

Seção: Formação de professores | Artigo original |

DOI: 10.35700/2317-1839.2022.v11n20.3294

A educação de jovens e adultos no contexto da educação do campo e a interface com a educação popular: reflexões iniciais

Youth and adult education in the context of countryside education and the interface with popular education: initial reflections

La educación de jóvenes y adultos en el contexto educativo del campo y la interfaz con la educación popular: reflexiones iniciales

Edineia Natalino da Silva Santos

Doutora em Educação

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho — UNESP

E-mail: edineia.santos@unemat.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4176-5686>

Romualdo Dias

Doutor em Filosofia da Ciência e em Livre Docência

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho — UNESP

E-mail: romualdo.dias@commonactionforum.net

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7500-7528>

RESUMO

O artigo objetiva apresentar algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e a interlocução com a Educação Popular, respaldado em uma pesquisa de abordagem de cunho qualitativa. As questões analisadas aqui pautam-se, em certa medida, no estudo do tipo da arte, balanço de produção do período de 2012 a 2016, disponível no banco de dados da CAPES,

sobre a temática a Educação de Jovens e Adultos no contexto do campo e a interlocução com a Educação Popular. Essa reflexão se fundamentou em Freire (1967; 2010; 2011; 2015) Hurtado (2006); Caldart (2000; 2004; 2003), entre outros. As pesquisas apresentam uma significativa contribuição das matrizes epistemológicas e práxis da Educação Popular nas experiências educativas, tanto da educação de Jovens e Adultos quanto da Educação do Campo, no tocante à ação-reflexão de uma educação para a compreensão da realidade e da emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Educação Popular.

ABSTRACT

The article aims to present some reflections on Youth and Adult Education, Field Education and the dialogue with Popular Education, based on qualitative research. The issues analyzed here are largely based on the study of the type of art, a balance of production from 2012 to 2016 available in the CAPES database on the theme. The reflections are based on Freire (1967; 2011; 2014; 2018), Hurtado (2006), Pontual (2006), Caldart (2006, 2009), among others. The research presents a significant contribution of the epistemological and praxis matrices of Popular Education in the educational practices of both Youth and Adult Education and Field Education regarding the action-reflection of an education for the understanding of reality and the emancipation of subjects.

Keywords: Youth and Adult Education. Field Education. Popular Education.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre la Educación de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural y la interlocución con la Educación Popular, a partir de una investigación cualitativa. Los temas analizados aquí se basan, en gran medida, en el estudio del tipo de arte, balance de producción del período de 2012 a 2016, disponible en la base de datos CAPES, en el tema Educación de Jóvenes y Adultos en el contexto del campo y el diálogo con la Educación Popular. Esta reflexión se basó en Freire (1967; 2011; 2014; 2018), Hurtado (2006), Pontual (2006), Caldart (2006, 2009), entre otros. La investigación presenta un aporte significativo de las matrizes epistemológicas y praxis de la Educación Popular en las prácticas educativas tanto de la Educación de Jóvenes y Adultos como de la Educación Rural, en cuanto a la acción-reflexión de una educación para la comprensión de la realidad y la emancipación de los sujetos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación en el Campo. Educación Popular.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação do Campo (EC) e a Educação Popular (EP) são temas distintos, entretanto, pode-se dizer que muito se aproximam, uma vez que tanto a EJA quanto a EC trazem, ao longo de suas trajetórias históricas, o rico legado da Educação Popular no Brasil. Na atualidade, a EJA e EC pertencem à educação básica, sendo ambas assim reconhecidas como modalidades da educação básica através da Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Historicamente, a trajetória de políticas públicas educacionais no Brasil, para a oferta à população do campo e dos sujeitos da EJA, tanto nos espaços urbanos como no

campo, passa por mudanças significativas a partir das décadas de 1990. Tais mudanças são estimuladas em especial por movimentos sociais. Na EJA, destacam-se os Fóruns Permanentes de Debates da Educação de Jovens e Adultos – FPDEJA, e, no contexto do rural, concomitantemente à luta pela reforma agrária, a Educação Básica do Campo, a educação formal para os povos do campo se fortifica diante das lutas por uma Educação do Campo são desencadeadas também na década de 1990, pelos movimentos sociais do campo, em nível nacional, foram essenciais, pois exerceram pressão junto ao Estado com vistas à proposição de políticas públicas voltadas para a educação dos povos do campo.

Para Caldart (2003), a educação do campo deve-se firmar e reafirmar em três ideias que alicerçaram a “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em julho de 1998. Destacamos, aqui, a primeira ideia: “O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos” (CALDART, 2003, p. 64). Para a autora, no movimento, é gestada uma nova prática de escola em que a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações dos sujeitos da comunidade.

Nesse sentido, nota-se que, tanto a EJA quanto a Educação do Campo buscam elementos nos princípios norteadores da educação popular, defendida por Paulo Freire e pautadas na construção de um currículo e organização pedagógica, com os educandos e não para os educandos, pois, só assim “a educação que reinventa pode ser um instrumento a mais no trabalho dos homens o criarem, transformando este que está aí” (BRANDÃO 2006, p. 16).

O movimento de Educação Popular no Brasil legou uma leitura positiva sobre o saber popular, evidenciando que a proposta pedagógica, não só para a educação de pessoas jovens e adultas, mas para todas as diversidades da educação, tende a “definir-se como um trabalho pedagógico retotalizador de todo o sistema da educação desde o ponto de vista das classes populares e a serviço de seu trabalho simbólico e político transformador da ordem social dominante” (BRANDÃO, 2006, p. 79). Nessa direção, a Educação Popular deve ser compreendida como um “movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (BRANDÃO, 2006, p. 75). Para que isso ocorra, deverá haver um diálogo com os saberes acumulados ao longo da vida que os sujeitos

trazem em seus conhecimentos, experiências, questionamentos e significados adquiridos em suas trajetórias.

Levando em consideração tal contexto, nosso trabalho, a partir da questão problematizadora, questiona: o que se tem produzido em âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil, sobre a interlocução da Educação Popular, e a Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo? Propõe-se, então, identificar e realizar reflexões acerca dos trabalhos produzidos com a temática constante na problemática.

Como procedimentos, do tipo estado da arte, utilizou-se a técnica de coleta de balanço de produção do período de 2012 a 2016, disponível no banco de dados da CAPES, em trabalhos desenvolvidos com a temática Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo e a interlocução com a Educação Popular. Vale destacar trabalhos realizados do tipo estado da arte, são estudos “justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

O texto está organizado em três tópicos, a introdução, seguido das conceituações no que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo (EC) e Educação Popular (EP). No terceiro tópico, procuramos realizar discussão dos dados à luz da teoria; assim, apresentamos os dados e tecemos algumas considerações e desafios para o campo educacional e a importância do diálogo com os saberes da EP, como processo de luta, amorosidade e movimentos de resistência e emancipação humana.

2 EDUCAÇÃO POPULAR E A INTERLOCUÇÃO COM A EJA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES CONCEITUAIS

2.1 Educação Popular

No Brasil, no final dos anos de 1950, intensificado nas décadas de 1960 e 1970, bem como nos países da América Latina, a Educação Popular (EP) continua sendo

apresentada como resultante da história latino-americana sob a influência da proposta da Teologia da Libertação, do Concílio Vaticano II, e do ideário da pedagogia de Paulo Freire e sua ação, em síntese expresso na própria dedicatória da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2011, p. 3): “Aos esfarrapados do mundo e aos neles se descobrem e, assim descobrindo-se com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam”, influenciou outros pensadores e ativistas sociais comprometidos com a transformação social.

Os estudos de Paludo (2006, p. 55) apontam a Educação Popular como uma concepção educativa em sua relação ao mesmo tempo como teoria e prática. Como prática “é vinculada ao ato de educar, [...] por uma intencionalidade transformadora. Como teoria, é resgatada como uma pedagogia, como uma Teoria da Educação, que está sempre em processo de revisão e (re)elaboração e que se alimenta de reflexão sobre o ato de educar visando (re)orientá-lo.”

Assim, a Educação Popular em seu seio embrionário como Movimento de Educação Popular a seu caráter de proposta pedagógica de pensamento crítico, constituiu-se num referencial teórico e instrumental para o surgimento e fortalecimento de diversos movimentos sociais, grupos de base, organizações sociais em torno da educação de pessoas jovens e adultas, alfabetização, trabalho comunitário, centros de culturas, bem como formação de lideranças de base. Para Garcés (2006, p. 78, “o popular da ‘educação popular’, desde os anos de 1960, optava exatamente pela promoção de práticas educativas ‘libertadoras’, para o desenvolvimento de sujeitos coletivos e populares, capazes de constituírem-se em protagonistas das necessárias mudanças sociais”.

A inspiração pedagógica da EP, de caráter crítico, ético, epistemológico e político fundamentada em Paulo Freire, em síntese, consiste em que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente.” (FREIRE, 2011, p. 54). Nessa direção, a própria pedagogia do oprimido, numa proposta de educação dialética contrapondo uma educação bancária, que, para Freire, passa a ser a pedagogia dos seres humanos empenhados em movimentos de luta por libertação. A transformação social na perspectiva freireana, não ocorreria e nem ocorre por decreto vinda por parte dos opressores, mas ela é possível diante de resultados de ações educativas realizados e organizados com os oprimidos para que assim ocorra a transformação dos indivíduos e das

estruturas sociais vigentes. Vale lembrar que essa teoria, em síntese, pelas próprias palavras de Freire (2011), deve levar em consideração que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão se desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2011, p. 57).

A Educação Popular deve ser compreendida a partir de seus pilares fundamentais: ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico, numa perspectiva dialética com permanentes vínculos e compromissos políticos e éticos com as camadas populares. Nessa direção, sobre a EP Freire, afirmou:

Depois que entendo como mobilização, depois que a entendo como organização popular para o exercício do poder que necessariamente se vai conquistando, depois que entendo essa organização também do saber... compreendo o saber que é sistematizado ao interior de um “saber-fazer” próximo aos grupos populares. Então...se descobre que a educação popular tem graus diferentes, ela tem formas diferentes. (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 34).

Entender esse processo da própria definição de Educação popular amplia nossos horizontes e reflexões sobre o conhecimento da própria prática política de conhecer o mundo. Para Brandão (2006, p. 15), para pensar em educação popular, faz-se necessária uma revisão do próprio sentido da palavra educação, “[...] a educação popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regidos pela diferença, para expor o próprio sentido da educação [...]”.

Na contemporaneidade, pode-se dizer que a EP, diante de sua flexibilidade, do compromisso dialético, ético e político com as novas demandas da sociedade na atualidade, enfrenta novos desafios, para tanto:

Reconhece, certamente, e assume novos desafios e previsões. Aceita a superação de análises esgotadas. Trabalha na construção de componentes paradigmáticos renovados. Inclui tudo, desde cenários velhos e novos, a sujeitos e espaços. Sua visão dialética não permite construir o novo a menos que seja a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica (HURTADO, 2006, p. 148).

Nessa perspectiva, o legado freireano expresso na Educação Popular é delineado nos princípios da educação como ato político, com vistas à emancipação e cidadania do sujeito, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, numa busca para a transformação de si próprio e do meio social onde vive na necessidade constante da luta contra as injustiças e barbáries.

A Educação Popular pode ser também entendida como práticas políticas pedagógicas de denúncia à exclusão social das classes e grupos populares, numa possibilidade de criação de metodologias e referencial teóricos de inclusão social e respeito às diversidades sociais, numa forma de protesto contra-hegemônica. Nessa mesma linha de pensamento, Dias (1985, p.10) destaca que “uma metodologia em educação popular, deverá se referir à totalidade do indivíduo e à totalidade do contexto social. Os critérios surgem com a finalidade de garantir a referência com a totalidade”.

A própria ação metodológica na perspectiva de uma educação emancipatória não está arraigada às receitas e fórmulas pré-existentes, mas orientadas em seus princípios fundamentais de uma educação como instrumento fundamental para a transformação social.

2.2 Educação de Jovens e Adultos

A Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos têm conceitos distintos, no entanto, vale lembrar que a Educação de Adultos, no Brasil e na América Latina, emerge nas problemáticas pautadas por Paulo Freire desde os anos de 1960, da necessidade de uma alfabetização com os princípios de uma educação emancipatória. Segundo Freire, em “Política e Educação: ensaios (2001)”, a educação de adultos, em sua forma conceitual, é mais bem compreendida se a situarmos com Educação Popular.

O conceito de Educação de Adultos, vai se movendo na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e

rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2001, p. 21).

O pensador apresenta uma proposta educacional para as pessoas jovens adultas e idosas, na qual os objetos de conhecimentos devem estar diretamente relacionados com a realidade dos sujeitos, de forma que educador e educando são partícipes do processo educacional, não se aprisionando na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizante.

Com a redemocratização do Brasil, nos 1990, e com o viés neoliberal imperando nas políticas públicas do referido período, o Estado brasileiro capitalista circunscreveu a responsabilidade da Educação Básica aos Estados e Municípios, priorizando o atendimento às crianças e adolescentes na idade de escolarização. Diante dos avanços normativos legais, a Educação para as Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EPJAI) passa a ser reconhecida constitucionalmente, através da Constituição Federal Brasileira de 1988 que preceitua no Art. 208 a educação como direito de todos e dever do Estado, também é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/96 – que passa a assumir a EJA como modalidade de educação, no Parecer nº CNE 11/ 2000, que traz três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. Ainda na Resolução CEB/CNE nº 1/2000, que reafirma a especificidade da modalidade, na Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Resolução CNE/CEB nº 3/2010 e na Resolução CEB/CNE nº 1/2021. Assim, diante dessas normatizações legais, pode-se dizer que não foram suficientes para que a EJA obtivesse radicação no sistema, uma vez que o próprio Estado na lógica capitalista lhe dá o papel secundário.

Os referidos marcos legais reconhecem a EJA como modalidade da educação básica garantem financiamento e afirmam diretrizes curriculares, bem como estabelecem algumas regras para o atendimento às pessoas jovens, adultas e idosas que não possuem educação básica em tempo ideal e que, até então, ocupavam/ocupam um papel secundário nas políticas educacionais do país, principalmente se considerarmos os grupos menos favorecidos de nossa sociedade como indígenas, negros, mulheres, migrantes, pobres, entre outros.

Defendemos que a EJA deve ser compreendida para além dos marcos legais normatizadores, acrescida do reconhecimento da diversidade de seus sujeitos, das suas especificidades, de seus saberes e trajetórias de vidas, assim, pode-se dizer que a EJA:

Como um campo político de formação e de investigação, está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não-escolares (SOARES, GIOVANETE, GOMES, 2007, p. 8).

Nessa perspectiva, os jovens, os adultos e os idosos que se matriculam nessa modalidade de ensino são sujeitos que se situam num determinado tempo de vida, possuem suas especificidades e vivenciam realidades singulares. Assim, apresentam demandas e necessidades também diferenciadas. Diante das demandas e necessidades diferenciadas no contexto da EJA, é necessário pensar uma educação pública de qualidade adequada às especificidades e singularidades dos sujeitos. Como destaca Dayrel (2007) quando se refere aos segmentos da educação básica, fala-se de Ensino Fundamental ou Ensino Médio, entretanto, ao se referir à EJA refere-se à educação, e não ensino. Nesse sentido já se nomeia os seus sujeitos, jovens e adultos. Essa diferença é muito significativa e tem relação com a própria história da EJA no Brasil, que está diretamente entrelaçada no berço da Educação Popular.

Nessa direção, a EJA deve ser compreendida para além da escolarização, transmissão de objeto de conhecimento. Conforme preceitua Freire (2015, p. 121), “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade[...]”. Diante dos espaços escolares de EJA, é preciso reconhecer que seus sujeitos são diversos e possuem especificidades próprias, uma vez que essa modalidade lida com sujeitos em diferentes fases da vida: juventude, adulta e idosa, no qual o educador carece compreender que as juventudes, diante da sua diversidade, apresentam modos diferentes de ser jovem na sociedade. A própria andragogia, nos estudos de Furter (1974), apresenta que o processo de aprendizagem do adulto também difere da realidade da criança, adolescente e jovem.

Diante disso, para que a escola e os profissionais da educação possam estabelecer um diálogo com esses diferentes sujeitos, é necessário aguçar a curiosidade dos sujeitos, ao invés de domesticá-las, para que, dessa forma, “o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transmitida pelo professor” (FREIRE, 2015, p. 121).

Compreendendo a EJA como processo político e práticas pedagógicas, interligados aos princípios norteadores a educação popular, voltados para a juventude e para a vida adulta e idosa, sendo realizados dentro da instituição escolar e fora, vale destacar que seus sujeitos vivenciam múltiplas e diferentes experiências sociais e humanas. Diante dessa diversidade, parafraseando Paulo Freire (2015), é necessário que o professor se fortaleça no respeito da leitura de mundo do educando. Assim, o educador que respeita a leitura de mundo que o educando traz para a escola reconhece a historicidade do saber. Ainda para o autor:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2015, p. 41).

O pensamento freireano nos traz a compreensão da relação pedagógica entre educador e educando, numa interlocução das matrizes pedagógicas da Educação popular. Nas palavras de Hurtado (2006), a Educação Popular, de acordo com seus fundamentos, diz que o ponto de partida de todo o processo educacional está no nível em que o educando se encontra, qualquer que seja este. “O ponto de partida é sempre o senso comum dos educandos e não o rigor do educador” (HURTADO, 2006, p. 153).

2.3 Educação do Campo

A Educação do campo, no Brasil, surgiu diante das marchas e lutas dos movimentos sociais dos camponeses de luta pela reforma agrária, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que é gestado com propositura de lutar pela reforma agrária, melhores condições de vida e permanência no campo. A partir desses acontecimentos, acentuam-se as críticas à realidade da educação brasileira,

particularmente à situação educacional do povo que trabalha e vive no/do campo. (CALDART, 2004).

A Educação Básica do Campo conquistou espaço na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, tratada no Artigo 28, que diz:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às particularidades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses de alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Apesar dos avanços em âmbito legal, Caldart (2004) destaca que se faz necessário “dar um basta na visão estreita de educação do campo como preparação de mão de obra e a serviço do mercado” (p. 20), assim ultrapassando os limites *a priori* estabelecidos nas normativas, como afirmado na Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo: Declaração 2002”.

Segundo Caldart (2004) e Machado (2009), é necessário que a organização da proposta curricular para os povos do campo seja construída não “para” o povo do campo, mas “com” o povo do campo, pois a construção de propostas curriculares distanciada da realidade sociocultural dos camponeses contribui para que “muitas pessoas passem a negar sua própria condição camponesa, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194).

Caldart (2003) reforça que, no Brasil, a partir da organização nos movimentos populares, dentre as lutas e enfrentamento ao sistema, mudam a forma como a sociedade olha para o campo e seus sujeitos. Para a autora, a função educadora que os movimentos populares possuem, em movimento sociocultural de humanização das pessoas, traz o reconhecimento dos sujeitos camponeses como parte fundamental nesse processo. Nessa mesma direção, enfatiza que,

precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de

humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos do seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2003, p. 61).

Na educação do campo, a escola necessita estar vinculada a um projeto de sociedade, compreendendo que cada classe desenvolve modelos de acordo com seus anseios e suas necessidades de reprodução. Como aborda Freire e Nogueira (2014, p. 33), “é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito”.

3 AS PRODUÇÕES DA EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Diante da questão problematizadora a saber: o que se tem produzido em âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil, sobre a interlocução da Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo?

Na intenção de se obter resposta realizamos uma pesquisa com levantamento de dados que estão disponíveis por meio digital (*internet*) no portal de acesso livre da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que apresentam em seu resumo relação com a temática que envolve o universo foco de nosso estudo. Para tal, optamos em coletar nas referidas sínteses dos dados de produções de dissertações e teses contidas no banco digital no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível na *internet* pelo endereço eletrônico: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>, os trabalhos realizados num período de 05 anos compreendido de 2012 a 2016.

Sobre a escolha em realizar a pesquisa de levantamento bibliográfico com leituras nos resumos das produções, Ferreira (2002, p. 268), destaca, que “o crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa”.

Na primeira etapa dessa pesquisa, utilizamos três descritores, descritos, com aspas, a princípio, realizando-se uma consulta com os descritores juntos da seguinte forma: “Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo”, e identificaram-se 987.215 trabalhos. Diante da quantidade expressiva de produções, optou-se por “redefinir meus resultados”, desta vez por área de conhecimento: educação, a partir do qual localizamos 42.418 trabalhos.

Ainda para este trabalho, perante o número expressivo de trabalhos produzidos no intervalo temporal, houve a impossibilidade de leitura do quantitativo das produções apresentadas, sendo necessário, então, “redefinir meus resultados”, desta vez propondo identificar as produções só na área da educação no período de 05 anos (2012-2016), assim, o filtro de intervalo temporal iniciou-se pelo ano 2012. Nessa redefinição apareceram 3.470 trabalhos somente no ano de 2012. Entretanto, ainda diante dos resultados encontrados, não foi possível averiguar o quantitativo de trabalhos filtrados no banco de dados da CAPES, tendo em vista uma problemática em não ter disponível os resumos das pesquisas, pois os trabalhos são “anteriores à plataforma Sucupira¹”, já que são anteriores à criação dessa importante plataforma.

A segunda etapa da pesquisa nos proporcionou visitar as pistas mencionadas pela Cartografia às atividades inerentes ao ofício do cartógrafo e da Cartografia, que se é “em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema.” (KASTRUP, 2015, p. 40). Nesse sentido, retomamos e focamos na nossa problemática central a saber: como se configuram as produções acadêmicas a nível de pós-graduação que envolvam os princípios da Educação Popular e a interface com a Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo?

Diante de tal atitude, a terceira etapa da pesquisa foi a reorganização dos descritores desta vez em frases.

Para atender a nossa demanda em uma única pesquisa da seguinte forma: “princípios da educação popular”; “EJA no campo”. Com esses descritores obtivemos num

¹ É uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). [...] A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. (Informações extraídas da página eletrônica da CAPES, 2014: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>).

primeiro momento, o resultado com 35 pesquisas; em seguida, foi necessário “redefinir meus resultados” por “ano”, então a escolha temporal que compreende 05 anos (2012-2016). Também foi encontrado o resultado de 18 pesquisas, sendo que, no ano de 2012, não apareceu nenhuma pesquisa; o ano de 2013, com 05 pesquisas; 2014 com 04 pesquisas; 2015 com 06; e 2016 com 03 pesquisas. Foi necessário realizar a quarta etapa da pesquisa, com terceira e última redefinição dos “meus resultados”, desta vez por “área do conhecimento”: Educação e também por “área de conhecimento”: “Educação de Jovens e Adultos”, apresentando, então, um resultado com 14 pesquisas que fizeram parte integrante desse mapeamento. No gráfico 01, apresentamos a distribuição dos trabalhos em quantitativo ano x teses e dissertações.

Figura 1 – Gráfico de Total de trabalhos encontrados no Banco de Resumo da CAPES/ por descritores e por nível de pesquisa-dissertações e teses – área do conhecimento: Educação e área de conhecimento: “Educação de Jovens e Adultos”



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Desse total dos 14 resumos encontrados, quatro são de pesquisas realizadas em âmbito de doutorado prevalecendo o quantitativo de nove trabalhos de resultados de pesquisas de mestrados acadêmicos, sendo um em mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos.

Do montante das produções desenvolvidas, 47% foram produzidas em Universidades da região do nordeste brasileiro, uma pesquisa na Universidade Federal do

Ceará, três na Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), e, na Universidade do Estado da Bahia, dois trabalhos.

Na região sul do país, com 22% das produções, sendo uma pesquisa na Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul, uma na Fundação Universidade de Passo Fundo e, na Universidade Federal de Pelotas, uma pesquisa.

Nas regiões sudeste e centro-oeste, com 14% das pesquisas encontradas sendo no Sudeste com uma pesquisa na Universidade Federal de São Carlos e uma na Universidade Federal de Uberlândia. No Centro-Oeste, sendo: uma pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de Goiás e, na Universidade Federal de Goiás, também uma pesquisa. Já na região norte, encontramos somente 01 trabalho produzido na Universidade Federal do Pará.

Diante dos dados analisados, nos é pertinente destacar alguns questionamentos: Por que o maior índice das produções com a temática da EJA no espaço do Campo envolvendo discussões com os princípios da educação popular são desenvolvidos na região nordeste? Por que a região sudeste com apenas duas pesquisas?

Esse quantitativo no número de pesquisas seria pela próprio processo histórico das mobilizações, reivindicações e lutas dos movimentos populares surgidos no Brasil, em especial em fins nas décadas 1950 e 1960 envolvendo setores da igreja através das comunidades eclesiais de base, da organização dos setores populares, movimentos de cultura popular (MCP), tanto do campo e do meio urbano, na luta contra a opressão, e a partir de 1964, contra as repressões desencadeadas pelo Regime Militar, implantado no Brasil, ou mesmo a própria importância do movimento social organizado no meio rural, principalmente no nordeste, como é o caso da alfabetização de adultos proferida pelo método Paulo Freire.

A perspectiva freireana não se tratava de uma técnica para apenas decifrar códigos (leitura e escrita), mas de uma mudança de paradigma com uma nova consciência da própria situação existente e da possibilidade de libertar-se do processo de opressão. Para Freire (1967), a educação deve ser concebida como ação social, uma educação vinculada à vida e não centrada nas palavras e desvinculada da realidade.

Dentro do total das produções disponíveis no banco de dados da CAPES, conforme evidenciado na figura 1, duas pesquisas aproximam das nossas intenções de

análises, sendo a primeira uma pesquisa da região Centro Oeste, dissertação de mestrado de Leite (2015) com o objetivo de analisar o projeto AJA-Expansão em termos de sua fundamentação nos princípios da educação popular e dos referenciais que subsidiaram as práticas de alfabetização, A autora retrata que, ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto AJA-Expansão, “descobriu-se que a alfabetização partia de uma relação dialógica e conscientizadora”. (LEITE, 2015, p. 130). Outro trabalho que chama a nossa atenção é uma das pesquisas desenvolvidas na região nordeste, a dissertação de Frencken (2013), que apresenta o propósito central de identificar e analisar pressupostos da educação popular, presentes na prática de educadores de jovens e adultos, em uma escola municipal de Fortaleza-CE, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos. Os pressupostos teóricos de ambas são que se fundamentam na concepção de educação libertadora de Paulo Freire, e tais fundamentos nos proporcionam algumas reflexões no papel do educador nesse processo de interlocução da EJA para além da escolarização.

Segundo Dias (2015, p. 10), “o educador se constitui na relação com o educando, nesse tipo de movimento em que a condição de um afetar o outro, oferece o referencial para o real trabalho educacional. Os dois se produzem nessa inter-relação”, acredita-se que é no afetar-se educador x educando, educando x educador que Paulo Freire se referia ao expressar:

É preciso que (o)educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui do educando e não do seu (FREIRE, 2011, p. 81).

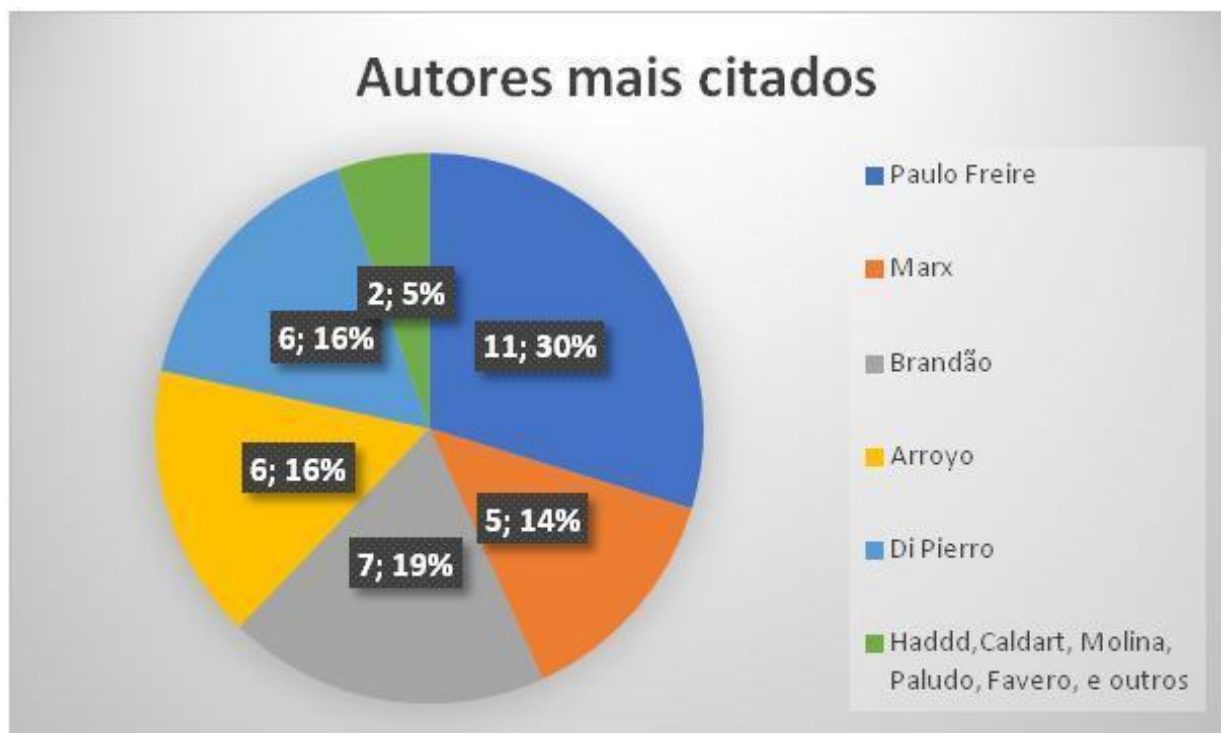
Segundo Freire (1967), a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Essa coragem consiste no processo de análise da realidade, no qual o educador não deve ser o transmissor de fórmulas prontas, mas deve proporcionar o debate compartilhado com os educandos.

No bojo do levantamento dos dados, foi possível perceber algumas tendências nos pressupostos metodológicos realizados no decorrer das pesquisas, em que a maioria das

pesquisas, no total de 79%, foram de abordagem de pesquisa qualitativa, mas apenas 21%, de abordagem quantitativa.

O que nos chamou a atenção de forma positiva foram as tendências dos referenciais utilizados para análises dos dados, conforme apresenta a figura 2 que possibilita perceber os pressupostos teóricos das pesquisas no universo pesquisado.

Figura 2 – Autores mais citados nos trabalhos



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Foi possível observar uma forte predominância da teoria nos pressupostos referenciados em Paulo Freire e Marx. Observa-se também a predominância das discussões dos princípios da educação popular as quais são fundamentadas por Carlos Rodrigues Brandão, Conceição Paludo e, nas questões da educação do campo, 6,16% trabalhos destacam os escritos de Miguel Arroyo, entre outros, como Roseli Caldart e Molina.

No processo de idas e vindas, nas (re)leituras, nos resumos das pesquisas em estudo, foi possível destacar também a predominância nas palavras-chaves descritas nos trabalhos. As palavras-chave predominantes foram: 50% de “Educação popular”; 26 %

“EJA”; 16% de “Educação do Campo”; “Educação Profissional” e “Proeja FIC” somam 7%; e 1% outras palavras. Entretanto, vale destacar que, apesar de aparecerem as palavras-chave “educação popular”, “EJA” e “educação do campo”, as pesquisas, em sua maioria, abordam aspectos da formação continuada dos professores, reflexões pertinentes ao déficit de aprendizagem dos educandos do campo, questões relacionadas a gênero, currículo e avaliação no processo aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES

Em nossas palavras iniciais, consideramos ser pertinente uma reflexão parafraseando Freire (1967), em sua obra “Educação como prática de liberdade”, a questão do Brasil, ainda no século XXI, consiste na superação da desigualdade social, na superação do analfabetismo e da problemática inexperiência democrática.

E nas palavras de Mézaros (2008), embora saibamos que a educação institucionalizada está sob forte influência da dominação do capitalismo, a educação sob a ótica do desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade, deve afastar-se das práticas educacionais neoliberais, para que assim tenha a tarefa de assegurar uma transformação de novo modelo de sociedade plenamente orgânica e sustentável.

Uma das possibilidades observadas a partir das nas nossas leituras da Interlocução da EJA e da Educação do Campo, a partir dos movimentos sociais do campo, é a possibilidade do diálogo no processo educacional em espaços escolares institucionalizados com os saberes da Educação Popular, uma vez que seus princípios estão sustentados nos pilares de opção moral e ética, consistindo em um processo de militância.

A Educação Popular é amorosa, esperançosa, é libertação, porque sua práxis parte da própria vivência, ou seja, da realidade dos sujeitos, para as análises teóricas, numa prática possível de transformar a realidade. Nesse viés, o processo educacional, os projetos pedagógicos, os objetos de conhecimentos vão se constituindo na formação humana, integral, autogestão e autossustentável.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, [2020]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20108.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 1 de 05 de julho de 2000**, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> - acesso em 01 de abril de 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394 de dezembro de 1996. MEC. Brasília: MEC/CNE, 1999.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC; FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEE Nº11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo. **Caderno 3**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. (Coleção Por Uma Educação do Campo; v. 5).

DIAS, Romualdo. **Construindo a organização Popular**: Texto de apoio 3. 1985. Disponível em: xa.yimg.com/kq/groups/.../Construindo+a+organizacao+popular+-+Romualdo+dias.p...

Acesso em: 10 mar. de 2020.

DIAS, Romualdo. **Educação de jovens e adultos: novas perspectivas!** Curitiba: Appris, 2015.

D. GARCÊS. M. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: PONTUAL, Pedro. IRELAND, Timothy (org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** MEC, UNESCO, CEAAL, Brasília: 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte” In: **Educação & sociedade**, ano xxiii, no 79, agosto/2002.

FRENCKEN, Claudete da Silva Morais. Educação de jovens e adultos e educação popular: pressupostos identificados na prática de educadores em sala de aula em Fortaleza. 2013. 188f. – **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

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

FREIRE. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FURTER, Pierre. **Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural.** Trad. Teresa de Araújo Pena. Petrópolis: Ed. Vozes Limitada, 1974.

HURTADO, C. N. Contribuições para o Debate latino-americano sobre a vigência e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org) **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** MEC, UNESCO, CEAAL, Brasília: 2006.

KASTRUP. V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do Método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

LEITE, Maria Edimaci Teixeira Barbosa. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA-Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004) **Dissertação** (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, Goiânia, 2015.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. Caderno de Pesquisa: **Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

PALUDO, Conceição Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org.) **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. MEC, UNESCO, CEAAL, Brasília: 2006.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba: vol. 6, núm. 19, set-dez., 2006.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.