

Algumas contribuições Freireanas para uma prática educativa libertadora na EJA

MENDONÇA, Nelino Azevedo de¹

RESUMO

A pedagogia de Paulo Freire é, acima de tudo, um projeto de humanização, e é por isso mesmo que ela é sempre atual, reinventando-se no tempo e ressignificando-se para poder fazer frente aos projetos neoliberais que se alimentam das desigualdades sociais e das formas de opressão e exploração de homens e mulheres ou qualquer outro tipo de projeto que se coloque contra a dignidade humana. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos – EJA nasce de uma condição de degradação social de homens e mulheres que vivem, na maioria das vezes, em condições limites de sua humanidade. Este texto objetiva fazer uma reflexão a partir de alguns conceitos freireanos necessários a uma educação libertadora e destacar alguns aspectos da pedagogia freireana fundamentais à construção de processos educativos emancipatórios na educação de jovens e adultos. Educadores e educadoras devem assumir a tarefa ética e pedagógica de exercer nos espaços escolares o compromisso da transformação individual e coletiva desses seres humanos que buscam, na sala de aula, esse caminho que pode direcioná-los para uma vida mais humanizada.

Educação libertadora. Paulo Freire. Educação de Jovens e Adultos.

Freirean contributions to a liberating educational practice in EJA

ABSTRACT

Paulo Freire's pedagogy is, above all, a humanization project. That is why it is always current, reinventing itself in time and reframing itself to face neoliberal projects that thrive on social inequalities and on the way men and women are oppressed and exploited, or on any other type of project that goes against human dignity. In this context, the education of adolescents and adults – EJA – arises from the social degradation of men and women who live, mostly, on the borderline of their humanity. This paper aims to reflect upon some of Freire's concepts that are needed for a liberating education and to highlight some of the aspects in Freire's pedagogy that are key to the construction of emancipating educational processes in the education of adolescents and adults. Educators must, at school spaces, assume the ethical and pedagogical task of exercising the commitment to individual and collective changes of these human beings who, in the

¹ Mestre em educação pela (UFPE). Técnico Educacional em Direitos Humanos da Secretaria de Educação de Pernambuco e professor da (UPE). Email: nelinomendonca@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5917738161106595>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2631-4932>.

classroom, are in search of this path that may lead them to a more humanized life.

Liberating Education. Paulo Freire. Education of Adolescents and Adults.

Algumas contribuciones freireanas a una práctica educativa liberadora en EJA

RESUMEN

La pedagogía de Paulo Freire es, ante todo, un proyecto de humanización, y por eso siempre está vigente, reinventándose con el tiempo y resignificándose para afrontar los proyectos neoliberales que se alimentan de las desigualdades sociales y formas de opresión y explotación de hombres y mujeres. o cualquier otro tipo de proyecto que atente contra la dignidad humana. En este contexto, la educación de jóvenes y adultos - EJA nace de una condición de degradación social de hombres y mujeres que viven, la mayor parte del tiempo, en condiciones que son límites a su humanidad. Este texto pretende reflexionar sobre algunos conceptos freireanos necesarios para una educación liberadora y resaltar algunos aspectos de la pedagogía freireana que son fundamentales para la construcción de procesos educativos emancipatorios en la educación de jóvenes y adultos. Los educadores deben asumir la tarea ética y pedagógica de ejercitar en los espacios escolares el compromiso con la transformación individual y colectiva de estos seres humanos que buscan, en el aula, este camino que puede guiarlos hacia una vida más humanizada.

67

Educación liberadora. Paulo Freire. Educación de jóvenes y adultos.

INTRODUÇÃO

A significativa contribuição do pensamento de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, nesse contexto de negação dos direitos humanos, de desvalorização da vida e do comprometimento cada vez mais severo da dignidade humana e da cidadania de homens e mulheres, tem sido um caminho possível para a efetivação de uma práxis libertadora em busca da restauração das condições existenciais e da intersubjetividade dos seres humanos e instrumento de luta contra as condições adversas à humanização das pessoas.

Este texto pretende resgatar algumas contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos enquanto práticas educativas comprometidas com as classes populares e com populações historicamente excluídas dos direitos fundamentais e necessários à dignidade humana. Dessa forma, os objetivos propostos por esse trabalho são: refletirmos sobre alguns conceitos freireanos necessários a uma educação libertadora e destacarmos aspectos da pedagogia freireana fundamentais à construção de processos educativos emancipatórios na educação de jovens e adultos.

Este é um trabalho de pesquisa bibliográfica e, por essa razão, não apresentaremos dados de pesquisa de campo. A perspectiva que se configura neste ensaio é, portanto, a tessitura de um diálogo entre alguns conceitos freireanos que entendemos serem impulsionadores de práticas pedagógicas mais humanizadoras realizadas em sala de aula da educação de jovens e adultos, no contexto das práticas educativas dentro do espaço escolar, muito embora os espaços extraescolares também sejam considerados nesse processo. Acreditamos que a escola pode ser um espaço para a efetivação de uma práxis transformadora de homens e de mulheres para que, a partir do reconhecimento e empoderamento de si mesmos, possam com a sua palavra pronunciar o mundo, denunciando as suas formas desumanizantes e anunciando as imensas possibilidades de construir processos mais humanizadores.

A pedagogia de Paulo Freire é, acima de tudo, um projeto de humanização, e é por isso mesmo que ela é sempre atual, reinventando-se no tempo e ressignificando-se para poder fazer frente aos projetos neoliberais que se alimentam das desigualdades sociais e das formas de opressão e exploração de homens e mulheres ou qualquer outro tipo de projeto que se coloque contra à dignidade humana. Contudo, é também um chamamento à luta contra as diversas expressões desumanizantes dos seres humanos como o preconceito, a discriminação, os racismos, as LGBTfobias, os sexismos e qualquer outra forma de desconstrução da humanidade das pessoas.

Por isso, a tarefa da escola é tão desafiante e não pode ser realizada por uma pessoa apenas. A tarefa a ser cumprida pela escola deve ser, principalmente, um projeto ético comprometido com a transformação da realidade toda vez que a dignidade das pessoas esteja em risco ou ameaçada. Pois é exatamente nesse contexto de degradação e de opressão das pessoas que nasce e se ergue, radicalmente em defesa desses desgarrados de sua humanidade, a pedagogia de Paulo Freire.

Cabe, então, aos educadores e às educadoras o papel de assumir um radical compromisso político, social e educativo com os sujeitos que estão no cotidiano da sala de aula da educação de jovens e adultos, que são homens e mulheres que alimentam a esperança de que a escola é a possibilidade real de que é possível uma existência decente, cidadã e mais feliz. Por isso, educadores e educadoras devem assumir a tarefa ética e pedagógica de exercer nos espaços escolares o compromisso da transformação individual e coletiva desses seres humanos que buscam na sala de aula, esse caminho que pode direcioná-los para uma vida mais humanizada.

Este texto está organizado em dois tópicos que são: conceitos freireanos necessários a uma educação libertadora e aspectos da pedagogia freireana fundamentais à construção de processos educativos emancipatórios na educação de jovens e adultos.

Metodologia

Este texto procurou estabelecer um diálogo entre algumas categorias freireanas e suas dimensões conceituais com as perspectivas políticas e pedagógicas da educação libertadora e, dessa forma, chegar a determinados achados que demonstram que a humanização dos seres humanos, enquanto afirmação da cidadania, se constitui a partir do contexto relacional entre os sujeitos e a prática educativa realizada na sala de aula. Este é um trabalho de pesquisa bibliográfica, por isso não se trata de fazermos uma exposição dos resultados analisados.

69

Por isso, o procedimento metodológico definiu como percurso o levantamento conceitual e análise temática à luz de Minayo e, portanto, consideramos a sua perspectiva, ao concordar que é através da análise de conteúdos temáticos que podemos encontrar posicionamentos e respostas para as questões formuladas e até mesmo confirmar ou não as hipóteses estabelecidas antes do trabalho de pesquisa ser realizado (MINAYO, 1999). Incorporamos também nesse percurso uma análise do conteúdo temático, que na perspectiva de Bardin, implica numa unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de posicionamento, de atitudes, de valores, de tendências etc. (BARDIN, 2011).

A perspectiva do sentido interpretativo que se busca neste trabalho é de uma compreensão do conteúdo em análise que aponte para uma dimensão crítica e libertadora da educação alicerçada na pedagogia freireana. Por isso, o procedimento metodológico estabelece um diálogo conceitual para mostrar como as categorias freireanas se articulam política e pedagogicamente na tessitura de uma escola ética, libertadora e cidadã. Esse processo explicativo se constitui no contexto da dimensão relacional entre os horizontes interpretativos do objeto analisado e da perspectiva conceitual do pesquisador.

Nesse percurso metodológico, partimos da premissa e da compreensão de que o conceito por si só não estabelece o conhecimento da coisa definida. O sentido que se pretende articula uma dimensão que extrapola os limites cartesianos do explicar e propõe uma atitude comprometida com o desvelamento e compreensão significativa do objeto investigado, preservando o rigor ético do procedimento epistemológico e o necessário distanciamento investigativo (REZENDE, 1990). A perspectiva é adotar uma ação interpretativa que reconheça os aspectos políticos e pedagógicos do objeto analisado, tendo em vista as convivências entre os seres humanos nas suas múltiplas possibilidades de estar no mundo e com o mundo, enquanto experiência existencial.

Conceitos freireanos necessários a uma educação libertadora

A pedagogia de Paulo Freire, como já afirmamos, é essencialmente um projeto de humanização, por essa razão ela é sedimentada em um contexto relacional marcado pela intersubjetividade e pelo diálogo. Essas questões marcam essa dimensão que fundamenta o princípio problematizador de sua prática educativa e do seu posicionamento radical contra a concepção bancária da educação. Marcam também a dimensão esperançosa e generosa dessa pedagogia que se afirma pelo encontro entre os seres humanos que ao se comprometerem com a sua práxis, comprometem-se também com a transformação de sua realidade, na busca de torná-la mais humanizada.

Pedagogia que na sua generosidade transformadora não pode ser praticada por quem domina e oprime, mas por aqueles e aquelas que sendo explorados e exploradas em suas existências hão de fazer a transformação dessa pedagogia que, antes sendo do oprimido, passará a ser “a pedagogia dos homens [das mulheres] em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987, p. 41).

O caráter libertador da pedagogia freireana exige a compreensão conceitual do sentido de inconclusão do ser humano como uma categoria freireana determinante para encontrar o sentido da educação e da própria condição existencial do ser humano no mundo. O fato de nos sabermos sujeitos em permanente busca na intenção de nos completarmos, mas jamais nos completando, é decisivo para compreendermos que a educação tem um papel determinante nos processos de formação humana e que pode contribuir efetivamente para a transformação da sociedade e do mundo. Reside na inconclusão do ser humano o sentido da história como possibilidade, como um permanente movimento, e a compreensão desse processo exige a superação do senso comum por um conhecimento mais crítico.

Esse movimento de superação que vai do senso comum ao senso crítico, fruto de nossa inconclusão humana, implica no entendimento que recusa qualquer concepção fatalista e determinista da história. No dizer de Paulo Freire, “Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado, mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele” (FREIRE, 2003, p. 29). Na Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire diz que o sentido da inconclusão do ser humano é uma condição fundamental para o movimento de busca pela permanente humanização.

A construção da humanização do ser humano perpassa pela dimensão interrelacional e de interdependência entre as pessoas. Ninguém se humaniza sozinho. Por isso, o diálogo, sendo uma exigência existencial do ser humano é também a base da pedagogia freireana. Então, pronunciar o mundo é um processo libertador que a escola democrática e progressista não pode desconsiderar em seu desafio cotidiano de fazer a formação humana de homens

e mulheres destituídos de sua cidadania. Paulo Freire diz que “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 77). Por essa razão, a educação bancária, em que o depósito de informação é a constância da prática educativa, é uma forma de violência contra a condição existencial das pessoas, porque viola os seus direitos de pronunciar a sua palavra, impondo-lhes um silenciamento desumanizante.

Esse silenciamento da palavra que se materializa na sala de aula diuturnamente, principalmente contra os sujeitos das classes populares, imposto por práticas pedagógicas autoritárias que não abrem mão de seus princípios tecnicistas e instrumentalizantes, e por isso perdem de vista as dimensões da subjetividade humana que constituem a inteireza do ser humano, não interdita apenas a fala necessária para a ação pedagógica da sala de aula, mas também silencia nesses sujeitos a sua autoestima pela sua história e modo de ser. Essa prática envolve esses sujeitos num alienante mergulho de negação de si mesmos, fazendo-os enxergar em si uma cultura inferior e sem prestígio.

O mais desafiante é que essa maneira negativa desses educandos e educandas se verem extrapola o contexto da escola e ganha contornos bem maiores, ambientando-se e enraizando-se em suas percepções de si mesmos. Por isso, faz-se urgente o fortalecimento das lutas sociais e políticas instauradas na sociedade pelas diversas formas de organização popular. Nesse sentido, precisamos sedimentar nas comunidades populares periféricas uma escola dialógica e humanizadora, com práticas educativas libertadoras e que contribua para que esses sujeitos das classes populares reconheçam a grandeza e a boniteza de sua cultura e dos seus modos de ser, reconhecendo-se como sujeitos de valor na sociedade e que podem pela força da mobilização e do coletivo transformar a sua realidade adversa e opressora em condições objetivas e subjetivas humanizadas.

Por isso, os espaços escolares devem ser o lugar de fala e de escuta dos educandos, das educandas e da comunidade escolar em geral. O exercício da dialogicidade nas escolas é fundamental para evidenciar nos sujeitos a sua autoestima e lhes conferir um protagonismo capaz de levá-los a uma de nova percepção da realidade, possibilitando práticas e atitudes de intervenção mais acolhedoras e amorosas em seus espaços sociais, de convivências mais solidárias entre seus pares, de relações humanas mais éticas e de atividades mais colaborativas nos processos de aprendizagem.

Os professores e as professoras precisam, portanto, desse entendimento para desenvolverem, na sala de aula, práticas educativas dialógicas e libertadoras. O ambiente escolar deve ser, então, o lugar de permanente diálogo crítico, até porque o sentido de inconclusão do ser humano implica na compreensão de que ninguém sabe tudo ou ignora tudo. Aí reside a grandeza

da educação e as múltiplas possibilidades de troca de saberes que se concretizam pelo diálogo através da convivência humana.

Sendo um lugar de convivências e de acolhimento, a escola não deve ser apenas um espaço de formação técnica e instrumental, porque se atuar considerando somente essa perspectiva, ela não cumprirá a tarefa fundamental da formação humana na perspectiva da libertação das pessoas, que é contribuir para uma existência com cidadania, relações interpessoais amorosas e dignidade humana.

Por isso, a escola deve ser um lugar onde as pessoas possam expressar as suas emoções e alegrias, possam compreender que a capacidade de sonhar é também uma exigência por um mundo melhor. Como nos ensina Freire, “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1992, p. 91). Nessa direção, os professores e as professoras ao compreenderem que a ação educativa realizada na sala de aula deve manter um vínculo radical com a superação das diversas formas de desconstrução das humanidades dos sujeitos passam a atuar concretamente na perspectiva de que o processo de construção e socialização dos conhecimentos é fundamental para o desvelamento da realidade, para o empoderamento sociopolítico e para o exercício das diversas formas de cidadania.

Paulo Freire defende a ideia de que a vocação ontológica para o *ser mais*, ou seja, para a humanização, implica que o ser humano está para a condição de ser sujeito e não objeto. Isso quer dizer que nós seres humanos nascemos para realizar a nossa humanidade, estarmos permanentemente em processo de humanização, e não vivermos uma existência em processo de desumanização, o que indicaria uma distorção dessa vocação. Para que isso seja concretizado em nossas vidas, é necessário que todos assumamos um compromisso histórico e ético com a nossa própria existência e com a existência de nossos semelhantes, e isso será possível a partir de um projeto sociopolítico e pedagógico de intervenção na sociedade, capaz de transformar a realidade adversa e desumanizante para que todos e todas vivam num mundo ecologicamente sustentável, com justiça e dignidade humana e que haja respeito à diversidade e às diferenças.

Considerando que a nossa vocação para o *ser mais* exige uma radicalidade social para a sua efetivação, compartilhamos com a afirmação de Paulo Freire de que “O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (FREIRE, 1992, p. 99). Por isso, para Freire, a inviabilidade de realizarmos a nossa vocação para o *ser mais*, que é a nossa humanização, implica numa distorção dessa vocação.

A escola que atua na perspectiva de uma educação libertadora não pode se eximir de fazer os enfrentamentos políticos

e sociais em seu contexto quando os valores e os princípios democráticos estiverem ameaçados e comprometam a concretização do seu projeto político pedagógico em favor das populações marginalizadas e excluídas dos seus direitos objetivos e subjetivos. Podemos encontrar na pedagogia freireana fundamentos para nos fortalecer nessa luta. Para isso, uma condição essencial é compreender em Paulo Freire o sentido de esperança, práxis e utopia enquanto processos de luta em busca da humanização, que é a nossa vocação ontológica. Freire diz que não há diálogo sem esperança. Não uma esperança que se acomoda, mas que se inquieta e luta; esperança que se corporifica pelo verbo esperar. Nesse sentido, a esperança é o motor que alimenta o sonho e a força para lutar contra as estruturas que sustentam as opressões e as diversas formas de dominação. Por isso é que, a esperança, no dizer de Paulo Freire, “é exigência ontológica dos seres humanos” (FREIRE, 2005, p. 30).

Aspectos da pedagogia freireana fundamentais à construção de processos educativos emancipatórios na educação de jovens e adultos.

A educação de jovens e adultos nasce de um contexto de degradação social de homens e mulheres que vivem, na maioria das vezes, em condições limites da sua dignidade humana. É principalmente para esses seres humanos degradados e em processo de desumanização que a pedagogia de Paulo Freire se posiciona como um projeto em defesa de sua emancipação. Pedagogia que encontra na própria opressão desses seres humanos objeto de reflexão para que eles possam, na medida em que compreendem as suas causas e as suas consequências, engajarem-se na luta pela sua própria libertação (FREIRE, 1987). Para Dussel, Paulo Freire ao elaborar a sua Pedagogia do Oprimido parte da máxima negatividade possível em que se encontram os degradados, marginalizados, analfabetos. E para justificar esse posicionamento de Freire, o filósofo argentino afirma que o analfabeto é quem deve mais do que ninguém ser educado. (DUSSEL, 1998).

Esse processo de negação de direitos e conseqüente desumanização dessas pessoas, exige que elas mesmas se reconheçam num estado de desumanização. É pelo reconhecimento da falta de liberdade que o ser humano busca e luta pela sua liberdade. Como afirma Arroyo, “Reconhecer, trabalhar esses processos de humanização-desumanização que os jovens-adultos-adolescentes-crianças levam à EJA e às escolas passou a ser a função de significado político-pedagógico na formação de seus profissionais” (ARROYO, 2017, P. 10). A compreensão crítica dos educadores e educadoras do seu papel pedagógico, político e ético na formação técnica e humana na vida dos estudantes da EJA faz toda a diferença para que estes possam se posicionar a partir de suas inquietações diante do mundo para transformá-lo.

A EJA é uma modalidade de educação voltada para àqueles e àquelas que, devido a seus caminhos percorridos ao longo de suas vidas, vivenciam, na sua grande maioria, percursos humanos e sociais de negação de cidadania e de dignidade, comprometendo direitos objetivos e subjetivos fundamentais. Conhecer quem são esses sujeitos que frequentam a EJA é uma obrigação político-social para o desenvolvimento de uma ação pedagógica na escola comprometida com as práticas educativas emancipatórias. Quem são? De onde vêm? O que fazem? Onde moram? Trabalhadores desempregados? Donas de casa? Pertencentes de grupos sociais étnico-raciais, da população LGBTQIA+, povos originários? Quem são esses homens e mulheres que acreditam na escola como única alternativa, na maioria das vezes, para realizar sonhos e vencer desafios que pesam sobre seus ombros? Como pensar um currículo que contemple todas essas questões e dê conta de um projeto político pedagógico viável à construção de uma perspectiva desses estudantes da EJA para transformarem suas subjetividades negativas em subjetividades positivas?

Paulo Freire diz que “É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História (...)” (FREIRE, 2003, p.32). Por isso, para Freire, o entendimento do termo alfabetizado está intrinsecamente interligado à leitura do mundo, pois a linguagem está sempre atrelada à realidade e, desse modo, gera-se uma consciência de mundo, possível somente na relação com o outro, e é essa consciência de mundo que gera a consciência do eu.

Por essa razão, Freire afirma que “A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo” (FREIRE, 1990, p. 32). A alfabetização crítica não dicotomiza o processo de ensino que ocorre em sala de aula com o contexto socioeconômico, político e cultural e, por sua vez, o processo pós-alfabetização, numa perspectiva libertadora, deve aprofundar essas relações de ordem pedagógica, política e social (FREIRE, 1990). Por isso é tão importante compreender que os conteúdos a serem ensinados a esses educandos e educandas não devem ser estranhos ao contexto existencial.

É fundamental que a prática educativa desenvolvida na sala de aula reconheça esses sujeitos educandos seres no mundo e com o mundo e, dessa forma, problematizá-los e desafiá-los para que possam pronunciar a sua palavra. Pronunciando a sua palavra esses educandos e educandas pronunciam o mundo, assumem a práxis necessária para intervir na realidade, porque já a compreendem criticamente e, por isso, terão possibilidades de refazerem as suas histórias, modificá-las, torná-las mais humanas. Por tudo isso, os conteúdos não podem ser isolados, descontextualizados, desvinculados da realidade como se os seres humanos fossem puros objetos desvinculados da realidade e do mundo.

Freire contribui significativamente para a afirmação da educação como prática de liberdade ao defender um processo educativo pautado no entendimento de que não é possível a superação das formas de opressão se falta ao ser humano um processo formativo que o ajude a sair de um estado de passividade e anestesiamento diante da realidade social e do próprio mundo. Por isso, a sua crítica radical à concepção bancária da educação. Por isso, a sua recusa ao processo educativo alicerçado num conceito burocrático e mecânico de educação, que entende os educandos e educandas como meros recipientes para serem enchidos com informações desconectadas da realidade e adaptados ao sistema social dominante. Por isso, “A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo (...)” (FREIRE, 1987, p. 70).

Outra questão importante a destacar como contribuição freireana para a educação de jovens e adultos, e certamente para a educação em geral, é o entendimento de que a prática educativa tem como ponto de partida para a sua realização a dimensão subjetiva de seus educandos e educandas. Para Freire, “Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm mais um ponto de partida para a sua ação” (FREIRE, 2003, p. 29). Aliás, Freire tem insistido em sua obra para a importância da dimensão da subjetividade no processo de luta para a transformação do mundo em favor da humanização. Para ele não se pode pensar em objetividade sem subjetividade, pois elas não podem ser dicotomizadas. Freire diz que há uma permanente integração entre ambas (FREIRE, 1987).

Quando o ensino se constitui em um ato pedagógico de adaptação dos seres humanos à realidade estabelecida e às estruturas político-sociais que tendem igualizar os seres humanos, adequando-os ao modo de vida determinado pelo mercado e pelas forças hegemônicas do poder, os educandos e as educandas passam a ser objetos, coisificando-se para se adaptarem ao mundo. Essa é uma perspectiva de educação necrófila, porque aniquila a essência humana dessas pessoas, destituindo-as de seus sonhos e de sua humanidade. Para Freire, não é possível educação sem sonho e, por isso, sem sonho não há mudança. “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (FREIRE, 1992, p. 91).

Por essa razão a insistência freireana em defesa da utopia contra as formas de engessamento da história e do mecanicismo que vê no futuro uma repetição do passado e do presente e, por isso, não há o que fazer. A prática educativa alicerçada na concepção bancária da educação não pode ser instrumento de transformação das estruturas desumanizantes da sociedade porque está esvaziada da subjetividade necessária para reconhecer nos seres

humanos a força criadora que faz brotar o desejo por uma vida mais humana, à qual não pode prescindir a esperança, o sonho, a utopia. Aos educadores e educadoras da educação de jovens e adultos esse entendimento é determinante para o exercício de uma prática pedagógica libertadora e humanizante. Comprometer-se, então, com a utopia é um ato político que cada educador e educadora deve assumir na sua jornada educativa por uma sociedade mais bonita, democrática e cidadã.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino forjada a partir de um contexto social de exclusão e negação de direitos fundamentais à dignidade humana de mulheres e de homens e não pode ser concretizada enquanto ação político-pedagógica crítica e emancipatória se a ela falta o diálogo. Paulo Freire diz que o diálogo começa na busca do conteúdo programático quando a concepção que embasa a prática educativa é problematizadora e dialógica, portanto, libertadora. Para ele, a dialogicidade tem início desde o momento em que o educador / a educadora antes mesmo de iniciar o processo educativo em sala de aula, inicia uma reflexão consigo mesmo / mesma sobre quais os conteúdos que vai levar para a sala de aula. Por outro lado, quando a prática educativa se constitui pela ausência do diálogo, caracteriza-se pela escolha verticalizada dos conteúdos, que serão prescritos aos educandos e educandas (FREIRE, 1987). Freire diz que para o educador dialógico, democrático, problematizador,

o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 83, 84).

Para que isso ocorra, os educadores e as educadoras precisam conhecer o contexto social em que estão inseridos os educandos e educandas, suas histórias de vida e as perspectivas que eles e elas têm como futuro a partir da escola. É importante também considerar que esses sujeitos da EJA têm direitos aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história. Para Arroyo, “A relação entre direito à educação, ao conhecimento e cidadania se reforçam. Uma relação complexa quando nos deparamos com a longa história de negação da cidadania dos grupos sociais, étnicos, raciais que lutam por direitos (ARROYO, 2017, p. 127). Essa história de negação dos conhecimentos aos jovens e adultos da EJA também se verifica em políticas, currículos e materiais didáticos quando defendem cidadania para essa população a partir dos saberes escolares mínimos. Essa prática política e pedagógica de limitar o conhecimento a essas pessoas apenas corrobora mais uma vez a exclusão de direitos humanos fundamentais, impondo-lhes mais uma espécie de subcidadania e desumanização (ARROYO, 2017).

Por tudo isso, deve-se pensar novas proposições de currículos que incorporem aos processos de aquisição e domínio de leitura e escrita, saberes sobre cidadania, sobre histórias de vida e de lutas, sobre a diversidade social e cultural em que estão inseridos esses sujeitos educandos da EJA e, também, sobre as diversas formas de desumanização e negação de direitos a que são submetidos. Esse deve ser um dever ético e uma tarefa política e pedagógica de qualquer educador/educadora progressista comprometido com uma prática educativa libertadora. Por isso, a educação libertadora não pode ser uma ação de depositar conteúdos e informações, mas um processo de problematização das relações humanas no mundo e com o mundo.

CONCLUSÕES

O processo de transformação da sociedade exige práticas sociais libertadoras, democratizantes e humanizadoras das convivências humanas no mundo. A educação tem um papel preponderante nessa tarefa de transformar a realidade de exclusão e de desigualdades sociais em um contexto de relações humanas em que as pessoas possam exercer os seus direitos fundamentais a uma existência decente, com dignidade e respeito humano.

A pedagogia de Paulo Freire tem a força política e pedagógica de ser um instrumento fundamental para fazer da escola um espaço socioeducativo de acolhimento das populações historicamente marginalizadas e excluídas dos bens sociais, incluindo o direito aos conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade. Além disso, a pedagogia freireana se constitui com um projeto político-pedagógico utópico e esperançoso e de empoderamento ético e estético para que educadores e educadoras se fortaleçam na sua ação de tecer uma escola dialógica e libertadora, que se posicione pedagógica e politicamente a favor da humanização das pessoas.

O pensamento freireano aporta um conjunto de contribuições significativas para forjar uma educação crítica na perspectiva de uma sociedade mais decente à existência de mulheres e homens, como também é a base de princípios político-pedagógicos orientadores de práticas educativas humanizadoras. É certo que a escola, somente, não fará a transformação necessária para termos uma sociedade mais igualitária e justa, mas como afirma Paulo Freire, mesmo a educação “não podendo tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 1992, p. 92). Nesse sentido é fundamental reconhecer que a educação tem limites, mas por outro lado, é no reconhecimento desses limites que a educação tem o poder de contribuir para a transformação do mundo. No livro *A Educação na Cidade*, Freire argumenta que “É exatamente porque é limitável, ou limitada ideológica, econômica, social, política, e culturalmente, que ela tem eficácia” (FREIRE, 1999, p. 91).

A construção de uma sociedade inclusiva, democrática e mais cidadã carece de uma escola acolhedora, dialógica e aberta à comunidade, principalmente para aquelas pessoas que têm a sua cidadania comprometida em virtude das desigualdades sociais, incluindo os jovens e adultos que frequentam a EJA e que tiveram, em algum momento de suas vidas, seu direito à escolarização comprometido, agravando ainda mais o comprometimento do exercício da cidadania. O compromisso político e ético com uma educação libertadora e humanizadora é uma tarefa dos educadores e das educadoras progressistas, que ao assumirem com os educandos e educandas o protagonismo necessário ao enfrentamento das estruturas desumanizantes da sociedade, constroem também as possibilidades de uma realidade condutora de histórias de dignidade, de cidadania e de humanização.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo, Edições 70, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Ética de la Liberación – en la edad de la globalización y de la exclusión.** Petrópolis: Vozes, 1998.

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

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 6 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.