

Saber de experiência feito de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: conhecer para valorizar



Daiane Ferreira Ferreiraⁱ 

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil

Elaine Corrêa Pereiraⁱⁱ 

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de doutoramento realizada no âmbito de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire. Nos diálogos trilhados com as professoras dessa escola andarilha, objetivou-se investigar se a formação continuada contribuiu para a reflexão da prática dessas educadoras. O levantamento dos dados deu-se por meio de perguntas fechadas a partir de um questionário. Partindo das respostas, empregou-se a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo para a análise dos dados, gerando um Discurso Coletivizado denominado “Conhecimentos e experiências dos sujeitos: ensino e aprendizagens”. A partir das análises, observou-se que as professoras possuem uma compreensão sobre a importância da valorização dos saberes socialmente construídos pelos estudantes; que os saberes prévios precisam estar incorporados ao fazer pedagógico, na condição de uma educação libertadora, e não bancária; e ainda que é possível compreender que o olhar atento e cuidadoso também dialoga com a formação continuada, respeitando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave

saberes; experiências; estudantes; Educação de Jovens e Adultos.

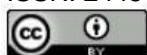
Knowledge from experience made by Youth and Adult Education students: knowing to value

Abstract

The article presents the results of a doctoral research carried out within the scope of a Municipal Elementary School for Youth and Adult Education Paulo Freire. In the dialogues with the teachers of this wandering school, the objective was to investigate whether continued training contributed to the reflection on the practice of these educators. Data collection took place through closed questions from a questionnaire. Based on the responses, the Collective Subject Discourse methodology was used to analyze the data, generating a Collectivized Discourse called “Knowledge and experiences of subjects: teaching and learning”. From the analyses, it was observed that the teachers have an understanding of the importance of valuing the knowledge socially constructed by students; that prior knowledge needs to be incorporated into pedagogical practice, as a liberating education, not a banking one; and even though it is possible to understand that an attentive and careful look also dialogues with continued training, respecting the specificities of Youth and Adult Education.

Keywords

knowledge; experiences; students; Youth and Adult Education.



Conocimiento a partir de la experiencia realizada por estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos: saber valorar

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación doctoral realizada en el ámbito de la Escuela Primaria Municipal de Educación de Jóvenes y Adultos Paulo Freire. En los diálogos con los profesores de esta escuela errante, el objetivo fue investigar si la formación continua contribuyó a la reflexión sobre la práctica de estos educadores. La recolección de datos se realizó a través de preguntas cerradas de un cuestionario. A partir de las respuestas se utilizó la metodología del Discurso Colectivo del Sujeto para analizar los datos, generándose un Discurso Colectivizado denominado “Conocimientos y experiencias de los sujetos: enseñanza y aprendizaje”. De los análisis, se observó que los docentes comprenden la importancia de valorar los conocimientos socialmente construidos por los estudiantes; que los conocimientos previos deben incorporarse a la práctica pedagógica, como una educación liberadora, no bancaria; y si bien es posible comprender que una mirada atenta y atenta dialoga también con la formación continua, respetando las especificidades de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Palabras clave

conocimiento; experiencias; estudiantes; Educación de Jóvenes y Adultos.

1 Introdução

Dialogar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica, inicialmente, apresentar a modalidade de EJA, tendo em vista as principais mudanças que esta foi sofrendo ao longo dos anos. É sabido que ainda existe uma referência ou lembrança que conecta a EJA ao viés supletivo – um dos seus marcadores durante sua história – e que emerge por conta da falta de compreensão sobre a modalidade.

A EJA sofreu significativas alterações, principalmente nas grandes mudanças políticas que ocorreram no país. Na década de 1960, o Movimento de Cultura Popular (MCP) ganhava força e adesão e pautava a luta por uma educação de qualidade para todos e todas. Os trabalhos desenvolvidos pelo MCP influenciaram projetos de Educação Popular por todo o país, principalmente pela campanha de alfabetização de adultos em Angicos, que fez com que Paulo Freire fosse conhecido e reconhecido por todo o Brasil. No entanto, em 1964, a sociedade sofreu o golpe militar e os movimentos populares foram substituídos, silenciados por um movimento de repressão, censuras, violências, etc.

Em 1967, o Estado autoritário que se firmou na política do país promulgou a Lei nº 5.379, que trata sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de

adolescentes e adultos; lei esta que deu origem ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692, de 11 de agosto), o ensino supletivo foi oficializado.

O Mobral e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, ambos do período da ditadura militar, marcaram a história da EJA no Brasil, deixando até hoje um estigma de modalidade compensatória, certificadora e de escolarização aligeirada. Essa marca que a EJA carrega – difícil de ser superada – cristalizou narrativas preconceituosas e descontextualizadas sobre os sujeitos que constituem essa modalidade. O Mobral foi extinto com a redemocratização do Estado brasileiro, mas deixou suas marcas. Com a Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nos estados e municípios, a educação passou a ser vista como um direito de todos e todas. Embora na Constituição não haja referência à EJA e suas especificidades, existe uma demarcação de direito social à educação para qualquer cidadão brasileiro.

Nesse movimento de luta em defesa da educação como direito, que ganhou novas dimensões com a reabertura política do país, foi aprovada a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394, de 1996. Com a nova LDBEN, a EJA foi reconhecida como modalidade de Ensino Fundamental e Médio, conseqüentemente, direito de todos e todas, independentemente da idade. Ressaltamos que essa percepção de EJA não mais como ensino supletivo, e sim como modalidade da Educação de Jovens e Adultos, não foi apenas a mudança de um nome, mas uma quebra de paradigma, ou seja, a compreensão da educação como direito e que acontece ao longo da vida.

Este breve apontamento sobre a EJA destaca algumas mudanças sofridas pela modalidade. Nesse sentido, a formação continuada é um ponto a ser investigado como uma possibilidade não só de superar os estigmas que a EJA possui, como também de compreender o papel social dessa modalidade. Além disso, a formação continuada possibilita uma reflexão crítica sobre a prática, um compartilhar de ideias e uma percepção mais sensível sobre os estudantes.

É preciso registrar que a nossa compreensão sobre a formação dialoga com Freire (1989) quando pressupõe que a educadora e o educador, assim como os educandos e educandas, compreendem-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que movimenta o sujeito, curiosamente, na busca pelo conhecimento

de si e do mundo. Freire (2001) traz para a ordem do dia as reflexões acerca de uma formação docente pautada por criticidade, amorosidade, compromisso e rigurosidade metódica.

Nesse viés, partindo do questionário com perguntas fechadas elaborada por meio do Formulário do Google, realizadas com professoras que atuavam na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Paulo Freire (Emeja Paulo Freire), buscamos dialogar sobre como os saberes e experiências dos sujeitos da EJA implicam a prática docente das professoras.

2 Emeja Paulo Freire: a escola andarilha

A andarilhagem desta escola foi um constante “estar aqui” e “ir para”, pois as aulas aconteciam em contextos diferentes. A Emeja usava o espaço físico da escola do bairro, ou da associação de moradores para realizar suas aulas e quem se deslocava para os diferentes contextos eram as professoras concomitantemente, ou seja, na segunda-feira, por exemplo, no contexto “A” a professora de Matemática trabalha com os estudantes deste local, enquanto neste mesmo dia e hora a professora de Português está com os estudantes do contexto “B” e a professora de Geografia no contexto “C”.

A Emeja foi uma escola propositiva que envolvia os estudantes dos diferentes contextos, pois, embora atuasse em lugares distintos, todos e todas faziam parte desta escola. A Emeja – ou seja, as professoras, a direção e a coordenação pedagógica – tinha uma visão de educação emancipadora e problematizadora, que se encontrava a serviço de uma transformação social, que enxergava em cada estudante um sujeito da ação educativa. Talvez por essa escola estabelecer as relações entre sujeito e sociedade e proporcionar uma educação pautada no respeito e no diálogo, desvelando e problematizando, principalmente as desigualdades e a realidade social, que a ação do Executivo Municipal – aos 42 dias de governo – foi fechá-la. Não houve construção nem diálogo, apenas o autoritarismo e uma verticalidade tão fortes do governo, que considerou como gasto o investimento na educação.

A Emeja vinha proporcionando transformações efetivas e concretas em muitos dos sujeitos que com ela andarilhavam. Uma escola ativa, propositiva e, quem sabe, até subversiva, e o seu fechamento não apenas sucumbiu com uma proposta

diferenciada que vinha sendo construída no campo da EJA, mas, principalmente, retirou o direito à educação e os sonhos de dezenas de jovens, adultos e idosos que vivenciaram mais uma vez a inconclusão da sua formação básica. Uma escola onde podemos ensinar e aprender com boniteza, alegria e amorosidade, que construiu uma história real de Educação Popular, com acertos e erros como em qualquer espaço educativo, mas na qual nunca faltaram esperança e acolhimento, pois estes eram os sentimentos que a impulsionavam. Acreditávamos nessa escola e na sua possibilidade real de transformação social. Era uma nova história da EJA sendo escrita, um marco para a modalidade no município do Rio Grande. Hoje estão na memória as vivências, as experiências partilhadas, os caminhos percorridos e a esperança de que, com o retorno de um governo progressista, a Emeja retorne às suas atividades.

3 Metodologia

À luz da metodologia utilizada neste trabalho é conhecida por Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que consiste em uma análise do material verbal coletado na pesquisa (Lefèvre, F.; Lefèvre, A., 2006), ou seja, trata-se de uma “[...] técnica de processamento de depoimentos, consiste em reunir, em pesquisas sociais empíricas, sob a forma de discursos únicos redigidos na primeira pessoa do singular, conteúdos de depoimentos com sentidos semelhantes” (Lefèvre, F.; Lefèvre, A.; Marques, 2009, p. 1194).

De acordo com F. Lefèvre e A. Lefèvre (2006), é como se um sujeito falasse por um coletivo, mas, na verdade, a construção desse “EU” resulta do coletivo. Para produzir os DSCs, são necessárias quatro operações/etapas, que são: Expressões-Chave (ECh), Ideias Centrais (ICs), Ancoragens (ACs) e DSC.

Para chegar ao DSC, é necessário, rigorosamente, respeitar as operações apresentadas. As EChs são os trechos selecionados do material verbal de cada depoimento, o conteúdo do discurso do participante. As ICs são expressões linguísticas que descrevem o sentido presente no depoimento ou ainda o conjunto de expressões dos diferentes participantes, que apresentam sentidos semelhantes ou complementares. Já as ACs descrevem as ideologias, os valores presentes no material verbal (Lefèvre, F.; Lefèvre, A., 2006), no entanto, as ACs podem não estar presentes no discurso.

Por fim, o DSC é a junção das EChs que se apresentam nos depoimentos, juntamente com as ICs e as ACs, quando houver. As EChs semelhantes formam os depoimentos coletivos, ou seja, os fragmentos de discursos formulados na primeira pessoa do singular, que simbolizam, de modo mais preciso, um hipotético sujeito coletivo único (individual), para o qual se concede um caráter ontológico.

O DSC está, segundo F. Lefèvre, A. Lefèvre e Marques (2009, p. 1.194), intimamente ligado à ideia de complexidade, isso porque:

O discurso do sujeito coletivo, pelas suas características, abre, no que toca às representações sociais como objeto de pesquisa empírica, novas possibilidades de relações – no caso de diálogo – entre o todo e as partes, entre o individual e o coletivo, entre o teórico e o empírico, entre a descrição e a interpretação, entre a síntese e a análise, entre o paradigma e o sintagma e, *last but not least*, entre o qualitativo e o quantitativo.

Essa complexidade, parafraseando os autores, vai dialogar com as incertezas, com o inesperado, com o acaso. Essa complexidade não se permite ficar vinculada a modelos simplistas e/ou cartesianos na tentativa de explicar as relações sociais e da vida.

Para compreendermos esse movimento, é necessário apresentar os sujeitos da pesquisa, que foram seis professoras das diferentes áreas do conhecimento. Das seis, cinco são do segundo bloco, ou seja, anos finais do Ensino Fundamental, e uma do primeiro bloco, anos iniciais. Com isso, apresentamos os caminhos metodológicos que realizamos para construirmos nosso discurso coletivizado, intitulado “Os saberes e experiências dos sujeitos: ensino e aprendizagem”, elaborado a partir do questionário realizado com as professoras da Emeja Paulo Freire ao responderem à seguinte questão: “Quais aspectos a professora-educadora da EJA precisa considerar no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem?”.

Tomando como referência o Quadro 1, agrupamos na primeira coluna os depoimentos e destacamos as EChs com diferentes cores, considerando seus significados. Na coluna seguinte, ocorre a identificação das ICs e, por fim, na terceira coluna, as ACs. Essas aparecem apenas quando há ideologias, valores ou crenças que apresentam afirmações genéricas no material verbal com marcas discursivas explícitas no discurso.

Quadro 1 – Instrumento de Análise do Discurso (IAD)

Expressões-Chave	Ideias Centrais	Ancoragens
<p>Os conhecimentos prévios, a vivência dos jovens e adultos e a clareza de que a EJA não pode ser uma aceleração do ensino regular devem ter currículo, avaliação e identidades próprias da modalidade.</p> <p>A história de vida de cada educando. E o respeito mútuo. O conhecimento e a realidade do estudante.</p> <p>Para construir o processo de ensino e aprendizagem na EJA, acredito que precisam ser desconsiderados os métodos, tradições de educação, transmissão e depósito de conteúdos através de uma educação bancária, como expressa Freire, e partir da abertura de um espaço para o diálogo, o acolhimento das várias experiências de vida, histórias e aprendizagens que as educandas e educandos já carregam consigo, solo fértil para mediar o confronto entre os conceitos preconcebidos e a própria análise do vivido, através do questionamento e construção dos saberes. É necessário também à educadora resignificar sua prática docente, dando sentido, significado as aulas para cada educanda, estimulando sua autonomia, autoestima, confiança e motivação na busca por novos conhecimentos que agregam na sua caminhada, conciliando assim o ensino e aprendizagem aos interesses de vida de educandas e educandos.</p> <p>Também destaco o respeito e valorização dos saberes históricos e locais, ou seja, os saberes populares de acordo com Freire, em processo pedagógico participativo e democrático, contra um discurso teórico, formal, conteudista, pautado na cultura do silêncio, onde apenas o professor expressa. E, dessa forma, motivar a reivindicação do protagonismo histórico das educandas e educandos, como sujeitos e cidadãos em seu processo educacional.</p> <p>Trazer a realidade do seu estudante para a sala de aula. Conhecer os sujeitos da EJA, suas vivências, seus saberes de experiências feitos. Construir o processo ensino e aprendizagem com os estudantes a partir do cotidiano da sala de aula, autoavaliar a própria prática, dialogar com a teoria. Construir a formação permanente no coletivo de educadores da escola. Ter humildade para aprender enquanto ensina e ensinar enquanto aprende com o outro.</p>	<p>Conhecimento e experiência dos sujeitos</p> <p>Reflexão sobre a prática</p> <p>Saberes populares</p> <p>Formação permanente</p> <p>Ausência de formação</p> <p>Formação coletiva</p>	

Fonte: Elaboração própria (2022).

Partindo do IAD 1, observamos que os depoimentos de cada professora foram transcritos na íntegra e, posteriormente, foram sendo feitos destaques com cores diferentes para demarcar a essência do trecho que melhor descreve seu conteúdo, originando, assim, as EChs e, com elas, diferentes ICs. Após realizar essa etapa, conforme o Quadro 2, realizamos o mapa de montagem do DSC, representado como IAD 2.

Quadro 2 – IAD 2: ECs reunidas por cores

Trazer a realidade do seu estudante para a sala de aula, conhecer os sujeitos da EJA, suas vivências, seus saberes de experiências feitas. Reconhecer a existência, resistência e expressão dos sujeitos para repensar as pedagogias; precisamos valorizar e partir do que eles carregam para dentro de sala de aula os conhecimentos prévios, a vivência dos jovens e adultos, a história de vida de cada educando e a realidade do estudante. O acolhimento das várias experiências de vida, histórias e aprendizagens que as educandas e educandos já carregam consigo é solo fértil para mediar o confronto entre os conceitos preconcebidos e a própria análise do vivido, através do questionamento e construção dos saberes. Construir o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes a partir do cotidiano da sala de aula, desconsiderando os métodos tradicionais de educação, transmissão e depósito de conteúdos através de uma educação bancária, como expressa Freire, e partir da abertura de um espaço para o diálogo, dando sentido, significado às aulas para cada educanda, estimulando sua autonomia, autoestima, confiança e motivação na busca por novos conhecimentos que agregam na sua caminhada, conciliando assim o ensino e aprendizagem aos interesses de vida de educandas e educandos. O respeito e valorização dos saberes históricos e locais contra um discurso teórico, formal, conteudista, pautado na cultura do silêncio, onde apenas o professor expressa. Ensinar e aprender com sentido exige uma postura relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária. Ter humildade para aprender enquanto ensina e ensina enquanto aprende com o outro, pois ensinava um pouco, aprendia muito e construía novas possibilidades com eles. A EJA não pode ser uma aceleração do ensino regular, deve ter currículo, avaliação e identidades próprias da modalidade. A Emeja que foi uma escola também para mim.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Com o IAD 2, agrupamos as EChs com vistas à elaboração de um texto coeso e coerente. Para tanto, no decorrer da construção do discurso, usamos alguns conectores¹ que interligam as EChs. Neste DSC, as professoras apresentam suas compreensões de forma ampliada sobre o tema, conforme discorreremos a seguir.

4 Resultados e discussão

Paulo Freire (2001, p. 34), em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, no subcapítulo intitulado “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, traz-nos um questionamento: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?”. Essa questão nos instiga a refletir sobre a visão dicotômica entre aqueles “que sabem” e os que “não sabem”, ou seja, uma visão cientificista que menospreza a experiência social do sujeito e supervaloriza a ciência.

Assim, chega-se ao “saber da experiência feito” proposto por Freire (2014). Em entrevista a Neidson Rodrigues, que foi publicada na obra *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire (2014, p. 290) argumenta:

¹ Os conectores utilizados foram sublinhados para a identificação das alterações no discurso-síntese.

Uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] E um grande respeito, também, pelo saber 'só de experiências feito', como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois.

O saber da experiência feito traduz a leitura de mundo dos educandos e educandas e está imbricado na compreensão democrática e dialógica da educação. Essa compreensão permite à professora uma atitude pedagógica que implica diretamente o respeito profundo aos saberes socialmente construídos pelos e pelas estudantes. Respeitar os saberes desses sujeitos não significa uma hierarquização dos saberes, do que é válido ou não, mas a percepção de que não há um estado absoluto de ignorância, assim como também não há um estado absoluto do saber tudo.

No discurso, observamos um olhar reflexivo e compreensivo em torno do saber popular por parte das professoras. É nítido o entendimento sobre a valorização e o respeito desses saberes considerando que todo sujeito sabe alguma coisa. Esse é o ponto de partida quando se pensa em uma ação educativa problematizadora e progressista. E esse entendimento é perceptível no excerto “[...] trazer a realidade do seu estudante para a sala de aula, conhecer os sujeitos da EJA, suas vivências, seus saberes de experiências feitos” (DSC 1).

Respeitar esses saberes não é limitar o ato educativo a esse saber, mas construir as possibilidades de diálogo a partir deles; e problematizá-los é, segundo Freire (2015b), o “ponto de partida”, é tomar as experiências desses sujeitos como ponto inicial, como, por exemplo, discutir sobre problemas concretos e reais que estão presentes no contexto em que vivem; é dialogar sobre as culturas presentes nas comunidades populares e deixar emergir a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural.

O acolhimento das várias experiências de vida, histórias e aprendizagens que as educandas e educandos já carregam consigo é solo fértil para mediar o confronto entre os conceitos preconcebidos e a própria análise do vivido, através do questionamento e construção dos saberes. Construir o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes a partir do cotidiano da sala de aula, desconsiderando os métodos tradicionais de educação, transmissão e depósito de conteúdos através de uma educação bancária, como expressa Freire, e partir da abertura de um espaço para o diálogo, dando sentido, significado às aulas para cada educanda, estimulando sua autonomia, autoestima, confiança e motivação na busca por novos conhecimentos que agregam na sua caminhada,

conciliando assim o ensino e aprendizagem aos interesses de vida de educandas e educandos (DSC 1).

Como apresentado, os conteúdos que serão ensinados precisam estar conectados à realidade dos sujeitos; eles não podem ser totalmente estranhos ao cotidiano dos estudantes. Uma professora da modalidade da EJA, que busca se conectar à Educação Popular no seu fazer pedagógico, percebe a prática educativa também como prática política, no sentido de não se aprisionar à burocratização dos procedimentos escolarizantes. Do mesmo modo, percebe o educando e a educanda como sujeitos cognoscentes, desconstruindo, assim, uma crença imbricada na história da EJA de que esses sujeitos são incapazes de aprender e de superar a ingenuidade e o senso comum. Conforme aponta Freire (2015a, p. 33), o senso comum é superado com o desenvolvimento da curiosidade crítica:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, 'desarmada', está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se [*sic*] torna curiosidade epistemológica.

A curiosidade é engendrada por Paulo Freire como necessidade ontológica, assim a curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, é aquela que está ligada à consciência crítica. Toda essa engrenagem movimenta-se pelo desenvolvimento da rigorosidade metódica e esta possui uma aproximação profunda com a formação das professoras. Além disso, a dialogicidade é um ponto crucial nessa força que conduz o que chamamos de pensamento crítico, pois por meio do diálogo é que emergem os diferentes saberes, provocando uma partilha e uma articulação que possibilitam uma verdadeira abertura para a construção de novos saberes.

As professoras apresentam como elas enxergam o processo de ensino e aprendizagem, relacionando-o com os diferentes saberes dos educandos e das educandas e ressaltando ainda que, nesse movimento, há uma verdadeira troca, pois quem ensina também aprende. Assim, conforme evidenciado pelo coletivo: “A Emeja foi uma escola também para mim” (DSC 1), observamos a vivência concreta na prática de ensinar e aprender. Para Freire (2015a, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém”. Ensinar e aprender concretizam-se no exercício do diálogo, pois é “[...] impossível

ensinar os conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade” (Freire, 2015a, p. 75).

As relações dialógicas, fundadas na consciência do inacabado, são a base para a construção do ensinar e aprender. O ser humano é um ser inacabado e, por isso, estamos constantemente fazendo e refazendo. Nossa existência é marcada pela dinamicidade, pela incompletude, e isso nos impulsiona pela constante busca de *ser mais*. A educação, sendo um fenômeno tipicamente humano, possibilita-nos, então, a abertura ao aprimoramento, e isso se constrói por uma via de mão dupla entre educador e educando, na qual ambos aprendem e ensinam.

Nestas reflexões tecidas até aqui, é possível afirmar, partindo do discurso coletivizado, que as professoras possuem uma compreensão sobre a importância da valorização dos saberes socialmente construídos pelos e pelas estudantes; que os saberes prévios precisam estar incorporados no fazer pedagógico, na condição de uma educação libertadora, e não bancária; e ainda que é possível compreender que o olhar atento e cuidadoso também dialoga com a formação continuada, respeitando as especificidades da EJA.

5 Considerações finais

As provocações e reflexões propostas neste texto não se esgotam. O campo de pesquisa sobre as experiências e saberes dos sujeitos da EJA é um tema bastante atual e merece aprofundamento teórico e reflexões sobre a prática pedagógica. Um olhar humanizador, com respeito ao sujeito que busca sua escolarização, construindo possibilidades de ensino e aprendizagem embasadas na solidariedade e na cidadania, precisa ser o alicerce da ação pedagógica na EJA. Dito isso, esse olhar humanizador é possível quando a formação continuada se faz presente entre os sujeitos docentes, permitindo ampliar sua percepção sobre a modalidade, problematizando e organizando suas práticas educativas em diálogo com a realidade e coletivamente.

6 Referências

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 1967.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Parecer nº 349, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 abr. 1972.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização de Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. O sujeito coletivo que fala. *Revista Interface*, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 517-524, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832006000200017>.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M.; MARQUES, M. C. C. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. *Revista: Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPqhMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 18 nov. 2023.

Daiane Ferreira Ferreira, Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

 <https://orcid.org/0000-0001-8432-1001>

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da FURG, na linha de Linguagens, Culturas e Utopias. Membro do Grupo Formação de Professores e Práticas Educativas (Forppe) e do Núcleo de Estudos sobre Educação do Campo (Neeca). Membro do colegiado do Fórum EJA/RS.

Contribuição de autoria: Escrita inicial e final, análise, investigação e metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2335196408551873>

E-mail: daiane.ferreira13@outlook.com

Elaine Corrêa Pereira, Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

 <https://orcid.org/0000-0002-3779-1403>

Pós-Doutora pela Universidade Eduardo Mondlane, doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora titular da FURG. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (Forppe).

Contribuição de autoria: Revisão e apresentação de sugestões.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7037520500128415>

E-mail: elainecorrea@furg.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Rejane Siqueira e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Como citar este artigo (ABNT):

FERREIRA, Daiane Ferreira; PEREIRA, Elaine Corrêa. Saber de experiência feito de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: conhecer para valorizar. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e12597, 2024. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e12597>



Recebido em 22 de março de 2024.

Aceito em 26 de agosto de 2024.

Publicado em 11 de setembro de 2024.