na gestão da Presidenta Dilma Roussef, através da Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012). Seu último livro, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, foi lançado em abril de 1997, vindo a falecer um mês depois, no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo.

Passemos, agora, a um breve relato do que trata cada uma das obras que abordamos neste trabalho. Para isso, seguimos a ordem cronológica de seus lançamentos.

### 3.2.1 Sobre as obras em análise

Nossa primeira obra é *Educação como prática da liberdade*, lançada em 1967 pela editora Paz e Terra. Nela, Paulo Freire propõe uma educação orientada para a autenticidade, por meio de condições e métodos que contemplem especialmente os mais necessitados, que, para ele, vivem como excluídos. O autor combate o que classifica como “discurso vazio” e/ou “verbalismo vazio” na educação. Defende a pedagogia pautada no diálogo, na comunicação, promotora de autonomia do homem para que desenvolva uma consciência crítica do mundo em que vive. A pedagogia em questão precisa ser compreendida em suas dimensões práticas,

---

<sup>30</sup> “A Paulo Freire foi outorgado o título de *Doutor Honoris Causa* pelas seguintes instituições: Universidade Aberta de Londres, Inglaterra, em junho de 1973; Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em fevereiro de 1975; Universidade de Michigan – Ann Arbor, USA, em 29 de abril de 1978; Universidade de Genebra, Suíça, em 06 de junho de 1979; New Hampshire College, USA, em 29 de julho de 1986; Universidade de San Simon, Cochabamba, Bolívia, em 29 de março de 1987; Universidade de Santa Maria, Brasil, em 08 de maio de 1987; Universidade de Barcelona, Espanha, em 02 de fevereiro de 1988; Universidade Estadual de Campinas, Brasil, em 27 de abril de 1988; Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil, em 27 de setembro de 1988; Universidade Federal de Goiás, Brasil, em 11 de novembro de 1988; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, em 23 de novembro de 1988; Universidade de Bolonha, Itália, em 23 de janeiro de 1989; Universidade de Claremont, USA, em 13 de maio de 1989; Instituto Piaget, Portugal, em 11 de novembro de 1989; Universidade de Massachusetts, Amherst, USA, 26 de maio de 1990; Universidade Federal do Pará, Brasil, em 15 de novembro de 1991; Universidade Complutense de Madri, Espanha, em 16 de dezembro de 1991; Universidade de Mons- Hainaut, Bélgica, em 20 de março de 1992; Wheelock College, Boston, USA, em 15 de maio de 1992; Universidade de El Salvador, El Salvador, em 03 de julho de 1992; Fielding Institute, Santa Barbara, USA, em 06 de fevereiro de 1993; Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, em 30 de abril de 1993; University of Illinois, Chicago, USA, em 09 de maio de 1993; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, em 20 de outubro de 1994; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil, em 06 de dezembro de 1994; Universidade de Estocolmo, Suécia, em 29 de setembro de 1995 (entregue na PUC-SP, em São Paulo, em 17.10.1995); Universidade Federal de Alagoas, Brasil, em 25 de janeiro de 1996” Ana Maria Araújo Freire, em 2017, na obra “Paulo Freire: uma história de vida”, apresenta outro levantamento de títulos concedidos a Paulo Freire, totalizando 41 títulos de Doutor Honoris Causa (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 52-53; ARAÚJO FREIRE, 2017).

<sup>31</sup> Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento (Bélgica, 1980); Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986) e Prêmio Andres Bello, da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992) (ARAÚJO FREIRE, 1996).

políticas e sociais, para, assim, assegurar a luta concreta dos homens e das mulheres por libertarem-se. A abordagem desenvolvida no livro parte dos Círculos de Cultura.

Paulo Freire descreveu com minúcia a realização dos Círculos de Cultura<sup>32</sup>, nos quais aconteciam as experiências de alfabetização de adultos, preocupando-se em contextualizar historicamente a proposta de acordo com seus pressupostos filosóficos e políticos. A introdução da obra, escrita por Francisco C. Weffort, cujo título é *Educação e Política*, descreve as experiências de alfabetização de 300 trabalhadores rurais na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Weffort também analisa os objetivos e consequências do golpe militar de 1964, que interrompeu o processo de democratização da cultura iniciado de forma pioneira no Brasil. No entanto, o processo ali inaugurado ultrapassou o tempo e se desenvolveu dentro e fora do país (SILVA, 2000).

Após a introdução, o autor prepara seu leitor para o que encontrará na obra, passando pela poesia: *Canção para os Fonemas da Alegria*, de Thiago de Mello. Após essa imersão no âmbito da obra poética, que é uma verdadeira ode à luta pela libertação dos homens excluídos protagonizada por Paulo Freire, tem-se o início da escrita do próprio Freire, que inicia a obra fazendo um agradecimento e um esclarecimento para, então, iniciar a escrita dos quatro capítulos<sup>33</sup>.

O segundo livro é *Pedagogia do Oprimido*, e seus manuscritos datam de 1968. Foi lançado, pela primeira vez, nos Estados Unidos, em 1970, e só pôde ser publicado no Brasil em 1974. Tornou-se a obra mais conhecida do autor e encontra-se em sua 65ª edição, traduzido em mais de 30 idiomas. Uma pesquisa de 2016 revelou que este era o único livro brasileiro entre os 100 mais recomendados pelos docentes nas bibliografias das universidades de língua inglesa (LIMA, 2018).

Composto de quatro capítulos, no primeiro, Paulo Freire faz uma *Justificativa da pedagogia do oprimido*, momento em que o autor deixa clara sua opção e seu ponto de vista, determinados pela experiência histórica dos oprimidos. O segundo capítulo é intitulado *A concepção bancária de educação como instrumento de dominação. Seus pressupostos, sua crítica*, no qual o autor faz uma crítica à educação e apresenta um dos seus conceitos mais conhecidos – a concepção bancária de educação –, na qual o educando é percebido como depositário do conhecimento, do qual o docente é a fonte, permanecendo os estudantes

---

<sup>32</sup> Os círculos de cultura, em contraposição às salas de aula tradicionais, surgem como espaços do diálogo e da produção de saberes, com base numa relação horizontal entre educadores e educandos, pautados numa opção democrática, libertadora e humanística (FREIRE, 1967).

<sup>33</sup> O primeiro, *A Sociedade em Transição*; o segundo, *Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática*; o terceiro, *Educação Versus Massificação*; o quarto, *Educação e Conscientização*.

passivos nesse processo. No terceiro capítulo, *A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade*, Paulo Freire retrata uma alternativa à educação bancária, apresentando uma nova forma de pensar o processo educativo, o qual deve ser sempre pautado num processo dialógico. Por fim, no quarto capítulo, *A teoria da ação antidialógica*, o autor aborda, criticamente, elementos caracterizadores de uma teoria da ação dialógica e de uma teoria da ação antidialógica.

Reconhecemos que é na obra em questão que o autor centra toda sua concepção teórico-metodológica e aprofunda os seus conceitos. Entretanto, tivemos a necessidade de abordar os três livros desse autor – o anteriormente apresentado e o próximo – em função de nosso foco residir nas análises das categorias cultura e experiência, nestas obras, conforme demonstramos a seguir.

O livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, publicação posterior às duas anteriormente citadas, é uma obra cuja leitura contribui para compreensão destas, razão pela qual se fez essencial em nosso trabalho. Paulo Freire demonstra sua preocupação com o campo da alfabetização indicando a necessidade de que ela seja contextualizada, dialética e problematizadora para, desta forma, possibilitar ao oprimido tomar consciência de sua condição e na reflexão da práxis-ação buscar libertar-se. A obra não se apresenta dividida em capítulos, mas, sim, em quinze tópicos, que proporcionam uma leitura mais fruída de cada tema<sup>34</sup>. Com essa explanação, encerramos a apresentação das obras para nos debruçarmos sobre as categorias cultura e experiência presentes nelas.

### 3.2.2 Categoria cultura

No livro *Educação como prática da liberdade*, em seu último capítulo, Freire (1967), após trazer em diferentes momentos da sua escrita o termo cultura, efetuou a sua conceitualização, quando afirma que antes de iniciar a alfabetização era necessário colaborar com o alfabetizando a superar a crença em um conceito mágico e ingênuo, para a aquisição de um conceito cada vez mais crítico de cultura que, para ele, residia no seu sentido antropológico. Na íntegra, temos:

---

<sup>34</sup> Os tópicos são: *Breve explicação; Considerações em torno do ato de estudar; A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica; Os camponeses e seus textos de leitura; Ação cultural e reforma agrária; O papel do trabalhador social no processo de mudança; Ação cultural para a libertação; I parte: O processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação; II parte: Ação cultural e conscientização; O processo de alfabetização política – uma introdução; Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas; O papel educativo das Igrejas na América Latina; Prefácio à edição argentina de A black theology of liberation de James Cone; Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire; Algumas notas sobre conscientização.*

[...] A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1967, p. 108, grifos do autor).

Após expor sua decisão pelo conceito antropológico de cultura, o autor traz à baila as mudanças que esta compreensão traria aos alfabetizandos. Para Freire (1967), os homens se veriam como fazedores de cultura, uma vez que isso os levaria à descoberta de que, assim como os letrados, eles também possuíam um ímpeto de criação e recriação. Didaticamente, exemplifica que toda criação humana é cultura, desde o boneco de barro feito pelos artistas populares às obras de renomados escultores, pintores, místicos ou pensadores. Literalmente, o autor sublinha: “[...] cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular” (FREIRE, 1967, p. 109).

Freire descreve o passo a passo adotado pelos educadores no desenvolvimento do trabalho com os alfabetizandos. Relata que, através de dez situações existenciais (artes plásticas pintadas por Francisco Brennard), buscou trabalhar o conceito de cultura na sua esfera gnosiológica e antropológica, no que ele denominou “[...] ‘redução’ deste conceito a traços fundamentais, [...] ‘codificadas’, capazes de desafiar os grupos e levá-los pela sua ‘descodificação’ a estas compreensões” (FREIRE, 1967, p. 109).

Nos seus escritos, Freire (1967) utilizou exemplos extraídos das falas dos educandos, evidenciando a compreensão destes, principalmente do conceito de cultura, após o estabelecimento de uma relação dialógica entre educandos e educadores ao participarem dos Círculos de Cultura. A estratégia adotada era apresentar imagens de pinturas do artista Brennard, a partir das quais eles afirmavam não serem novidades as situações mostradas nas pinturas. Dentro da discussão, motivada, também, pela análise das imagens, muitos alfabetizandos(as) afirmavam se reconhecerem, dentro do seu fazer cotidiano, e que eles eram tão valorosos quanto os doutores que faziam livros (FREIRE, 1967). Entre outros exemplos utilizados por Freire, destacamos o seguinte:

“Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei agora que sou

culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe perguntar por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo” (FREIRE, 1967, p. 110).

O autor demonstrou, por meio dos exemplos, que os alfabetizandos eram capazes de reconhecer os dois mundos, da natureza e da cultura, e o seu papel enquanto homem e mulher nestes mundos. Analisando Freire (1967, p. 110), é possível identificar a interface de nossas categorias fundantes, quando o autor afirma: “A conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana”. Continua afirmando que a aquisição da cultura letrada não se limita à transmissão oral, assim como as culturas iletradas que não possuem a sinalização gráfica, alertando que os educandos, mesmo oriundos de uma cultura iletrada, conseguem compreender os códigos da cultura letrada e ambas podem estabelecer um diálogo que culmine na compreensão do conceito de cultura pelo alfabetizando, o que caracteriza a efetivação do processo de democratização da cultura, através do qual pode-se começar a alfabetização (FREIRE, 1967).

No apêndice do livro em questão, o autor apresenta as dez situações existenciais com seus respectivos desenhos, utilizados no desenvolvimento dos Círculos de Cultura. Em cada uma das situações existenciais, ratifica o conceito de cultura ao descrever os diálogos dos coordenadores de estudos com os alfabetizandos, destacando que eram compostos por provocações, na forma de questionamentos simples, seguidos de explicações objetivas e nítidas da parte dos educandos. Tomemos a primeira situação: “O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura”, a respeito da qual o autor resume:

[...] Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? por que o fez? como o fez? quando? que se repetem com relação aos demais “elementos” da situação, emergem dois conceitos básicos: o de *necessidade* e o de *trabalho* e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo, fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho (FREIRE, 1967, p. 124, grifos do autor).

Depois de provocados pelo exemplo, a discussão girava em torno das relações entre as pessoas, retomando o antagonismo de oprimido e opressor, expresso em *Pedagogia do oprimido*, no qual o autor sinaliza o equilíbrio que precisa haver entre as relações humanas, que não podem ser relações de dominação, pois os homens<sup>35</sup> precisam se posicionar como sujeitos (FREIRE, 1967). Na segunda situação, “Diálogo mediado pela natureza”, como o

---

<sup>35</sup> Mantivemos os termos “homem” ou “homens” ao nos referirmos aos seres humanos como um todo, reproduzindo a forma que aparece em Freire (1967).



próprio título anuncia, o foco está no diálogo entre os homens, visando a um encontro das consciências. Na íntegra, o autor afirma: “Motivado à análise da mediação do mundo nesta comunicação. Do mundo transformado e humanizado pelo homem. Motivado à análise do fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico e criador do diálogo” (FREIRE, 1967, p. 126).

Na terceira, quarta e quinta situações, respectivamente “Caçador iletrado”, “Caçador letrado (cultura letrada)” e “O caçador gato”, apresenta-se uma sequência encadeada que, de um modo simples, sugere a transformação do homem por meio da evolução dos seus instrumentos de caça, ao que Freire (1967) denomina faseologia, de caráter essencialmente ontológico, contrastando com o “gato”, que pode ser concebido como perseguidor e não caçador, pois sendo um animal não faz cultura e demonstra isto na preservação das suas técnicas de caça, já que a transformação é cultural. Na interpretação destes três exemplos perfunctórios, o conceito de cultura é fortemente consolidado.

Na sexta situação, “O homem transforma a matéria da natureza com o seu trabalho”, o conceito de cultura é ratificado por meio da análise da criação de objetos, usando o barro como exemplo do homem criando objetos de cultura. Aprofundando esta discussão, na sétima situação, “Jarro, produto do trabalho do homem sobre a matéria da natureza”, Freire (1967, p. 134) afirma: “Reforça-se, agora, o que já vinha de certa maneira sendo despertado desde o início — a dimensão estética da obra criada”. Antecipando que é na oitava situação, intitulada “Poesia”, que esta dimensão estética será mais bem explorada, em função da “cultura no nível da necessidade espiritual” (FREIRE, 1967, p. 134).

Chegando à penúltima situação, denominada “Padrões de comportamento”, o autor, mais uma vez, valeu-se do registro da resposta verbal de um dos alfabetizados para, ao final, expor sua conclusão sobre o resultado, tanto deste Círculo de Cultura, quanto dos demais: “Obtinha-se o que se pretendia — a caracterização dos padrões de comportamento como uma manifestação cultural” (FREIRE, 1967, p. 140).

Na última situação, “Círculo de Cultura funcionando — Síntese das discussões anteriores”, o autor retoma o objetivo alfabetizador dos Círculos de Cultura, aos quais se debruçou nessa obra, expondo a sua síntese, demonstrando que concebe “[...] a cultura como aquisição sistemática de conhecimentos e também a democratização da cultura, dentro do quadro geral da ‘democratização fundamental’, que caracterizava o processo brasileiro” (FREIRE, 1967, p. 142). Parafrazeando um “mestre analfabeto”<sup>36</sup>, continua: “A

---

<sup>36</sup> A expressão “mestre analfabeto” foi encontrada em Freire (1967).

democratização da cultura [...] tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensemos e queiramos alguns para nós” (FREIRE, 1967, p. 142).

Em *Educação como prática da liberdade*, o autor defende que é no apropriar-se de seu protagonismo que os seres humanos transformam a natureza e o mundo à sua volta, asseverando que isto é fazer cultura no sentido antropológico. Para nós, é nesta obra que o autor define o conceito de cultura. Nossa análise desse conceito, expresso nas demais obras, revelou que, nas duas posteriores, Freire (1987; 1981) corrobora com a definição de cultura pautada anteriormente.

Em *Pedagogia do oprimido*, nossa segunda obra estudada, já nas primeiras páginas do prefácio escrito pelo professor Fiori, há uma afirmação de que a perspectiva de Paulo Freire “[...] é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política” (FREIRE, 1987, p. 11). Depois de Fiori, o autor do livro faz várias referências à cultura, seja a cultura do dominador ou a criada no fazer do homem dominado. Ele denuncia a estratégia de educação bancária que, em nome da preservação da cultura e do conhecimento, faz dos educandos depósitos e reprodutores de conteúdos, revelando a inexistência de uma cultura e conhecimentos verdadeiros.

Assim como na obra anterior, nessa segunda, o educador reafirma a importância de se iniciar os trabalhos no campo da alfabetização com o conceito antropológico de cultura, o qual concebe os “[...] homens no mundo e com o mundo como seres da transformação e não da adaptação” (FREIRE, 1987, p. 67).

O autor depreende que a relação de opressão não se restringe à esfera econômica, uma vez que o opressor rouba do oprimido sua palavra, sua expressividade e sua cultura. O autor ainda disserta sobre invasão cultural, na qual a estratégia dos invasores é classificar a cultura dos invadidos como inferior e a partir daí estabelecer sua cultura (a cultura dos invasores) como superior e um padrão a ser alcançado pelos invadidos, que, no extremo, segundo Freire (1987, p. 87): “Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo”.

Caminhando para as últimas palavras na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire introduz o conceito de ação cultural, de alguma forma, antecipando o que viria a trabalhar mais demoradamente na terceira obra. Essa ação cultural, segundo o autor, pode ser dialógica ou antidialógica, e serão os caminhos pelos quais ela for conduzida que determinarão a forma como poderá ser conceituada.

O livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* explora a capacidade criadora e recriadora do trabalho de mulheres<sup>37</sup> e homens, exemplificando que estes, ao imprimirem seu trabalho transformador a uma árvore, executando um planejamento anterior, desde o momento de cortá-la até o momento de constatar a criação de algo novo, como resultado, estão, na verdade, produzindo um objeto cultural. Neste fazer, é importante destacar que as técnicas, o saber científico, bem como toda empiria de que os camponeses se valem neste processo precisam ser compreendidos como histórica e culturalmente condicionados, equivalendo-se às manifestações culturais dos especialistas (FREIRE, 1981). Sobre isso, o autor reforça:

Daí que não possa compreender e, quando compreende, não dê a devida importância ao fato de que, transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da História que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os. Isto é o que explica a cultura como produto, capaz ao mesmo tempo de condicionar seu criador (FREIRE, 1981, p.27).

Na baila de objeto cultural, sublinhamos que Freire (1981) ainda faz uma comparação entre a unidade de produção dos assentamentos como uma unidade cultural, permitindo, a partir desta revisão, que a capacitação técnico-científica dos camponeses seja vista como atividade criadora, refutando, desta forma, o entendimento desta capacidade como simples transferência de receitas tecnicistas.

Dentro do processo de alfabetização, o autor assevera que os educandos necessitam desvendar o que condiciona muitas de suas atitudes, das quais a realidade cultural é determinante, para poder encará-las de uma maneira diferente. A condição que os educandos possuem de aprofundar seu conhecimento, inicialmente superficial, pode ser garantida através da desmistificação de suas relações com o mundo histórico-cultural do qual são criadores. O autor não nega as contradições das relações entre dominantes e dominadores no universo cultural, mas reivindica que, mesmo não sendo simétricas, essas relações precisam ser dialógicas e suas debilidades necessitam ser problematizadas (FREIRE, 1981).

No estudo do terceiro livro, entendemos ser importante destacar duas expressões que são amplamente utilizadas nele e compõem o alicerce para o conceito de cultura, não mais explicitamente, como conferimos nas duas obras anteriores, mas nem por isso menos latente. As expressões são “cultura do silêncio” e “ação cultural”, esta última aparece no título do livro. A cultura do silêncio, para o autor, é produzida quando homens e mulheres são impedidos de dizerem sua palavra, se manifestarem como sujeitos de práxis e cidadãos

---

<sup>37</sup> Nesta obra, o autor utiliza mulheres e homens ao se referir às pessoas.

políticos, impossibilitados, desta forma, de intervirem em seus contextos, marcados por opressão ou imposição de outra cultura.

Em Freire (1981), encontramos nos pormenores o processo educacional de alfabetização no contexto dos assentamentos, frutos da reforma agrária. O autor busca evidenciar que a cultura do silêncio está arraigada no imaginário do dominado, que aqui aparece sob o título de camponês, explicando que, mesmo em uma situação em que já se encontrem assentados, eles (os camponeses) ainda preservam a concepção de relação de trabalho, introjetada pelos padrões latifundiários, inclinando-se, desta forma, a assumir uma postura fatalista quando os desafios do trabalho ali começam a aparecer. No desenvolvimento do texto, o autor assinala a alfabetização como estratégia para as mulheres e homens dizerem sua palavra e, assim, romperem com a cultura do silêncio. Nas palavras de Freire (1981, p. 40), temos:

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser.

Para o autor, mesmo as pessoas que não sabem ler e escrever se vendo como seres concretos que sabem fazer muitas coisas, por estarem imersos na cultura do silêncio são impossibilitados de reconhecerem sua condição de criadores e recriadores. Isto provém dos mitos da cultura dominante, que os consideram naturalmente inferiores, impedindo-os de ver a potencialidade de sua ação transformadora sobre o mundo. Sem a compreensão nítida de onde estão envolvidos, podem não relacionar a ausência do direito à palavra ao sistema de exploração em que vivem (FREIRE, 1981).

O educador ainda ratifica sua compreensão de cultura do silêncio por meio da fala de um camponês: “[...] existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido” (FREIRE, 1981, p.50). A cultura do silêncio não é uma reprodução ideológica exclusiva da cultura dominante, pois carrega estratégias de defesa, preservação e mesmo sobrevivência do dominado (FREIRE, 1981).

Concluimos aqui a nossa explanação sobre o conceito de cultura do silêncio para continuar no encaixe do conceito de cultura. Para tal feita, prosseguimos à análise da segunda

expressão, ação cultural, a respeito da qual Freire assevera, como foi anteriormente dito, que pode ser tanto uma invasão cultural – aquela praticada pelo dominador sobre a cultura dominada –, quanto a síntese cultural – aquela objetivada pela educação libertadora.

O autor, tomando como pano de fundo o processo de alfabetização, delimita que toda ação cultural, proveniente da síntese, precisa partir da investigação temática ou dos temas geradores, junto aos camponeses, para que assim eles iniciem “[...] uma reflexão crítica sobre si mesmos, percebendo-se como estão sendo” (FREIRE, 1981, p. 29). É da percepção de si mesmo que se inicia a extrojeção dos valores dos dominadores incutidos nos dominados, e a total desvinculação deste só pode ser obtida, segundo o autor, por meio da transformação revolucionária das bases materiais sociais, pois não se trata de um fenômeno individual, mas social e cultural. Essa ruptura é uma forma de ação cultural, pois é por ela que, culturalmente, se encara a cultura dominante. Nas palavras do autor: “Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles” (FREIRE, 1981, p. 44).

A invasão cultural realizada pelas classes dominantes tem como base a preservação do poder para se perpetuarem e, para isso, contam com a ciência e a tecnologia para manter a mitificação da realidade. A ciência e a tecnologia são fundamentais para a síntese cultural, neste caso, pelo contrário, para desmistificar a realidade. A compreensão de ação cultural e de cultura do silêncio contribuem para encerrarmos as discussões sobre o conceito de cultura nesse espaço da escrita, tomando como base os escritos de Freire (1967; 1987; 1981), especialmente os contidos nessa terceira obra.

Como mencionamos anteriormente, Paulo Freire aborda o termo cultura em outros escritos, entretanto, num sentido mais estrito de conceituação das culturas que foram preponderantes em seus estudos, o que não é o foco do nosso trabalho. Retomamos, a seguir, as mesmas obras para a análise da categoria experiência, perpassando pelo pensamento do autor e aprofundando as discussões acerca das categorias de análise eleitas para este estudo.

### 3.2.3 Categoria experiência

Depois de discorrer sobre a categoria cultura em Freire (1967; 1987; 1981), passemos à análise da categoria experiência nas mesmas obras, levando em consideração que ele não aparece em nenhuma dessas obras nominalmente como categoria, a qual vai se revelando no desenrolar das leituras, pela apreensão dos significados que a palavra assume na composição dos escritos do autor. Em nossa análise, pudemos identificar que os escritos de Paulo Freire se

pautam, em grande medida, nos registros que fez de suas experiências em educação, confirmando nossa perspectiva de experiência enquanto categoria.

Tomando a palavra experiência como uma categoria freireana, passamos à obra *Educação como prática da liberdade*. Em Freire (1967), o uso da palavra experiência é empregado com sentido de legado para falar das Histórias educacionais vivenciadas, escritas individualmente, como podemos constatar no seguinte questionamento de Freire (1967, p. 22): “[...] caberia indagar se a experiência brasileira de mobilização educacional, realizada por vias institucionais, não conduziria paradoxalmente a resultados contrários dos que pretende [...]”. Também fica explícito quando se refere à experiência no sentido de acontecimentos já experimentados, conforme subscrito: “E aqui nos referimos não apenas à teoria, mas também à experiência com algumas centenas de milhares de trabalhadores brasileiros [...]” (FREIRE, 1967, p. 23).

Na obra em questão, Freire ratifica que, enquanto o homem está inserido no mundo da natureza por seus aspectos biológicos, também se insere no mundo da cultura por seu poder criador, sua capacidade de transformação “interferidora” no mundo e com o mundo. O autor prossegue demonstrando que a experiência adquirida pelo homem o lança no domínio exclusivo da História e da Cultura, mantendo um encadeamento de experiência enquanto legado (FREIRE, 1967).

Remetendo ao golpe militar brasileiro de 1964, o autor escreve sobre a fragilidade da experiência democrática do povo. Para isso, retoma o período colonial do país, ratificando o que ele classifica como inexperiência de governo democrático e inexperiência de autogoverno, afirmando que pouco se pode falar em conquista por meio de mobilização, mas, sim, em algo instituído de cima para baixo, que reverberou no fim da experiência democrática brasileira. Neste ínterim, descreve a condição dos menos favorecidos dos tempos coloniais, comparando-os aos menos favorecidos das décadas em que escreve (1960-1970). Vejamos as expressões literais do autor:

[...] Ao lado, posto à margem, sem direitos cívicos, estava o homem comum, irremediavelmente afastado de qualquer experiência de autogoverno. De dialogação. Constantemente submetido. “Protegido”. Capaz, na verdade, de algazarra, que é a “voz” dos que se tornam “mudos” na constituição e crescimento de suas comunidades, quando ensaiam qualquer reação. Nunca, porém, capaz de voz autêntica. De opção. Voz que o povo inexperimentado dela, vai ganhando quando novas condições faseológicas vão surgindo e propiciando a ele os primeiros ensaios de dialogação (FREIRE, 1967, p. 76).

Ao longo de muitas páginas, o autor se debruça em explorar o conceito de experiência atrelado à experiência democrática, que foi interrompida no momento que o povo começava

suas primeiras experiências de participação. Sobre isso, Freire adverte: “A superação da inexperiência democrática por uma nova experiência: a da participação, está à espera, ela que se iniciara, da superação também do clima de irracionalidade que vive hoje o Brasil, agravado pela situação internacional” (FREIRE, 1967, p. 83-84).

No terceiro capítulo da obra, sob o título *Educação Versus Massificação*, o autor dedica reflexões sobre a experiência do fazer, criticando a educação que usa a palavra esvaziada da realidade, isto é, precária de ocasiões em que os educandos adquirem experiência do fazer. Indica, ainda, que é por meio de uma educação que possibilite o desenvolvimento da criticidade da consciência que poderíamos avançar para um processo de democratização, fazendo referência às suas próprias experiências com o processo educacional de adultos proletários urbanos e rurais (FREIRE, 1967).

Ainda tratando da questão da democratização, desta vez da democratização da cultura, Freire infere a forma como pensava a alfabetização, em que o homem não seria um “[...] paciente do processo. Cujas virtudes únicas são ter mesma paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito” (FREIRE, 1967, p. 104). É neste trecho do livro que aparece a única expressão “experiência existencial”, a qual é largamente utilizada na próxima obra que estudaremos.

Em *Pedagogia do Oprimido*, logo no prefácio, o professor Fiori apresenta a palavra experiência, sem a intenção de conceituá-la, referindo-se às experiências vividas pelos alfabetizados, especialmente aquelas transcorridas dentro do Círculo de Cultura, reafirmando o valor das palavras geradoras por fazerem parte do universo de experiência dos educandos.

No início de suas palavras, Paulo Freire (1987), dissertando sobre a relação entre opressor e oprimido, justifica que, para o segundo ser homem é ser opressor, isto por causa do conceito de homem que carrega em sua experiência existencial. A partir daí, o autor faz várias outras referências à experiência existencial, ao se reportar aos oprimidos e suas trajetórias de vida. Sobre este aspecto, afirma que: “[...] em certo momento de sua experiência existencial, os oprimidos assumam uma postura que chamamos de ‘aderência’ ao opressor. Nestas circunstâncias, não chegam a ‘admirá-lo’, o que os levaria a objetivá-lo, a descobri-lo fora de si” (FREIRE, 1987, p. 17-18).

Em outros pontos da discussão, essa sentença fica mais bem explicada, quando o autor afirma que, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, é possível notar uma irresistível atração dele pelo opressor, fazendo-o aspirar pelos padrões de vida deste. Além de referir-se aos oprimidos utilizando o termo experiência existencial, Freire também se refere à experiência dos educandos, ao denunciar a intenção educacional de “falar da realidade como

algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos [...]” (FREIRE, 1987, p. 33).

O educador utiliza também a expressão experiência existencial, ao se referir à sua própria experiência, quando revisa algumas ações pedagógicas que tratam do “[...] ‘tema gerador’, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial [...]” (FREIRE, 1987, p. 50). O educador faz, ainda, um contraponto entre experiência feita e experiência narrada, em um trecho no qual critica determinada metodologia educativa, como já havia feito no primeiro título, sublinhado anteriormente. No trecho a seguir, o autor, ao reivindicar a posição humanizada dos educandos como uma vocação, explora com maior precisão a categoria experiência dentro da composição experiência existencial:

A sua “domesticação” e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante (FREIRE, 1987, p. 35).

Ainda na perspectiva de contraponto, destacamos que Freire (1987), ao se reportar à classe dominadora, os opressores, utilizam o termo experiência sem a conotação de categoria que identificamos em experiência existencial. Nas palavras de Freire (1987, p. 39): “Esta maneira de assim proceder, de assim compreender o mundo e os homens [...] explica-se, como já dissemos, na experiência em que se constituem como classe dominadora”. Continuando a análise dessa obra, no capítulo quatro, denominado *A teoria da ação antidualógica*, Paulo Freire se refere, mais uma vez, ao opressor, desta vez em um processo de transição solidária ao oprimido, fazendo uso, nesta referência, da expressão experiência existencial, conforme citamos abaixo:

Em um dado momento de sua experiência existencial, em certas condições históricas, estes, num ato de verdadeira solidariedade (pelo menos assim se deve esperar), renunciam à classe à qual pertencem e aderem aos oprimidos. Seja esta adesão o resultado de uma análise científica da realidade ou não, ela implícita, quando verdadeira, um ato de amor, de real compromisso (FREIRE, 1987, p. 93).

Ainda nessa obra, Freire faz um adendo sobre a relação das lideranças revolucionárias com as massas, destacando a importância da dinâmica permanente no processo revolucionário, em que suas lideranças partilhem a práxis com as massas, proporcionando o



aprendizado a ambos, tanto do diálogo quanto do poder. Freire critica o argumento de que não é possível o diálogo antes de se ter poder, porque as massas não têm a experiência do diálogo, pois isso inviabilizaria também a chegada ao poder, uma vez que elas também não possuem experiência de poder. A esta experiência, que não deixa de ser formativa, Freire compara a impossibilidade de ensinar um homem a nadar fora da água, aludindo ao fato de inserir os oprimidos dentro de uma biblioteca sem antes inseri-los nesse universo do diálogo que parte das realidades desses indivíduos (FREIRE, 1987).

Até o final da obra *Pedagogia do Oprimido*, o autor desenvolve o conceito de experiência existencial, entremeado pela relação antagônica entre opressor e oprimido. Ao tratar sobre a invasão cultural do opressor sobre o oprimido, salienta a presença de uma dualidade no invadido que, dentro da sua experiência existencial, encontra-se em um instante tendendo a se aderir ao opressor.

Para o autor, a experiência da escola é reforçada pela do lar, no qual existem preceitos verticalmente estabelecidos, que exigem um adaptar-se para se estabelecer, e não pensar é um destes preceitos. Qualquer recusa dos invadidos/dominados em se adaptarem provoca no dominador a utilização de subterfúgios que estigmatizam os oprimidos como incapazes. Vejamos literalmente nas palavras do autor: “[...] falam na ‘inferioridade’ dos invadidos, porque ‘preguiçosos’, porque ‘doentes’, porque ‘mal-agraçados’ e, às vezes, também, porque ‘mestiços’” (FREIRE, 1987, p. 89).

Dentro do processo de invasão cultural, debatido no capítulo do livro em estudo, o Patrono da Educação Brasileira infere que, enquanto os oprimidos estiverem neste processo de adesão ao opressor, eles se verão proibidos de “estar sendo”. A cultura do silêncio, já tratada quando analisamos cultura, é um instrumento da estrutura opressora para perpetuar essa situação, na qual os oprimidos concretizam sua experiência de “quase-coisas”. Para que esta situação acabe, é necessário que cada ser se descubra em sua totalidade e, para isso, é preciso ressignificar os símbolos (FREIRE, 1987).

Para encerrarmos esta breve reflexão sobre *Pedagogia do Oprimido*, citaremos um trecho das suas últimas páginas: “Ação cultural, cuja prática para conseguir a unidade dos oprimidos vai depender da experiência histórica e existencial que eles estejam tendo, nesta ou naquela estrutura” (FREIRE, 1987, p. 101). Valemo-nos desta referência como um adendo da terceira obra, que analisaremos a partir daqui.

Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, deparamo-nos com considerações sobre o processo de alfabetização de adultos, criticando o conteúdo das cartilhas e textos destinados a este processo, por não se preocuparem em contemplar a

experiência existencial dos alfabetizandos. Para o autor, ainda quando fazem alguma relação com a experiência existencial dos alfabetizandos, o fazem de forma paternalista, o que classifica como visão deformada desses adultos, pressupondo que são diferentes dos demais estudantes e, principalmente, desprezando a experiência existencial e todos os conhecimentos adquiridos por meio dela (FREIRE, 1981).

Descrevendo como se dá o processo de alfabetização de adultos nos assentamentos em que a proposta se efetivou, Freire (1981) parte do princípio da codificação e decodificação e os desdobramentos deste fazer no processo de compreensão dos educandos. Compreende que muitos dos seus conceitos ideológicos são oriundos das experiências dos latifundiários, pois aqui Freire se refere ao trabalho nos acampamentos com os camponeses, cuja palavra autêntica inexistia por conta da imposição da cultura do silêncio. Inseridos no processo educacional libertador, outra realidade se efetiva, conforme destaca Freire (1981, p.49):

Por isto, quando eles participam criticamente da decomposição das primeiras palavras geradoras associadas à sua experiência cotidiana; quando identificam as “famílias silábicas” que resultam daquela decomposição; quando percebem o mecanismo de combinações silábicas de sua língua, descobrem, finalmente, nas várias possibilidades de combinações, suas próprias palavras.

Depois de tratar da experiência circunscrita no processo de alfabetização de adultos, Freire tangencia esta experiência, agora em um nível mais geral. Primeiro faz oposição ao tipo de experiência que os animais são capazes de ter, com aquelas dos seres humanos e seu conhecimento. Volta a falar da imprescindibilidade da ação e reflexão sobre a realidade. Para Freire, os seres humanos conhecem ao nível reflexivo, podendo, por isso, analisar, de forma crítica, nossa presença no mundo. Nesse processo, é possível retornar às experiências anteriores para aprender sobre os conhecimentos que nelas tivemos (FREIRE, 1981). A respeito disso, o autor oferece um exemplo concreto em relação ao caráter político do processo de alfabetização:

No momento em que o escrevo, tanto quanto no em que os leitores leiam o que estou escrevendo agora, temos de exercer aquela análise crítica antes referida. Isto é, temos de ter, como objeto de nossa reflexão, nossas experiências ou as experiências de outros sujeitos no campo que estamos tentando entender melhor (FREIRE, 1981, p.79).

Paulo Freire, ao entrar no caráter político da educação, combate a pretensa neutralidade que, na verdade, esconde uma opção, pois os temas são históricos, orientados pelos valores dos homens a partir de sua experiência existencial. A opção de Freire por uma

educação política, marca, de forma indelével, as três obras que aqui revisamos (FREIRE, 1967; 1987; 1981).

A concretização da análise das categorias cultura e experiência nessas obras revelam o quanto elas comungam com o posicionamento político-educacional do autor, o qual advoga por uma cultura em que os seres humanos são sujeitos do ato de criação, porque sua ação insere-se na dinâmica de ação, reflexão e ação do seu fazer. Este poder criador da pessoa humana vale-se de sua experiência, adquirida por todos os caminhos que sua existência histórica lhe proporciona e, também, servindo-se dos muitos legados deixados pelas experiências de outros e da humanidade. Estas afirmações do educador vão de encontro ao que apreendemos da análise de Thompson (1981), reiterando as aproximações teóricas que determinaram a presença de ambos neste trabalho. Ressaltamos a importância dos escritos de Freire para o estudo da cultura e da experiência, especialmente das pessoas oprimidas da sociedade.

Ao longo da análise de Thompson (1981) e Freire (1967; 1981; 1987), constatamos as aproximações conceituais dos dois autores, os quais demonstraram, em meio a contextos geográficos e conjunturais diversos, comungar da mesma concepção de ser humano e processo histórico. Ao tratar destes dois temas, tanto o historiador inglês quanto o educador brasileiro, apoiam-se na cultura e na experiência dos trabalhadores/oprimidos no exercício do seu caráter criador e transformador.

Ao expressarem seu entendimento sobre cultura, os dois autores reconhecem como legítima aquela na qual os indivíduos estão inseridos, criada e vivida pelos homens e mulheres em seus cotidianos. Não se reportam à cultura hegemônica, nem a adotam como padrão ideal a ser perseguido por todos os povos, respeitando, assim, a cultura de cada um como expressão de suas vivências, incorporações e adaptações ao longo do tempo.

Sobre experiência, os autores ratificam a importância daquela trazida por homens e mulheres, ao produzirem dentro do processo histórico dinâmico no qual estão inseridos diferentes conhecimentos, demonstrando suas aprendizagens tanto ao preservarem os legados deixados pelas gerações anteriores, quanto ao inovarem a partir de suas experiências recentes. São formas de resistência a toda influência imposta pelas relações opressivas estabelecidas nos mais diversos contextos sociais.

Tanto ao tratar de cultura quanto de experiência, os autores destacam a importância de conhecimentos não acadêmicos na consolidação de transformações sociais que permitam relações mais justas, mais democráticas. Eles não determinam o ensino escolarizado como única via, mas apontam os processos educacionais como fundamentais nesta transformação.

Nesta perspectiva, Thompson (1981) e Freire (1967; 1981; 1987) oferecem discussões pertinentes no campo do EH na Epjai. A sobriedade com a qual os autores tratam os processos históricos, conferindo-lhes lugar central na compreensão da sociedade, e a forma como acolhem a cultura e a experiência de homens e mulheres, que neste trabalho associamos aos educandos da Epjai, nos permite pautar esta dissertação em suas concepções de cultura e experiência.

Nossa proposta de reinvenção do EH na Epjai encontra nesses autores o embasamento teórico de cultura e experiência para a elaboração de uma educação transformadora, a qual não se amolda aos interesses de classes privilegiadas da sociedade, que propõe lugares subalternos às categorias classificadas por elas como inferiores. Há nesses escritos um endosso da educação dialógica, uma via possível para o desenvolvimento do protagonismo de homens e mulheres nos seus processos históricos, respaldados no rompimento da cultura do silêncio e na efetivação de uma ação transformadora.

Após apresentar as categorias cultura e experiência, de acordo com esses dois autores – Thompson (1981) e Freire (1967; 1981; 1987) – e suas perspectivas teóricas, reservamos o capítulo quatro para analisar a forma como estas categorias aparecem em alguns referenciais teóricos, orientadores, normativos e científicos, que contribuem para uma maior compreensão sobre o EH na Epjai. Para tanto, partimos dos documentos legais, tomando como marco temporal a década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, a qual marca, entre outros aspectos, o período de redemocratização do país.

## **4 CATEGORIAS CULTURA E EXPERIÊNCIA E SUAS IMBRICAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS: uma análise histórica, social e política**

Se tivermos uma perspectiva mais global da realidade cósmica, terrenal e humana, poderemos lançar alguma luz sobre esta intrigante questão. Há uma constatação inegável, resultado das investigações mais seguras sobre o universo: ele está em expansão e em evolução. Dizer que está em evolução implica afirmar que o universo passa de formas simples para formas mais complexas, de situações de caos (desordem) para situações de cosmos (ordem) (BOFF, 1997, p. 37).

Fazendo analogia ao introito deste capítulo, verificamos que elencar esse arcabouço teórico nos colocou diante de um universo de alternativas, em que revisamos dezenas de documentos – a desordem, levando-nos a selecionar aqueles que melhor nos conduziram na elaboração deste trabalho – a ordem. Realizamos este estudo numa perspectiva histórica, cuja apresentação dos documentos oficiais obedeceu a uma ordem cronológica de publicação nas esferas nacional e estadual. Em meio à disposição de tais fontes documentais primárias<sup>38</sup>, estabelecemos diálogos e inferências apoiados por fontes documentais secundárias que os analisam.

### **4.1 Constituição da Epjai enquanto modalidade educativa em documentos oficiais**

Atualmente, a Epjai é reconhecida como uma modalidade educativa da educação básica, o que confere a ela os direitos referentes ao ensino de modo geral, como sua partícipe. Entretanto, ainda notamos que para ela “[...] têm-se dedicado insignificantes olhares e recursos públicos, deixando desatendida grande parte da população que não conseguiu realizar sua escolaridade nos níveis mais elementares” (SOARES, 2011, p. 5). Ao constatarmos que um direito não é garantido apenas por sua prescrição normativa<sup>39</sup> ou orientadora, recorreremos a alguns documentos que tratam da Epjai, primeiro, para adentrarmos em sua trajetória para, em seguida, analisar como aparecem cultura e experiência no seu escopo.

---

<sup>38</sup> Sobre documentos primários e secundários, “[...] a diferença entre as pesquisas bibliográfica e documental: a primeira parte de documentos revestidos de cientificidade (considerados secundários), em que se utilizam contribuições de diversos autores acerca de determinado assunto; a segunda reveste-se de documentos que ainda não receberam tratamento analítico (considerados primários)” (CAMARGO JÚNIOR, 2017, p. 47).

<sup>39</sup> Conforme expresso em Camargo Júnior (2017, p. 47): “[...] são regras criadas pelo poder competente e que possuem força coercitiva (caráter obrigatório) e geral (aplica-se a todas as pessoas indistintamente) [...]”.

Iniciamos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, marco da redemocratização nacional, após o regime militar (1964 a 1985); passamos à década de 1990, na qual notamos a ampliação das discussões a respeito da Epjai no âmbito nacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); avançamos essas discussões e chegamos aos anos 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000); seguida, no âmbito estadual, pela Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia (BAHIA, 2009); fechando, na última década, com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o Plano Estadual de Educação da Bahia (BAHIA, 2016), ambos ainda em vigência. Após descrevermos os documentos, debruçamo-nos na análise das categorias cultura e experiência, neles presentes.

#### 4.1.1 Constituição Federal de 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada em 1988, período de redemocratização do país, após 20 anos do regime militar. Representa um marco para a ampliação do acesso ao ensino, quando, em seu artigo 208, instituiu: “[...] ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Este trecho da lei refere-se ao direito à educação oportunizado por meio da Epjai, modalidade que acolhe jovens, adultos e idosos. Esta forma generalizada, como a Epjai é tratada na Lei, foi oportunamente criticada por Freire (2005, p. 159), ao afirmar que a Lei consagra um “[...] mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas do país e dos que nela conseguem permanecer é chocante e irrisório”.

Além de contestarmos a forma generalizada como a Lei refere-se à Epjai, também o fazemos em relação ao uso do termo “idade própria”, pois entendemos que ele denota preconceito aos estudantes, por classificar suas idades, quando diferentes do que a lei considera ideal, como impróprias ao estudo. Uma leitura atualizada pode nos ofertar visões mais coerentes com a realidade da Epjai, a exemplo de Camargo Júnior (2017, p. 39, grifos nossos), que ressalta a importância da garantia do “[...] direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, *independente da idade*”. É preciso admitirmos que a demanda para esta modalidade advém da ausência de oferta adequada de educação, pois o não ingresso ou a não permanência na escola formal revelam muito mais o déficit de um sistema de educação do que aspectos de contextos individuais isolados.

Nas interpretações de Camargo Júnior (2017) a respeito dos desígnios da Constituição Federal (CF) de 1988, sobre a Epjai, o autor destaca o artigo 208, inciso I: “O dever do estado em garantir a educação básica, considerada obrigatória e gratuita, inclusive na modalidade de EPJA” (CAMARGO JÚNIOR, 2017, p. 24); em seguida, afirma, com base no artigo 208, parágrafo 1º e 2º, que considera o ensino obrigatório e gratuito um direito público subjetivo, “[...] ou seja, pode ser exigido individualmente por qualquer brasileiro, de modo que o seu não oferecimento importa em responsabilidade do poder público” (CAMARGO JÚNIOR, 2017, p. 24).

A partir deste destaque, visamos evidenciar que, mesmo em um documento que garantiu a democratização do ensino, chegando a ser considerado um pilar da cidadania, deparamo-nos com limites que precisam ser discutidos para não perpetuarmos posicionamentos incoerentes, vistos como legítimos pela redação da Lei. Desta forma, admitimos que a Constituição Federal deu abertura a significativos avanços no campo da Epjai. Seguimos, conforme anunciamos, com a busca para análise das expressões que instituímos enquanto categorias.

Para analisarmos este documento, orientamo-nos pelos seguintes passos: primeiro, a localização, ao longo do documento, das expressões; segundo, a transcrição de todas elas na perspectiva de elaboração de um texto analítico, conforme prevê a análise do conteúdo temático, abordagem que utilizamos neste texto dissertativo.

Dito isso, na Seção I, Capítulo III, que trata da Educação, no Título VIII, artigo 210, Da ordem social (Brasil, 1988), aparece a palavra culturais: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Neste trecho, o documento demonstra a importância do reconhecimento das peculiaridades na cultura nacional e regional, que necessitam ser fomentadas através de conteúdos em comum que promovam sua valorização. Quando se considera a cultura regional, se oportuniza o debate de uma cultura mais próxima aos educandos. A Lei ainda prevê a consideração de conteúdos mínimos, o que pode ser conciliado a depender da forma como estes conteúdos são trabalhados.

Com o objetivo de identificarmos a palavra cultura em outros contextos do documento, avançamos para o Título IX, “Das Disposições Constitucionais Gerais”, que, no artigo 242, estabelece: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Ao referir-se à formação do povo brasileiro, o texto remonta a influência destas culturas no passado. Diante disto, é preciso trazer para o debate a dinâmica sofrida por este legado ao longo dos

tempos, ou seja, não contribuíram apenas no passado, mas se perpetuam ao longo dos anos com alterações conforme o período, região, entre outras variáveis.

Sobre nossa outra categoria, experiência, não identificamos ao longo deste documento o uso desta expressão e, em vista disso, não a tratamos de forma específica. Entretanto, consideramos que os subscritos sobre cultura trazem implícitos a presença de experiência quando fazem referência ao legado de um povo, fruto de suas trajetórias, vivências acumuladas, preservadas e partilhadas ao longo das gerações. Desta forma, avançamos para a década de 1990, a respeito da qual sabemos que sofreu profundo impacto pelas políticas implementadas, em função da ampliação das discussões no âmbito da democratização nacional.

#### 4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, apresenta em seu *corpus* uma seção específica para a Epjai. Desse modo, representou avanços, ao definir as responsabilidades da educação básica sob a competência dos estados e municípios, englobando esta modalidade da educação básica. Nesta Lei, ainda encontramos direcionamentos específicos para o EH na educação básica, nos quais também nos debruçamos.

De forma mais específica, expõe, no inciso VII do artigo 4º, ser dever do Estado a “[...] 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, p. 03). Este trecho destaca, dentre o perfil dos educandos da Epjai, os trabalhadores e, para eles, prevê a adequação da educação oferecida às necessidades e disponibilidades, ao passo que cita o acesso e a permanência, perspectiva fundamental para êxito da educação nesta modalidade, uma vez que empiricamente constatamos que não basta abrir turmas, garantindo matrículas, pois a permanência destes educandos, em grande medida, depende das condições educacionais e outros direitos fundamentais a eles oportunizados.

Esse trecho da lei pode ser interpretado como uma complementação do previsto na Constituição Federal de 1988, ao afirmar, no artigo 37, que a Epjai “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p.27), acrescentando à sua redação o trecho: “[...] e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996,



p.27), a partir da Lei 13.632, de 2018. Esta complementação promove um contraste entre “idade própria” e “ao longo da vida”, uma vez que o primeiro termo empregado determina certa idade como própria aos estudos, enquanto a segunda expressão abrange a existência do indivíduo como tempo de se educar.

A LDBEN/96 pode ser vista, em muitos aspectos, como uma complementação da Constituição Federal, com destaque ao fato de ter disciplinado a Epjai como modalidade educativa própria. A condição de modalidade possibilita discussões sobre suas especificidades, abrangendo desde a formação dos professores às condições adequadas para atender às necessidades dos seus educandos; trata-se da legitimidade de sua existência, presentes de forma específica nos capítulos 37 e 38 deste documento.

Como anunciamos, passamos à identificação e análise das palavras cultura e experiência na redação da LDBEN/96, destacando a convergência ou divergência de seus significados enquanto categorias por nós investigadas.

Ao buscarmos as expressões cultura e experiência na Seção V, específica para a Epjai, não localizamos o aparecimento de nenhuma das duas expressões nesta seção. Desta forma, voltamos ao documento, como um todo, buscando nele as expressões cultura e experiência, quando elas apareciam em referência à educação básica de modo amplo.

Nesta perspectiva, pudemos localizar no Título I, “Da Educação”: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). Ao citar as “manifestações culturais” como válidas nos processos educacionais, o documento contempla nossa concepção de cultura, enquanto categoria, uma vez que não a especifica, permitindo, assim, que interpretemos as “manifestações culturais” conforme nossas apreensões.

Na sequência, no Título II, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, no artigo terceiro, que trata dos princípios nos quais o ensino ministrado deverá se basear, destacamos: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;” e “X - valorização da experiência extraescolar” (BRASIL, 1996, p.1). Entendemos a referência à cultura como uma alusão àquela pertencente a educandos e educadores, apresentada de forma positiva. A valorização da experiência construída em outros contextos sociais e educacionais é fundamental no processo ensino-aprendizagem.

No Título IV, “Da Organização da Educação Nacional”, artigo XII, nº X, explicita-se: “Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (Incluído pela Lei nº

13.663, de 2018)” (BRASIL, 1996, p.8). A expressão “cultura de paz”, de acordo com a nossa interpretação, trata-se da indicação de atitudes que colaborem para criação e manutenção de um ambiente harmônico nas escolas, evitando conflitos que possam levar à presença de violência neste ambiente. De uma forma mais ampla, nossa concordância com a cultura da paz pode emanar de ações educacionais adotadas de forma colaborativa, promotoras do diálogo e respeito ao outro, em todos os seus aspectos.

No Capítulo II, “Da Educação Básica”, Seção I, “Das Disposições Gerais”, II, temos, no artigo 24, item 5: “independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e *experiência do candidato* e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 12, grifo nosso). Uma explícita validação da experiência dos educandos, no que se trata da classificação destes, em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, na educação básica nos níveis fundamental e médio, os quais abarcam a Epjai, é um critério amplamente utilizado nesta modalidade.

O Capítulo II, “Da Educação Básica”, Seção I, “Das Disposições Gerais”, traz, no artigo 26, parágrafo 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p.15). Citação muito parecida com a identificada na CF (BRASIL, 1988). Nossa interpretação da concepção de cultura neste trecho é em sentido mais amplo, como cultura de um povo de um modo geral, chegando mesmo a indicar três grandes divisões com a discriminação de forma generalizada das etnias: indígena, africana e europeia. Apesar da amplitude com que o assunto foi tratado, pode ser utilizado como uma introdução para promovermos discussões mais aprofundadas, na perspectiva de nos aproximarmos de nossa concepção.

Ainda sobre o ensino de história, temos: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)” (BRASIL, 1996, p.16). Cultura, neste parágrafo, apresenta o mesmo sentido expresso no anterior, levando-nos a concluir que este é o sentido que predomina na LDBEN/96, o que pode ser corroborado na leitura atenta dos parágrafos a seguir deste artigo, que tratam mais detidamente da cultura dos povos responsáveis pela formação da população brasileira:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008<sup>40</sup>) (BRASIL, 1996, p. 16).

Destacamos as três vezes em que aparece a palavra cultura. A primeira e a terceira vez, referindo-se à cultura afro-brasileira e indígena; a segunda diz respeito à cultura que caracteriza a formação da população brasileira. Nossa interpretação é que a palavra cultura aparece, nas duas referências, com uma denotação de categoria, dada a importância do reconhecimento legal – que torna obrigatório para toda a educação básica – o tratamento do assunto. Observamos que a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros aparece na função de legado a ser preservado e difundido no âmbito educacional, reconhecimento este importante e necessário para nossa educação, capaz de promover discussões com potencial de propiciar o respeito e o fortalecimento à diversidade étnica nacional.

Após tratarmos das categorias cultura e experiência na LDBEN/96, perpassando, inclusive, pelo EH, passemos ao próximo documento que trata das diretrizes para Eja.

#### 4.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

O Parecer 11/2000 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, analisando que “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2). Pautado nas especificidades da Eja, o documento passa a fazer suas considerações sobre várias das questões que perpassam a modalidade.

Sobre a questão da multirrepetência, o Parecer constata que provoca a ampliação da permanência de educandos no ensino fundamental por cerca de 11 anos, enquanto o recomendado seria 8 anos, a partir dos quais o educando passaria a frequentar o ensino médio.

---

<sup>40</sup> Trata-se de uma lei que altera a redação da LDBEN/96. Desta forma, com apenas uma lauda, consiste em um documento visa atualizar partes de uma Lei maior, ainda em vigor. Citamos, na íntegra, os dois parágrafos que dão conta desta alteração.

Destaca, ainda, o sentido da Epjai: “[...] a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000, p. 5).

Esse documento aborda três funções da Epjai: reparadora, equalizadora, qualificadora. Afirma que a função reparadora garante o direito civil de uma escola de qualidade e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano. Sobre sua negação, este documento assevera: “Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento” (BRASIL, 2000, p. 6).

Esse Parecer reforça a educação escolar enquanto espaço democrático de conhecimento, capaz de colaborar na construção de um projeto de sociedade sem tantas desigualdades, reafirmando que “[...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 8). Tratando sobre os avanços e limites do Parecer 11/2000, Ventura (2013) classifica que a função reparadora, interpretada enquanto direito negado, de uma escola de qualidade, “[...] responsabiliza os sistemas de ensino por construir modelos pedagógicos próprios para esta modalidade da educação básica, que propiciem o atendimento aos interesses e necessidades do seu público” (VENTURA, 2013, p. 30).

Sobre a função equalizadora da Epjai, o documento recorre ao conceito aristotélico de equidade, em que sua efetividade acontece quando se trata desigualmente os desiguais, ou seja, dar mais a quem precisa de mais. Nos termos do Parecer:

Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000, p. 9).

Ainda com a intenção de tratar do aprofundamento deste Parecer nas questões essenciais da Epjai, destacamos que ele estabelece como função das instituições formadoras proporcionar a profissionalização e qualificação dos docentes com um projeto pedagógico que considere os perfis dos seus educandos, pois estes, muitas vezes, diferem das expectativas criadas pelos educadores. Assim, conforme esse documento, é indispensável que os docentes identifiquem, conheçam, distingam e, principalmente, valorizem os contextos dos educandos, pois, nisto consiste uma atuação pedagógica produtora de soluções justas, equânimes e de melhor qualidade.

Nesta baila, o Parecer 11/2000 cita o fornecimento de materiais pedagógicos e didáticos a educandos e professores desta modalidade. Avança no reconhecimento do direito à alfabetização para todos os brasileiros, como forma de reparar um direito negado. O documento posiciona-se contra a elaboração de outra diretriz para Epjai, uma vez que a criação de uma nova diretriz poderia gerar dualidade, pois deveria se orientar pelos conceitos dispostos pela LDBEN, Lei nº 9394/96, para a educação básica nas etapas fundamental e média, da qual é uma modalidade.

Identificamos, ainda, uma inferência deste Parecer, no que alude às especificidades metodológicas da Epjai: “[...] a regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA” (BRASIL, 2000, p. 57). Mais uma vez, o objetivo é tratar da importância da equidade, destacando que isso se aplica, além do ensino médio com sua diversidade, por ser necessário considerar “[...] às desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada” (BRASIL, 2000, p. 57).

O Parecer 11/2000 destaca que a LDBEN, Lei nº 9394/96 já tratava da relação da educação com o mundo do trabalho. Recorre, também, ao Parecer do Conselho de Educação Brasileiro nº 15/98 para reforçar que se os documentos oficiais previam o acesso à educação profissional aos educandos da educação básica de um modo geral, muito mais se aplica àqueles da Epjai, por muitos deles serem trabalhadores.

Para o Parecer 11/2000, a educação, em qualquer instância, deve estar orientada na perspectiva do trabalho. Ele discute a qualidade do ensino ofertado na Epjai, tomando como referência os componentes curriculares educação artística e educação física, que, segundo esse documento, se constituem em oferta obrigatória e frequência facultativa, e devem desenvolver práticas socioculturais ligadas às dimensões estética e ética dos educandos. Assim, o documento explora a importância do projeto pedagógico das unidades escolares, para que trabalhem a autoestima dos educandos, buscando proporcionar a desinibição, consciência corporal e sociabilidade destes.

Entendemos, nesta interpretação, o cotejamento de uma concepção estética de educação em que o aligeiramento corresponde à má qualidade deste ensino e, conforme o Parecer destaca, “[...] é, em sua feiura, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético. Neste sentido, a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade” (BRASIL, 2000, p. 60).

O Parecer 11/2000 se concatena com o preceito da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteas)<sup>41</sup> de 1972, a respeito da educação ao longo da vida, quando afirma que a condição de educando é perene, para advogar sobre a urgência da universalização completa do ensino fundamental, com vistas “[...] a combinar idade/ano escolar adequados com o fluxo regularizado” (BRASIL, 2000, p. 61), que paulatinamente se estenderia ao ensino médio e à educação profissional como possibilidade. Assim posto, segundo esse Parecer, a Epjai se constitui em ponto de reflexão, contextualizada nas necessidades e exigências do modelo educacional da educação básica.

Nesse documento ainda encontramos o conceito de educação ao longo da vida. Para entendermos um pouco do contexto internacional, no qual a concepção de educação ao longo da vida se difundiu, Cavaco (2013), ao tratar sobre esta temática em seu país, Portugal, afirma que, a partir das décadas de 1990 a 2010, esta perspectiva foi adotada pelas várias organizações internacionais. Para esta autora, a difusão mundial contribuiu para a formulação da agenda global de educação, que provocou uma mudança nas políticas educacionais dos países, passando de nacionais a internacionais por se orientarem pelas agendas que a economia política global determinava (CAVACO, 2013).

No entendimento de Cavaco (2013, p. 450), a perspectiva política da aprendizagem ao longo da vida “[...] é fortemente influenciada pela Teoria do Capital Humano, partindo do pressuposto, que o investimento na educação e formação se traduzem de uma forma directa e linear em desenvolvimento económico”. Desta forma, para Cavaco (2013), o direito à educação, reivindicado pelos cidadãos, vem se transformando em uma imposição da sociedade.

Esta sociedade, para a mesma autora, classifica as pessoas a partir da sua atuação econômica como recursos humanos. Em oposição a esta visão, ela defende a importância de analisar criticamente o discurso que envolve a aprendizagem ao longo da vida, para entender as contradições e mesmo consequências perversas de se naturalizar e banalizar esta

---

<sup>41</sup> As Confinteas possuem importância relevante na história de resistências e conquistas da Epjai em nível mundial. A I Confinteas aconteceu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca, com o tema: “Educação de Adultos”; a II Confinteas aconteceu em Montreal, no Canadá, em 1963, com o tema: “A educação de adultos em um mundo mutável”; no ano de 1973, aconteceu em Tóquio, no Japão, a III Confinteas, com o tema: “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida”; em 1985, aconteceu em Paris, na França, a IV Confinteas, sob o tema: “O Desenvolvimento da Educação de Adultos”; em 1997, aconteceu em Hamburgo, na Alemanha, a V Confinteas, com o tema: “Versando sobre a aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade”; em 2009, aconteceu a VI Confinteas, em Belém do Pará, no Brasil, com o tema: “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável”. Esta última deu origem ao Marco de Ação de Belém, o qual é fruto de um processo de preparação nacional e internacional, iniciado em 2007. O Brasil foi o primeiro país sul-americano a sediar uma Confinteas, destacando a sua preparação em nível nacional, regional e estadual, por meio da realização de Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. Mais detalhes sobre as Confinteas, consultar Ireland e Spezia (2014).

problemática, esgotando-a na retórica sem a efetividade de ações políticas. Para a autora, essa postura leva “[...] as pessoas [a serem] entendidas como meros recursos e responsabilizadas por tudo o que lhes acontece ao longo da vida, mesmo quando os seus problemas resultam do sistema social, político e económico” (CAVACO, 2013, p. 452).

De acordo com Cavaco (2013), é possível identificar, nos documentos que tratam da educação ao longo da vida – no caso do Brasil, o Parecer em questão é um deles –, uma alteração do papel atribuído ao Estado, quando se constata a indicação de parcerias e responsabilização da sociedade civil, que denota a influência do mercado com vistas à privatização, repercutindo nas práticas de alfabetização e de educação de base de pessoas jovens, adultas e idosas, pois “[...] prevê-se que o Estado assegure, essencialmente, a definição de políticas, o financiamento das práticas, os referenciais de competências, a acreditação das entidades formadoras, a formação dos formadores e a disseminação de boas práticas” (CAVACO, 2013, p. 460). Nesse sentido, reivindica a responsabilização do Estado na oferta de políticas públicas efetivas para o público da Epjai.

A explanação da autora pode servir como alerta contra possíveis interpretações errôneas do conceito de educação ao longo da vida. O documento normativo em evidência descreve ainda a Epjai como educação permanente. Sobre o direito à educação permanente, Gadotti (2013, p. 22) afirma: “[...] deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis”. Para este autor, o Estado “[...] precisa aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão” (GADOTTI, 2013, p. 22).

Em uma dimensão ontológica, esta educação pode proporcionar o “[...] reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual” (BRASIL, 2000, p. 62). Para isso, o documento aponta a importância de superar a discriminação por faixa etária no percurso escolar, amparado no conceito de educação ao longo da vida. Destacamos que o desenvolvimento ético, estético, identitário, de si e do outro, assim como o direito ao saber, são pontos fundamentais de toda e qualquer educação (BRASIL, 2000).

Para nós, o Parecer 11/2000 se constitui em documento orientador relevante para as formatações que verificamos na Epjai nas duas últimas décadas. Este documento traz indicações de um ensino, que efetivamente concatena com a perspectiva educacional dialógica, defendida ao longo deste trabalho. Passemos à análise de alguns dos trechos que trazem as expressões cultura e experiência de forma literal.

Em todo o seu texto, o Parecer 11/2000 evidencia a compreensão das especificidades da Epjai, inclusive no que se refere à questão cultural, sobre a qual o documento afirma:

[...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000, p. 5).

Sobre a importância do legado cultural dos estudantes da Epjai, o Parecer classifica como “[...] uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais” (BRASIL, 2000, p. 8).

A experiência dos educandos da Epjai é também reconhecida no documento, quando a descreve como: “[...] modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho” (BRASIL, 2000, p. 9). Ainda afirma que: “[...] adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura” (BRASIL, 2000, p. 10).

Tratando sobre a necessidade dos jovens não empregados, desempregados ou empregados em ocupações precárias, afirma que eles “[...] podem encontrar nos espaços e tempos da EJA [...] um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles” (BRASIL, 2000, p. 10). Para isso, “[...] as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram” (BRASIL, 2000, p. 10).

O texto do documento em questão mostra-se lúcido ao considerar que em se tratando do Brasil, com suas dimensões territoriais continentais, muitos jovens e adultos vivem em distantes rincões, muitas vezes, sem o acesso efetivo a uma escola. Indica que as instituições formadoras, especialmente as universidades, precisarão unir pesquisa e docência gerando novos elementos que aprimorem os conhecimentos e o ato educativo. Para isso, propõe uma metodologia pautada na investigação, capaz de oportunizar uma formação docente teórico-prática difusora de um ensino empático e valoroso. Ademais “[...] o docente introduzido na pesquisa, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, poderá, no exercício de sua função,



traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares” (BRASIL, 2000, p. 54).

O Parecer 11/2000 destaca que a questão cultural reverbera também no reconhecimento da fase da vida em que as pessoas se encontram. Sendo assim, “ser reconhecido como criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso faz parte de importantes intercâmbios e significações relativos ao indivíduo e à cultura da qual ele participa” (BRASIL, 2000, p. 56). A experiência profissional empírica vai ao encontro dessa afirmação, pois, de fato, reconhecer-se em determinada fase da vida pode, sim, contribuir para maior autonomia das pessoas.

Ao tratar da relação entre docentes e discentes, o Parecer 11/2000 aponta para um desencontro entre o esperado e o real: “Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes” (BRASIL, 2000, p. 57). Referindo-se a suas experiências familiares e sociais, aponta que um possível caminho a ser adotado é: “Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes” (BRASIL, 2000, p. 57).

O conhecimento do contexto dos educandos da Epjai faz-se imprescindível, pois a heterogeneidade deles exige consideração cuidadosa. De fato, “a ela [EJA] se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas *experiências* de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos” (BRASIL, 2000, p. 57, grifo nosso). O Parecer ainda indica que precisa ser destinada atenção também aos aspectos relacionados ao perfil destes estudantes, apontando que mesmo para “a flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das *experiências* diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano” (BRASIL, 2000, p. 57, grifo nosso).

Ao apontar para importância de conhecer as características dos educandos da Epjai, destacando as suas experiências – conforme grifamos no subscrito – de trabalho, de vida, de situação social e, enfim, diversas, de alguma forma, se tangenciam questões subjetivas, como por exemplo, a autoestima destes estudantes, pois: “Muitos estudantes da EJA, face a seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização” (BRASIL, 2000, p. 57). Estas são algumas das características reais de estudantes que compõem as turmas da Epjai, algo que reconhecemos empiricamente e a pesquisa confirma.

Ao inserir o assunto currículo nas especificidades desta modalidade educativa, o documento perpassa por questões metodológicas, observando: “Apesar de partilharem uma situação comum desvantajosa, as expectativas e experiências de jovens e adultos frequentemente não são coincidentes” (BRASIL, 2000, p. 59). Constatando esta diferença, a redação do Parecer 11/2000 indica a importância de trabalhar os conteúdos por meio de uma flexibilidade criativa, que possibilite ressignificar estas expectativas e experiências de forma a contribuir com a aprendizagem, por meio de um tratamento pedagógico adequado às singularidades dos estudantes da Epjai. Assim, “suas experiências de vida se qualificam como componentes significativos da organização dos projetos pedagógicos inclusive pelo *reconhecimento da valorização da experiência extraescolar [...]*” (BRASIL, 2000, p. 60, grifos nossos).

A leitura e a análise do Parecer 11/2000, da forma que o documento traz cultura e experiência, reforça nosso entendimento destas expressões enquanto categorias, considerando que a cultura tratada no documento é a do educando, aquela que emerge do seu contexto pessoal, familiar, profissional, regional, comunitário, entre outros. Da mesma forma, vemos realçada, a valorização das experiências que estes educandos levam para suas salas de aula. O documento orienta para um ensino na Epjai pautado em uma educação dialógica, ancorada na cultura e experiência dos seus educandos.

#### 4.1.4 Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia

No âmbito estadual, é importante situarmos neste espaço a Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia, intitulada *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida*. Ao mencionarmos esta política estadual, não podemos deixar de retomar as ideias de Cavaco (2013), que discute sobre as implicações dessa dimensão da aprendizagem, no seu país.

Publicado em 2009, no período de preparação da VI Confinteia, que aconteceu neste mesmo ano no Brasil, o documento em questão cita como um de seus referenciais o Documento Base para a VI Confinteia<sup>42</sup>. A Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia afirma ser decorrente de um trabalho participativo que envolveu os principais

---

<sup>42</sup> A VI Confinteia contou com a participação de 1.125 pessoas, 144 países, incluindo 55 ministros e vice-ministros e 16 embaixadores e delegados permanentes da Unesco (UNESCO, 2010). Sobre ela, Gadotti (2013, p. 14) afirma: “A Confinteia, de caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da Educação de Adultos como política pública no mundo. Pela primeira vez, ela aconteceu no hemisfério sul, no país de Paulo Freire [...]”.

sujeitos da Epjai<sup>43</sup>. Nele, encontramos orientações para a reestruturação da Epjai na Rede Estadual de Educação da Bahia.

Essa **Política** encontra-se pautada no dever do Estado de assegurar educação básica para aqueles a quem a Epjai se destina, afirmando que a Epjai se orienta pela educação popular, devendo ser abarcada na condição de “[...] processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos [...] principais destinatários dessa modalidade de educação” (BAHIA, 2009, p. 11).

Sobre os sujeitos a quem essa educação se destina, o documento afirma serem os “[...] jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos” (BAHIA, 2009, p. 11). Assegura que, na maioria, são negros, sobretudo, mulheres, residentes em localidades populares, cujas ocupações vão desde as formais, em condomínios, empresas de transporte e de segurança, construção civil, dentre outras, aos trabalhos informais, no comércio e no setor doméstico. Tratando sobre quem são os sujeitos da Epjai, este documento classifica como imprescindível o reconhecimento dos saberes e fazeres elaborados no tempo da juventude e da adultez, bem como as experiências e vivências do mundo do trabalho desses sujeitos, quer vivam nas cidades ou nos campos (BAHIA, 2009).

Após anunciar as características que devem ter os educadores da Epjai, esta Política afirma que a Secretaria de Educação do Estado, para investir na formação do profissional em serviço, deve considerar:

- a) os Princípios e Eixos da Educação na Bahia;
- b) os tempos humanos de aprendizagem;
- c) a concepção de Educação de Jovens e Adultos construída na (e em) Rede;
- d) o caráter circular da Estrutura Curricular: Tempos de Aprendizagem – Eixos Temáticos – Temas Geradores – Áreas do Conhecimento (BAHIA, 2009, p.16).

Face às considerações expressas na Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia, percebemos o intuito do documento em oferecer direcionamentos que tratem das especificidades da Epjai, por exemplo, com relação ao currículo, conforme transcrito no excerto, trazendo áreas do conhecimento em substituição à separação disciplinar. Uma visão

---

<sup>43</sup> Segundo este documento, foram consultados: “[...] educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação - DIREC, bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA, quais sejam: Universidades (Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Universidade Federal da Bahia - UFBA), Movimentos Sociais (Movimento de Educação de Base – MOVA), Sistema S (Serviço Social da Indústria – SESI), Organização Não-Governamental (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP), Gestão Pública (Secretaria de Educação do Estado - SEC/BA e Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC/SSA) Fóruns Regionais de EJA” (BAHIA, 2009, p. 9).

mais abrangente é lançada por Rodrigues (2020, p. 89), que atesta: “[...] ao denominar [...] de ‘aprendizagem ao longo da vida’, ficou demarcada a preocupação com a construção de uma proposta diferenciada [...] buscando referencial nas demandas humanas”. Essa afirmação não desconsidera todas as contradições características da estrutura da sociedade capitalista.

Levando em consideração a redação atualizada que a Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia apresenta, revisamos o que esta proposta expõe sobre as categorias cultura e experiência.

O texto da Política revela o compromisso do Estado em: “[...] garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta” (BAHIA, 2009, p. 11). Valida as diferentes formas de se educar encontradas pelos educandos da Epjai, considerando a cultura como resultado deste processo:

São sujeitos que se educam nas mais diferentes formas de trabalho, de organização social (família, igreja, comunidade, associações, sindicatos etc.) e, ainda, no espaço e tempo da escolarização dos seus filhos e netos. São diversos e vivem na diversidade produzindo cultura e conhecimento (BAHIA, 2009, p. 12).

A redação do documento se desenvolve entrecruzando cultura e experiência, de forma que a importância das duas expressões enquanto categorias é progressivamente confirmada. Neste ínterim, expressa como imprescindível o reconhecimento “[...] das experiências e vivências de trabalho e sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos”. Ainda afirma que “[...] é o acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho que devemos assegurar na prática pedagógica específica de EJA” (BAHIA, 2009, p. 12).

Esta política destaca, ao tratar dos compromissos do Estado com a Epjai, a importância de: “Assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas *experiências* de vida e de trabalho [...]” (BAHIA, 2009, p. 14, grifo nosso). Esta perspectiva é reforçada quando constatamos que cultura consta entre os seus eixos temáticos.

O documento apresenta Princípios Teórico-metodológicos da EJA, sendo que em três dos treze pontos enumerados aparecem as palavras: culturas, cultural e culturais; a palavra experiência não aparece literalmente, mas tem nas expressões “repertório de vida”, “vivências específicas” e “diversidade de vivências” seu sentido representado.

2. Reconhecimento e valorização do amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA: saberes, *culturas*, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento [...].
4. Construção coletiva do currículo que contemple a diversidade sexual, *cultural*, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA [...].
8. Processo de aprendizagem, socialização e formação, respeitando e considerando a diversidade de vivências, de idades, de saberes *culturais* e valores dos educandos (BAHIA, 2009, p. 15, grifos nossos).

Dentro das “Orientações para o acompanhamento da aprendizagem”, o documento sistematiza metodologias a serem implementadas nessa modalidade, reiterando a importância da valorização das experiências de educandos e educadores, ao passo que socializa, didaticamente, formas de como docente poderá trabalhar as produções dos estudantes. Nestes parágrafos, não aparece a palavra cultura, mas a palavra experiência aparece duas vezes, sendo uma em cada parágrafo.

3. Refletir sobre o ato de aprender do(a) educando(a) e do(a) educador(a), valorizando as experiências vividas durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo [...].
7. Recolher e corrigir, durante o acompanhamento do percurso, as produções do(a) educando(a), considerando e respeitando a sua autoria, de forma a evitar riscos e rasuras que desqualificam suas experiências (BAHIA, 2009, p. 19).

Esta Política Curricular foi estruturada por Tempos Formativos, sendo três no total, subdivididos em eixos temáticos, nos quais constam a categoria cultura no primeiro tempo, “Identidade e Cultura”, e no terceiro tempo, “Globalização, Cultura e Conhecimento”.

A análise que fizemos da Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia confirma a utilização das palavras cultura e experiência no sentido de categorias, as quais são fundamentais para o ensino na Epjai, como podemos constatar a cada vez que são evocadas no texto.

Na perspectiva de uma leitura mais atualizada sobre a condição da Epjai em nível nacional e estadual, passemos à análise de dois Planos educacionais, que, por princípio, deveriam orientar as questões relativas à educação básica e superior do país e do estado indicando as metas e estratégias subsequentes para a Epjai enquanto modalidade educativa. São eles: o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE).

#### 4.1.5 Plano Nacional de Educação

Sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), trata-se da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos – 2014 a 2024. Logo em sua primeira diretriz, constatamos o uso do termo “erradicação do analfabetismo”, apesar de ter sido classificado, já no século passado, em Freire (1981), como parte de uma concepção ingênua ou astuta de educação, pois a compara a uma erva daninha, uma enfermidade ou uma chaga a ser curada. Percebemos, nesta concepção, uma responsabilização individual que tende a omitir o papel do Estado na garantia plena do direito de todos à educação de qualidade.

Sobre a Epjai, são reservadas neste Plano as Metas 8, 9 e 10. Passemos a uma revisão sucinta das metas que tratam da Epjai. Começamos pela Meta 8, a qual prevê: “[...] elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo [...]” (BRASIL, 2014). Para isso, elencou 6 estratégias, nas quais, resumidamente, indicam: institucionalização de programas e desenvolvimento de tecnologias; proporcionar um acompanhamento pedagógico individualizado, priorizando estudantes com baixo rendimento escolar; alcançar com estes programas, jovens e adultos que estejam fora da escola e apresentem “defasagem idade-série” (como anunciado no documento), na perspectiva de garantir, após a alfabetização, a continuidade da escolarização; garantir a gratuidade nos exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio; ampliar a oferta gratuita de educação profissional técnica; promover busca ativa de jovens que se encontram fora da escola, presentes também nas estratégias das Metas 9 e 10.

A Meta 9 prevê: “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% [...] até 2015” (BRASIL, 2014). Objetivo que não foi alcançado, uma vez que, em 2015, 92% da população brasileira (equivalente a cerca de 146 milhões de pessoas) eram considerados alfabetizadas, excluindo, desta forma, 8% (cerca de 13 milhões de pessoas) que ainda não sabiam ler e escrever (IBGE, 2016).

Para alcançar esta Meta, foram elencadas 12 estratégias. Há destaque para a garantia do direito à educação a todos os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica, prevendo, para isso, a realização de um diagnóstico que identifique as demandas por vagas na educação básica. O documento prevê incentivo financeiro por meio do programa de transferência de renda a jovens e adultos que frequentam cursos de alfabetização, objetivando a continuidade dos estudos e consequente conclusão da educação básica; orienta a realização de chamadas públicas; fomenta a realização de exames específicos destinados aos maiores de 15 anos, com vistas a aferir o nível de alfabetização (BRASIL, 2014).

Na Meta 10, afirma-se: “[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). A Epjai aparece atrelada à educação profissional, buscando, ao longo das 11 estratégias dessa Meta, garantir a conclusão da educação básica articulada com uma formação profissional. Nos seus pormenores, destaca as especificidades dos educandos da Epjai, conforme se encontrem no campo ou na cidade, reconhecendo seus educandos enquanto trabalhadores e trabalhadoras inseridos em seus diferentes contextos. No item 10.4, considera a necessidade de “ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional” (BRASIL, 2014).

De forma abrangente, o documento versa ainda sobre a captação de recursos financeiros para a reforma da estrutura física das unidades escolares atendendo às necessidades dos educandos desta modalidade educativa, inclusive de acessibilidade às pessoas com deficiências e alterações no currículo.

De forma resumida, algumas das estratégias da Meta 10, que julgamos relevante elencar, tratam sobre fomento à produção de materiais didáticos específicos, formação continuada aos docentes que atuam na modalidade, assistência integral aos educandos desta modalidade, diagnóstico dos saberes dos jovens e adultos trabalhadores, relevantes na articulação do currículo dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

Diante do exposto nas Metas 8, 9 e 10 do PNE, Lei nº 13.005, identificamos um discurso que, no limite, traz elementos válidos à qualificação da oferta de uma educação de qualidade na modalidade em questão, demonstrando uma articulação com os demais documentos aqui elencados. No entanto, o que tem acontecido ao longo dos últimos anos é um desmonte da Epjai pelo governo federal, invalidando o PNE, mesmo estando no período de sua vigência. O fechamento, por exemplo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) exemplifica as formas de silenciamento empreendidas pelo governo federal a esta modalidade educativa. Esta demonstra ausência de interesse dos poderes públicos pelos educandos da Epjai, aumentando a dívida social com uma parcela da população que, pela lógica da equidade, deveria receber mais por precisar de mais.

Em relação à análise das categorias cultura e experiência, não identificamos na Meta 8 a palavra cultura nem a palavra experiência; na Meta 9, aparecem as palavras cultura e

experiência no mesmo parágrafo, uma vez cada; na Meta 10, aparece uma vez a palavra cultura, conforme podemos conferir no subscrito:

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, *culturais* e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e *experiência* dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas [...].

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da *cultura* e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas (BRASIL, 2014, p. 19, grifos nossos).

Sobre a palavra cultura, nos dois contextos, refere-se a uma cultura externa aos educandos, que precisa ter seu acesso viabilizado por políticas específicas, diferindo de cultura enquanto categoria própria dos educandos e educadores dentro dos seus contextos, que buscamos evidenciar neste trabalho. Já a palavra experiência, trata da valorização das experiências dos idosos e, desta forma, coincide com experiência própria dos educandos. Sendo assim, apesar de não apresentar no seu texto o conceito de cultura equivalente ao que nós propomos, reafirmamos a validade do PNE na busca de maior qualidade de oferta, acesso e permanência dos educandos na Epjai.

#### 4.1.6 Plano Estadual de Educação da Bahia

Sob fortes marcas do PNE, temos o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE), promulgado pela Lei Estadual nº 13.559 de 11 de maio de 2016. Nele constam, nas Metas 8, 9 e 10, estratégias voltadas para a Epjai. A Meta 8, “Da Escolaridade Média da População”, propõe:

Assegurar políticas para elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, com vistas à continuidade de esforços para a redução da diferença entre o campo e áreas urbanas, nas regiões de menor escolaridade e com incidência de maiores níveis de pobreza e entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BAHIA, 2016, p. 23).

Para isso, traz em seu escopo 13 estratégias, que versam sobre a garantia do acesso e continuidade à educação básica aos educandos, prevendo a oferta de condições que atendam às especificidades da Epjai. O documento destaca, ao longo das suas estratégias, as diferenças



existentes entre áreas urbanas e rurais, bem como diferenças entre negros e não-negros, conforme já se anuncia na descrição da Meta 8.

Nas suas estratégias ainda constam articulações intersetoriais que forneçam apoio aos estudantes com rendimento escolar inadequado. Os exames de certificação para conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são previstos articulados ao PNE, indicando a busca ativa de educandos, presentes nas demais estratégias das Metas 9 e 10, e atendimento em unidades prisionais. A Educação Especial é citada e as orientações chegam à educação superior por meio da reivindicação de componentes curriculares que tratem do ensino e da aprendizagem da Epjai nos cursos de graduação em licenciatura.

A Meta 9, “Da Alfabetização e do Analfabetismo Funcional de Jovens e Adultos”, considerando projeções estatísticas, percorre as onze estratégias elencando passos. De forma resumida, são eles: construção de um diagnóstico sobre a demanda de educandos na Epjai; articulação entre as diferentes redes; formação continuada de docentes, seguindo princípios da educação popular; atendimento médico aos educandos em articulação com a área da saúde; apoio aos projetos inovadores na Epjai; formação tecnológica da população jovem e adulta; articulação de parcerias intersetoriais, que proporcionem o acesso à produção cultural, em suas diferentes linguagens.

Dando sequência, na Meta 10, “Da Educação de Jovens e Adultos – EJA, integrada à Educação Profissional”, encontramos estimativas estatísticas, e no decorrer das suas cinco estratégias, a articulação entre a Epjai e o ensino profissionalizante, com vistas a ampliar esta opção na modalidade educativa, prevendo, para isso, o atendimento às necessidades dos seus educandos, considerando que se tratam de “[...] populações itinerantes e do campo, das comunidades indígenas, quilombolas, das comunidades tradicionais e dos privados de liberdade” (BAHIA, 2016, p. 27). Após esta apresentação geral do PEE, avancemos em nossos registros sobre as formas conceituais em que as palavras cultura e experiência aparecem no documento.

A palavra “culturais” aparece duas vezes na Meta 8, tratando sobre a implementação de programas “[...] que garantam a continuidade da escolarização após a alfabetização inicial, respeitadas as condições culturais do campo e da cidade, do urbano e do rural, de maneira a se assumirem as peculiaridades culturais como paradigma curricular” (BAHIA, 2016, p. 24). Analisamos que a palavra “culturais” aparece referindo-se à cultura dos educandos, corroborando com nossa apreensão desta enquanto categoria.

Ainda nesta Meta, temos a estratégia “8.3) promover articulações intersetoriais para expansão da escolaridade da população baiana, em parceria com as áreas da ciência e

tecnologia, saúde, trabalho, desenvolvimento social e econômico, cultura e justiça, [...]” (BAHIA, 2016, p. 24). A palavra cultura aparece aqui com outro sentido, externo aos educandos, com vistas a ser fornecida a eles, assim como os demais bens culturais construídos pela humanidade. Da mesma maneira se apresenta na Meta 9, divergindo do nosso sentido de cultura, por mostrar-se alheia aos educandos, indicando sua promoção por meio de uma política: “[...] promover a integração da [...] EJA com políticas públicas de saúde, trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, entre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos” (BAHIA, 2016, p. 26). Este sentido se repete na citação seguinte, que trata de políticas e produção culturais:

9.11) articular parcerias intersetoriais entre as políticas de Educação de Jovens e Adultos – EJA e as políticas culturais, para que estudantes e educadores e profissionais da EJA sejam beneficiados por ações que permitam o acesso à expressão e à produção cultural, em suas diferentes linguagens e expandindo possibilidades de oferta da Educação Profissional da área cultural para a EJA [...] (BAHIA, 2016, p. 27).

Na Meta 10, voltada para a perspectiva da Epjai integrada à Educação Profissional, destacamos sua quinta estratégia: “[...] implementar e ampliar mecanismos de reconhecimento e valorização dos saberes e experiências de jovens e adultos trabalhadores, adquiridos em contextos externos ao espaço escolar” (BAHIA, 2016, p. 28). De forma objetiva, afirma o reconhecimento desses saberes, qualificando-os também para aproveitamento de estudos e para certificação profissional. Em um contexto de grande exclusão do ensino formal, consideramos um avanço do documento o reconhecimento dos saberes não escolarizados, fortalecendo nossa reivindicação de experiência enquanto categoria. A palavra cultura não consta na redação desta Meta.

Na análise destes dois documentos – PNE (2014) e PEE (2016) – constatamos uma articulação entre eles, quando reconhecem a necessidade de tratar as especificidades da Epjai; o conhecimento dos contextos em que seus educandos estão inseridos; as articulações intersetoriais que poderiam resolver desafios de saúde e sociais comuns a seus estudantes; a importância de uma busca ativa dos educandos como proposta pedagógica e curricular. Quanto ao conceito de cultura, mostram-se divergentes; sobre experiência, convergem.

A reflexão empreendida sobre os seis documentos, no que se refere à Epjai, seguida da análise de cultura e experiência, reforça nossa apreensão destas enquanto categorias, pois compreendemos que, de forma explícita ou velada, identificamos neste *lócus* orientações educacionais que validam os contextos dos educandos. A presença das expressões cultura e/ou

experiência nesse *corpus* confirma a viabilidade de se trabalhar o EH na Epjai a partir destas categorias.

Entendemos a necessidade da revisão destes documentos, tendo em vista a atualização das suas redações, elaboradas em contextos diferentes. Além disso, conforme sinalizados no corpo deste capítulo, aparecem, textualmente, nos documentos analisados, expressões que denotam tanto inadequações linguísticas, quanto concepções educacionais diferentes das que socializamos ao longo desta dissertação. Apesar disso, não descartamos o que consideramos avanço nesses documentos, conforme as reflexões que sinalizamos ao final de cada um deles.

A partir deste entendimento, sinteticamente, temos: o reconhecimento do direito de todos à educação e, particularmente, o destaque às especificidades da cultura nacional, regional, indígena e africana (CF de 1988); a instituição como modalidade educativa da Epjai e a validação das manifestações culturais e da experiência dos educadores e educandos nos processos educacionais (LDBEN/96); a atualização dos direcionamentos sobre a modalidade educativa contidas no Parecer 11/2000 e na Política de EJA na Rede Estadual da Bahia (2009), ambos contemplando, de forma satisfatória, nossas categorias; nos PNE (2014) e PEE (2016), os quais reservam as Metas 8, 9 e 10 para Epjai, entre divergências e convergências em relação as nossas apreensões sobre cultura e experiência, admitimos que, no limite, oportunizam discussões a este respeito que podem se constituir em situações de diálogo.

A releitura destes documentos, tendo em vista sua revisão na perspectiva de uma educação dialógica, poderá subsidiar a reinvenção do EH na Epjai, colaborando, enquanto documentos referenciais, para a paulatina adoção desta nova concepção de ensino que propomos.

Após analisarmos as categorias cultura e experiência na literatura normativa e orientadora da Epjai, apresentando nossas apreensões sobre elas, continuamos nossa explanação no próximo capítulo, no qual abordamos a modalidade em si, bem como o que caracteriza o EH e, em seguida, a interface entre Epjai e EH, na perspectiva de destacar as peculiaridades deste ensino no âmbito da educação básica.

## **5 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS**

Voltemos aos arquétipos águia e galinha. Ambos são decisivos para a vida humana. Importa nunca dissociá-los. É imprescindível que busquemos a confluência das energias presentes na águia e na galinha para que elas cooperativamente construam o humano (BOFF, 1997, p. 53).

Neste capítulo, socializamos reflexões sobre o EH na Epjai. Assim como a epígrafe, ao retomar os arquétipos, considera indissociáveis as energias que compõem a águia e a galinha, nós não temos intenção de abordar, de forma estanque, os dois temas, ao contrário, buscamos tratar das especificidades de cada um deles: a Epjai enquanto modalidade educativa e o ensino da disciplina História no âmbito da educação básica. Em seguida, construímos uma análise em seu conjunto e em suas confluências. Procuramos, ainda, nos apoiar em uma concepção de ensino capaz de assegurar nossa linha de discussão, pautada em uma educação dialógica.

### **5.1 Caracterizando a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas**

Com objetivo de elucidar as principais características da Epjai enquanto modalidade educativa, consideramos o exposto nos documentos legais, no que se refere aos processos de escolarização, constituição enquanto direito universal, ancorando-se na Constituição Federal de 1988, na LDBEN/96 e no Parecer nº 11/2000 – alguns dos documentos que estudamos no capítulo anterior. A modalidade permanece numa conjuntura de negação de direito e de legitimação, permeada por programas compensatórios, filantrópicos ou privados, dependente do tratamento que cada governo destina a ela.

Uma possível maneira de lidar com este desafio é sua efetivação enquanto política pública de Estado (FREITAS; SILVA, 2019), que poderá garantir a sua oferta de modo contínuo, sem as constantes interrupções provocadas por alterações nas administrações governamentais. Neste aspecto, ao tratar sobre a despolitização do Estado, no que se referes às políticas sociais ocorridas na década de 1990, Soares (2011, p. 68) constata uma “[...] descentralização e transferência de responsabilidades dos serviços públicos para a sociedade civil, fazendo com que a EJA não se efetive como está na lei, sendo oferecida por meio de programas”.

O descaso com o qual a modalidade lida contrapõe-se às suas formas de resistência e reafirmação, promovidas por movimentos sociais ligados à Epjai, de forma especial pelos “Fóruns de EJA do Brasil”, surgidos em 1996, cujo objetivo maior, conforme Freitas e Silva (2019, p. 263), é buscar promover, por meio do diálogo constante, a “[...] consolidação de

uma política de Estado voltada para a modalidade [...]”. Este diálogo nem sempre conta com abertura do Ministério da Educação, situação que se agravou com a extinção da Secadi, em 2 de janeiro de 2019, por meio do Decreto nº 9.465 (BRASIL, 2019). O fechamento desta secretaria constituiu-se em um retrocesso no campo dos direitos educacionais, uma forma de negar a diversidade, a equidade e a inclusão no processo educativo (SOUZA, 2019).

Frente à constatação dos desafios enfrentados pela Epjai, afirmamos que a concebemos como uma totalidade de conhecimentos que extrapola os limites de modalidade educativa. Haddad (2007, p. 15) defende a necessidade de avançarmos a uma nova concepção de Epjai que reconheça “[...] o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares”.

Tratando de processos escolares, passemos a alguns dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que revelam o número de matrículas na Epjai<sup>44</sup>. Tomando como base o ano de 2019, podemos constatar que essas matrículas equivalem a um significativo percentual, dentro do total das efetuadas na Educação Básica, considerando os números nacional, estadual e municipal. Esses dados encontram-se sistematizados no Quadro 4, possibilitando a percepção da importância da Epjai neste âmbito (BRASIL, 2020).

**Quadro 4:** Número de matrículas na Educação Básica no ano de 2019.

<b>Esfera</b>	<b>Total</b>	<b>Total Epjai</b>	<b>Percentual Correspondente</b>
Brasil	47.874.246	3.273.668	6,8%
Bahia	3.485.631	339.632	9,7%
Vitória da Conquista	83.424	8.000	9,5%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

As porcentagens nesses três âmbitos revelam essa “parte da população” referendada por Haddad (2007). Apesar dos números de matrículas nas três esferas serem significativos, nossa experiência permite inferir que não chegam a contemplar todas as pessoas que poderiam

<sup>44</sup> As informações estatísticas foram obtidas no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

ser atendidas por esta modalidade educativa, uma vez que muitos brasileiros seguem excluídos dos processos educacionais por diversos fatores conjunturais.

A partir do ponto de vista dos docentes da Epjai, destacamos a importância de seus processos formativos, pois suas experiências de vida entram com peso determinante, principalmente pelas suas trajetórias enquanto educandos, o que leva ao seu reconhecimento na condição de sujeitos históricos, que produziram e produzem história, construindo-se. Conforme Soares (2011, p. 25): “Há momentos na formação dos educadores de EJA que a experiência é a base do aprender, ou seja, prática e currículo são percebidos de forma imbricada [...]”.

Esta constatação sobre o imbricamento da prática e currículo da Epjai pode ser atestada por docentes mais experientes neste certame, pois algumas questões marcam de forma indelével esta modalidade, reverberando diretamente no cotidiano de sala de aula em que se desenrola. Primeiro, podemos citar o funcionamento em horário reduzido, em comparação com as demais etapas e níveis de ensino (quando existe essa realidade no contexto escolar, compromete o tempo pedagógico); segundo, a baixa frequência às aulas de grande número dos matriculados, ainda que muitas sejam justificadas (por questões relativas ao trabalho e/ou demais obrigações familiares), reflete sobre o desempenho dos educandos; por último, citamos a escassez de material didático específico da Epjai, deixando a critério do professor a seleção dos conteúdos, que, por vezes, constituem-se em adaptações dos materiais didáticos destinados às demais turmas da educação básica.

A não determinação de conteúdos para a Epjai pode ser explorada de forma positiva, possibilitando que nos aproximemos mais do contexto dos educandos, valorizando seus conhecimentos prévios. Conforme Soares (2011, p. 158), “[...] a necessidade não só de se resgatar as experiências e as histórias de vida desses sujeitos sócio-históricos, mas também de conectá-las com os conteúdos a serem desenvolvidos” (SOARES, 2011, p. 158).

Na perspectiva de aproximarmos os conteúdos dos contextos dos educandos, podemos mesmo vislumbrar para os educadores da Epjai a possibilidade de construção de um ensino dialógico, que considere a cultura e a experiência dos educandos no seu fazer pedagógico, pois, somente partindo da realidade dos educandos, será possível a construção de um ensino significativo para eles.

O valor da cultura e experiência, nos processos educativos da Epjai, é basilar para nós, como forma de valorizar o potencial dos seus educandos, enquanto produtores de cultura, que carregam em sua trajetória experiências adquiridas pela resistência proporcionadas pelo próprio cotidiano. Partindo das experiências acumuladas pelos estudantes da Epjai, podemos

refletir sobre o significado desta permanência nas escolas, de modo que se sintam acolhidos nas suas salas de aula.

É neste cotidiano que o ser humano se constitui enquanto sujeito, uma marca da educação dialógica, pois diz respeito a totalidade em que ele se apresenta. Educandos e educadores estão sendo formados dentro e fora das experiências escolares, numa dinâmica própria da condição de existir. Quando o docente oportuniza conteúdos, associados a metodologias que conduzem as turmas à reflexão, abre-se a oportunidade de debates frutíferos, no sentido de opinar sobre posicionamentos pessoais que, no desenrolar do diálogo, acabam evidenciando representações coletivas de sujeitos matriculados na Epjai, tantas vezes, pelas mesmas razões.

Todo educando desta modalidade, como qualquer outra pessoa, carrega em sua história uma experiência de vida que o fez persistir, continuando na escola, apesar das exclusões, ou retornando a ela mais uma vez. As motivações são variadas, desde a vontade de ler e escrever o próprio nome, comum entre os educandos dos primeiros anos do ensino fundamental, até a necessidade de se integrar melhor com o grupo ao qual pertence ou conseguir uma melhor oportunidade de trabalho.

A maioria dos educandos da Epjai, que permanecem ou retornam às escolas, trazem expectativas e esperanças, ainda que tenham sido marcados por desafortunadas experiências. Recordam, afetivamente, deste ambiente, chegando a se responsabilizar por terem interrompido os estudos, mesmo quando isso foi determinado pela necessidade de sobreviver, conduzindo-os obrigatoriamente a trabalhar desde a infância. Ainda identificamos, no contato com estes educandos, uma responsabilização individual por suas mazelas educacionais, desconsiderando, desta forma, os contextos sociais e coletivos que determinaram estes caminhos (NASCIMENTO; FREITAS, 2017).

Continuar estudando é uma forma de resistência de muitos estudantes da Epjai. Quando o docente escolhe retomar sua cultura e experiência como perspectiva educacional, na construção de um ensino dialógico, valida os conhecimentos prévios destes sujeitos, redirecionando os conteúdos abordados em sala de aula, sempre que for necessário. É no diálogo frequente entre docentes e educandos que se constrói a interação no processo educacional, efetivando a prática de uma educação dialógica, a qual visa contribuir na formação crítica de sujeitos reflexivos e atuantes na sociedade.

A educação que proporcione formação crítica dos sujeitos ganha um peso especial na Epjai, quando consideramos a heterogeneidade do seu público. Nesta linha, destacamos, a respeito dos educandos desta modalidade, as diferentes formas de aprender, reconhecendo que

“[...] não se aprende da mesma maneira em todas as idades, pois a capacidade de construção de novos conhecimentos é determinada pelas estruturas de pensamento que o sujeito possui antes de tentar assimilar ou compreender o novo objeto” (NASCIMENTO; FREITAS, 2017, p. 9).

Reiteramos nossa crença nas possibilidades que se abrem quando educandos e educadores embarcam em um processo educacional dialógico, que inclua esperança, transformação e leitura de mundo, trazendo os princípios dialógicos freireanos para o primeiro plano, como nucleares numa educação libertadora. E quem, de fato, são os sujeitos a quem se destina esta educação? Silva e Freitas (2020, p. 456) nos oferecem pistas para tal compreensão:

São os sujeitos anônimos que, em suas trajetórias culturais, reinventam, por meio de táticas, novas maneiras de viver no mundo marcado pelo poder, escapando das determinações dos lugares que lhes são impostos, transformando esses lugares em espaços que, por eles praticados, ganham novos sentidos, certamente incoerentes com as imposições colocadas pela ordem.

Esta definição dos educandos da Epjai revela, em grande medida, a potência transformadora que estes indivíduos demonstram por meio dos seus processos de resistências, demarcados por suas culturas e experiências, que efetivamente contribuem para burlarem a espécie de destino manifesto daqueles que teimaram em estudar, mesmo não estando na “idade própria”, teimaram em desejar, buscar e lutar, mesmo quando todas as respostas aos seus anseios eram negações.

Ao tratarmos do EH na Epjai já percebemos um avanço da modalidade; ela que, de início, era exclusivamente voltada para alfabetização, restrita aos anos iniciais ou mesmo em campanhas e programas pontuais de alfabetização, torna-se uma modalidade educativa, presente em toda educação básica, tendo, no seu escopo, os desafios de conciliar as próprias peculiaridades com àquelas específicas dos componentes curriculares. Sobre as particularidades pertencentes ao EH, tratamos no tópico a seguir.

## **5.2 Caracterizando o Ensino de História**

O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo (BITTENCOURT, 2007, p. 186).



A definição de EH trazida por esta autora reforça as concepções que defendemos ao longo deste texto. De fato, é na compreensão da organização da sociedade que reside sua potência transformadora. Quando questionamos as mudanças e permanências verificadas historicamente, podemos perceber a necessidade das transformações, compreendendo que ultrapassam os limites individuais, constituindo-se em sociais, podendo reverberar em toda a coletividade.

Face a esta compreensão, voltamo-nos ao fato de História ser considerada uma disciplina da área de ciências humanas e, como tal, no Brasil, sofreu alterações curriculares, muitas delas arbitrárias. Um exemplo foi a diluição de História do Brasil, nas disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), em observância ao Decreto Lei 869/68, tornando-se obrigatórias no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, em substituição à Filosofia e Sociologia. Essas disciplinas foram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário, ao exaltarem o nacionalismo e o civismo dos estudantes e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise.

Com a promulgação da LDBEN/96, pudemos identificar novos rumos para os processos educacionais, inclusive o descarte de OSPB e EMC. Nesta Lei, a orientação para a educação básica consiste em: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.11). Desta forma, está explícito que o princípio maior a ser seguido pelos docentes da educação básica é a garantia da educação voltada à prática social dos educandos, ao mundo do trabalho e à formação para a cidadania. Conforme Bezerra (2007), a absorção de conteúdos prefixados não é o objetivo principal da educação, mas a articulação dos conhecimentos, competências e valores, visando contribuir com a formação dos educandos para transformarem sua própria personalidade e atuarem efetivamente na transformação social.

Considerando a contradição existente nas duas políticas orientadoras da educação – Decreto Lei 869/68 versus LDBEN/96 –, subscrevemos a afirmação de Caimi (2015, p. 106) a respeito dos conhecimentos esperados dos docentes de História: “[...] depende de muitas variáveis, como, por exemplo, as demandas sociais em cada época, os preceitos disseminados pelas políticas educacionais públicas, os diferentes contextos escolares, as especificidades cognitivas e culturais dos estudantes [...]”. Em se tratando das demandas sociais da nossa época, no que concerne ao EH, são muitas e complexas, uma vez que se referem a questões da

educação básica nas escolas públicas de um modo geral, desde estruturas físicas sucateadas à ausência de professores com formação específica (licenciatura em História, por exemplo).

Ao falarmos particularmente do EH, reconhecemos a centralidade do docente como o mediador decisivo no alcance dos objetivos educacionais desta disciplina. Ela impõe ao professor de História a necessidade de se apropriar de um arcabouço teórico e metodológico sólido para trafegar na sua profissão, considerando os contextos educacionais atuais, em que a defesa de um ensino crítico de História se faz urgente, pois muitas propostas do sistema escolar mostram-se esvaziadas de sentido, conservando conteúdos descontextualizados, resultando, desta forma, no desenvolvimento de atividades pouco ou nada significativas para os educandos.

Sem a intenção de esgotar com esta afirmação a complexa situação por que passa o sistema educacional brasileiro, é preciso ter em vista que dentro do campo do EH perpassam meandros decisivos para a formação dos nossos estudantes, pois isto está atrelado ao tipo de ensino difundido. A respeito das reformas na educação brasileira ocorridas nas últimas três décadas (a partir de 1990), entendemos que elas trouxeram questões particulares aos professores de História, com a inclusão no currículo escolar de novos temas e conteúdos. Isso se justifica pela renovação historiográfica, trazida pelo incremento da produção acadêmica nesta área.

Com isso, os conteúdos escolares passam a ser entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exigindo que, a partir desta compreensão, os professores de História selecionem tais conteúdos dentre a variedade de conhecimentos históricos ofertados àqueles que consideram mais relevantes para suas classes. Ao considerarmos esta mudança, podemos perceber um distanciamento da História Positivista, em que os conteúdos tinham um fim em si mesmos, para conjugarmos outras concepções historiográficas, disponibilizadas pela Escola dos Annales, História Marxista, História Cultural e História do Presente.

Na prática cotidiana do professor de História, conhecer as principais tendências da produção historiográfica para decidir qual ou quais acompanhar é um imperativo direcionado por seu posicionamento teórico. Com esta compreensão, mostra-se imprescindível considerar uma determinada concepção histórica para estabelecer critérios voltados à elaboração de um ensino visando à concretização de uma aprendizagem coerente. Nesta perspectiva, falamos, na sequência, um pouco sobre as tendências historiográficas orientadoras do EH.

A História como Narrativa opta pela narrativa de fatos passados. Sendo assim, “conhecer o passado dos homens é, por princípio, uma definição de *história*, e aos historiadores cabe recolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais

importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los” (BITTENCOURT, 2008, p. 140, grifo da autora). Esta corrente historiográfica pauta-se na objetividade e neutralidade no trabalho do historiador, equivalendo à metodologia positivista, designada por historicismo.

Apesar das muitas críticas direcionadas a esta corrente historiográfica, especialmente a pretensão de reconstruir o passado através da narrativa, propagado pela perspectiva historicista, ela ainda se mostra em uso. Em materiais didáticos que utilizam de uma história ficcional para promover a memorização do conteúdo, por exemplo, parte-se da narrativa histórica, buscando através das ações dos sujeitos descritas promover a compreensão dos acontecimentos. No entanto, corre-se o risco de criar concepções extremistas de situações e personagens – por exemplo: heróis e vilões –, as quais dificilmente conduziriam a interpretações, questionamentos e indagações dos sujeitos e suas ações, aspectos que mais se aproximariam do EH crítico que buscamos.

A Escola dos Annales, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, “[...] centrou-se na produção da história-problema para fornecer respostas às demandas surgidas no tempo presente. Esse grupo de historiadores insurgiu-se contra a história política, centrada em ações individuais e no poder bélico como motor da história” (BITTENCOURT, 2008, p. 145). De forma significativa, através dos Annales, podemos destacar a retirada do foco dos fatos isolados, substituindo-os pela análise de fatos coletivos e sociais.

Esta corrente historiográfica, com predominância na historiografia francesa, teve como marca a multiplicação de objetos de investigação, cujos temas se aproximavam da sociologia. Ficou conhecida como nova história e, em função do seu caráter fragmentário, com predomínio da micro história, alheia às questões políticas e estruturais da sociedade, passou a ser conhecida como história em migalhas. Causou significativa ampliação na concepção de fontes históricas e trouxe à baila personagens antes silenciadas pelo predomínio dos grandes heróis.

O Marxismo, pautado nas teorias do pensador alemão Karl Marx, coloca em primeiro plano a luta de classes, por meio de conceitos como modo de produção, formação econômico-social e classes sociais, e “[...] tem como princípio o caráter científico do conhecimento histórico, e o enfoque de sua análise é a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas” (BITTENCOURT, 2008, p.145). Nesta concepção, as mudanças não acontecem pelas ações de indivíduos de forma isolada, mas são determinadas pelas forças produtivas, oriundas da história precedente.

A prática da docência em EH nos possibilita constatar que a influência do marxismo continua expressiva na sistematização de conteúdos de muitas propostas curriculares e de

obras didáticas de História, o que pode ser percebido pela orientação dos períodos históricos das sociedades ocidentais, pelas lutas de classe e pelos modos de produção, uma marca do materialismo histórico.

A História Cultural surgiu nos anos de 1980, no contexto das histórias sociais trabalhadas na nova história e no marxismo; pode-se atribuir a grande aproximação dos historiadores com os sujeitos e objetos da antropologia. Deste encontro, ocorreu um repensar sobre a noção de História, até então, em grande medida, limitada pela invenção da escrita; disso adveio a necessidade de se estudar os povos sem escrita, até então negligenciados. Exemplo disto é a inclusão historiográfica das culturas africanas e indígenas, exigindo o domínio de novos métodos de investigação histórica pelos historiadores.

Frente a este entendimento, afirmamos que, com a inclusão da História Cultural, alteraram-se os campos de pesquisas e, nestes novos campos, algumas fontes surgiram como imprescindíveis ao trabalho do historiador, dentre elas, citamos a memória oral, as lendas e mitos, os objetos materiais, as construções etc. Além da ampliação das fontes, considerando a nova história cultural, aconteceu a renovação da história das mentalidades. Um destaque importante foi a junção com a História das Culturas Políticas, com ênfase para a influência do filósofo francês Michel Foucault, cujo foco de pesquisa reside nas esferas do micro poder (exercido nas famílias, escolas e presídios, por exemplo) em detrimento dos problemas políticos (BITTENCOURT, 2008).

A História do Presente, ou o Presente como História, trata-se do estudo de um passado muito próximo que se tornou conhecido como história imediata. Este estudo da história contemporânea tem recebido atenção de muitos historiadores, chegando a ser criado um Instituto de História do Presente na França. Apesar disso, não podemos desconsiderar que esta História do Presente é descartada por muitos historiadores, que desconfiam das análises feitas por indivíduos que se encontram imersos nos acontecimentos, por estarem sujeitos a se deixarem influenciar por sensações emotivas (BITTENCOURT, 2008).

Em contrapartida, os seus defensores consideram como ponto principal sua tentativa de retomar a história política, relegada a segundo plano pela historiografia francesa, pela crença de que os profissionais de história (pesquisadores e professores) devem estar comprometidos. Em nossa prática cotidiana, observamos que a história imediata circula nas escolas toda vez que catástrofes e tragédias são propagadas nos diversos tipos de mídias, despertando o interesse dos nossos educandos, que exigem de nós, educadores, posicionamentos, contribuindo, desta forma, com sua formação.

Após esta breve explanação sobre as correntes historiográficas, nas quais orbitam o EH, reafirmamos que o posicionamento historiográfico do professor de História pode determinar sua maneira de apresentar os conteúdos. Quanto a isso, podemos afirmar que a forma tradicional de organização a partir das temporalidades impera nas escolas. Esta forma de admitir o tempo, em sua dimensão cronológica, como medida explicativa da trajetória da humanidade, está posta desde o século XIX, com as clássicas divisões: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, pode ser facilmente encontrada nos materiais didáticos. Os eventos são dispostos na perspectiva da evolução, considerando sua linearidade.

Uma forma alternativa de o docente organizar os conteúdos de História é a sua exposição por eixos temáticos, opção que foi feita, conforme vimos no capítulo anterior, na Política de EJA da Rede Estadual de Ensino da Bahia (2009). Para isso, pode começar pela organização do trabalho, da industrialização, da formação de cidades e da vida urbana, explorando suas diferentes características, o que confere maior abertura ao trabalho do professor, ao mesmo tempo em que se trata de uma proposta de renovação da visão da História, superando a divisão cronológica desta (FREITAS NETO, 2007).

Paralelo ao posicionamento historiográfico e à forma de apresentar os conteúdos, os professores de História ainda lidam com a necessidade de selecionar o que levar para sala de aula, mediante a vastidão de conteúdos existentes, os quais tratam de toda história da humanidade. Neste quesito, é fundamental considerar os contextos dos seus educandos e suas próprias condições de ensino, pois os conteúdos, por si só, não constituem o objetivo do ensino a que nos propomos. Interessam-nos os conhecimentos, competências e valores que eles nos permitem articular, na formação autônoma dos educandos.

Além das demandas objetivas que atravessam o EH, podemos, ainda, enveredar por reflexões, possivelmente comuns aos professores de História. A esse respeito, Caimi (2015) compôs uma série de questionamentos sobre: a serventia de ensinar/aprender História, atualmente, na educação básica, considerando, para isso, as conjunturas dos educandos; como tornar esta disciplina atraente a estes educandos; quais conteúdos e procedimentos poderão mobilizá-los intelectualmente para a aprendizagem histórica. Estas questões seguem permeadas pelo desafio de conciliar o alto nível de abstração exigido do estudo de História com as condições cognitivas dos educandos.

Compreender a função de ensinar História define para os docentes os objetivos a serem alcançados no EH na educação básica, sendo indispensável, para isso, considerar os contextos dos educandos a quem este ensino se destina. O trabalho de envolvimento da disciplina se traduz, principalmente, em torná-la significativa e contextualizada, para, assim,

contemplar todos os educandos, podendo envolver jovens, adultos e idosos, no caso da Epjai. Entendendo que não existe uma única forma de aprender, além da seleção de conteúdos, é preciso que se leve em conta as metodologias a serem adotadas para promover uma aprendizagem efetiva.

Além de tratar das demandas da disciplina em si, é relevante questionarmos os conhecimentos que orientam os processos de formação inicial e continuada dos professores de História, na perspectiva de contemplar as exigências de cada contexto em que se insere, bem como avaliar o impacto sobre o EH dos entraves convencionais das escolas, dos quais podemos citar, a partir de nossa experiência nas classes de Epjai: a dificuldade dos educandos em dominar a leitura e escrita; o conflito geracional provocado pela presença de estudantes de faixas etárias diferentes; a impossibilidade de concluir os estudos; o contexto de violência, de forma determinante, a que muitos destes estudantes estão expostos.

O EH precisa ser contextualizado respeitando o interesse dos educandos por meio de conteúdos significativos, tendo como base um conhecimento que possa ser utilizado na compreensão do tempo presente, podendo conduzir os educandos a lidarem com os desafios da vida cotidiana. Na perspectiva de ensinar História, de maneira crítica, entendemos que fazem parte do exercício do docente: contextualizar os espaços educativos; apropriar-se de marcos teóricos; elaborar opções alternativas de ensino; buscar tratar de forma coerente passado e presente; articular nas aulas procedimentos que envolvam diferentes metodologias ligadas ao EH – trabalho com fontes históricas, meios audiovisuais, resolução de problemas, entre outros, que dependerão da disponibilidade do docente e do seu ambiente de trabalho (CAIMI, 2015).

Nesta perspectiva, compreendemos a importância do desenvolvimento do trabalho docente de forma contextualizada, pautado na apropriação dos marcos teóricos que perpassam a disciplina, pois o docente, além de saber História, precisa saber ensinar História, de forma que os educandos aprendam a pensar, historicamente, de maneira crítica. A concretização disso envolve a necessidade de desenvolver habilidades para trabalhar com os meios audiovisuais, acompanhando a tendência que se impõe na atualidade. Precisa, portanto, dar conta de certas particularidades do EH. A esse respeito, podemos citar: a investigação, considerando a utilização de fontes históricas; o uso de categorias temporais; a reflexão sobre as mudanças e permanências. Estes são saberes metodológicos próprios da disciplina História que se somam ao ofício do professor desta disciplina.

Tratando as especificidades das funções do professor de História, adentramos em questões que, de muitas formas, podem ser desenvolvidas no EH na Epjai. No próximo

tópico, propomo-nos, a refletir sobre a interface do EH na Epjai. Depois de termos trabalhado suas especificidades separadamente, focalizamos naquilo que sua junção nos oferece.

### 5.3 Reinventando o EH na Epjai utilizando as categorias cultura e experiência

Dada a importância do EH na Epjai, passamos ao estudo das categorias que consideramos fundantes a este ensino. Acreditamos que contribuem para o desenvolvimento do seu caráter crítico, bem como na promoção da autonomia dos educandos, que, enquanto sujeitos da História, podem partir de suas próprias experiências e de sua própria cultura para buscar transformações em seu meio social pelo protagonismo na História.

Neste tópico, conjugamos os elementos que vínhamos tratando ao longo da dissertação, ensejando elaborar, alicerçados em cultura e experiência, enquanto categorias fundantes de tal ensino – a partir da compreensão de Thompson (1981) e Freire (1967; 1981; 1987) –, possíveis processos de reinvenção do EH na Epjai. Reafirmamos nosso enfoque na educação básica, partindo da perspectiva docente para concretizar nossas concepções. Abrimos nossa discussão com a citação de Caimi (2006, p. 21), posicionando-se enquanto professora de História:

O mirante a partir do qual estendo o meu olhar, o lugar de que falo e a posição que assumo, neste estudo, me levam a afirmar que o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar *os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem* (CAIMI, 2006, p. 21, grifos nossos).

Considerando a afirmação da autora, retomamos nossa reflexão sobre a necessidade de reinventar o EH na Epjai. Pautamo-nos, para isso, no entendimento de que o professor no seu fazer pedagógico além de contar com a expertise, possível de ser adquirida nas suas formações inicial, complementar e continuada, bem como na experiência adquirida com a docência, poderia, também, qualificar este ensino, ao considerar estes “pressupostos” e “mecanismos” que os educandos dispõem para sua aprendizagem.

Reiteramos que ao sugerir a reinvenção do EH na Epjai, levando em conta o contexto dos estudantes, de nenhuma forma estamos relativizando a importância do conhecimento histórico ou do valor inestimável do rigor intelectual, nos quais se apoiam o exercício do magistério. De fato, cremos que é preciso ousadia para estar na sala de aula. Constitui-se

efetivamente como um ato de coragem, conforme afirma Santos (2018, p. 56), “[...] é tentar socorrer esse espaço que se encontra angustiado, revestido pelas dores sociais, rompendo com certas limitações às quais o trabalho docente está sujeito atualmente, como, por exemplo, a busca por novas perspectivas para o ensino”.

Nosso entendimento é que conhecer este contexto nos aproxima das diferentes realidades dos educandos, e se orientarmos o EH na Epjai por seus interesses e demandas sociais, poderemos estar empreendendo paulatinamente a construção de uma educação dialógica<sup>45</sup>.

Nesta perspectiva, a concretização de um ensino dialógico na Epjai far-se-á capaz de explorar o potencial das aulas de História, pois, empiricamente, aprendemos que o mais importante é a qualidade do trabalho desenvolvido, uma vez que os conteúdos escolares, independentemente de sua quantidade ou extensão, são facilmente esquecidos pelos educandos, levando-nos a concluir que não adianta “[...] priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas” (CAIMI, 2006, p. 20).

O EH pauta-se em conceitos científicos dinâmicos; ao tratar de conceitos neste ensino, não cabe assumirmos que são definições verbais prontas, conforme aparecem sacramentadas nos dicionários e livros. Se negarmos essa dinâmica dos conceitos, incorremos o risco de enveredar pelo verbalismo vazio, que provoca o desinteresse dos educandos, os quais manifestaram sua resistência, reagindo apaticamente ou indisciplinadamente durante as aulas de História (CAIMI, 2006).

De fato, os conceitos devem ser analisados dentro dos contextos nos quais aparecem, respeitando, desta forma, a dinâmica que os permeia, sem a pretensão de incorporá-los de forma estática, simplesmente transportando-os de uma realidade para outra. Conforme discutimos no Capítulo 3, tanto Thompson (1981) quanto Freire (1967; 1981; 1987) apreendem cultura e experiência de forma dinâmica, condicionada aos contextos em que

---

<sup>45</sup> Adotamos o sentido empregado por Freire (1987), reafirmando que é na garantia do direito de educandos e educadores de serem ouvidos que se concretiza a educação dialógica, e todas as formas de silenciamento, ou não consideração do que traz o “outro”, neste caso, referindo-se aos educandos, impossibilita a diálogo: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘gueto’ de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (FREIRE, 1987, p. 46).



foram elaboradas e desenvolvidas. Nosso fazer pedagógico admite esta compreensão dinâmica destas categorias como fundamental na prática de um EH significativo na Epjai.

É a partir desta concepção dinâmica que nos dispomos a trabalhar cultura e experiência no EH na Epjai, pois apreendidas como categorias não se apresentam de forma estática para o educador; pelo contrário, se alteram sutil ou drasticamente de educando para educando, de turma para turma, de escola para escola, de localidade para localidade, de região para região. É neste conjunto de possibilidades que sobressaem em nosso estudo a relevância de se priorizar o conhecimento da cultura e da experiência dos educandos para, considerando-as, delas efetivar-se uma educação dialógica.

Com isso, buscamos demonstrar que não pretendemos fornecer um manual de como o EH deve ser desenvolvido pelo professor de História, afinal, são as apreensões que cada docente faz em suas turmas que deverão orientar o seu fazer pedagógico. Nestas apreensões, defendemos que, em primeiro plano, os docentes podem buscar a compreensão da cultura e da experiência destes educandos, para, a partir delas, ter condições de desenvolver colaborativamente um ensino significativo.

Nesta perspectiva, alguns aspectos fazem-se imprescindíveis na elaboração de uma proposta de trabalho significativa, por exemplo, conhecer seus educandos e reconhecer seu lugar social. Para isso, é necessário adentrar nas experiências anteriores, advindas das suas práticas cotidianas, e se interessar por seus referenciais de cultura. As categorias cultura e experiência têm indispensável papel na formulação de propostas de trabalho significativas, corroborando com nossa concepção dialógica de ensino.

De fato, educandos e educadores estabelecem suas relações em um universo desafiador. De forma específica no EH, de acordo com Caimi e Nicola (2015, p. 66), é tarefa do docente “[...] despertar o interesse dos estudantes e persuadi-los da importância da História, mostrar-lhes que a inteligibilidade do tempo presente requer o conhecimento das experiências daqueles que nos precederam, assim como o reconhecimento do passado em comum”. A forma como o docente ensina pode determinar o interesse dos seus educandos quanto ao convencimento da importância da História. Isso perpassa pela capacidade do docente em tratar dos conteúdos do passado evidenciando as implicações com os saberes e os desafios do tempo presente.

No EH, consideramos de significativa importância tratarmos do legado de gerações passadas, podendo, inclusive, ser conjugado na atualidade à possibilidade de acesso dos educandos a informações viabilizadas pelas inovações tecnológicas. Desta forma, consideramos injustificável restringir as aulas de História ao âmbito da memorização e

reprodução, como ainda acontecem. A aproximação do docente da cultura e experiência dos seus educandos certamente trará novas demandas a seu trabalho; na perspectiva de reinvenção do ensino, abrirá novas possibilidades àqueles que se dispuserem.

Acreditamos que a conjugação destes saberes é uma via possível para o ensino dialógico. Neste processo, educandos e educadores desenvolvem suas potencialidades. Conforme Santos (2011, p. 163), “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre o percurso de vida pessoal-profissional, em um processo permanente de teorização a respeito de diferentes experiências (formais, não-formais, informais) [...]”. É nesta reflexão crítica que se pauta a educação dialógica, na qual a transformação é pensada a partir das realidades em que educandos e educadores estão inseridos.

No campo das metodologias, temos a compreensão de que, atualmente, além dos livros, muitos são os recursos de informação capazes de contribuir para formação das experiências dos educandos, que, muitas vezes, têm à sua disposição programas de televisão, textos multimídia, músicas e filmes. Desta forma, trata-se de um trabalho com educandos que chegam com dificuldades nas salas de aulas de Epjai. Contudo, trazem também muitas potencialidades para a aprendizagem.

É preciso considerar que os saberes a respeito do conhecimento histórico não são construídos pelos estudantes somente na escola durante as aulas de História, mas também intermediados pelas várias redes sociais, que podem envolver seus familiares, pares, grupos culturais, políticos, religiosos, sem desconsiderar a influência das mídias e das novas tecnologias de informação. Esta afirmação é assegurada pela experiência em sala de aula. Nas discussões e demais oportunidades de diálogo, os educandos mostram seu repertório de conhecimentos, dando pistas dos seus referenciais.

Desta constatação, é possível admitir que na Epjai a influência das variadas redes sociais entre seus educandos pode ser ainda mais acentuada, devido às peculiaridades da sua trajetória, que, de modo geral, são marcadas por históricos escolares compostos por multirrepetência ou anos fora das salas de aulas. As razões para isso são das mais diversas ordens, que vão desde a necessidade de trabalhar, em condições que não permitem conciliar os estudos, à pertença a contextos familiares que impossibilitam a permanência na escola.

Consideramos, portanto, que a construção do conhecimento histórico revela elementos que corroboram com a perspectiva de cultura e experiência enquanto categorias fundantes para constituição dialógica do EH na Epjai. Desse modo, admitimos, a partir de Thompson (1981) e Freire (1967; 1981; 1987), que cultura e experiência não surgem simplesmente de maneira espontânea, fruto do acaso, mas resultam de um extenso processo histórico,

envolvendo acordos, rivalidades, consentimentos e resistências, nem sempre abertamente declarados, mas, indubitavelmente, resultado das práticas humanas individuais e sociais, demonstradas nas produções e reproduções, maneiras de pensar e agir, nos comportamentos e valores manifestos.

Esses exemplos reafirmam a dinâmica humana, determinante na consolidação ou alteração dos contextos, quando trabalhada na perspectiva da educação básica, na qual nos dispomos, indicando que os educandos participam da construção da cultura, não sendo somente seus membros. De fato, nossas reflexões revelam que o desenvolvimento humano como processo cultural é contínuo. Em contraposição à cultura hegemônica, reafirmamos a cultura construída a partir das experiências que atravessam esses indivíduos nos seus cotidianos.

Intencionalmente, apresentamos cultura e experiência de forma imbricada, conotando a ligação destas categorias. Delineamos, também, um rompimento com uma concepção hegemônica de cultura – oposta àquela difundida pelos autores que embasam nosso trabalho (conferir Capítulo 3) –, pois, evidentemente, não avalizamos tal concepção; pelo contrário, reiteradamente, destacamos a crença no caráter dinâmico dela em oposição ao estático, requisitado por uma cultura hegemônica. Desta forma, apoiamo-nos no entendimento de cultura como processo social, diferente de um sistema, uma vez que a cultura é transformada pelas pessoas envolvidas com ela e nela, de forma alguma se restringindo aquilo que é recebido como doação ou legado (THOMPSON, 1981; FREIRE, 1967; 1981; 1987).

Partindo desta constatação, é a concepção de cultura enquanto processo que ensejamos experienciar no EH na Epjai, considerando o que trazem os educandos para este ensino, vendo-os como produtores de cultura e não apenas seus membros, significando afirmar que as pessoas participam ativamente na cultura como produtoras, não somente seus produtos. Ao se apropriarem de diferentes práticas e as transmitirem às próximas gerações, esses sujeitos consideram os imperativos e situações específicas, podendo, desta maneira, transformar-se e transformar a própria cultura (COCCO; CAIMI; CELLA, 2020).

Com esta afirmação, retomamos o protagonismo dos homens e mulheres na história, vistos em Thompson (1981) e nas obras de Paulo Freire, que também destacam o papel dos sujeitos que desempenham uma participação ativa na cultura, podendo mesmo ser considerados seus reais produtores. Dentro deste processo dinâmico de apropriação, transformação e partilha, é que se processam as mudanças nesta cultura.

Assim, ao considerarmos sujeito e cultura, estamos diante de um todo indivisível, sem, contudo, omitir seus elementos próprios, posto que “[...] o sujeito não pode ser considerado

separadamente do seu meio cultural, nem [...] a cultura pode ser pensada isoladamente sem a mobilização do sujeito enquanto elemento transformador, constitutivo e enredado pela cultura” (COCCO; CAIMI; CELLA, 2020, p. 22). Convém salientar que nosso sujeito é o educando da Epjai, e a reinvenção do EH nesta modalidade educativa perpassa pela seleção de conteúdos significativos baseada nas questões em que estão imersos os educandos – contexto social e cultural.

Paralelo ao entendimento da importância de conceber os educandos da Epjai enquanto sujeitos dos processos educacionais, priorizando seus contextos, destacamos a necessidade de uma apurada reflexão sobre os nossos<sup>46</sup> próprios processos culturais, inclusive precisando empreender o exercício de questioná-los para não incorremos em generalizações enganosas e padronizações totalizantes, que alimentam tendências hegemônicas, as quais precisam ser veementemente combatidas (COCCO; CAIMI; CELLA, 2020).

São reflexões destinadas aos docentes, que ao passo em que esquadrinham seus educandos, para se apropriar dos seus contextos, o fazem de um ponto de vista, com seus próprios pressupostos, os quais para alcançar um ensino dialógico requerem articulação com uma concepção educacional que admita as dinâmicas dos processos, através da compreensão de que aprendizagens e pessoas se modificam constantemente.

Tais considerações remontam a experiência do professor que, em seu fazer pedagógico, imprime suas concepções de ensino, influenciando no processo educacional, pois os docentes elaboram seus conhecimentos a partir de suas experiências, pela participação nas instituições e na sua interação cotidiana e dialógica com pessoas, situações e artefatos materiais e simbólicos que os constituem enquanto sujeito, abrindo, desta forma, possibilidade de mudança.

O docente é efetivamente um construtor de conhecimento, que o faz em colaboração com os educandos. Quando ressaltamos a importância da compreensão dos processos históricos no EH, estamos sinalizando para a forma como este ensino se faz significativo, evidenciando o rompimento com metodologias pautadas em memorização e reprodução em favor de discussões contextualizadas, que façam sentido para educadores e educandos. Nestas afirmações sobre o trabalho docente, referendamo-nos nas concepções de cultura e experiência, defendidas por Thompson e Freire, nas obras que selecionamos como arcabouço de estudo no Capítulo 3.

---

<sup>46</sup> Nossos, neste contexto, refere-se ao professor pesquisador, lugar que assumimos para empreender este trabalho, conforme anunciamos nas motivações presentes na introdução.

O docente lida com exposições culturais e comportamentos passíveis de se constituírem em pequenos espaços de tempo. Entretanto, sua compreensão e o desvelamento dos seus contextos requerem uma apurada observação, que se detenha nos processos históricos que os estabelecem. A concepção de processos históricos que ampara nossa afirmação é aquela explorada por Thompson (1981), na qual a experiência humana aparece imbricada com o processo histórico, destacando o protagonismo dos homens e mulheres como sujeitos da História.

Um olhar mais cuidadoso demonstra que os educandos trazem para sala de aula aquilo que faz parte de sua cultura. Quanto a isso, para compreender os processos culturais, é preciso reconhecer o protagonismo destes educandos e ter autocrítica para reconhecer que nossa visão é determinada por nossa experiência cultural, nem superior, nem única. É abrir-se à concepção dialógica de educação, trazida por Paulo Freire, admitindo que educandos e educadores aprendem juntos no processo educacional, abrindo-nos, desta forma, para uma educação dialógica que permita a reinvenção do EH na Epjai.

Quando assumimos a perspectiva de reinventar o EH na Epjai, posicionamo-nos por um ensino dialógico, que não se dá na imposição solitária de uma educação hegemônica, mas na colaboração de educandos e educadores que aprendem por meio da participação solidária, na interação e no diálogo. Este é um desafio, através do qual compreendemos que não há apenas uma maneira de aprender. Ao assumirmos a perspectiva da educação dialógica, criamos condições para que os envolvidos aprendam colaborativamente, superando as tensões em que estão imersos.

Pelo exposto, consideramos que a reinvenção do EH na Epjai perpassa pela autorreflexão, na qual é possível ao docente acolher o educando na sua integralidade, expressa na sua cultura e experiência. Para tanto, é preciso renunciar a rótulos classificatórios, atribuídos de modo aligeirado, em prol de um ensino dialógico que abranja as diferentes maneiras de aprender, e essa acolhida se dá em um processo colaborativo de educação, firmado no diálogo, pautando as decisões e os fazeres na sala de aula.

As peculiaridades do EH podem, diante disso, serem conjugadas com as peculiaridades na Epjai, de modo que se alcance o desenvolvimento contínuo, sem ater-se ao verbalismo que isenta o Estado e os governos de garantirem os direitos aos educandos desta modalidade. Ao tratarmos do EH na Epjai, estamos, sobretudo, nos referindo a uma educação que ultrapasse a adaptação e promova a transformação, nisto reside a importância da reinvenção do EH.

Este conflito é próprio da educação dialógica, que não pretende ter suas ideias assimiladas pacificamente pelos educandos; pelo contrário, pretende, de forma colaborativa, por meio de concessões e consolidações, construir conhecimentos significativos que repercutam nos contextos dos seus educandos.

Ao empreendermos a aventura pela reinvenção do EH na Epjai, nosso alicerce é a educação dialógica, comprometida com o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e valores que contribuam na formação de educandos críticos, aptos a questionarem a sociedade em que estão inseridos, exercitando seu potencial transformador no combate às desigualdades e omissões a que estão expostos.

Após expor o arcabouço documental que escolhemos para este trabalho, seguido de análises inferenciais, entendemos que elaboramos um texto, com caráter científico, cuja contribuição constitui-se de algumas constatações e outros questionamentos. Constatamos que cultura e experiência podem ser apreendidas como categorias fundantes para o EH na Epjai, pois, acessando as histórias e contextos dos educandos, poderemos construir colaborativamente um ensino dialógico.

Nossos questionamentos inserem-se nas questões metodológicas deste ensino, pelas quais precisam passar a sua reinvenção. Sobre isso, ainda se tem a presença no EH da memorização, como metodologia de escolha, trabalhada de uma maneira que esvazia a possibilidade de discussões relevantes para os educandos. A cultura hegemônica ainda determina padrões ideais e as experiências dos indivíduos sucumbem no silenciamento imposto.

Percebemos que o processo de elaboração da dissertação nos permitiu refletir sobre as práticas docentes, especialmente no contexto do EH, nas turmas de Epjai. A partir disso, nos encontramos provocados a construir novos caminhos que conduzam a reinvenção deste ensino, enfrentando os desafios que se entropõem no cotidiano escolar. Passemos, assim, para as considerações finais deste trabalho, que se constituem em nosso local de pouso após esta jornada.

## CONSIDERAÇÕES NO FORMATO DE POUSO

Recusamo-nos a ser somente galinhas. Queremos ser também águias que ganham altura e que projetam visões para além do galinheiro. Acolhemos prazerosamente nossas raízes (galinha) mas não à custa da copa (águia) que mediante suas folhas entra em contato com o sol, a chuva, o ar e o inteiro universo. Queremos resgatar nosso ser de águias. As águias não desprezam a terra, pois nela encontram seu alimento. Mas não são feitas para andar na terra, senão para voar nos céus, medindo-se com os picos das montanhas e com os ventos mais fortes (BOFF, 1997, p. 54).

Quando concluímos um trabalho de pesquisa, as novas respostas surgem acompanhadas de outros questionamentos, provocando-nos a voar mais alto, conduzindo-nos à compreensão de não estarmos diante de uma conclusão fechada, mas, sim, um pouso para nos preparar para novos voos.

Nesta pesquisa, buscamos analisar o lugar ocupado pelas categorias cultura e experiência no EH na Epjai, tendo como referência produções científicas e normativas desta modalidade educativa. Entendendo a necessidade de conhecer as publicações que tratavam do EH na Epjai, iniciamos nosso trabalho realizando o mapeamento das produções científicas publicadas nas Reuniões Nacionais da Anped, processo que se mostrou relevante, por permitir que acessássemos, neste *lócus*, produções de grande envergadura no campo da pesquisa em Epjai, como o estado da arte de Haddad (2000) e os estados do conhecimento de Ribeiro (2009) e Soares (2011). Estes apontaram um caminho que percorremos na elaboração do estado do conhecimento, buscando especificamente o EH na Epjai.

Percorrer essas produções nos fez adentrar à trajetória traçada pela Epjai, percorrendo os diferentes nomes que assumiu ao longo da sua história: Educação de Adultos; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Também vislumbrando os programas aos quais esteve atrelada, bem como as conquistas de espaços no âmbito acadêmico, que lhes conferiram paulatinamente reconhecimento social e científico, confirmando-a enquanto modalidade educativa. Ademais, acessar a história de luta da Epjai, sob a ótica de personalidades que marcaram de forma tão decisiva sua história, revela a importância de fortalecermos as estratégias de resistência.

Na conclusão desta análise, que culminou na composição do capítulo dois, localizamos seis produções que tratavam do EH na Epjai, as quais nos forneceram importantes relatos de como vem sendo conjugado este ensino nesta modalidade, fortalecendo a validade da pesquisa a que nos dispomos e, principalmente, evidenciando possibilidades de aprofundamento neste campo.

Após percorrer a trajetória do EH na Epjai, através do levantamento e análise realizados, decidimos consolidar, epistemologicamente, o conceito empírico das categorias cultura e experiência, pré-estabelecidas por nós como tais. Para isso, buscamos nos apoiar em autores que nos conferissem envergadura teórica e tivessem uma perspectiva educativa que se aproximasse das nossas concepções. Com estes critérios, referendamo-nos nas reflexões elaboradas nos estudos e publicações de dois autores: Edward Palmer Thompson e Paulo Freire.

Nas construções teóricas discutidas em Thompson (1981), identificamos a defesa explícita de História como disciplina, o que tem direta implicação com o EH. O historiador ratifica o conceito processual de História, admitindo que ela é composta por acontecimentos únicos, que, apesar das distâncias temporais e espaciais, mostram regularidades nos seus processos e tem, indubitavelmente, os seres humanos como seus agentes históricos – verdadeiros protagonistas.

No entendimento de Thompson (1981), as categorias cultura e experiência, juntas, possibilitam que mulheres e homens ultrapassem o pensamento, alcançando o sentimento que se manifesta nas relações familiares, de parentesco ou de valores, chegando a se fazer presentes, de modo mais elaborado, nas artes e expressões religiosas. O autor define cultura como uma consciência moral e afetiva, destacando que tanto os valores quanto as necessidades materiais são campos de contradições para os distintos modos de viver das pessoas. Para este historiador, em nossas experiências aprendemos valores, os quais estão sujeitos às determinações, e isso não significa um conseqüente relativismo moral ou cultural.

Reconhecendo as determinações sociais, Thompson (1981) destaca as escolhas das mulheres e dos homens, admitindo que vão desde os valores que lhes representam até ações cotidianas. Para além das determinações sociais e culturais que influenciam as escolhas humanas, elas prevalecem em meio às desordens, ancoradas nos valores. O conceito de cultura histórica, para este historiador, deriva-se das experiências de protagonismo humano.

Conforme abordado por Thompson (1981), a categoria experiência está imbricada em processo histórico, alcançada ou produzida espontaneamente no ser social, por meio do pensamento reflexivo sobre o que acontece a ele e ao seu mundo. Na obra deste autor, a experiência é tratada como implacável; ela traz, sem avisos, todo tipo de adversidade, provocando novas formas de pensar, que ameaçam velhos sistemas conceituais, podendo ceder lugar a novas problemáticas. Para Thompson (1981), a experiência humana comum é uma catalisadora dos sistemas revelados nos processos históricos, para os quais contribuíram



os agentes históricos que vieram primeiro e trouxeram inestimáveis colaborações na construção dos conhecimentos.

Corroborando com muitos destes posicionamentos, as afirmações encontradas nas obras de Freire aqui trabalhadas carregam uma proposta de educação orientada para a autenticidade, que parte de condições e caminhos capazes de contemplar os mais excluídos. O autor posiciona-se a favor da pedagogia do diálogo, pautada na comunicação e promoção da autonomia humana, fruto de uma consciência crítica do mundo; ao passo que é contrário a verbalismos esvaziados de sentido na educação. A pedagogia em questão refuta a pretensa neutralidade ideológica, expressando-se nas dimensões práticas, políticas e sociais como forma concreta de promover a liberdade.

Outra linha de argumentação, presente na análise que fizemos desse educador, refuta o conceito ingênuo de cultura por parte dos alfabetizandos. Para Freire (1967; 1981; 1987), os educandos precisam adquirir um conceito crítico de cultura, vendo-a como o resultado do trabalho humano, expressão do seu esforço criador e recriador, reivindicando, do mesmo modo que faz Thompson, o protagonismo do ser humano “*no mundo e com o mundo*” (FREIRE, 1967, p. 108, grifos do autor). O autor defende a capacidade de todo ser humano de fazer cultura.

Na mesma perspectiva, Freire (1967; 1981; 1987) ratifica a potência criadora e recriadora de todo ser humano, que se mostra, entre outros modos, por meio da evolução criativa de seus próprios caminhos. A educação permite às mulheres e aos homens perceberem o significado de dizer a palavra, o que, para o autor, envolve ação e reflexão, e leva a decidir, a optar, tornando-se práxis, posição que se relaciona com a importância da reflexão e da escolha humana, anteriormente referendada por Thompson (1981).

Ao analisar as categorias cultura e experiência em Freire (1967; 1981; 1987), percebemos o quanto elas se concatenam com o posicionamento político educacional do autor, em favor de uma cultura em que o ser humano é protagonista da ação criadora humana, valendo-se das suas próprias experiências e dos legados experienciais da humanidade.

Em virtude do que foi mencionado, podemos afirmar que os conceitos de educação, bem como as categorias cultura e experiência em Thompson (1981) e Paulo Freire (1967; 1987; 1981) se complementam. Cada autor, a seu modo, eleva cultura e experiência à categoria basilar de uma educação transformadora, em que o ser humano ocupa seu papel de agente histórico. Suas concepções educacionais, permeadas pelo entendimento de cultura e experiência, colaboraram com o repensar do EH na Epjai na perspectiva dialógica que

pretendemos, ao defenderem a dinâmica que se faz presente nas relações humanas e no conhecimento.

Com a compreensão de cultura e experiência, enquanto categorias, alicerçadas por estes dois autores, empreendemos uma revisão de seis documentos oficiais que compuseram o estabelecimento da Epjai como modalidade educativa, analisando se estes traziam, e de que forma o faziam, a operacionalização dessas categorias.

Tivemos na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996 um aparato legal no qual se pautavam as reivindicações dos direitos da Epjai neles prescritos: na Constituição Federal (1988), o direito de todos à educação, cuja importância reside no reconhecimento das peculiaridades da cultura nacional e regional, cultura indígena e africana, na formação do povo brasileiro; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), encontra-se seção específica para Epjai, demarcando seu reconhecimento enquanto modalidade educativa da Educação Básica. Este documento valida as manifestações culturais nos processos educacionais, tratando, positivamente, a cultura e a experiência dos educadores e educandos.

No Parecer nº 11 de 2000 e na Política de EJA na Rede Estadual da Bahia, de 2009, encontram-se direcionamentos atualizados, na perspectiva de conferir à modalidade formas de efetivamente atender aos objetivos a que se propõe: nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), temos a reivindicação de tratamento adequado às especificidades, o reconhecimento do legado cultural dos estudantes da Epjai e a importância da sua experiência (de vida e de trabalho); a Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia (2009) trata a cultura como resultante das diferentes formas de educar da Epjai, destacando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta.

Encerramos com o PNE, de 2014, e o PEE, de 2016, que orientam, por meio de metas e estratégias, a qualificação da Epjai, reconhecendo a importância da sua trajetória. No Plano Nacional de Educação (2014), a Epjai é abordada por Metas específicas: 8, 9 e 10. Nelas, identificamos o conceito de cultura, tratada como externa aos educandos, o que diverge da nossa forma de conceituá-la e a valorização das experiências dos idosos, caminhando, desta forma, na direção do que buscamos; no Plano Estadual de Educação da Bahia (2016), também há as Metas 8, 9 e 10 para tratar da modalidade educativa. A palavra cultura aparece algumas vezes convergindo com o sentido de categoria; outras vezes, divergindo deste sentido e assumindo outros. A palavra experiência, quando aparece, confirma o sentido de categoria que investigamos.

Na análise destes documentos oficiais, percebemos uma defasagem nos termos relacionados à modalidade, mantendo, desta forma, em sua redação palavras que chegam a ser pejorativas ao se referirem à modalidade e a seus educandos. Conceitos como “educação ao longo da vida” podem ser interpretados, por governos mal-intencionados, como maneira de negligenciar suas obrigações com a Epjai. A influência dos moldes econômicos capitalistas na elaboração de orientações específicas para o ensino na modalidade constitui-se, também, em entrave para a consolidação de uma educação pautada nos valores humanos.

Ao explorarmos, por meio da análise de conteúdo temática, as categorias cultura e experiência nestes documentos, identificamos, conforme demonstramos nos parágrafos anteriores, suas presenças mais marcantes em alguns e de forma generalizada, ou mesmo ausente, em outros. Contudo, na perspectiva que nos propomos, estes documentos ratificaram nossos conceitos, revelando possibilidades a serem exploradas. Com isso, não desconsideramos a necessidade de revisões, nestes documentos, que os atualizem com os contextos educacionais e sociais da contemporaneidade.

Seguimos a mesma linha de análise, na perspectiva de conceituarmos o EH na Epjai, procedendo à análise de tais campos. Recorremos, para isso, a autores que despontam como referência em cada um deles, oportunizando-nos elaborar um registro conceitual e histórico das principais marcas das suas trajetórias, para, em seguida, avançar nas reflexões sobre suas indivisibilidades. Nisto, efetuamos a elaboração de alternativas para o EH na Epjai, na perspectiva de sua reinvenção.

Nossa vivência com a Epjai nos possibilita conhecimento empírico da demanda crescente apresentada pela modalidade, o que foi reafirmado pela constatação de Fávero e Freitas (2011): apesar da Epjai ter sido concebida primeiramente como educação de adultos, na atualidade, atende um quantitativo de jovens cada vez maior, característico do processo de juvenilização desta modalidade. Além disso, acolhe a demanda de pessoas idosas e pessoas com deficiências, contrariando expectativas da extinção da modalidade, em função da baixa demanda estudantil, elaboradas pelo senso comum, no que também se baseiam muitos governos, buscando, com isso, justificar os poucos investimentos destinados à área em estudo. A junção disso coloca em evidência a validade de cogitarmos a reinvenção deste ensino.

O EH ao qual nos referimos busca ir além de expor conteúdos, muitas vezes descontextualizados nas turmas de Epjai, pois é preciso reafirmá-lo enquanto construtor de conhecimento de forma dialógica, possibilitando aos educandos reconhecer a existência da história crítica. A distância cronológica dos acontecimentos, presentes tantas vezes nos conteúdos de História estudados, não precisa causar desinteresse no assunto, pois, quando

exploramos conceitos e significados, podemos promover aproximações por meio de comparações das semelhanças e percepção das diferenças, levando-se em conta o contexto, envoltos em metodologias que permitam o diálogo nas turmas de Epjai.

Um ensino crítico de História posiciona docentes e educandos como protagonistas deste processo. O primeiro, por assumir na sua práxis o compromisso com um ensino contextualizado, aberto ao diálogo; o segundo, pela oportunidade, a partir das discussões envolvendo seu cotidiano, de refletir sobre sua atuação nele enquanto sujeito histórico. Dentro das discussões sobre as diversas sociedades que nos precederam, por exemplo, abre-se uma brecha para tratarmos criticamente os acontecimentos, na perspectiva de apreendemos deles conceitos válidos, ainda na atualidade, sem conceber a distância temporal ou geográfica como intransponível, mas, sim, capaz de nos proporcionar um mirante privilegiado para tratar de forma significativa os processos.

Desta forma, ao pensarmos a efetividade do EH, precisamos ir além de colocar os conteúdos como centrais neste processo, para valorizarmos a cultura e experiência individual e coletiva como pontos de partida na construção do conhecimento de forma colaborativa. É fundamental que o EH na Epjai proporcione o questionamento do passado analisando as inquietações provocadas pelos contextos em que estão inseridos os educandos, pois, quando buscamos compreender o mundo em que vivemos, abrimo-nos a reflexões indispensáveis aos processos de transformação.

O professor de História da Epjai, enquanto mediador deste ensino, a partir da compreensão de que os conteúdos não possuem um fim em si mesmos, mas compõem elemento fundamental na construção do conhecimento, pode conduzir a valorização da cultura e experiência, tanto individual quanto coletiva, tratando-as de forma imbricadas com os contextos da atualidade, na perspectiva de ganhar a atenção dos educandos, ao passo que trata de questões atuais, levando-os a refletirem sobre seu papel nesta conjuntura, de forma que assumam o protagonismo que precisam desempenhar na consolidação dos processos em curso, bem como em sua transformação, de acordo com suas necessidades.

O que apresentamos nesta dissertação destina-se, de modo especial, aos docentes que atuam nessa área. Uma leitura crítica e reflexiva deste trabalho pode conduzir à apreensão de cultura e experiência como categorias fundantes no EH na Epjai, propiciando, a partir disso, elementos que colaborem na reinvenção de suas práticas em sala de aula, porquanto, admitimos que o docente possui a função de mediador por excelência do conhecimento construído em suas aulas. Optando por desenvolver cultura e experiência enquanto categorias, poderá, em sua práxis, tratar o contexto dos educandos de forma problematizadora,

promovendo aproximações conceituais dos conteúdos da disciplina com o contexto dos seus educandos, a partir de um ensino colaborativo ancorado no diálogo.

O contato do professor com os educandos nas aulas pode proporcionar o acesso às suas histórias, marcadas pelos acontecimentos do dia a dia, dentro e fora da classe. Desta forma, na condição de mediador, o docente poderá recolher destas partilhas as experiências que os constituem, trabalhando-as de forma problematizada. É uma possibilidade admiti-las como precursoras de novas aprendizagens.

Por todas estas ideias apresentadas, o entendimento de cultura e experiência, como categorias fundantes no EH na Epjai, poderá colaborar para reinvenção deste ensino, uma vez que, na medida em que aprendemos a respeitar e problematizar esta cultura, estamos possibilitando a construção de diálogos. As experiências emergem do cotidiano destes jovens, adultos e idosos; quando as acolhemos, problematizamos e, muitas vezes, validamos como pontos de partida para novas aprendizagens, respeitando a história destes educandos.

A proposição de reinvenção do EH desenvolvida nesta dissertação desperta nosso desejo de melhor explorar este campo, o que não é possível no limite do tempo de mestrado. Para isso, prospectamos a realização de uma pesquisa formação junto aos professores de História que atuam nas turmas de Epjai, por meio da continuação dos estudos em um curso de doutorado, situação que almejamos, entendendo este passo como parte do processo de formação continuada docente, compondo importante elemento de capacitação para práxis nas turmas de educação básica, nas quais este ensino se concretiza.

Muitos são os meandros que envolvem o EH na Epjai, não sendo nossa pretensão esgotá-los neste trabalho, conforme sinalizamos ao explicitar nossa intenção de dar continuidade aos estudos nesta área. Na perspectiva de pousarmos ou simplesmente registrarmos nossas apreensões finais, reafirmamos a importância de fortalecer este campo de pesquisa, oportunizando discussões e proposições sobre o EH na Epjai, realizando, desta forma, sua reinvenção pelo reconhecimento da cultura e da experiência dos envolvidos nos processos educacionais.

Na condição de docentes da Epjai, de modo especial, da disciplina História, refletimos que este ensino precisa contribuir para que os educandos, aos quais ele se destina, valorizem suas próprias leituras de mundo consubstanciadas nas culturas em que estão imersos. Também nas experiências que lhes são permitidas viver, questionando as Histórias que lhes são ensinadas. Algo diferente disso revelar-nos-ia que o destino desta caminhada ainda está distante, exigindo de nós mais fôlego para prosseguir. Isto porque nos mantemos no horizonte

do compromisso ético-político de empreender uma educação dialógica para qualificar o EH na Epjai, no âmbito da educação básica, buscando caminhos outros para sua reinvenção.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, João da Silva. A Técnica de Análise de Conteúdo. **Revista em destaque**. Referência nº5, nov., 2000. Disponível em: [https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id\\_artigo=2049&id\\_revista=5&id\\_edicao=20](https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2049&id_revista=5&id_edicao=20). Acesso em: 01 jun. 2020.
- AMADO, João da Silva. **Introdução à investigação qualitativa em educação**. Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2009.
- ANPED. **Estatuto da Associação Nacional de Pesquisa em Educação em 23 de outubro de 2012**. 2012. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto\\_anped\\_com\\_registro.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_com_registro.pdf). Acesso em: 01 jun. 2020.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir e colaboradores. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996. p.27-67.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacaodeeducadoresdejovenseadultos.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Política de EJA na Rede Estadual**. Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida. Bahia: Secretaria de Educação, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BAHIA. Lei nº. 13.559, de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**: seção 1, Salvador, ano C, n. 21.932, p. 1-8, 11 mai. 2016. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/ver-flip/900/#e:900>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BARBOSA, Derly. **Educação popular na escola**: construindo uma proposta curricular de História e Geografia para o ensino supletivo, na perspectiva emancipatória. São Paulo: PUC, 1991.
- BIBLIOTECA Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.37-48.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.185-204.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 709, de 28 de julho de 1969**. Dá nova redação ao art. 99 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-709-28-julho-1969-374183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira e indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p.17-32, 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em julho de 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa; NICOLA, Bárbara. Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suporte de informação. **OPIS**, Catalão, v. 15, n. 1, p. 60-69, 2015. Disponível em: DOI 10.5216/o.v15i1.34719. Acesso em fevereiro de 2021.

CAMARGO JÚNIOR, Sumerly Bento. **A Configuração do Direito de Aprender de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: Uma Análise no Período de 2001 a 2015 em Âmbito Nacional**. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

CARVALHO, Henri de. “Autocrítica” de E. P. Thompson em A Miséria da Teoria: teoria marxista e política, subjetividade e objetividade na História. **Projeto História**, São Paulo, n. 48, dez. 2013.

CAVACO, Carmem. Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 449-477, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p449>. Acesso em: jul. 2020.

COCCO, Ricardo; CAIMI, Flávia Eloísa; CELLA, Rosenei. Reflexões acerca dos processos educativos sob a ótica das práticas culturais. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7.7, p. 21-31, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2425>. Acesso em: fev. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2021.

EJATRALHADORES. Grupo de Pesquisa Educação Jovens e Adultos Trabalhadores. UFF/NEDDATE/CNPQ, 1998-2020. Disponível em: <http://ejatrabalhadors.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/junior-reinaldo-vicentini.htm>. Acesso em: 01 mar. 2021.

ESTEBAN, T. Sujeitos singulares e tramas complexas- desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCAI, R. **Método, Métodos e Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 125-145.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: agosto de 2020.

FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio; FONTES, Paulo. Peculiaridades de E. P. Thompson. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). **E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998, p. 21-58. (Nº 10, v. 2).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; SILVA, Jailson Costa da. Trilhas da história oral: memórias da educação de jovens e adultos em Alagoas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 255-277, jul./set. 2019. Disponível em: 10.22481/praxisedu.v15i33.5286. Acesso em: janeiro de 2021.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 57-74.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. Local: São Paulo: Instituto Paulo Freire/Editora Cortez, 1996. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf). Acesso em: julho de 2020.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2. p.12-29. jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>. Acesso em: setembro de 2020.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 01-13.

GLASER, André Luiz. **Materialismo Cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-03082009-151710/publico/ANDRE\\_LUIZ\\_GLASER.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-03082009-151710/publico/ANDRE_LUIZ_GLASER.pdf) . Acesso em: julho de 2020.

HADDAD, Sérgio (coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HOBSBAWM, Eric. E. P. Thompson. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (orgs.). **E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2001. p. 15-20.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 01 out. 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: UFPI, 2016.

IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos. **Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de Confitea**. Brasília: Editora: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf> . Acesso em junho de 2020.

JACINTO, Sonia. **Instituições devem preencher questionário de mapeamento da EJA até dia 30**. Ministério da Educação, Brasília, 1 de abr. de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/2353-sp->. Acesso em: 05 jul. 2020.

LAWAND, Diogenes Nicolau. **Memória e ensino de história: uma experiência na educação de jovens e adultos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/>. Acesso em: abril de 2021.

LIMA, Venício A. Os 50 anos da pedagogia do oprimido de Paulo Freire. **Vermelho**, São Paulo, maio de 2018. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2018/05/28/os-50-anos-da-pedagogia-do-oprimido-de-paulo-freire/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

LIRA, Lolita Marques; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Currículo Pensadopracicado: Trajetória e desafios. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 12, n. 26, p. 500-514, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p500-514>. Acesso em: janeiro de 2021.

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

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Revista Eletronica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 2, p. 113-126, agosto-dezembro 2006.

MARTINS, Tânia Barbosa. **Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos**. 2005a. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005a.

MARTINS, Tânia Barbosa. Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2005b. p. 1-16.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. Local: Rio de Janeiro: Hucitec, 2008.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contextos de múltiplas (in)visibilidades**. 2019. 157f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. Revisitando E. P. Thompson e A Miséria da Teoria. **Diálogos**, Paraná, v. 11, n. 1/n. 2, p.231-235, 2

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 163-184.

NASCIMENTO, Dileide Matos. **Processos artísticos experienciais mobilizados por estudantes da Epjai em ateliês de pesquisa-formação: origens e características**. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

NASCIMENTO, Martha Vanessa Lima do; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Perfil e percurso de escolarização do apenado-trabalhador: alfabetização e noções de direito e cidadania no projeto de inclusão social na EJA. **Revista EJA em debate**, Santa Catarina, ano 6, n. 10, p. 01-17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2141/4>. Acesso em: janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Marcelo Lacerda. **Vozes de mulheres idosas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: discursos sobre gênero e suas implicações na vida e na escola**. 2020. 128f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

PLATAFORMA BRASIL. Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2020.

UFRJ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Dissertações de Mestrado defendidas desde 1975**. Rio de Janeiro: PPGE; UFRJ, [s.d.]. Disponível em: [https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge\\_lista\\_dissertacoes\\_1975.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge_lista_dissertacoes_1975.pdf). Acesso em: 01 mar. 2021.

REIS, Carlos Eduardo dos. **História Social e Ensino**. Chapecó: Argos, 2001.

RIBEIRO, Francina Maria Monteiro. **A proposta curricular de história do curso supletivo de primeiro grau da rede pública do Estado de Minas Gerais: uma avaliação tardia**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

RIBEIRO, Clayton Diogenes. **Estado do Conhecimento da educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999 - 2006)**. 2009. 457f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

RODRIGUES, Rosimeiry Prado. **Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas ciências humanas: um estudo colaborativo com docentes da educação pública da rede estadual de ensino da Bahia**. 2020. 205f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 5 jul. 2020.

SANTOS, Guacyra Costa. **Pedagogia das borboletas: uma possibilidade para reformar o pensamento docente**. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência de Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em:

[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18319/1/SaberesNecess%C3%A1riosDoc%C3%Aancia\\_Santos\\_2011.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18319/1/SaberesNecess%C3%A1riosDoc%C3%Aancia_Santos_2011.pdf). Acesso em: junho de 2020.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. Resenha da obra *Educação como prática da liberdade*.

**Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 180 -186, mai./jun./jul./ago. 2000.

Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200016](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200016). Acesso em: 05 jun. 2020.

SILVA, Danilo Pereira da; DIAS, Andiara Martins; SANTOS, José Jackson Reis dos.

Problematizando o campo das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*, 6., 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Uneb, 2019. p. 1-11.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Memórias do batalhão de lagoa: prática cultural das comunidades rurais do sertão de alagoas. **Revista Ibero-**

**Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 451-468, abr./jun. 2020.

SILVA, Natalino Neves da; SANTOS, Marilza de Oliveira. Limites e perspectivas no contrato comunicacional na prática docente no ensino de história da África e cultura afrobrasileira. *In:*

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1-15.

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000084.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SOUZA, Maciana de Freitas e. A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual. **Justificando: Mentres inquietas pensam Direito**. 17 de janeiro de 2019. Disponível em:

<http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual>. Acesso em: 01 de mar. de 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UESB. **Relatório de Atividades 2005**. Extensão. Vitória da Conquista: Asplan, 2005. Disponível em: <http://www2.uesb.br/proreitorias/asplan/wp-content/uploads/05-Extens%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

UNESCO. Confitea VI. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO; MEC, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>. Acesso em: 01 jul. 2020.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013.

VICENTINI JUNIOR, Reinaldo. **O filme como elemento sensibilizador na educação de jovens e adultos**. Mediado pelo professor de História. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Resolução N° 018/2013**. Estabelece Normas Operacionais Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos-EJA. Conselho Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Educação, 2013.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Decreto N.º 20.190, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Município de Vitória da Conquista. **Diário Oficial de Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista, 16 de março de 2020. Ano 13, Edição 2.578, p. 61- 62.

WILLIAMSON, Marianne. *A Return to Love: reflections on the principles of "A Course in Miracles"*. London: Harper Thorsons, 1992.