

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA LEITURA A PARTIR DA PRÁTICA HUMANISTA

YOUTH AND ADULT EDUCATION: A READING BASED ON HUMANIST PRACTICE

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA LECTURA DESDE LA PRÁCTICA HUMANISTA

Luana Carolina da Silva Cordeiro¹

Marta Lúcia de Souza Celino²

Hildecí de Souza Dantas³

RESUMO: O artigo se assenta ao rol do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES/PY. Objetiva-se focar em autores que dialogam acerca da Educação de Jovens e Adultos – EJA traçando as políticas públicas de educação na EJA bem como abarcar a importância de práticas humanizadoras no processo educativo, na contemporaneidade. O método eleito é a pesquisa qualitativa respaldada por um aporte-teórico cunhado em autores que dialogaram acerca da educação brasileira desde os tempos mais remotos chegando até a atualidade. A pesquisa mostra que o êxito para um ensino humanizado com foco na EJA se constrói em conjunto com (educadores e estudantes), isto é, que trabalhem a favor de atividade grupal, em que seja possível o aprender valores como: a bondade, a gentileza e a empatia, etc. Conclui-se que no ensino da EJA se deve conceber da importância construída pelo (educador) frente à sua própria complexidade de ensinagem. Além disso, é a partir de atividade grupal que se alinha também no (aluno) a capacidade de dialogar e contribuir efetivamente por um ensino onde se deve (aprender a aprender) e (aprender), para não se desfocar de si mesmo, uma vez que na educação humanista é esperado que os (alunos) sejam: críticos, participativos, proativos e autossuficientes para lutar por uma educação de qualidade.

1074

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - EJA. Políticas Públicas. Educação e Prática Humanizada de Ensino na EJA.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES/PY. Especialista em Transtorno do Espectro Autista - TEA pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI (2025). Especialista em Análise do Comportamento Aplicado – ABA pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI (2024). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cesumar - UNICESUMAR (2021).

² Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2012) e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2001).

³ Pedagogo e Pós-Doutor em Educação pela Educaler University (2022). Doutor em Educação pela UNILOGOS (2019). Mestre em Ciências da Educação pela CBS (2023). Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UFPI (2023). Especialista em linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2024). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial pela FAVENI (2021). Neuropsicopedagogia pela Faculdade Dom Alberto (2019). Licenciado em Letras com habilitação em Letras e Espanhol pela Faculdade Integrada de Brasília – FABRAS (2020).

ABSTRACT: The article is based on the Master's Degree in Educational Sciences from the Universidad Del Sol - UNADES/PY. The aim is to focus on authors who discuss Youth and Adult Education (EJA), outlining public education policies in EJA, as well as the importance of humanizing practices in the educational process in contemporary times. The method chosen is qualitative research supported by a theoretical framework based on authors who have dialogued about Brazilian education from the earliest times to the present day. The research shows that the success of humanized teaching with a focus on the EJA is built together with (educators and students), that is, working in favour of group activity, in which it is possible to learn values such as: kindness, gentleness and empathy, etc. The conclusion is that teaching in the EJA should be based on the importance built by the educator in relation to the complexity of teaching. In addition, it is from group activity that the ability to dialog and effectively contribute to a teaching where one must (learn to learn) and (learn), so as not to lose sight of oneself, is also aligned in the (student), since in humanist education it is expected that the (students) are: critical, participatory, proactive and self-sufficient to fight for a quality education.

Keywords: Youth and Adult Education - EJA. Public Policies. Education and Humanized Teaching Practice in YAE.

RESUMEN: Este artículo se basa en la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Del Sol - UNADES/PY. El objetivo es centrarse en autores que dialogan sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), delineando las políticas públicas de educación en EJA, además de abarcar la importancia de las prácticas humanizadoras en el proceso educativo en la época contemporánea. El método elegido es la investigación cualitativa apoyada en un marco teórico basado en autores que han dialogado sobre la educación brasileña desde los primeros tiempos hasta la actualidad. La investigación muestra que el éxito de la enseñanza humanizada con enfoque en la EJA se construye en conjunto (educadores y alumnos), es decir, trabajando a favor de la actividad grupal, en la cual es posible aprender valores como: amabilidad, gentileza y empatía, etc. Se concluye que en la enseñanza de la EPJA se debe concebir la importancia que construye el (educador) frente a su propia complejidad docente. Además, es a partir de la actividad grupal que también se alinea en el (estudiante) la capacidad de dialogar y contribuir eficazmente a la enseñanza donde se debe (aprender a aprender) y (aprender), para no perderse de vista, ya que en la educación humanista se espera que los (estudiantes) sean: críticos, participativos, proactivos y autosuficientes para luchar por una educación de calidad.

1075

Palabras clave: Educación de Personas Jóvenes y Adultas - EJA. Políticas Públicas. Educación y Práctica Docente Humanizada en la EJA.

1-INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI tem-se o entendimento que de que a política voltada para a Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil ainda é relativamente jovem, ou seja, de maneira que demandam estudos que contemplem as práticas e significações que se operam no cotidiano escolar, bem como o envolvimento dos sujeitos, estudantes e professores, no contexto em que atuam. O artigo em epígrafe tem essa incumbência de andarilhar por estes aportes-chave na qual acabamos de correlacioná-los.

Além disso, a priori, elegeu-se este artigo como sendo de revisão bibliográfica e se desdobra por um recorte-teórico de uma pesquisa que resultou numa dissertação de mestrado em ciências da educação pela Universidade Del Sol – UNADES. Por esta mesma linha de raciocínio pleno o estudo percorreu autores de maior relevância na área da EJA e o fruto dessa revisão bibliográfica teve como título a seguinte temática: “Educação de Jovens e Adultos: Uma leitura a partir da prática humanista”.

A primeira linha de reflexão é justificada quando analisamos que o conhecimento empírico sobre o que se passa no âmbito da escola, e particularmente, na EJA, nos faz emergir que os pressupostos teóricos e metodológicos que ancoram tais práticas necessitam ser retomados.

Consideramos pertinente como sendo a segunda linha de justificativa é que nem sempre os estudantes da EJA têm ao seu dispor tais ferramentas que se alinham com o que pressupõe a LDB/96, especificadamente, em relação ao ensino de Jovens e Adultos. Pois, tais atores não conseguiram concluir seus estudos na idade certa. Essa é uma linha de fomento nesta pesquisa de revisão bibliográfica. Por outro lado, a EJA é considerada a mola propulsora de políticas públicas já fomentadas nas ideias de Paulo Freire. A esse respeito, temos muito que agradecer a este. Principalmente, quando se fala da EJA no Brasil. Por essa razão, entende-se que a temática por si só é fruto de uma terceira linha de justificativa com base sólida e reflexiva no sentido de uma prática humanista. Sobretudo, a humanização é prioridade quando se fala no Ensino de Jovens e Adultos – EJA.

1076

Elegemos os seguintes aportes-chave de questionamentos. Será que os referenciais curriculares voltados para a EJA quando recomendado ao professor é alinhado para uma prática educativa humanizada? Ou será que essa prática humanizada estreitam relações? Ou simplesmente, humanizam aspectos fundamentais como os instrumentos avaliativos? Ou apenas as formas de exposição dos conteúdos se atrelam como um caminho para melhorar a escola? Diante dessas questões fica claro fomentar algumas afirmativas, a saber: As turmas que compõem a Educação de Jovens e Adultos – EJA tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio se caracterizam pela diversidade (os grupos) de seus estudantes.

A esse respeito, as diferenças etárias, as realidades sociais e suas histórias de vida marcam a sua personalidade. Por fim, a forma como agem em grupos sociais com determinadas (regras e objetivos) é o que se diferem uns dos outros, pois os grupos têm objetivos comuns. Além disso, sabe-se que a diversidade cultural dos estudantes da EJA é uma marca que o caracterizam como elemento que a diferencia das outras modalidades. Por essa mesma ótica,

esses estudantes quando estão em um contexto maior, pois apresentam as mesmas particularidades e se constituem como homogêneas.

Entende-se, a construção curricular e o planejamento das aulas requerem um novo olhar e um novo paradigma que em muitas situações não se ajustam a experiência dos docentes que são destinados a lecionar em turmas da EJA – este é o nosso objetivo central. A partir deste objeto de estudo central teremos o enfoque do marco teórico eleito como revisão bibliográfica.

2-REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Sabe-se que a colonização brasileira no contexto dos países latinos do continente americano foi configurada pela formação de uma sociedade patriarca, católica e escravocrata e essas características influenciaram a sociedade que se formariam aos longos dos séculos influenciando entre vários aspectos as práticas pedagógicas, principalmente, no campo público.

A educação catequista promovida pela Igreja Católica no interior das missões teve como primeiro objetivo doutrinar e submeter os indígenas aos dogmas católicos e as leis portuguesas era um caminho de pacificar e doutrinar os indígenas aos interesses da Coroa Portuguesa. Não se buscava nessa educação catequista das missões, formar pessoas críticas que através de suas ações e pesquisas contribuíssem para o crescimento da nação em processo de formação.

1077

Ao mesmo tempo em que a educação era ministrada nas missões também era ministrada no interior das casas grandes dos grandes latifundiários que entre outros produtos se destacava a produção da cana-de-açúcar revendida por vários países da Europa. No interior da casa Grande a educação era destinada a formação básica para os meninos e a ensinar a assinar o próprio nome às meninas.

Conforma avançavam na leitura e na escrita os estudantes do sexo masculino eram incentivados a frequentarem as aulas nas poucas escolas particulares e, posteriormente aqueles que possuíam condições financeiras de irem ao exterior cursar graduações. As meninas, todavia, deviam aprender as tarefas domésticas para se tornarem boas mães e esposas.

Corrêa (2006) alerta para o fato de que a educação brasileira desde os seus primórdios não se preocupou em promover a formação plena de seus estudantes e, conseqüentemente da sociedade. Havia a necessidade de se manter a estrutura hierárquica que garantia os privilégios de poucos em detrimento a exploração de muitos. O que se propunha era uma educação diferenciada e conflituosa.

O autor em epígrafe já nos alertava que:

Na história da escola, sempre se observou a presença das reações de dominação e subordinação. Houve, entretanto a presença das relações de dominação. Houve, entretanto, uma mudança na correlação entre as partes. Que na história da escola, sempre se observou a presença das reações de dominação e subordinação. Houve, entretanto a presença das relações de dominação. Houve, entretanto, uma mudança de correlação entre as partes (p.53).

Para este autor o fato de que a educação brasileira desde os seus primórdios havia a necessidade de se manter a estrutura hierárquica que garantia os privilégios de poucos em detrimento a exploração de muitos. Segundo ele, a educação não se preocupou em promover a formação plena de seus estudantes e, conseqüentemente da sociedade. O que se propunha era uma educação diferenciada e conflituosa.

Uma educação que nasce e cresce em função da manutenção dos privilégios de classes não busca a promoção do diálogo ou das relações humanas no processo didático. As relações se realizam a partir de um distanciamento entre os educadores e os educandos. Esse modelo também interferiu na educação pública para os que precisavam dela como forma de acesso aos meios formativos e, que ao longo de séculos acompanharam de fora a evolução da educação pública como meio de garantia de direitos e promoção da equidade.

No advogar desta autora, em especial na (p.11) pode-se averiguar que nos palcos deste embate era estabelecido uma relação entre a memória da educação que renegava a importância das mulheres, dos idosos e das crianças como ser de valor menor perante a sociedade e que em muitos aspectos estavam invisibilizados. Um pensamento que reforça uma sociedade discriminatória e que as relações não se fundamentavam na humanização. “Mas a mulher, a criança e o velho não são classes são antes aspectos diversificados e embutidos por entre as classes sociais” (BÓS, 1994).

1078

Mesmo após a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 o dilema da expansão da educação pública e a finalidade social a que ela deveria se destinar não encontrou de forma imediata espaço para debates e discussões, pelo contrário ainda prevalecia a ideia de um modelo educativo, forma e que garantisse uma quantidade necessária de operários para as áreas produtivas.

Alinhamos que a 1ª Constituição/1891, na era republicana brasileira se caracterizou pela negação de direitos educacionais existentes na sua antecessora da época do Império, uma vez que a educação pública deixou de ser garantida pela administração pública e incentivou iniciativas privadas para atender as necessidades dos estudantes oriundos das camadas aristocráticas que podiam pagar pelos serviços educacionais.

Todavia, essa medida constitucional trouxe alguns aspectos contraditórios ao sistema eleitoral brasileiro que também era regido por leis próprias, na qual o eleitor para exercer o seu direito ao voto precisava ser alfabetizado. Considerando que a grande massa da população brasileira era formada por analfabetos encontramos um obstáculo para o sistema eleitoral fraudulento dos primeiros anos da república brasileira.

A Constituição exigia que o eleitor fosse alfabetizado nesse aspecto se ele conseguisse assinar o próprio nome já era o suficiente para responder a exigência legal. Não estamos nesse momento confrontando as ideias de letramento e alfabetização que serão abordados em um momento específico e, sim buscando estabelecer um parâmetro das soluções adotadas para que se cumprisse a normativa de alfabetização do eleitor.

Podemos averiguar que inúmeras ações se voltaram ao processo de alfabetização dos membros das camadas populares não buscando o desenvolvimento da sua autonomia, mas sim que ele fosse capaz de escrever o próprio nome. Surgiram os grupos escolares, da educação na própria fazenda em que o trabalhador se encontrava, na ação da Igreja Católica em promover alfabetização em suas igrejas.

Por outro lado, os grupos escolares se difundiram pelo país como um meio capaz de ensinar a ler e escrever de forma rápida e com pequenos custos aqueles que por iniciativa própria criavam esses grupos. Não se tratava de uma proposta pedagógica com o objetivo da continuidade dos estudos, mas de uma prática sistemática de fornecer o mínimo necessário de conteúdo. Esses grupos escolares careciam de modelos pedagógicos específicos, uma vez que neles existiam estudantes de séries e de faixas etárias que ocupavam o mesmo espaço em sala.

O autor na (p.17) a seguir compreende que a educação deve ser promovida pelo diálogo e pela interação entre as partes envolvidas e que o modelo educativo dos grupos escolares presentes em vários momentos de nossa história não se caracterizava pela troca, uma vez que reunia no mesmo espaço educandos de idades e níveis cognitivos diferentes.

O fato de estarem juntos no espaço escolar, não garantia que estariam juntos no processo de construção das habilidades e competências. Ele ainda ressalta que “o ato educativo é por sua própria natureza, comunitário, fruto do diálogo, expressão e final de encontro, não cabe fragmentações, atitudes individualistas no processo da educação” (MEIER, 2006). O que se busca em descrever alguns momentos da história da educação no Brasil se deve a necessidade de estabelecer uma relação entre o contexto histórico e a formação pedagógica dos professores.

Olhando por esta ótica, podemos perceber que da mesma forma que os currículos e as metodologias didáticas buscavam desenvolver um sistema educativo de manutenção da ordem

os cursos de formação de professores também buscavam formarem profissionais que mantivessem uma distância entre os seus aspectos humanos no processo para se condicionarem reprodutores da ordem.

Muito dos aspectos da educação brasileira estavam relacionados à colonização portuguesa e a consolidação da sociedade patriarcal, excludente e escravocrata. A sociedade patriarcal relegou o papel da mulher a funções secundárias ao mesmo tempo em que a figura masculina por questões culturais se distancia das ações amorosas aspecto necessário à prática humanista não encontrou espaço para se desenvolver.

A sociedade excludente não se apoia em um modelo educativo que contemple a autonomia do estudante muito pelo contrário se busca que ele seja apenas um reprodutor das normas de exclusão e, por fim as marcas escravocratas permanecem até a atualidade como marca de que uns detêm o poder e outros devem permanecer à margem.

A democratização no sistema escolar se constitui em um lento processo de quebra de padrões culturais que encontrava enorme resistência dentro dos grupos sociais. Estamos nos referindo de padrões que foram construídos ao longo de séculos e estava no interior da consciência coletiva.

Os próprios grupos escolares demoraram a permitir a presença das meninas no mesmo espaço dos meninos e recebendo a mesma forma dentro do mesmo currículo e esmo a função docente nos Grupos escolares era, inicialmente, realizada por professores do sexo masculino e a presença das mulheres na função docente só foi admitida muito tempo depois e, preferencialmente em turmas do ensino primário, enquanto no ensino secundário era realizada por educadores masculinos.

Devemos compreender que a presença feminina na docência do ensino primário era uma forma de reproduzir a própria estrutura familiar que compreendia que na idade inicial a criança era dependente de cuidados e atenções que deviam ser realizadas pelas mães, uma vez que o cuidar nesse momento é algo tipicamente feminino e ao homem compete uma postura impessoal de afastamento sendo o ofício de lecionar visto como meramente profissional.

Essa trajetória inicial da educação brasileira se consolidou por muitos anos iniciais em um dilema de se garantir a estrutura cultural da sociedade que se apresentava no Brasil uma educação machista reprodutora dos valores da família patriarcal e extremamente limitador das capacidades individuais.

A autora na (p.41) ressalta que uma educação igualitária que contemple a plena formação dos seus educandos precisa se libertar das construções excludentes a que ela esteja atrelada. Para ela “é necessário deixar de ser dependente de práticas políticas do passado” (GOHN, 2010).

Os novos caminhos para a educação não surgem embasadas em práticas antigas principalmente se essas práticas refletem as contradições sociais e a educação é o caminho de superação. A autonomia deve capacitá-lo a inserir-se no contexto social e a compreender as circunstâncias da existência social.

A busca por uma educação independente com estruturas curriculares homogêneas para a educação básica se constitui num esforço de vários educadores, no entanto a influência da Igreja Católica no monopólio escolar se fez presente em muitos momentos da história da educação brasileira.

A influência da Igreja Católica não se restringia apenas as questões curriculares e definições de conteúdos, mas em uma estrutura hierarquizada e tradicional que continuava a refletir as principais características da própria sociedade. Não estamos nos referindo às questões litúrgicas ou dogmáticas, mas a concepção hierárquica das funções educacionais.

O ensino Católico desde o período das missões se fundamentava na presença do docente e no poder que ele exercia dentro da sala de aula. Fato que impossibilitava qualquer tentativa de aproximação entre educadores e educandos.

1081

Hardy (2010, p.38) já afirmava que “apesar da sabedoria ser um dom de Deus há coisas que, como alunos, deveram adquirir além da sabedoria e entendimento”. Este autor levanta a reflexão de mesmo um modelo educativo fundamentado em princípios religiosos precisa motivar os educandos e ser atraentes no sentido de que mesmo em instituições escolares de caráter religioso não basta simplesmente atribuir a Deus a capacidade de ensinar é preciso humanizar e dialogar com as estruturas emocionais.

Mas, a Educação de Jovens e Adultos – EJA até esse momento não encontrava espaço em discussões de resgate de direitos e de promoção da equidade. Uma educação para esse grupo só encontraria espaço no âmbito da República e das Constituições que foram escritas nesse período. O que buscamos nesse momento é compreender a formação docente fundamentada em valores tradicionais reprodutora da ordem excludente vigente com o desenvolvimento de uma linha humanística no campo pedagógico.

Essa discussão só encontrará espaço no momento em que esses paradigmas históricos analisados até esse ponto sejam superados e uma nova corrente e tendência pedagógica passe a ser concebida no contexto da educação brasileira.

Torna-se necessário identificar o caminho histórico da consolidação da educação no Brasil ressaltando que esse campo estava constituído do espaço privado e do espaço público. Essa diferenciação entre o gratuito e particular se apresentou como um novo entrave da democratização brasileira, pois criou espaços com métodos e objetivos antagônicos.

A formação docente desde os primórdios priorizou a educação infantil e a educação fundamental, ou seja, existiam poucos espaços para o desenvolvimento da formação específica para a formação de Jovens e adultos e, as primeiras iniciativas concretas nesse aspecto se apresentaram no período da República Velha ou República do Café-com-Leite período esse que ficou compreendido entre 1889 e 1930.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA na República Velha não possuía caráter de formação cidadã e sólido nem tinha por objetivo a continuidade dos estudos em níveis mais avançados. Na verdade, se constituía num mecanismo de manutenção do poder da oligarquia que assumiu o poder logo após a saída dos militares do poder no período da República da Espada.

A Constituição de 1891 e que vigorou até 1930 extinguiu o Poder Moderador que era exclusivo do Imperador e o voto censitário que estabelecia que somente votariam cidadãos do sexo masculino que possuísse um valor mínimo de renda. A partir de 1891 poderiam votar todos os cidadãos do sexo masculino que fossem alfabetizados, ou seja, era necessário ao eleitor ser alfabetizado. Na prática ser alfabetizado se limitava a assinar o próprio nome.

1082

Em busca de obedecer à lei e garantir os votos de todos os homens muitos fazendeiros contrataram professoras para alfabetizarem os seus colonos e assim garantir os votos que eles precisavam. Não era um ato de preocupação com o desenvolvimento de uma educação que reparasse séculos de exclusão e integrassem o jovem e o adulto a sociedade letrada.

O processo educativo se desenvolve a partir de uma sistematização de ações se torna necessário elaborar um currículo a ser aplicado de acordo com os objetivos e expectativas ao grupo que ele se destina. Estabelecer os objetivos gerais e específicos, a metodologia e as formas de avaliação. Porém, a educação para jovens e adultos no período da República Velha não tinha esse caráter sistemático não havia uma preocupação com o prolongamento da formação dos educandos das fazendas, mas cumprir uma exigência legal no campo eleitoral.

Os educadores que lecionavam para os educandos jovens e adultos nas fazendas principalmente e também nos centros urbanos não possuíam uma formação específica para aplicaram a sua prática didática em relação a esses grupos e nem um currículo para tal finalidade.

Desta forma, a sua metodologia didática se fundamentou na sua própria experiência profissional e nos seus valores educativos. Na prática os educadores utilizavam as mesmas técnicas que utilizavam na alfabetização de crianças e o modo tradicional educativo.

Sob esse paradigma a educação de jovens e adultos deveria representar uma nova oportunidade de acesso aos saberes escolar. Os educadores estando preparados com novas metodologias e novos conteúdos sendo esse o grande desafio do pensamento escolar. Surgia a necessidade de se elaborarem um novo modelo pedagógico, novas atividades, enfim uma nova proposta curricular para se adaptarem aos saberes e conhecimentos próprios dos estudantes.

Pensamento que encontraria no educador Paulo Freire um defensor. Pois, ele compreendia que a educação para os Jovens e adultos não possuía o mesmo objetivo daquela destinada as crianças e deveria se desprender desse pensamento e dessa ação que não respondia ao propósito educativo (FREIRE, 1998a).

Objetivando-se como proposta: o diálogo entre os saberes, os modos de ser, de viver e de compreender a realidade, a construção e apropriação de novos conhecimentos que implicam numa relação dialética entre os educandos e educadores. De tal modo, Freire (p.77) nos esclarece que: “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura aos riscos e a aventura do espírito” (FREIRE, 1998b).

1083

O ponto a que chegamos é repleto de informações acerca de nossa lide histórica educacional, porém, é das abordagens da educação e o movimento da escola nova e a educação humanística que revisaremos a partir deste novo enfoque. Passaremos a discorrer a respeito da escola nova, sua abordagem para uma educação humanista.

ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA E A EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA

As abordagens educacionais têm como objetivo compreender o fenômeno educativo através de diferentes aspectos, alguns estão relacionados a momentos históricos que marcaram sua criação e o desenvolvimento da sociedade na qual estavam inseridas. Tais abordagens auxiliam no entendimento da ação didática para a formação do educador e sua importância nas atividades de ensinar e aprender.

Na abordagem tradicional a prática educativa é caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Ou seja, predomina uma prática educativa de grande bagagem histórica e resistência, tratando-se de uma educação “que

persistiu no tempo, em suas diferentes formas, e que passou a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram” (MIZUKAMI, 1986, p. 7).

Dessa forma, o ensino tradicional preza pelo conhecimento, e dele o aluno deve ser um simples depositário. Nessa abordagem a escola é vista como um local ideal para a transmissão desses conhecimentos selecionados e elaborados por outros para serem expostos e assimilados pelos discentes. Para Santos (2005, p.21), “Assim, a opção pedagógica valoriza, sobretudo, os conteúdos educativos, isto é, os conhecimentos e valores a serem transmitidos, caracterizando um tipo de educação tradicional que chamaremos Pedagogia da Transmissão”.

Nessa abordagem, os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor e aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano e muito menos com as realidades sociais. A Escola Nova chega ao Brasil em 1930, idealizada e desenvolvida por Anísio Teixeira era uma proposta pedagógica com uma nova concepção de currículo e métodos que se afastava do modelo tradicional que vigorava no Brasil desde a chegada dos jesuítas.

Na abordagem comportamentalista o homem é considerado como produto do meio, ou seja, em sala de aula o aluno é manipulado e controlado por meio da transmissão dos conhecimentos decididos pela sociedade ou por seus professores. Por esse mesmo contexto, a abordagem comportamentalista utiliza de um modelo empresarial como forma de controle da sociedade, ou seja, preocupada, apenas, com o mercado de trabalho, pois há um planejamento e execução firmando os costumes, quanto ao comportamento e execução de tarefas sem que haja desperdício de tempo (MACKEIVICZ, 2017; SANTOS, 2005).

1084

Sendo assim, para melhor aderir uma aprendizagem significativa são fornecidos materiais, tais como “máquinas de ensinar”, a instrução programada, computadores, manuais tutoriais de treinamento, etc.” (SANTOS, 2005, p. 23), como forma de moldar o que se aprende dos conteúdos provenientes dessa educação.

Para Saviani (1984) essa abordagem é identificada como a pedagogia tecnicista,

Onde o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária. De forma que o processo é que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. E marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo (p. 15).

Assim fica claro que a abordagem comportamentalista está baseada na instrução e no *feedback* entre ensino, aprendizagem e resultado que quando não está alinhado ao que se estabelece na etapa educacional é considerado como não desejável.

Na abordagem humanista enfoque é o sujeito, com “ensino centrado no aluno”. Ela enfatiza as relações interpessoais, objetivando o crescimento do indivíduo. Com isso, a

abordagem é compreendida por meio de uma escola voltada ao interesse individual, pois tudo aquilo que é verdadeiramente aprendido há o envolvimento pessoal, situa-se um aspecto sensível, voltada em seus processos internos de construção e organização pessoal da realidade. Pois, o professor deve ser um “facilitador da aprendizagem”, ou seja, deve fornecer condições para que os alunos aprendam, podendo ser treinado para tomar atitudes favoráveis condizentes com essa função (ROGERS, 1969).

Esses aspectos, também encontrados na “pedagogia nova” (MACKEIVICZ, 2017; SANTOS, 2005), apresentam características não diretivas, em que se observa o desenvolvimento do sujeito que estuda e se estimula a autorrealização, sendo o único objetivo. Logo, outra autora também se apresenta a esse respeito e tece que os alunos ao pesquisarem sobre algo, devem “ser capazes de criticá-los, aperfeiçoá-los ou até mesmo substituí-los” (MIZUKAMI, 1986, p. 54).

A ideologia e as concepções práticas da Escola Nova estabeleciam relações diretas com a Educação humanista tendo em vista que se fundamentava numa relação de interação entre o professor e o aluno no incentivo e no elogio na apresentação de caminhos da apresentação das ferramentas e na permissão de um desenvolvimento do conhecimento a partir do olhar do aluno.

As ideias da Escola Nova e, conseqüentemente da Educação Humanista se solidificaram nos grandes centros urbanos existentes na década de 1920 no Brasil. Nos grandes centros urbanos havia o desenvolvimento das atividades manufatureiras que evoluíam para o início do processo de industrialização impulsionado a partir da década de 1930 no Governo de Getúlio Vargas.

1085

Para Teixeira (1971, p.65) “a sociedade e a escola, exigem ao humano adaptar-se a aplicação da ciência ao cotidiano e dão à escola a finalidade de formar o indivíduo e o homem social, preparado pra o presente e para um futuro incerto”. O mesmo ainda ressalta que dessa forma, a escola tradicional que utiliza o estudo como lição, a aprendizagem como aceitação dos fatos e conceitos; a avaliação como prova de adaptação, tornam-se doutrinária de dogmas sociais, morais ou religiosos que preparam para um futuro imutável.

Todavia, nos pequenos centros urbanos e nas áreas rurais a estrutura econômica não apresentou mudanças estruturantes que justificassem mudanças na concepção pedagógica e na elaboração de novos currículos e novas metodologias. Nesses espaços as transformações se mantiveram lentas ou inexistentes. Enquanto nos espaços urbanos os cursos profissionalizantes se expandiam e as metodologias de ensino se estruturavam numa perspectiva humanística nos

pequenos centros e nas áreas rurais prevalecia a educação tradicional reprodutora da ordem estabelecida.

A Educação de Jovens e Adultos em uma visão humanística precisa ser pautada no respeito à identidade do educando e de suas particularidades. Porém, mesmo a partir da introdução do pensamento de Anísio Teixeira na década de 1920 e sua proximidade com a didática humanística ainda se encontra em fase de concepção e construção apesar de ter sido fortalecida na promulgação da Constituição Federal Brasileira – C.F (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB (1996).

Analisar que uma prática pedagógica orientada pela educação intercultural que pretende construir o conhecimento através do diálogo consiste, segundo Freire (2001, p 36) em uma epistemologia dialógica, na qual os atores deveriam descobrir seus papéis na coletividade “O que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, que resulte um mundo mais “redondo”, menos “arestoso”, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade”.

Aprender a ensinar consiste em criar os caminhos eficazes para que o aluno a partir de informações pré-estabelecidas crie novos conceitos e construa o seu próprio conhecimento. Construir o conhecimento só é possível dentro de uma perspectiva libertadora, autônoma. Apresentar escolas modernas, arejadas, coloridas com professores capacitados e bem-remunerados é o caminho para que se consiga superar as desigualdades.

1086

A chegada do pensamento humanístico na educação no Brasil se deu quase que simultaneamente com a introdução da Escola Nova que teve como precursor Anísio Teixeira que conquistou diversos seguidores. A Leitura da história da educação brasileira buscou compreender o processo de formação profissional dos educadores brasileiros e a dificuldade que se apresenta para o desenvolvimento da didática humanística mesmo com os avanços conquistados com LDB/96. Principalmente na atuação em turmas da Educação de Jovens e Adultos.

A colonização portuguesa de exploração não teve como pensamento principal desenvolvimento de uma nação e sim na busca de recursos econômicos. Na construção desse processo a sociedade estabelecida era de caráter patriarcal, excludente e exploratória. A educação desde chegada dos Jesuítas buscava a manutenção da ordem estabelecida e nesse objetivo se apoiou na metodologia tradicional de educação que priorizava a ordem do professor e o distanciamento entre eles e os educandos.

Sendo a Educação Humanística um processo de autonomia e respeito às ações dos educandos a sua plena realização ainda encontram obstáculos no Brasil devido às características de formação dos docentes que não estão preparados para uma educação relacional e construtiva.

Para que ocorra uma educação humanística é preciso que se invista na formação docente em busca de que na sua prática o educando seja protagonista das atividades curriculares tanto no campo da Educação Regular quanto na Educação de Jovens e Adultos. Não se trata de analisar metodologias específicas como eficientes, mas de buscar uma relação cotidiana pautada no respeito e na humanização.

Na abordagem humanista segundo Erich Fromm (1967), a solidariedade, o amor e o afeto entre as pessoas fazem parte do desenvolvimento emocional. Ou seja, devemos nos tratar de forma humanista, uma vez que somos todos iguais, visto que, somos seres humanos com sentimentos. Ainda assim, Fromm (1967, p.56) afirma que “O tipo de amor mais fundamental, básico em todos os tipos de amor, é o amor fraterno”. Assim entende-se que o sentido de responsabilidade, cuidado, respeito e conhecimento em relação a qualquer outro ser humano, o desejo de promover a sua vida.

De acordo com essa abordagem de Fromm (1967), pode-se dizer que para a educação tornar uma sociedade mais humana é indispensável que haja o amor, o afeto e a solidariedade entre as pessoas. Assim ela vai objetivar a moldagem e os ajustes por meio do conhecimento teórico e o conhecimento prático, necessários para humanizar esse mundo materialista movido pela tecnologia é aquela que coloca no centro de sua proposta pedagógica o ser humano como sujeito histórico e não a mercadoria por ele produzida.

1087

Sendo assim, é importante enfatizar que a educação humanista tenha como objetivo dinamizar o processo ensino e aprendizagem através do encontro do currículo trabalhado em sala de aula (conhecimento teórico) com os saberes que os alunos adquirem através de suas vivências pessoais (conhecimento prático) possibilitando uma formação mais justa e participativa.

Quanto a isso Saviani (1984) conceitua a abordagem humanista de “pedagogia nova”, vista como origem das tendências não diretivas e antiautoritárias. Ele diz que na abordagem humanista “o professor deve agir como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre estes e o professor” (p.68).

A verdadeira educação humanista segundo Freire deve ser concebida de amor à vida e de comprometimento histórico com a mesma, onde:

O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados pela realidade. Nessa mesma perspectiva diz ainda, que se o pensar só assim tem sentido, se tem a sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual se mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens (FREIRE, 1988, p. 37).

É preciso que o professor esteja consciente que para ensinar necessita ter autoridade com afeto e respeito mútuo e não autoritário de forma “ditadora” impondo o conhecimento em abertura para novas opiniões e pontos de vista dos seus alunos, ou ditando normas que nem sempre contribuem para a aprendizagem necessária para formação do indivíduo.

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passa 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. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram-na como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental, posição (...) consagrada, em seguida, em lei nacional.

1088

Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob as diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais. A Educação de Jovens e Adultos representa uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente (BRASIL, 1996).

O direito à educação deve ser ampliado a todos. No entanto, a novidade trazida pela modernidade será o reconhecimento do ser humano como portador dos direitos inalienáveis: “os direitos do homem” como são ressaltados na Declaração de 1789 da Revolução Francesa, que diz que os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos.

Essa mesma declaração afirma que a finalidade de toda e qualquer associação política é a de assegurar esses direitos naturais e inalienáveis. Ou seja, os direitos do homem devem ser mantidos por toda sua vida, independentemente da idade. Dentre esses direitos está à educação escolar de cuja assunção como direito humano o nosso país é signatário em várias convenções, reconhecendo-a como inalienável para todos, a fim de que todos se desenvolvam e a pessoa como indivíduo e como ser social possa participar na vida social, política e cultural.

A EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando por meio das diretrizes curriculares nacionais que torna o currículo em ação, materializado em práticas diretamente referidas ao ato pedagógico. Contudo, se muitos dos que buscam a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos. É de fundamental importância a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos para os cursos da Educação de Jovens e Adultos.

Tais diretrizes assumem o ponto de vista do Parecer CEB nº 15/98 quanto a uma política de qualidade dentro dos projetos pedagógicos. Estes se associam ao prazer de fazer bem-feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível.

Um momento específico dessa referência é a recontextualização que se impõe à transposição didática e metodológica das diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental e do médio para a EJA. Suas experiências de vida se qualificam como componentes significativos da organização dos projetos pedagógicos inclusive pelo reconhecimento da valorização da experiência extraescolar (Art. 3, X). Tal recontextualização ganha com a flexibilidade posta no Art. 23 da LDB cujo teor destaca a forma diversa que poderá ter a organização escolar tendo como um critério a base na idade.

1089

Ainda a esse respeito, sabe-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos se aplicam obrigatoriamente aos estabelecimentos que oferecem cursos e aos conteúdos dos exames supletivos das instituições credenciadas para tal. Por fim, toda pesquisa teórica ou bibliográfica necessita de um aporte empírico do método aplicado. É deste foco que iremos desvelar a partir de então: o método, a teoria e a pesquisa.

3-O MÉTODO, A TEORIA E A PESQUISA:

O artigo em epígrafe trata especificadamente do teor e forma de uma leitura da prática humanista em prol da Educação de Jovens e Adultos – a EJA. No entanto, ao tratarmos o enfoque para a pesquisa seguimos a luz da análise bibliográfica por duas razões: a primeira, por que o tema tem respaldo a partir de autores que reverberam acerca de um ensino de qualidade para o público da EJA, teoricamente, falando. Este público não conseguiu estudar na idade certa, porém, concluir seus estudos é um ganho efetivo para a sociedade como um todo.

Ao escolhermos a pesquisa bibliográfica corroboramos com as ideias dos autores na (p. 54) quando advogam que esse tipo de pesquisa parte do princípio de que os materiais usados na pesquisa já foram publicados, e o pesquisador se vale desses instrumentos de investigação para

poder discutir uma ideia e contribuir com outros pesquisadores na temática que se discute.

No entanto, esses autores também esclarecem que é possível que se ateste a veracidade das literaturas obtidas para discussão, deve também apontar divergências ou contradições ao passo que um dado pode ser modificado ou refutado (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Face ao exposto, compreendemos que a pesquisa bibliográfica neste artigo se vale do pensamento de Fonseca na (p. 32) quando ressalta que o estudo bibliográfico e/ou teórico parte do princípio de que as teorias já passaram por uma análise o que nos permite aprofundar um verdadeiro dado e trazer para a discussão pelo marco analítico pelo teor e forma de cada autor que descreveu cada tópico ou temática (FONSECA, 2022).

Esse foi o nosso lema nesse trabalho. Para tanto, a pesquisa se valeu nitidamente de um aporte teórico/bibliográfico. Por outro lado, serviu para que o diálogo fosse necessário entre os autores no tema da EJA e a prática humanizada propriamente falando.

Em segundo, por que a própria LDB/96 em seu Artigo 37 (pontua) a EJA a uma obrigatoriedade ao poder público de sua oferta. Em especial, para aqueles estudantes que não deram continuidade aos estudos e pararam pelo caminho. Daí, a proposta de práticas humanizadas só colabora para este foco.

E, a partir dessas razões elegemos também os autores que dialogam a parte humanista como uma forma de atuar para aprender valores como a bondade, a gentileza e a empatia, dentre outros, que poderá trazer para esse alvo – (novas formas de atuar e aprender): professores e alunos. 1090

Pensando nessa proposta humanizada tecemos que a abordagem qualitativa tem respaldo a partir do entendimento de que toda pesquisa precisa de uma abordagem específica, seja ela quali ou quanti. Por outro lado, mesmo que não tenha dados empíricos para ser debatido. Nosso enfoque aqui é dialogar acerca dessas duas temáticas: de um lado a EJA e de outro a prática humanista.

Por essa mesma ótica recorreremos ao autor na (p. 79) quando esclarece nossas ideias ao afirmar que a abordagem qualitativa além de ser uma opção do pesquisador, ela tem um cunho investigativo, ou seja, por ser a melhor forma de entender a natureza de um aporte social (RICHARDSON, 1999).

Por outro lado, ela envolve o realce de um problema, envolve a avaliação e a qualidade das informações contidas na pesquisa sem se preocupar em medir quaisquer que seja o aporte teórico trabalhado. Por essa mesma razão o artigo tem um enfoque qualitativo por abordar o processo de humanização dentro do processo de ensinagem para o público da EJA.

Já Minayo em (2001) só confirma o que em 1999 (Richard) já falava e reafirma que: “A pesquisa qualitativa ela responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, com as ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser medido ou quantificado” (p. 21). Podemos observar que a pesquisa qualitativa se incumbe de dialogar, conversar e discorrer o que está à volta nos costumes e nas rotinas das pessoas.

Por isso, ela estabelece um relacionamento mais estreito com o pesquisador ao descrever e discutir o que se encontra para investigar, pois se tem um caminho aberto, pronto para o diálogo quando se tem imprevisão. Pois, os fatos encontrados na literatura são decorrentes dessas informações onde podem ser detalhadas no processo investigativo mesmo que seja por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Para tanto, a pesquisa tem esse formato: o método empregado é fomentar as discussões acerca do tema (EJA) e da (prática humanizada) por duas esferas de ambientalização: a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa dialógica. Já a teoria por si só se estabelece nos autores da qual recorreremos para dialogar durante toda a revisão bibliográfica. Contudo, a pesquisa tem a incumbência de tratar de forma humanizada o ensino da EJA para a contemporaneidade.

Por fim, ambos estão alinhados e de acordo com o próprio objetivo central que resumidamente é: entender que a forma como o currículo e seu planejamento estão sendo perpassado para os alunos da EJA precisam urgentemente de um novo olhar e que as experiências docentes não estão focadas para esse novo prisma: práticas humanizadas. Por fim, os apontamentos e as reflexões são pertinentes para um diálogo mais acurado do processo de humanização da EJA para a EJA.

1091

4-APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Iniciamos nossos apontamentos com a frase magna de (Delors, 2003) quando afirmava que: “A educação surge como um triunfo indispensável à humanidade para a construção dos ideais em três conjugações: *de paz, de liberdade e de justiça social*” (DELORS, 2003).

Portanto, a EJA é uma modalidade de ensino que tem respaldo na LDB em seu Artigo 37 quando alude que é uma obrigação do poder público ofertar o ensino nesta modalidade para aqueles que não puderam ou não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa. Portanto, quando nos referimos ao tema: “Educação de Jovens e Adultos: Uma leitura a partir da prática humanista”, claramente se analisa que esta modalidade de ensino se remota ao que chamamos de humanização.

Sobretudo, o processo de humanização no chão de uma escola não acontece do dia para

a noite, tudo é uma questão de empatia, solidariedade, motivação e autoconhecimento, pois tanto alunos quanto educadores estão numa mesma lide de aprendizado.

De um lado está o (aluno-EJA) que aprende com limitações. Por outro lado está o (professor da EJA) que ao ensinar aprende duas vezes, isto é: aprende por sua lide de conhecimento e vida secular do aluno. Nesse sentido, o lugar de fala do aluno deve ser a bola da vez. O ouvir parte do professor, pois todo o compromisso de ensinar depende de sua face oculta humanizadora. Pois a EJA necessita de educadores empáticos, solidários e comprometidos com o ensino.

A EJA merece ser tratada de igual para igual, pois um dia todos já fomos EJA, mesmo que em modalidade diferentes, mas, cada um no seu lugar e vez de fala. Assim, a prática da humanização só será bem vinda se todos (alunos, professores e comunidade) passar a olhar com mais empatia e amor por aqueles que também precisam de seu lugar ao sol, isto é, aprender para empreender na vida secular e ser um aluno EJA com diferencial competitivo no mercado.

Ainda a esse respeito, o processo de humanização na EJA contemporânea tem a incumbência de tornas as pessoas melhores e a conclamar por dias vindouros recheados de amor, paz, segurança e esperança de dias melhores. Por fim, a EJA humanizadora traz consigo essa nova roupagem: Ser diferente no agir e no aprender a aprender.

1092

A prática humanizadora contemporânea é um ponto de extrema importância para os nossos dias, uma vez que ao recorrermos aos aspectos introdutórios podemos ver que a luta de classe por uma educação humanizada é carente de estima, de apreço e de presença. A EJA não é e nem deve ser menosprezada, pois são pessoas que estão no chão da escola e busca de um ensino de igual para igual.

Os alunos da EJA precisam de outro olhar. Um olhar onde o amor pela profissão (educador) esteja ao alcance do amor por estudar (aluno) caminhem junto. O andarilhar para aprender a aprender depende de um ensino motivador e com muito gás para nunca desistir. Pois a desistência nesse aspecto é incalculável e deixam marca naqueles que nunca encontram um lugar ao sol.

Por essa mesma ótica, seja homem ou mulher, todos que procuram o ensino nesta modalidade em algum momento estão matando um leão dentro de si para vencer na vida e somente através de um ensino (de) e (com) qualidade se constrói novos conhecimentos, novas habilidades e com atitude forte e humanizada se consegue vencer as barreiras do preconceito que ainda se esbarram entre pessoas e pessoas em pleno século XXI.

E como tal, a escola tem o poder de mudar e transformar esses alunos da EJA a serem

protagonistas de sua própria lide histórica: humanizar-se sempre pode fazer a diferença e agir responsável implicará num ensino cada vez mais humanista e sem qualquer rótulo de preconceito que possa existir ou prevalecer. Pois a participação e compromisso de todos poderá quebrar a resistência da promoção ao mercado de trabalho e os resultados positivos em cada estudante fará total diferença no ensino.

Concluimos este artigo deixando um recorte-chave com respaldo teórico de Hardy e esclarecemos que para o aluno da EJA neste sentido que a fala deste autor só contribui de forma clara e expressiva para o enfoque contemporâneo onde fica claro que para o público da EJA com foco na prática humanista este seja: *“capaz de inspirar afeto, um sentimento de pertencimento e a possibilidade de plenitude de forma diferente, mas igualmente edificante”*.

Entretanto, o caminho da humanização é nítido, mas precisa ser incisivamente efetivada de forma clara e sem nenhum tipo de barreira, independente de quem quer que seja: homem ou mulher – todos merecem o seu lugar ao sol, pois a EJA surgiu para tornar o sonho de muitos jovens e adultos uma realidade eficaz, mas ainda se faz necessário um respaldo a luz da prática humanista que favoreça o pleno exercício do processo de ensino e aprendizagem nesse sentido.

Ainda assim, a educação na EJA pela prática da humanização só será mais bem atendida se houver alguns aportes-chave para essa prática, a saber: respeito mútuo, amor, solidariedade, empatia, estima, afeto, cordialidade e diálogo flexível entre os que pela EJA andarilham e buscam de forma autêntica um ensino (de) e (com) qualidade sem qualquer mácula.

1093

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, verificou-se que a Educação de Jovens e Adultos – EJA deve considerar as características dos estudantes ao elaborarem seus planos de ensino como forma de valorização de suas experiências e também aproveitamento dos seus conhecimentos prévios.

Ao fazermos análise bibliográfica, percebe-se que todos os envolvidos nesta modalidade de ensino deve priorizar no estudo o perfil dos estudantes, como uma forma de educação com resultados positivos, visto que estimulam os alunos a buscarem melhores condições de vida aliado ao aprimoramento de seus conhecimentos, promoção no mercado de trabalho e participação ativa na sociedade.

O estudo revelou o papel fundamental que os educadores têm ao associar os conteúdos abordados em sala de aula com a realidade do estudante contribuindo para um melhor aproveitamento dos conteúdos e possibilitando que os mesmos vivenciem efetivamente as aulas ministradas, resultando em uma aprendizagem mais significativa.

Entende-se, portanto, que o papel do professor humanista é preencher lacunas, estabelecer relações, exemplificar e problematizar as questões a partir dos textos, bem como respeitar as condições culturais do adulto, compreendendo a lógica do saber popular para que se chegue à aquisição de novos conhecimentos respeitando as dificuldades dos alunos.

Percebe-se que a história de vida dos estudantes, suas expectativas com a escola e o contexto em que estão inseridos podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Confirma-se que a educação humanista reconhece o estudante como participante ativo da ação que o leva a apoderar-se da formação integral como ser humano.

Quando olhamos para os questionamentos auferidos lá atrás se chega a uma dada conclusão: que os currículos voltados para a EJA, ainda precisa de um novo olhar. Pois, nem sempre se consegue obter resultados positivados quando queremos alcançar o êxito de uma dada prática humanizadoras. Nem sempre o chão da escola desse público está alinhado com um processo educativo diferenciado, e como tal, podemos dizer assim: empático, flexível e empoderado, praticamente falando.

A EJA ainda não consegue se alinhar ao rol de uma prática educativa humanizada, pois a prática de um currículo flexível ao momento contemporâneo ainda necessita sair do papel e criar novos horizontes. Perpassar as barreiras do aparelhamento do Estado é a bola da vez para este enfoque. O currículo recomendado aos professores não estão alinhados ao rol de uma EJA que exista tal foco: empatia, flexibilidade, amor e empoderamento.

1094

O que podemos enxergar é uma prática que não se abre para o novo. Existe uma barreira que se conforta apenas no chão da escola por ele e para eles sem nenhum tipo de flexibilidade para a árvore da humanização a que se discutiu no marco teórico: o aluno como sendo o palco de sua própria lide histórica. Outro dado importante é um currículo apenas avaliativo e simplesmente fora desse aporte humanizado. Dessa forma, o conteúdo é abordado nas aulas expositivas e não se tem um caminho melhorado para este público que muitas vezes desistem de seus sonhos por conta da frequência alinhada de corpo presente sem ao menos buscar a sua vez de fala. A escuta ativa no processo da humanização é palco de discussão.

A melhoria da escola que oferta a EJA só pode acontecer se houver plena flexibilidade em todos os sentidos. Do contrário, a EJA humanizada não contará com esse aporte humanitário. Ainda assim, conclamamos por um currículo e planejamento focado para esse público onde aconteça um novo olhar e a quebra de paradigmas seja a bola da vez. Que as escolas que ofertam a EJA possam ajustar o seu currículo e alinhar junto com os docentes um novo

propósito de ensino e aprendizagem: EJA com foco na humanização plena e exitosa. Sem estes itens, a prática da humanização não será alcançada de forma plena e efetiva.

Quanto às afirmativas que foram ponderadas chegamos a concluir que a EJA tanto no fundamental quanto no ensino médio ainda é caracterizante por ser um público diversificado, uma vez que tais grupos de estudantes são de diferentes etárias, realidades empírico-sociais e lide histórica diferente e que ao longo de suas vidas marcam personalidades ímpares, pois são pessoas que agem em diferentes afirmativas seguindo regras e objetivos comuns. Além disso, por serem homogêneos o faz de si mesmos o diferencial em suas particularidades em sua forma e teor nesta modalidade de ensino.

Espera-se que as escolas que adotam a educação humanista incentivem os estudantes a buscarem sua autorrealização, que está ligada ao atendimento das suas necessidades básicas (fisiológicas, segurança, afeto, estima) e que é atingida com a facilitação do ambiente onde estão inseridos (no caso, a escola). Por fim, a EJA precisa ser dialogada constantemente para se tornar palco de humanização plena e eficaz.

REFERÊNCIAS

BÓS, Ecléa. **Memória e Sociedade. Lembrança de velhos**. Companhia das letras, São Paulo, 1994. 1095

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 de fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Constituição de 1891. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em: 13 de fev. 2023.

CORREIA, Luiz Oscar Ramos. **Fundamentos Metodológicos em EJA I**. Curitiba: IESDE, 2006.

ELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido [antologia]**. **Revista de Educação**. Lisboa, Portugal, v.7, n.1, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FROMM, Erich. **Psicanálise da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

HARDY, Thomas. *Far from the madding crowd*. London: Harper Collins, 2010.

MACKEIVICZ, O. **O problema da liberdade na história da filosofia**. 2017.

MEIER, Celito. **A educação à luz da pedagogia de Jesus de Nazaré**. São Paulo: paulinas, 2006.

MINAYO, m. C. S. (2001). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, p. 21-42.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU. 1986.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RICHARDSON, R. J. (1999). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas.

ROGERS, C. R. (1969). **Liberdade para aprender**. São Paulo: Pioneira.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. 1096

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. **A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia - DF**. Dissertação (Mestrado em Educação) Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo: Nacional, 1971.