

EDUCAÇÃO FREIREANA E JUVENTUDES NA EJA: UMA AÇÃO DIALÓGICA PARA O *SER MAIS*¹



Claudete da Silva Morais Frencken²

Rita de Cássia Lima Alves³

Experimentamos hoje uma aguda consciência do novo, e da obsolescência de uma parte pelo menos das categorias através das quais várias gerações de cientistas sociais e educadores pensaram o mundo. O trabalho, a escola, os valores, a política constituem elementos centrais destas transformações, que afetam os jovens, mais do que outras categorias da população, simplesmente porque esta é uma história que está nascendo com eles. (PERALVA & SPÓSITO, 1994, 2007, p. 07)

Um fenômeno que vem sendo observado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos por educadores(as) e pesquisadores(as) e que se destaca em um recorte histórico que marca o início da década de 2000 é o processo aligeirado de juvenilização dessa modalidade de ensino.

Essa realidade pode ser observada quando nos detemos na investigação das matrículas de educandos(as) da EJA realizadas nas escolas das secretarias de educação no Brasil sejam estas em âmbito municipal ou estadual e que ofertam essa modalidade de ensino.

Dentre os motivos dessa migração dos jovens entre a faixa etária de 15 aos 17 anos matriculados no ensino fundamental, dito regular, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tem merecido destaque o fato

¹ Artigo apresentado no GT 08 – Jovens e Idosos Presentes na EJA no IV Seminário Nacional Sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos realizado em Brasília – DF no período de 10 a 13 de dezembro de 2012.

² Autora: Graduada em Filosofia (UECE), especialista em Administração Escolar e Planejamento Educacional (UFPE), mestranda em Educação Brasileira na linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola (UFC), Técnica em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), membro do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, História e Memória (NEJAHM/UFC) e do Fórum Estadual de EJA (FEJA-CE). E-mail: claudfrencken@yahoo.com.br

³ Co-autora: Pedagoga, Especialista em Educação de Jovens e Adultos (IFCE), Compõe a equipe de trabalho da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Coordenadora do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará (FEJA-CE), pesquisadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos em História e Memória (NEJAHM/UFC). E-mail: cassialalves@yahoo.com.br.

da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que prevê em seu artigo 38, parágrafo 1º e inciso I a possibilidade de ingresso na modalidade de EJA, aos(as) educandos(as) contemplados(as) pela referida faixa etária.

Como forma de ilustração desse fenômeno – a migração de jovens cada vez mais jovens para a EJA – apresentamos os dados observados no acompanhamento às escolas que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, por meio das falas dos sujeitos – educadores(as) e gestores(as) escolares – que estão envolvidos(as), nas escolas, com a oferta dessa modalidade de ensino e é demonstrado quando de um levantamento realizado nessa Secretaria Municipal de Educação no ano de 2011, tendo como base sua matrícula, por faixa etária. Fortaleza representava, no ano em destaque, a segunda maior matrícula de EJA na região Nordeste⁴.

A composição do quadro, a seguir, demonstra a matrícula, por faixa etária, de educandos(as) que compõem os grupos que migram ou que estão sendo “convidados” para ingressar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Esses grupos são constituídos, em sua grande maioria, de educandos(as) que tem sua trajetória escolar marcada por períodos de reprovação e retenção, seja nos anos finais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) ou nos anos iniciais do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e que se encontram no momento na chamada distorção idade série.

Alguns aspectos, no entanto, têm evidenciado a necessidade de apreciação desse movimento de migração que se caracterizou como o processo de juvenilização da EJA. Algumas questões merecem ser abordadas no desvelamento desse fenômeno e que se fazem presentes em falas constantes dos(as) educadores(as) da Educação de Jovens e Adultos.

⁴ Ver dados relacionados aos quantitativos de matrícula, por estado, no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE: www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-dados-estatisticos.

SER	MATRÍCULAS POR FAIXAS DE IDADE (ano base agosto de 2011)									
	0 – 3	4 – 5	6 – 10	11 – 14	15 - 17	18 – 24	25 – 44	45 - 64	65 E +	TOTAL
I	1.638	3.410	13.845	9.791	2.114	452	619	311	20	32.200
II	1.395	2.245	7.567	4.345	1.134	384	731	290	24	18.115
III	1.547	3.291	11.437	6.901	1.872	477	665	422	41	26.653
IV	1.055	2.036	6.541	4.144	1.417	679	655	340	20	16.887
V	2.824	6.526	24.115	15.957	4.340	910	1.290	805	53	56.820
VI	2.431	6.848	24.057	17.582	4.718	1.112	1.762	865	63	59.438
TOTAL	10.890	24.356	87.562	58.720	15.595	4.014	5.722	3.033	221	210.113

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/ Coordenação de Informação e Processamento (SME/CIP) – agosto de 2011

O fenômeno da juvenilização da EJA – a migração de educandos(as) cada vez mais jovens para essa modalidade de ensino – aponta para necessidade de uma análise sobre os desdobramentos que esse fato traz tanto para a modalidade de EJA como para os sujeitos dessa modalidade de ensino. É necessário lançar um olhar mais cuidadoso e uma leitura crítica sobre as propostas de educação que são apresentadas para as juventudes nas redes oficiais de ensino. Sem desconsiderar as questões de âmbito socioeconômicas desfavoráveis nas quais se encontram grande parte desses jovens e suas famílias, a própria proposta educacional para essa faixa etária merece uma maior atenção.

Algumas questões iniciais podem ajudar a lançar luzes sobre esse fenômeno – a juvenilização da EJA –, e deveriam apontar para a composição do currículo, das abordagens do conhecimento propostas e das práticas pedagógicas pensadas e realizadas com os jovens ainda nas salas de aula do ensino dito regular. Dentre os pontos a serem investigados há ainda as

questões relativas às relações estabelecidas entre educadores(as) e educandos(as) dessa faixa etária. Estes e outros aspectos merecem a atenção dos sujeitos envolvidos no atendimento dos sujeitos jovens nos sistemas educacionais de ensino na perspectiva de desvelamento das questões associadas às repetidas reprovações e retenções de educandos(as) jovens no ensino regular ao ponto de necessitarem recorrer à modalidade de EJA para a conclusão do ensino básico.

O fenômeno de juvenilização da EJA traz em si um aspecto novo no que diz respeito à configuração dos sujeitos dessa modalidade de ensino, as turmas de educandos(as) da EJA, anteriormente formadas, em sua grande maioria, por adultos que haviam se afastado da escola por períodos longos ou curtos devido a diferentes situações, agora se configuram por grupos de jovens que não estavam fora da escola mas que mesmo estando, regularmente, frequentando as salas de aula do ensino regular não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas.

Dentre as questões apresentadas buscamos destacar, neste artigo, aquelas relacionadas às práticas docentes e a formação necessária para o trabalho com essa nova configuração dos sujeitos, cada vez mais jovens, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Algumas questões podem ajudar a direcionar o nosso olhar sobre a necessária reconfiguração das práticas educativas que levem em consideração o fato da juvenilização da EJA: As formações propostas pelas instituições responsáveis pela formação inicial dos profissionais que irão trabalhar com essa modalidade de ensino estão evidenciando em seus currículos esse fenômeno? Quais fundamentos são necessários para a realização de uma prática docente que se aproxime das demandas do grupo cada vez mais jovem da EJA? Podemos encontrar na proposta freireana de educação elementos que ajudem na construção de práticas emancipadoras desse(as) educandos(as) da EJA que estão exatamente na transição entre as práticas do cuidar (enquanto criança) e aquelas que fortalecem o processo de emancipação (idade adulta)?

Quais categorias podem ajudar no trabalho com os jovens sem anular o seu tempo de ser jovem na EJA?

Nesse sentido chamamos a atenção para a necessária mudança de paradigma quanto à visão em relação à juventude ou as juventudes. A perspectiva deve apontar para o entendimento das juventudes na perspectiva da inclusão deixando de ver esses sujeitos como problema e sim como agentes de um campo de direitos, não só como destinatários, mas protagonistas de políticas públicas, ou seja, na perspectiva de inclusão com autonomia.

O trabalho com as juventudes, presentes na EJA, deve apontar para uma concepção de prática que evidencie possibilidades de participação e garantias de direitos, para que estes possam adentrar no mundo adulto de forma mais segura. Essa prática não pode, por outro lado, negligenciar o entendimento de que as problemáticas enfrentadas por essas juventudes têm cor, idade, território e gênero. Se faz necessário, ainda, a compreensão de uma prática que busque favorecer aos educandos(as) uma mobilidade social horizontal.

Para tanto propomos uma aproximação de uma prática que se fundamente na educação freireana, enquanto educação para a liberdade, para a emersão dos(as) educandos(as), vistos então como sujeitos de direitos e vocacionados para ser mais, capazes de elaborar sua pronúncia de mundo e voltada para a ação dialógica na perspectiva freireana.

Se é dizendo a palavra com que, *'pronunciando'* o mundo, os homens [mulheres] o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens [as mulheres] ganham significação enquanto homens [seres humanos]. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1974, p. 93)

O diálogo em Paulo Freire se apresenta como categoria fundante de uma proposta de educação que se compreenda enquanto prática de liberdade.

O diálogo assume um caráter existencial sem o qual os seres humanos têm em si – porque o tem no(a) outro(a) – sua condição de ser no mundo negada.

Paulo Freire apresenta de forma mais intensa e sistematizada sua concepção sobre o diálogo, a ação dialógica e seus desdobramentos para a compreensão da educação para a liberdade no livro intitulado *A Pedagogia do Oprimido*⁵, obra a qual nos aportaremos na busca de um maior entendimento das questões aqui apresentadas.

Freire aponta as condições necessárias para a existência do diálogo verdadeiro⁶, mas antes se faz necessário a compreensão de que o diálogo se apresenta sob dois aspectos: primeiro deve ser um encontro radical com o(a) outro(a), sem restrições, e, em segundo lugar, o diálogo não pode ser marcado por palavras vazias, uma vez que ele evidencia uma pronúncia de mundo. É o dizer da palavra verdadeira, sendo em Freire a palavra verdadeira aquela que deriva da práxis, e preenche o suficiente para transformar o mundo, nesse sentido, esta não poderá ser dita na individualidade, mas em uma elaboração coletiva.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [mulheres], mas direito de todos os homens [mulheres]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1974, pp. 92 e 93)

⁵ *A Pedagogia do Oprimido*, editada em sua primeira versão em 1969 nos Estados Unidos e posteriormente traduzida no Brasil no ano de 1974, hoje com várias edições no Brasil e no mundo, representa a obra em que Paulo Freire apresenta as concepções que fundamentam sua proposta de educação libertadora. Traz em suas notas de citação a presença de vários teóricos e obras com as quais estabeleceu o diálogo entre teoria e práticas resultantes de suas experiências com os trabalhadores sem ou com pouco tempo de escolarização no Brasil e fora deste. Aponta para um existencialismo humanista por meio da relação de mediação: ser humano – mundo – ser humano. Ver Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança*.

⁶ O diálogo verdadeiro se dá por meio da pronúncia da palavra verdadeira, que traduz aquela que é resultante da imersão e da emersão dos(as) seres humanos no mundo, por meio da leitura de mundo e que é reelaborada em um momento da consciência crítica, criando formas de transformação da realidade em um processo de emersão do mundo. Ver Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido*.

Educar para a liberdade, construir os meios para a transformação das realidades que permeiam as diferentes formas de existência humana e a autonomia, que contemplam a proposta freireana de educação, requer o reconhecimento dos agentes nesse processo enquanto agentes de pronúncia do mundo. Nesse sentido, faz-se necessário que tanto educadores(as) quanto educandos(as) se coloquem e se reconheçam na posição de pronunciadores(as) do mundo, e para tanto a prática educativa dos agentes envolvidos nos processos de ensinar-aprender deve anunciar essa possibilidade.

A partir desse momento proponho a problematização das práticas educativas desenvolvidas com os jovens na educação de jovens, adultos e idosos, das relações estabelecidas por seus agentes e da caracterização do diálogo e das posturas dialógicas elaboradas pelos mesmos. Buscarei para tanto a intercessão com alguns dos postulados e das questões abordadas por Paulo Freire na obra *A Pedagogia do Oprimido*.

Como elaborar uma prática educativa na EJA que possa estar voltada para a emersão do *ser mais*⁷, na perspectiva freireana, dos(as) educandos(as), frutos dos processos de juvenilização e dos(as) educadores(as) dessa modalidade de ensino?

Que pronúncia de mundo vem sendo elaborada pelos(as) educadores(as) e educandos(as) nas salas de aula? Nessa pronúncia de mundo há espaço para a construção de processos de emancipação humana ou para práticas de desumanização? Estariam os(as) educadores(as) de EJA atuando em uma perspectiva emancipadora com os(as) educandos(as)

⁷ Paulo Freire apresenta o termo *ser-mais* enquanto uma dimensão antológica dos seres humanos, para o autor, o ser humano é vocacionado ontologicamente para ser mais, partindo de uma compreensão dos seres enquanto sendo inacabados em um movimento constante de humanização. Essa busca pelo *ser mais* não pode ser feita de forma isolada sob o risco de incorrer em processos de individualismo provocando o *ter mais* que em freire é um processo de desumanização, nesse aspecto a construção do ser mais só pode existir em uma dinâmica coletiva. Ver Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido*.

caracteristicamente mais jovens e consigo mesmos(as) ou reforçando, através de sua prática, traços de colonialidade⁸ nas escolas?

Partimos de uma perspectiva de educação emancipadora enquanto prática de reconhecimento e emersão do *ser-mais* freireano, e por outro lado, entendemos a prática colonialista como aquela que se utiliza dos mecanismos de opressão, de dominação – seja esta evidenciada por meios explícitos ou simbólicos – que reforçam processos de desumanização e conseqüentemente de desconstrução do *ser mais* nos(as) juventudes presentes na EJA e nos(as) próprios(as) educadores(as).

Retomemos o percurso de Paulo Freire, quando da afirmação do diálogo como ‘exigência existencial’, em que pronunciar o mundo é perceber-se – a si e ao outro – em relação no mundo, é existir, que por sua vez se dá por meio desse diálogo autêntico, e Freire, então, aponta quais seriam as condições do diálogo verdadeiro, capaz de elaborar a emersão do *ser mais*. Freire (1974) afirma que “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Não há por outro lado, diálogo, se não há humildade. [...] Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens.”

Freire evidencia a necessidade do retorno ao trabalho com elementos da dimensão humana, presentes nas relações destes – educadores(as) e educandos(as) – entre si e com o mundo, quando cita as condições necessárias para a existência do diálogo autêntico: amor, humildade e fé.

Partindo dessas características vimos que já na construção do diálogo há a necessidade da presença de práticas humanizantes. Acreditar

⁸ Sobre colonialidade ver Lander, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 21-53 e Quijano, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina** pp. 227-278, na mesma obra. Os autores apontam para a construção do arcabouço que historicamente tem sido utilizado como justificação das práticas de dominação, destacando dentre outras aquelas tem impossibilitado a objetivação da subjetividade dos assim chamados dominados.

no(a) outro(a) parece ser o ponto de partida. Encontramo-nos assim, em uma dimensão de horizontalidade por que a relação então se dá entre iguais, não na perspectiva dos papéis sociais, postos e impostos socialmente, mas na condição de seres inacabados, mas potencializados a *ser mais*.

Aqui, destacamos os estereótipos construídos socialmente e que, estigmatizando a elaboração das identidades juvenis, se apresentam como um dos elementos que dificultam uma prática educativa dialógica junto às juventudes da EJA. Estes estereótipos evidenciam a necessidade do entendimento e do reconhecimento das juventudes com o seu tempo próprio, com uma proposta de escolarização própria e com práticas que favoreçam as possibilidades do empoderamento dessas juventudes de sua própria identidade, sem a preocupação ou a imposição de atender a modelos a priori determinados.

Voltamos à problemática clássica do significado da ação social sob o ponto dos atores analisados [as juventudes]. Portanto, um esforço essencial e contínuo é procurar ir além dos estereótipos existentes – aliás, inevitáveis em qualquer processo de interação social. (VELHO, 2006, p. 193)

Vislumbramos ainda na proposta freireana do *inacabamento do ser* (FREIRE, 1999) uma aproximação da percepção do tempo de vida das juventudes, que estando em construção, não deixa de ser e de estar sendo ao mesmo tempo em que produz o seu outro estado de ser (o adulto).

E como alerta Freire, somente nos seres humanos a compreensão do *inacabamento* se torna consciente, ou seja, é no entendimento da possibilidade do *ser mais*, que se tem desenvolvida a concepção da vocação ontológica do ser humano.

O conceito de *ser mais* em Freire diz respeito ao *inacabamento* do homem e da mulher, no qual o autor desenvolve a proposta de seres inconclusos, por isso em constante fazer-se, o *inacabamento* é este fazer-se constante que se dá com o outro mediado pelo mundo e neste fazer-se se

elabora também um fazer o mundo no mundo, quebra-se aqui com as formas de determinismo e de naturalização das práticas de desumanização.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 1999, p. 55)

Se o diálogo se apresenta como o encontro de homens e mulheres entre si mediados pelo mundo, compreendendo-se enquanto seres inacabados em uma realidade que assim como estes também está em construção e não em determinação, este não pode se dá por meio da imposição de um em relação ao outro ou de supressões de realidades – culturas, saberes, crenças e outras formas de expressão de si enquanto ser no mundo – em detrimento da supremacia de outra, evidenciando formas de opressão.

Freire aponta então o que caracterizaria uma ação não dialógica, ou os elementos que dificultariam a pronúncia do mundo por meio do diálogo, da palavra verdadeira, e que, conseqüentemente, produzem as limitações na efetivação do *ser mais*. Lembramos, mais uma vez, ser o diálogo uma exigência existencial, negar a sua possibilidade se traduziria, na fala de Freire, em uma dinâmica de necrofilia⁹.

O primeiro caráter que nos parece poder ser surpreendido na ação antidialógica é a necessidade da conquista. O antidialógico, dominador nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo [...] Na medida em que as minorias, submetendo as majorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder. [...] Outra característica da teoria da ação antidialógica é a manipulação

⁹ Freire apresenta essa idéia no quarto capítulo do livro *A Pedagogia do Oprimido*, referindo-se a relação representada entre opressor e oprimido. Para que haja a possibilidade da opressão o opressor elabora estratégias que impossibilitem ao oprimido a efetivação de sua práxis, aquela por meio da qual este elabora e transforma o mundo, ao negar a sua práxis parte-se para a negação da própria pessoa – enquanto *ser mais* –, o opressor vive assim da morte da pessoa que vive no oprimido e assim de sua própria morte uma vez que o opressor também habita no oprimido. Ver Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido*.

das massas oprimidas. [...], uma outra característica fundamental, – a invasão cultural [...] A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação. (FREIRE, 1974, pp. 161, 165, 172 e 178)

A ação não dialógica ou, nas palavras de Freire, a ação antidialógica, pois esta se apresenta não só como não diálogo, mas como a impossibilidade do diálogo, se caracteriza nas formas de conquista, divisão, manipulação e invasão cultural, configurando formas de manutenção de processos de dominação e opressão.

Em Freire a categoria *opressão* se configura nas várias formas de negação do direito à pronúncia do mundo, a categoria *opressão* trabalhada por Paulo Freire assume dimensões múltiplas: antropológica, psicológica, ontológica, econômica, política, pedagógica entre outras. Segundo Freire:

A realidade objetiva, que não existe por acaso, mas produto da ação dos homens [mulheres], também não se transforma por acaso. Se os homens [mulheres] são os produtores desta realidade e se esta, na 'invasão da práxis', se volta sobre eles [elas] e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa, histórica, é tarefa dos homens [das mulheres]. (FREIRE, 1974, p. 39).

Na citação percebemos o caráter dialético e dialógico por meio dos quais a realidade é percebida, partindo da compreensão da transitoriedade da realidade posta, não enquanto algo pronto, mas em construção. Freire evidencia este entendimento da realidade, mesmo aquele resultado da opressão, enquanto possibilidades de superação.

Essa superação, que representa em si a emersão do *ser mais*, retoma a categoria *diálogo* que é apresentada, por Paulo Freire, como a possibilidade para superação das formas de opressão e de fortalecimento das práticas de pronúncia do mundo. “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo.” (FREIRE, 1974, p.92).

Quando retomamos a proposta de educação enquanto prática de libertação ou possibilidade de desnudamento e superação – por meio de seus agentes envolvidos – de mecanismos de opressão, nos deparamos com as concepções e princípios da educação popular. É a partir das práticas de educação popular, vivenciadas por Freire em trabalhos no Brasil, Chile, África dentre outros, que o autor desenvolve sua concepção de educação, tendo, na horizontalidade, na dialogicidade e na politização, os fundamentos de um processo educativo que torne a relação educador(a)/educando(a) mais humanizada; uma atividade de aprendizado recíproco; uma formação capaz de contribuir para o desvelamento da realidade, concebendo educador(a) e educando(a) como homens e mulheres construtores(as) da práxis pedagógica.

Por isto é que esta educação, em que educadores[as] e educandos[as] se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do[a] educador[a] 'bancário', supera também a falsa consciência de mundo. [...] o mundo, agora já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens [mulheres], de que resulte a sua humanização. (FREIRE, 1974, p.86)

Estariam nos fundamentos da Educação Popular, nos seus princípios norteadores as possibilidades de construção de respostas as demandas juvenis da EJA na rede oficial de ensino? Quais as perspectivas de construção de práticas pautadas na educação popular que possibilitem, como citado inicialmente neste trabalho, uma ação dialógica, na perspectiva freireana, de emancipação e de desconstrução de práticas com traços de colonialidade, que possam estar voltadas para a emersão do *ser mais*, presentes tanto na pessoa dos(as) educandos(as) quanto na dos(as) educadores(as)?

De fato, quanto mais os oprimidos vejam os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos. Foi sempre assim e continua sendo. Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem

como hoje, é procurar, por meio de compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (FEIRE, 2009, p. 126)

Por meio da sistematização dos pressupostos da educação popular, Freire evidenciou, na prática, as possibilidades de construção de espaços e propostas de ação educativas em que se torne possível a dinâmica do diálogo, por meio da pronúncia da palavra verdadeira, e que, entendendo esse diálogo prene de sentidos, enquanto necessidade existencial elabore de forma coletiva a emersão do *ser mais*.

No entanto, os relatos das práticas de educação popular são restritos, quando nos debruçamos sobre os sistemas oficiais de ensino, sendo desenvolvidas, em sua grande maioria, em espaços alternativos, o que não significa a sua inexistência naqueles, estando, no entanto, representadas em experiências localizadas quase que como opção pessoal de educadores(as) que, para além de sua formação inicial, trazem em seu percurso de vida o envolvimento em movimentos sociais.

Assim como proposto por Freire, penso que devemos nos possibilitar pensar a prática dos pressupostos da educação popular para além desses espaços e sujeitos, historicamente experimentados, e partir para outras experiências. Nas palavras de Freire (2009) “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Pelas questões levantadas e pelo caminho teórico percorrido neste artigo propomos, na prática educativa das juventudes frequentes na EJA, a presença de pressupostos apresentados por Paulo Freire e vivenciados, por meio da educação popular. Compreendemos que os pressupostos, aqui, anunciados e que evidenciam uma prática dialógica, se aproximam de forma mais significativa das demandas dessas juventudes e possibilitam ações que,

entendendo os jovens como sujeitos de direitos, busquem o respeito a sua diversidade cultural e identitária.

Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais[...] Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são muitas vezes, completamente contraditórias entre si. (ESTEVES & ABRAMOVAY, 2009, p. 27)

Referencial

ESTEVES, Luiz Carlos Gil & ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas, in: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro & ESTEVES, Luiz Carlos GIL. Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: MEC, SECAD; UNESCO, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

LANDER Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

PERALVA, Angelina Teixeira e SPÓSITO Marília Pontes in FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo e NOVAES, Regina Reys (Orgs.). Juventude e Contemporaneidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007 (Coleção Educação para Todos; 16).

VELHO, Gilberto. Juventudes projetos e trajetórias na sociedade, in ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de & EUGÊNIO, Fernanda (orgs.). Culturas Jovens. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

* Recebido em maio de 2013
* Aprovado em junho de 2013