

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Práticas educativas na educação de jovens e adultos orientadas pela problematização do conhecimento à luz da pedagogia freiriana

Jayne Millena Ferreira Rodrigues do Nascimento^IMaria de Fátima Gomes da Silva^{II}<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6291>

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa acadêmica que teve por objetivo realizar vivências orientadas para a problematização do conhecimento no contexto das práticas educativas da educação de jovens e adultos (EJA). No percurso metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa. A coleta dos dados ocorreu por meio do recurso das aulas-espetáculo. Para análise dos dados, foi efetuada a análise de conteúdo temático-categorial. Com base nos resultados, infere-se que a aula-espetáculo desenvolvida no contexto da EJA possibilitou às práticas educativas a vivência da problematização do conhecimento por meio da comunicação interativa e do compartilhamento de saberes, que, de forma conjunta, contribuíram para a reflexão crítica dos(as) participantes sobre o seu processo educativo e a influência que este tem para a transformação de sua realidade.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; problematização do conhecimento; práticas educativas.

^I Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (Seduc-PE). Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. E-mail: <jaynenascimento@pe@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-7355-0917>>. Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE).

^{II} Universidade de Pernambuco (UPE). Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. E-mail: <fatimamaria18@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7801-2939>>. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto-Portugal (FPCEUP).

Abstract

Educational practices in youth and adult education guided by the problematization of knowledge in light of Freire's pedagogy

This study presents the results of an academic research project seeking to carry out experiences geared towards problematizing knowledge in the context of youth and adult educational practices. The methodological approach was qualitative. The data was collected through the employment of show-classes. Thematic-categorical content analysis was used to analyze the data. The results reveal that show-classes developed in the context of youth and adult education enabled educational practices to experience the problematization of knowledge through interactive communication and the sharing of knowledge which, in tandem, contributed to the participants' critical reflection on their educational processes and the influence it has on the transformation of their realities.

Keywords: youth and adult education; problematization of knowledge; educational practices.

Resumen

Prácticas educativas en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA) orientadas por la problematización del conocimiento a la luz de la pedagogía freireana

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación académica que tuvo como objetivo la realización de experiencias en el contexto de las prácticas educativas de la EJA, orientadas a la problematización del conocimiento. El abordaje metodológico adoptado fue cualitativo. Los datos fueron recolectados utilizándose de clases expositivas. Los datos se analizaron mediante análisis de contenido temático-categorial. A partir de los resultados, se puede inferir que las clases expositivas desarrolladas en el contexto de la EJA posibilitaron que las prácticas educativas vivenciaran la problematización del conocimiento a través de la comunicación interactiva y el intercambio de saberes que, en conjunto, contribuyeron a la reflexión crítica de los participantes sobre su proceso educativo y la influencia que éste tiene en la transformación de su realidad.

Palabras clave: educación de personas jóvenes y adultas; problematización del conocimiento; prácticas educativas.

Introdução

Os anseios dos(as) educandos(as) com o processo educativo de jovens e adultos (EJA) revelam a ambição por uma construção de conhecimentos que seja relevante para suas vidas e os(as) auxilie na superação dos desafios e na melhoria das condições de vida. No contexto da EJA, o processo educativo deve atuar como um caminho potencializador para a conscientização dos sujeitos sobre as situações-limite que os cercam e as possibilidades de enfrentamento e superação dessas situações.

Freire (2022b, p. 48) refere ser indispensável aos indivíduos em condições de opressão que a “realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de ‘mundo fechado’ [...] mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar”. Considerar esses

aspectos é fundamental para a vivência de um processo educativo na EJA que possibilite viver a educação como prática de liberdade. Isso implica a problematização do conhecimento que os(as) educandos(as) da EJA trazem ao espaço escolar para que possam refletir e propor mudanças no contexto social em que estão inseridos(as).

A proposição do Currículo de Pernambuco para a EJA aponta a necessidade de práticas educativas capazes de refletir criticamente sobre as leituras de mundo dos(as) educandos(as), em uma proposta para o reconhecimento da “construção das identidades, o contexto das desigualdades e dos conflitos sociais” (Pernambuco. SEE, 2021, p. 46). Ao contemplar esses temas no processo educativo, novas formas de pensar o mundo são sugeridas. Fundamentado na interlocução entre os saberes culturais dos(as) educandos(as), o reconhecimento do contexto das desigualdades e dos conflitos sociais contribui no desvelamento de novas leituras de mundo.

Marchesoni, Di Giorgi e Shimazak (2022, p. 17) relatam que, na educação escolar, a pedagogia freiriana favorece o desenvolvimento da conscientização dos sujeitos acerca “de sua condição e um incentivo à luta contra ela, a romper as barreiras anteriormente estabelecidas, que o impedem de se libertar”. Isso implica, nas práticas educativas da EJA, uma vivência dialógica que considere as leituras de mundo dos(as) educandos(as) e problematize suas experiências, seus saberes e suas compreensões sobre a realidade. A vivência de práticas educativas dialógicas na EJA oportuniza um espaço para valorização e participação ativa dos(as) educandos(as) no processo formativo, em que o conhecimento é problematizado e construído coletivamente e ocorre a desconstrução de visões simplistas sobre o mundo. Esse processo contribui para a autonomia dos sujeitos e estimula a busca por soluções para enfrentamento dos desafios encontrados na sociedade.

Além desta seção introdutória, este artigo encontra-se organizado em mais quatro seções. A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos desta pesquisa e, logo após, serão abordados conceitos sobre a problematização do conhecimento, com base em uma leitura da obra *Pedagogia do Oprimido*, e a problematização do conhecimento nas práticas educativas da EJA. Na sequência, os resultados serão discutidos e, por fim, serão expostas as conclusões.

Procedimentos metodológicos

Este estudo foi orientado pela abordagem qualitativa de pesquisa, a qual é apontada por Stake (2011, p. 41) como “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística”. A referida abordagem oportunizou a compreensão das experiências e perspectivas dos participantes e a análise do contexto no qual o trabalho foi desenvolvido.

Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p. 157) referem que “a pesquisa qualitativa se configura num formato em que os conceitos levantados devem ser contemplados sob uma ótica advinda da prática social”. A opção pela abordagem qualitativa, neste estudo, se deu com o intuito de evidenciar as compreensões dos(as) participantes acerca da importância da problematização do conhecimento nas práticas educativas da EJA.

Sobre o lócus e os(as) participantes da investigação, esta foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Nazaré da Mata, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco (PE), com a participação de 29 educandos(as) da educação de jovens e adultos, turmas da I à IV

fase, dez educadores(as) da referida modalidade e uma gerente municipal de EJA de Nazaré da Mata. No desenvolvimento da pesquisa, os cuidados éticos foram tomados, em acordo com o verbete Autodeclaração de Princípios e Procedimentos Éticos (Mainardes; Carvalho, 2019). Ressalta-se que foi também realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os(as) participantes pudessem optar por integrar ou não a pesquisa.

Como recurso para coleta de dados, foi adotada a aula-espetáculo, de autoria do professor Ariano Suassuna, realizada com os(as) participantes, a qual esteve subordinada ao tema “Problematização do conhecimento na EJA”, desenvolvida com base na obra *Pedagogia do Oprimido*, do educador Paulo Freire.

As aulas-espetáculo e seu autor, o professor Ariano Suassuna

Em sua trajetória de vida, Suassuna desempenhou papel fundamental na valorização e na defesa da cultura popular brasileira. No contexto do Movimento Armorial, criado com a finalidade de combinar elementos da cultura erudita e da cultura popular brasileira, ele propôs uma forma educativa e artística para a valorização da identidade cultural do Brasil.

Com a determinação de evidenciar a importância da cultura popular nordestina e brasileira, Suassuna desenvolveu as aulas-espetáculo, uma combinação de sala de aula com apresentações de teatro, cujo intuito era difundir a cultura nordestina e outros termos do Brasil (Araújo; Fajer, 2018). Nesta pesquisa, as aulas-espetáculo foram adotadas como recurso que propôs, no contexto das práticas educativas da EJA, um ambiente para o compartilhamento de experiências e perspectivas e para a realização de vivências orientadas para a problematização do conhecimento.

Torres e Andrade (2021, p. 155) descrevem que

Ariano Suassuna (2013) conta que criou três tipos de aula-espetáculo, para diversas situações e localidades: a aula plena, completa, com a presença de músicos, cantores e bailarinos; a aula reduzida, tendo como participantes dois músicos, normalmente o violonista e compositor Antônio Madureira e um violinista ou rabequeiro; e a aula reduzidíssima, em que só ele atuava, sem a presença de outros artistas.

No percurso deste estudo, optou-se pela aula plena, por compreender-se que esse tipo de aula oportuniza, no ambiente da sala de aula, um resgate à identidade cultural local do público participante, ao mesmo tempo que contribui para a reflexão e o diálogo sobre os elementos do cenário cultural local.

A opção pelas aulas-espetáculo nesta pesquisa

As aulas-espetáculo foram escolhidas como recurso em virtude da contribuição que suas dimensões de interação e comunicação trariam para o envolvimento dos(as) participantes e a valorização de suas leituras de mundo. Essa escolha foi fundamental para refletir sobre a importância de as aulas na EJA acontecerem de forma dialógica.

A aula-espetáculo que originou este artigo foi realizada na escola lócus da pesquisa, com base na obra *Pedagogia do Oprimido*, do educador Paulo Freire. A referida aula-espetáculo

foi estruturada em um roteiro desenvolvido sob o tema “Problematização do conhecimento na EJA”. A seguir, será apresentado o roteiro elaborado com os atos da aula-espetáculo, os quais serão analisados na subseção “A organização da aula-espetáculo: Problematização do Conhecimento na EJA”.

Roteiro

A aula-espetáculo foi elaborada com base no roteiro a seguir.

- Tema: problematização do conhecimento na EJA.
- Objetivo: realizar, no contexto das práticas educativas da EJA, vivências orientadas para a problematização do conhecimento.
- Conteúdo: *Pedagogia do Oprimido*: dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade.
- Desenvolvimento: a aula foi desenvolvida por meio de exposições teatrais, apresentações culturais e roda de diálogo orientada pela seguinte questão: “Você considera importante que as aulas na EJA sejam de forma dialógica? Por quê?” O diálogo aconteceu à luz da temática “problematização do conhecimento na EJA”.
- Apresentação da aula-espetáculo por meio do Teatro de Mamulengos:
 - I Ato – Sarau: da educação bancária à problematização do conhecimento.
 - II Ato – Diálogo sobre a importância da dialogicidade como essência da educação para uma prática da liberdade na EJA.
 - III Ato – Encenação: exemplificação sobre a essência da educação para uma prática da liberdade na EJA.
 - IV Ato – Teatralização: “Diálogo na EJA”, com os bonecos de Mamulengos.
- Encerramento.

A referida aula-espetáculo foi conduzida pela pesquisadora para que os(as) participantes pudessem compartilhar experiências, pensamentos e perspectivas em torno da temática proposta.

No percurso desta pesquisa, foi eleita a categoria de análise “problematização do conhecimento”, com base nos discursos que surgiram no campo empírico e nas concepções teóricas em que este estudo se debruça. Segundo Bardin (1977, p. 117), a categoria de análise é descrita como “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) [...]”. As categorias de análise auxiliam nas necessidades específicas de uma pesquisa, com a categorização de elementos pertencentes a determinadas categorias ou grupos, o que possibilita a diferenciação e a classificação desses elementos. A categoria “problematização do conhecimento” foi escolhida para compreensão crítica acerca dos conhecimentos construídos nas práticas educativas da EJA e sua importância na percepção e na resolução de problemas específicos enfrentados na vida cotidiana dos(as) educandos(as) dessa modalidade.

A problematização do conhecimento na educação sugere a análise de situações concretas a partir do questionamento da realidade local; contrapondo-se à “percepção fatalista

que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema” (Freire, 2022b, p. 103). Nesta investigação, a categoria “problematização do conhecimento” buscou, na análise dos discursos dos(as) participantes, indícios sobre a importância de as práticas educativas na EJA serem dialógicas, a fim de compreender a forma como a realidade concreta é concebida no processo educativo para a construção do conhecimento.

Para análise dos dados, elegeu-se a análise de conteúdo temático-categorial, definida por Bardin (1977, p. 153) como uma técnica que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. A análise está organizada com base nas vivências e nos diálogos desenvolvidos nas aulas-espetáculo, bem como nos estudos teóricos que abordam as práticas educativas da EJA orientadas pela problematização do conhecimento.

Ponto de partida para a problematização do conhecimento: uma leitura da obra *Pedagogia do Oprimido*

Ao escrever a obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire desenvolve uma pedagogia direcionada à classe oprimida; sua maior preocupação era que essa classe conseguisse desenvolver uma conscientização crítica sobre a realidade concreta e os problemas advindos desta como proposta à luta e à mudança da sua real condição social. Segundo Freire (2022b, p. 71):

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor.

O autor evidencia que a ausência de conscientização dos oprimidos sobre o seu estado de opressão os condiciona a uma posição passiva no mundo e a um conformismo relacionado à ideia de fatalismo. Isso ressalta a importância da consciência como elemento essencial para a superação dessa percepção fatalista e a luta pela liberdade.

Freire (2019) afirma que, no processo educativo, ensinar exige apreensão da realidade. Esse processo de apreensão e compreensão da realidade supera o entendimento de que, no espaço escolar, o(a) educador(a) deve ensinar os(as) educandos(as) apenas para sua adaptação ao mundo. Há, portanto, na nossa educabilidade humana, “um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (Freire, 2019, p. 67) e, nesse nível distinto, é possível e necessária a problematização da realidade para que os sujeitos reflitam criticamente acerca da realidade em que se inserem.

No contexto do ensino, Cunha e de Paula (2018) referem o diálogo como dimensão humanista que oportuniza a manifestação das leituras de mundo e a problematização da realidade e instiga os(as) educandos(as) a questionarem o que acontece no seu contexto real e concreto. A proposta dialógica de ensino se insere na abordagem que Freire (2022b) denomina como educação problematizadora. O autor aponta, em seus escritos, não apenas os efeitos de uma educação dialógica para a sociedade, mas, também, as consequências de uma outra educação, a qual denomina como “bancária”.

A educação bancária é referida por Freire (2022b) como um instrumento que contribui para a opressão. Segundo ele,

a educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (Freire, 2022b, p. 86-87).

Para o autor, educadores(as) “bancários(as)”, que concebem a consciência como “peça” passivamente escancarada em sua relação com o mundo, não possibilitam aos(as) educandos(as) uma postura ativa e crítica na sociedade, uma vez que estes são ensinados(as) a se adaptarem ao mundo como seres passivos perante a sua realidade. No contexto educativo, uma relação verticalizada e hierarquizada entre os sujeitos envolvidos, educadores(as) e educandos(as), reforça, nas práticas pedagógicas, as opressões e as desigualdades da sociedade.

Brighente e Mesquida (2016) apontam que a postura antidialógica do(a) educador(a), incentivada na educação bancária, é permeada pelo autoritarismo no ato de dizer aos(as) educandos(as) o que devem responder e fazer. Isso implica a negação da possibilidade de os sujeitos inseridos no processo educativo libertarem seu pensamento por meio da reflexão crítica e contínua sobre as suas ações no mundo, uma vez que eles possuem seus conhecimentos e saberes culturais negligenciados no ensino.

Nas suas colocações, Freire (2022a) evidencia a preocupação com uma educação para o desenvolvimento e para a democracia. Em suas palavras:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. (Freire, 2022a, p. 118-119).

Para a promoção de uma educação dialógica e problematizadora, é preciso que os conteúdos estudados tomem como objeto de conhecimento a situação existencial dos sujeitos, em uma perspectiva de problema a ser desvendado e compreendido. A realidade a ser apresentada de forma codificada no contexto educativo precisa ser problematizada e vista como um desafio aos sujeitos que, de modo permanente, buscam conhecê-la e decodificá-la. Freire (2022b, p. 116) destaca que o conteúdo programático da educação deve refletir os elementos da realidade concreta dos(as) educandos(as), não podendo ser “uma doação ou uma imposição, [...] mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. O autor traz aspectos que são essenciais para a problematização do conhecimento nas práticas educativas, ao passo que evidencia a importância dos elementos trazidos pelos sujeitos, pois refletem o contexto social em que estão inseridos e, futuramente, de maneira sistematizada, poderão ser problematizados para a decodificação e compreensão da realidade.

Freire (2020, p. 44) ressalta, contudo, que o conhecimento crítico da realidade não atua sozinho para a mudança:

Alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dá um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.

A verdadeira transformação acontece com o engajamento dos oprimidos na busca por mudanças, o que implica o reconhecimento das raízes estruturais da opressão e o envolvimento ativo dos sujeitos na luta política coletiva. A mudança efetiva requer esforços e ações coletivas para o desafio e as transformações das estruturas de poder existentes na realidade concreta.

Como pedagogia humanista e libertadora, Freire (2022b, p. 57) refere que a pedagogia do oprimido compreende dois momentos:

O primeiro, em que os oprimidos vão 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 a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

A pedagogia do oprimido traz uma proposta à revolução cultural e, como pedagogia libertadora, marca o processo de conscientização crítica e ação coletiva dos oprimidos para enfrentamento da cultura da dominação e transformação de suas condições sociais. Além disso, compreendemos, na visão de Freire, a evolução da pedagogia do oprimido como um instrumento de liberdade contínua para todos os homens e as mulheres e para a construção de uma sociedade revolucionária.

Dialogicidade: essência da educação problematizadora

Na vivência da prática humanizadora, o diálogo se constitui como dimensão essencial para a comunicação, o relacionamento do sujeito com o outro e a superação do sistema verticalizado de formação dos(as) educandos(as). Segundo Freire (2013, p. 44-45):

Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

A dialogicidade na educação permite a comunicação interativa e o compartilhamento de saberes entre as diferentes vozes do processo educativo. Nesse processo, educador(a) e educando(a) podem, conjuntamente, refletir criticamente sobre o mundo e os sujeitos que nele atuam, o que contribui para a construção de um conhecimento que não é estático, mas atua para a transformação da realidade.

Para Souza (2011, p. 114), “na concepção dialógica/problematizadora da educação e da EJA existe uma preocupação com o desenvolvimento da consciência política, mediante

o trabalho coletivo e a valorização da prática social dos sujeitos do processo educativo”. Logo, o espaço educativo precisa estar repleto de subjetividades que referem as experiências vividas pelos sujeitos na comunidade, no trabalho e na participação social. Esses saberes são fundamentais para a problematização do meio em que vivem e para a construção de uma consciência crítica, política e potencialmente transformadora dos conhecimentos.

No processo educativo, Freire (2020) ressalta que o diálogo não anula o ato de ensinar, mas atua em complementariedade com este, uma vez que ambos se fortalecem mutuamente. Freire (2020, p. 163) afirma:

A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando.

A relação dinâmica entre ensino e aprendizagem oportuniza uma troca recíproca de conhecimentos que, ao ser fundada pela dialogicidade, estimula o pensamento crítico de ambos, educador(a) e educando(a), no ato educativo. A compreensão de que o ato de ensinar se complementa no ato de aprender ressalta, portanto, a interdependência entre educador(a) e educando(a) no processo de diálogo e na construção do conhecimento.

Na educação problematizadora, o(a) educador(a) dialógico(a) propõe a problematização da realidade de seus(as) educandos(as) a partir da reflexão em torno dos elementos que estes trazem no cotidiano escolar e que retratam aspectos de suas situações reais.

Freire (2022a) ressalta que a dialogicidade começa a partir do questionamento do(a) educador(a) problematizador sobre o que ele(a) vai abordar como conteúdo no diálogo com os(as) educandos(as). Já para o “educador-bancário”, tais questionamentos não se referem à sua inquietação sobre o conteúdo do diálogo, mas ao programa que irá colocar para os(as) educandos(as), o que reforça a condição apassivadora dos oprimidos no processo educativo.

A vivência do antidiálogo na educação condiciona os sujeitos à passividade e ao silenciamento de suas vozes. Esses aspectos os distanciam de sua liberdade, uma vez que não oferecem condições para o desenvolvimento de sua consciência e, conseqüentemente, de mudanças em seus contextos reais. Freire (2022a, p. 142) destaca que “no antidiálogo quebra-se aquela relação de ‘simpatia’ entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados”. No contexto do diálogo, a relação de simpatia atua no respeito e na colaboração entre os polos que realizam a comunicação, propõe uma abertura à compreensão das perspectivas do outro. A ausência dessa relação, no antidiálogo, produz um discurso no ato educativo que é alienante e desconexo da realidade dos(as) educandos(as).

A imposição de um conteúdo programático previamente estabelecido no processo de ensino concebe um espaço que se desenvolve sob a opressão e contribui para a reprodução de ideias das classes dominantes. Contrapondo-se a esse modelo, Freire defende a educação problematizadora como uma possibilidade para a liberdade do pensar e o protagonismo dos sujeitos na relação educacional, a qual é desenvolvida por meio da realidade desses sujeitos. Segundo Freire (2022b, p. 119-120), “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo

programático da situação ou da ação política, acrescentemos”. A vivência de uma educação como prática da liberdade pressupõe o reconhecimento da situação concreta dos sujeitos para elaboração de um conteúdo programático que forneça meios para a superação e a transformação das situações-limite em que esses sujeitos possam estar inseridos.

Gomes e Guerra (2020) compreendem a relação dialógica na educação como um exercício de interação entre os sujeitos, pautado pela verdade e materializado por meio da inter-relação entre palavra e ação. O diálogo, que pode ser manifestado nas práticas e ações concretas, contempla dimensões que ultrapassam a verbalização da palavra, quando guiado pela verdade no ato educativo. Isso sugere uma transformação positiva na situação presente dos sujeitos e admite na educação o ensino-aprendizagem como um processo de contínua libertação.

No exercício do diálogo, educador(a) e educando(a) problematizam a realidade e desvelam possibilidades para a esperança, mesmo em meio aos obstáculos presentes na sociedade (Freire, 2020). A dialogicidade, portanto, enquanto essência da educação problematizadora, oportuniza a construção de um conhecimento que se desenvolve sob o olhar da prática e capacita os sujeitos para atuarem na transformação das condições sociais que moldam suas vidas.

Problematização do conhecimento nas práticas educativas da EJA

A educação de jovens e adultos (EJA) abrange uma população diversificada de sujeitos que não tiveram acesso à escola ou foram impossibilitados de dar continuidade aos estudos em tempo regular. A presença da diversidade de experiências de vida e de saberes dos indivíduos que compõem essa modalidade ressalta a necessidade de uma prática educativa que se funde no reconhecimento dessa diversidade e na problematização do conhecimento que dela surge.

A importância de conceber ações dialógicas e problematizadoras no contexto das práticas educativas da EJA está no entendimento de que estas necessitam ser vivenciadas para o desenvolvimento de uma postura ativa pelos sujeitos no processo educativo e na sociedade. O Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos discorre que:

A concepção proposta para as práticas pedagógicas de aprendizagem desenvolvidas no Ensino Fundamental EJA é a dialógica, reflexiva e inclusiva, voltada para questões sociais e culturais, e essa proposta compreende o(a) estudante como sujeito protagonista na construção da sociedade em que vive. (Pernambuco. SEE, 2021, p. 73).

O documento aborda a dimensão e as contribuições que as práticas desenvolvidas em uma concepção dialógica no âmbito da EJA proporcionam aos(as) educandos(as) inseridos(as) nessa proposta. Tanto no contexto de aprendizagem quanto na esfera social, essa dimensão promove um pensamento crítico e problematizador, no despertar da curiosidade e dos questionamentos pelos sujeitos que buscam decodificar a realidade.

A educação deve propor a concepção da escola como um espaço de ousadia, que instigue nos(as) educandos(as) a curiosidade pelo novo, pelas diferenças e diversidades

existentes, sendo um ambiente de transformação, igualdade e pertencimento para todos(as). Freire (2021c) aponta que na escola a educação dialógica é fundamental para que, tomado de consciência, o sujeito consiga (re)escrever sua própria história. Para isso, afirma que, “na compreensão da História como possibilidade, [...] o amanhã é problemático. Para que ele ‘venha’ como dele falamos é preciso que o façamos com a transformação do hoje” (Freire, 2021a, p. 68). O autor corrobora a vivência de uma prática problematizadora que incentive uma postura ativa dos sujeitos no sentido de que as expectativas projetadas para o futuro tão somente poderão ser atendidas se os indivíduos, conscientes de sua situação concreta, intervirem na realidade para transformá-la.

A proposta de uma educação dialógica na EJA válida, também, o fortalecimento de “políticas afirmativas que elevem a condição cidadã desses brasileiros e brasileiras, historicamente marginalizados e cerceados de exercer seu direito constitucional à educação”, conforme exposto na Carta de Natal elaborada na Etapa Nacional da Conferência Nacional Popular de Educação de 2022 (Conape, 2022, p. 1). Por tratar-se da dimensão rica em diversidade de histórias reais e experiências vividas, na EJA faz-se ainda mais necessária a garantia de processos de ensino fundamentados em práticas dialógicas que oportunizem a problematização do conhecimento para que esses sujeitos possam ampliar suas percepções sobre os seus percursos históricos e a realidade em que estão inseridos para atuação no hoje e transformação do amanhã.

É importante salientar que o processo de formação dialógica dos sujeitos na EJA implica ir além da lógica disciplinar presente no sistema de ensino para a vivência de uma prática problematizadora da realidade. A esse respeito, o documento nacional para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea) descreve que

as estratégias político-didático-pedagógicas na EJA fundamentam-se em como viabilizar a superação de outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escola, hierarquizada em um sistema verticalizado, em uma lógica disciplinar, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos” fragmentados e estáticos, distantes da realidade e acrílicos, que dificultam a legitimação dos saberes historicamente construídos por homens e mulheres. (Brasil. MEC, 2009, p. 33).

O documento menciona a necessidade de uma estratégia pedagógica que possibilite na EJA uma lógica que transcenda os campos disciplinares e permita o diálogo com os saberes advindos historicamente na atuação social de homens e mulheres. Essa lógica seria responsável por permitir, no ato educacional, a inclusão dialógica da subjetividade dos indivíduos e a relação entre os diferentes saberes na construção do conhecimento problematizado. Lucena, Saraiva e Almeida (2016) relatam que as práticas educativas vivenciadas em uma dimensão dialógica buscam a compreensão da realidade mediante uma lógica transdisciplinar, a qual confere, no processo educativo, uma forma para encontrar explicações para o mundo complexo.

No âmbito das práticas educativas da EJA, a vivência da dialogicidade oportuniza, ao estimular a relação entre os sujeitos, o transcender dos campos disciplinares e a superação do sistema verticalizado de formação dos(as) educandos(as) sob um horizonte problematizador que atende a dimensões pessoais desses sujeitos e os desafia a responderem positivamente questões relacionadas a seu tempo, sua história e seu espaço.

Segundo Pitano (2017), a inconsciência de um povo sobre a sua história e a sua cultura condiciona o indivíduo a, alienado, viver como um ser-para-outro e não como um ser-para-si. Como resposta a isso, a educação problematizadora propõe a conscientização do indivíduo sobre o seu tempo, a partir da compreensão da sua trajetória histórica de vida para o planejamento de seu futuro. Enquanto propiciadoras da conscientização crítica, as práticas educativas dialógicas na EJA caracterizam-se por conceber, em suas vivências, a problematização do conhecimento como ato que se configura no despertar da postura ativa dos sujeitos para a transformação do seu contexto.

A vivência do diálogo nas práticas educativas é conceituada por Freire (2022b, p. 5) como uma possibilidade à mudança de realidade, uma vez que, segundo o autor, “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Há, portanto, na dialogicidade como essência da educação problematizadora, a oportunidade para o encontro de sujeitos que, de forma permanente, buscam dizer a sua palavra e conquistar o mundo atuando no enfrentamento das desigualdades e na libertação das situações de injustiça que transpassam o seu meio social. No contexto da EJA, o processo de problematização do mundo estabelece o desenvolvimento de um diálogo verdadeiro, capaz de construir novos saberes, que, impregnados de sentido, humanizam e possibilitam a transformação social dos sujeitos.

Hoje tem espetáculo? Tem, sim, senhor!

O espetáculo descrito a seguir reflete os atos de uma aula-espetáculo realizada na educação de jovens e adultos de uma escola pública municipal de Nazaré da Mata-PE, que teve como objetivo produzir, no contexto das práticas educativas da EJA, vivências orientadas para a problematização do conhecimento.

Problematização do conhecimento nas práticas educativas da EJA de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE, por meio de aula-espetáculo

Neste subitem, procede-se à análise dos atos de uma aula-espetáculo realizada com base na obra *Pedagogia do Oprimido*, com a participação de 29 educandos(as) e 11 educadores(as). No primeiro momento, será descrita a organização da aula-espetáculo e, em seguida, será analisada a percepção dos(as) participantes sobre a importância de as aulas na EJA serem dialógicas.

A organização da aula-espetáculo: problematização do conhecimento na EJA

A aula foi organizada em uma combinação de ambiente de sala de aula, com apresentações culturais e uma roda de diálogo conduzida sob a temática da problematização do conhecimento na EJA.

Apresentação da aula-espetáculo por meio de Teatro de Mamulengos

No contexto da aula-espetáculo desenvolvida, o Teatro de Mamulengos atuou como modo de expressão que buscou a valorização da tradição e identidade cultural do município de Nazaré da Mata-PE. Essa forma de teatro foi utilizada como expressão artística regional que, na aula-espetáculo, contribuiu para o resgate da cultura popular, possibilitando maior compreensão e representatividade dos(as) participantes no estudo do tema “Problematização do Conhecimento na EJA”. A seguir, são apresentados os atos que compuseram a aula-espetáculo.

I Ato – Sarau: Da educação bancária à problematização do conhecimento

O sarau intitulado *Da educação bancária à problematização do conhecimento* foi desenvolvido na EJA por meio de recitação de poemas, reflexões em torno da obra *Pedagogia do Oprimido*, apresentação de registros de aulas realizadas pelos(as) participantes da EJA e apresentação com bonecos de mamulengos. O sarau promoveu um espaço para compartilhamento de ideias e compreensão acerca da visão de Freire para a dialogicidade nas práticas educativas.

II Ato – Encenação: exemplificação sobre a essência da educação para uma prática da liberdade na EJA

A encenação trouxe um misto de reflexões sobre a importância da pedagogia do oprimido no processo educativo e na formação dos sujeitos da EJA, bem como trechos da referida obra, recitados por educandos(as) e educadores(as). A peça foi escolhida com o intuito de evidenciar a importância de a educação na EJA ser baseada nos princípios da pedagogia do oprimido para a construção de um caminho para a libertação.

III Ato – Diálogo sobre a importância da dialogicidade como essência da educação para uma prática da liberdade na EJA

O diálogo sobre a importância da dialogicidade como essência da educação para uma prática da liberdade na EJA contou com a participação de um convidado, o Prof. Me. Mádsen Francisco da Silva, que possui uma trajetória de pesquisas na pedagogia freiriana e vivências na construção de práticas educativas pautadas no diálogo e na educação como prática da liberdade. O diálogo foi desenvolvido a partir de pontos que abordaram os fundamentos pedagógicos da dialogicidade e as contribuições que as práticas desenvolvidas em uma concepção dialógica no âmbito da EJA proporcionam aos(as) educandos(as) e educadores(as). A proposta de diálogo sobre a importância da dialogicidade na EJA evidenciou as contribuições desta para o desenvolvimento do pensamento crítico e problematizador da realidade, que conduz os sujeitos à transformação, por meio das reflexões promovidas pelo professor convidado, que articulou teoria e prática com base em sua experiência com a pedagogia freiriana, além das intervenções dos(as) participantes, que compartilharam vivências, desafios e estratégias do cotidiano no espaço escolar.

IV Ato – *Diálogo na EJA*: teatralização com os bonecos de mamulengos – Encerramento

A construção da teatralização se deu com base nos elementos presentes nos discursos dos(as) participantes durante a roda de diálogo. A teatralização foi elaborada pela pesquisadora, pelos participantes da pesquisa e por artistas do Teatro de Mamulengos chamado *Mamulengo da Saudade*, criado pelo Mestre Vitalino. A peça intitulada *Diálogo na EJA* teve como temática a importância do diálogo na EJA e retratou uma cena em escola de EJA, em que os sujeitos do processo educativo refletem sobre o diálogo como dimensão comunicativa que permite, no relacionamento com o outro, trocas significativas de experiências e conhecimento. Para apresentação da peça, foram utilizados instrumentos musicais e bonecos de mamulengos que representaram todos os personagens da história. A peça foi encerrada com os agradecimentos e a reflexão do Mestre Vitalino sobre a importância do diálogo na educação como ferramenta poderosa para a transformação social.

A importância da problematização do conhecimento na EJA: uma análise sobre a percepção dos(as) participantes

Nesta seção, procede-se a uma análise das percepções dos(as) participantes da pesquisa, educandos(as) e educadores(as) da EJA. Para denominar os(as) participantes, utiliza-se o termo educando(a) e os números 6, 12 e 17. Para denominar os(as) educadores(as), utiliza-se o termo educador(a) e as letras D, F e A¹. A análise foi desenvolvida com base nos dados coletados durante a aula-espetáculo e refletiram a percepção dos(as) participantes sobre a importância de as aulas na EJA serem dialógicas.

Ao ser questionada sobre a relevância da dialogicidade nas aulas da EJA, a educanda 6 ponderou que é importante “porque a gente aprende um com o outro, as experiências, o conhecimento, é muito bom”. A colocação da educanda refere a interação dialógica na EJA como uma possibilidade para compartilhamento de saberes e construção do conhecimento. A comunicação oportunizada na proposta dialógica de ensino-aprendizagem ressalta o ambiente educativo como um espaço que reflete as experiências vividas pelos sujeitos na comunidade. Segundo Gomes e Guerra (2020, p. 6), “é nesse espaço de reflexão, em que o professor dialoga com o aluno, que se desenvolve a educação crítica, formando pessoas capazes de relacionar conceitos e de problematizar situações do seu cotidiano”. No discurso da educanda 6, percebe-se o diálogo como dimensão que, nas práticas educativas da EJA, considera as subjetividades dos indivíduos e as leituras de mundo que estes possuem, o que possibilita, assim, a problematização do meio em que vivem e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre esse meio.

O depoimento da educanda 12 evidencia a importância do vínculo afetivo na relação educando(a)-educador(a). Embora não mencione diretamente a prática da aula dialógica, sua fala revela a presença de uma educadora atenta, que demonstra cuidado e apoio aos(as) educandos(as), uma vez que, com relação à educadora, a educanda ressalta que “ela dá força pra gente não desistir, né?! Se faltar, ela chega e pergunta por que faltou. Ela quer que a gente cresça mais, [...] que a gente vá atrás dos sonhos, aí ela ajuda, acho que isso também é um ato de amor.”

¹ A escolha por números e letras aleatórios tem como finalidade preservar a identidade dos(as) participantes, garantindo o anonimato e o sigilo ético, conforme previsto nas diretrizes da pesquisa.

Percebe-se, na fala da educanda 12, a valorização do acolhimento, da escuta e da presença da professora. Esses elementos, ainda que não nomeados como dialogicidade, constituem práticas que se aproximam de uma educação dialógica ao estabelecerem relações pautadas no respeito, na confiança e no compromisso com os sonhos dos(as) educandos(as).

No contexto da educação dialógica, problematizadora, Freire (2019) aponta que ensinar exige querer bem aos(as) educandos(as):

É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, [...] com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. E porque lido com gente, não posso [...] recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (Freire, 2019, p. 141).

A vivência do diálogo no processo educativo propõe uma abertura à compreensão das perspectivas dos sujeitos desse processo, a qual acontece por meio de uma relação de simpatia entre os polos que realizam a comunicação (Freire, 2022b). O desenvolvimento dessa relação nas práticas educativas permite ao(à) educador(a) problematizar a realidade em que os(as) educandos(as) estão inseridos e refletir acerca dos caminhos para a conquista de seus sonhos. A declaração da educanda 12, portanto, evidencia a importância de uma prática humanizada no contexto da EJA, marcada pela escuta, pelo cuidado e pelo compromisso do(a) educador(a) com a trajetória dos(as) educandos(as) – elementos que apontam os princípios da dialogicidade freiriana. Por meio do discurso da educanda 17, compreende-se que o diálogo nas aulas da EJA é percebido como um elemento que contribui para a conquista de objetivos pessoais e profissionais. Ainda que não se disponha do trecho literal de sua fala, sua participação indicou que a dimensão dialógica do processo educativo pode ser associada à possibilidade de “alcançar coisas melhores, alcançar um emprego melhor, [...] alcançar todos os objetivos”.

Essa compreensão reforça a dialogicidade como ferramenta de transformação, ao estabelecer relações entre o processo educativo e os desejos e as esperanças de cada educando(a). Segundo Moraes (2013, p. 76), a educação dialógica “[...] possibilita a construção do conhecimento e não sua simples repetição ou memorização, mas estando diante da realidade, construir um conhecimento que permite melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. Assim, entende-se que, para a educanda, a educação dialógica se apresenta como um espaço que favorece o autoconhecimento, a reflexão crítica sobre a realidade e a construção de caminhos de superação.

No que se refere às percepções dos(as) educadores(as) sobre a importância de as aulas na EJA serem dialógicas, a educadora D se posicionou da seguinte forma:

Essa proposta dialógica é extremamente importante. Quantos saberes já não foram desenvolvidos? Quantas coisas a gente já não aprendeu com vocês, com a vivência de vocês? [...] Não é qualquer conversa, existe sempre uma construção e uma intenção a conduzir esse conhecimento.

A educadora D destaca a proposta dialógica como fundamental na EJA, valorizando os saberes dos(as) educandos(as) e reconhecendo a sala de aula como um espaço de troca mútua. Ao afirmar que “não é qualquer conversa”, mas uma construção orientada por uma “intenção”,

revela uma compreensão da dialogicidade como prática que vai além do simples falar – trata-se de um processo educativo intencional, que parte da realidade dos(as) educandos(as) para provocar reflexão, construção de sentido e transformação. Essa intenção educativa, conforme os pressupostos de Freire (2022b), está diretamente relacionada à formação de uma consciência ativa, ou seja, uma consciência capaz de problematizar a realidade e agir sobre ela. Assim, a fala da educadora D evidencia que o diálogo, na EJA, não apenas acolhe os saberes trazidos pelos(as) educandos(as), mas também os mobiliza em direção a uma aprendizagem crítica e transformadora.

Para a educadora F, a vivência de uma prática dialógica é importante para que o(a) educando(a) se perceba como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem: “o aluno percebe que ele traz conhecimentos e, ao mesmo tempo, aprimora os conhecimentos que ele tem, aí também tem o enriquecimento desses conhecimentos”. Em seu discurso, a educadora evidencia os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as) como elementos que fortalecem e enriquecem o ato educativo e também sugere que o adentramento do universo cultural dos sujeitos no espaço escolar atribui responsabilidade a eles pelo seu próprio processo educacional. Segundo Chagas e Rocha (2014, p. 99), à luz da pedagogia freiriana, a ação dialógica proporciona “uma educação pautada na autonomia e na abertura à comunidade, uma educação não meramente técnica, mas que seja capaz de preparar o ser humano para o fazer e para o ser”. Tais colocações salientam, na fala da educadora F, a importância de as aulas na EJA serem dialógicas para que os(as) educandos(as) possam reconhecer a capacidade que possuem de contribuir ativamente no processo educativo e de engajamento na construção de um conhecimento transformador.

A educadora A menciona que a aula dialógica é importante, pois oportuniza o intercruzamento entre o conhecimento popular e o científico. Para a docente:

Essa mistura do conhecimento popular com o conhecimento científico, essa é a grande sacada, a partir de quando a gente problematiza. [...] A gente aprende a lidar com a sociedade que aí está, a não engolir as coisas que vêm e que apresentam pra gente. A gente precisa aprender a perceber, a perguntar, a refletir o que trazem pra gente, certo? É por isso que é importante, sim, a aula dialógica.

A fala da educadora A destaca a importância da interação que ocorre entre os conhecimentos populares e científicos na aula dialógica para a problematização do saber. Segundo Freire (2012, p. 41), a intenção de diálogo, “seja em torno de um conhecimento científico e técnico ou ‘experencial’, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade”. O diálogo, nessa perspectiva, é apresentado como um processo dinâmico que, independentemente de sua origem, de ordem científica, técnica ou experencial, deve ser moldado pela realidade e incidir sobre ela.

A partir da problematização dos conhecimentos, a educadora A considera ser possível uma postura ativa na sociedade, que capacita os(as) educandos(as) a questionarem, desafiarem e responderem positivamente questões relacionadas à realidade social em que estão inseridos(as). A relação dialógica promove a conscientização crítica do sujeito e a sua integração ao mundo, ao passo que a educação que não problematiza e é antidialógica propõe aos indivíduos a adaptação à sua realidade. De acordo com Freire (2022a, p. 58):

O homem integrado é o homem sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se.

Percebe-se, assim, no discurso da educadora A, a presença de aspectos que refletem a importância de as aulas na EJA serem dialógicas para que o(a) educando(a) enquanto “homem sujeito”, o qual não se adapta passivamente ao seu contexto, possa desempenhar um papel ativo na compreensão, no questionamento e na transformação da realidade.

Sobre a percepção dos(as) participantes, é possível observar que os(as) educandos(as) apontam para o entendimento da importância da dialogicidade na EJA como um processo que oportuniza nas aulas o compartilhamento de saberes e o respeito às subjetividades dos indivíduos, concebendo, assim, a vivência de uma prática humanizada de ensino que os possibilita moldar seu próprio desenvolvimento e alcançar seus objetivos.

Para os(as) educadores(as), as aulas dialógicas são importantes para a problematização da realidade e a construção de uma postura ativa e questionadora dos(as) educandos(as) perante a sua aprendizagem e o seu contexto. Esses(as) compreendem a dialogicidade como fundamental para que os sujeitos reconheçam a capacidade que possuem de desempenhar um papel ativo no processo educativo e se engajar na construção de um conhecimento transformador.

Considerações finais

Por meio do discurso dos(as) participantes, observam-se aspectos que apontam a problematização do conhecimento na EJA como processo importante para a construção coletiva do conhecimento e a problematização das relações dos sujeitos com o mundo. Nesse processo, as aulas dialógicas são refletidas pelos(as) participantes como um caminho para a transformação social e a melhoria de vida, a partir da construção de um conhecimento que lhes permite reconhecerem suas situações-limite e buscarem formas para superá-las.

No que concerne ao objetivo desta investigação, a qual pretendeu realizar, no contexto das práticas educativas da EJA, vivências orientadas para a problematização do conhecimento, foi possível identificar que, no contexto da aula-espetáculo, os(as) educandos(as) e os(as) educadores(as) da EJA puderam vivenciar a problematização do conhecimento por meio de um diálogo ativo, que buscou integrar os conceitos apresentados na aula-espetáculo às experiências de vida dos(as) participantes.

Infere-se, com base nos resultados, que a aula-espetáculo desenvolvida no contexto da EJA possibilitou às práticas educativas a vivência da problematização do conhecimento por meio da comunicação interativa e do compartilhamento de saberes que, de forma conjunta, contribuíram para a reflexão crítica dos(as) participantes sobre o seu processo educativo e a influência que este tem para a transformação de sua realidade.

Referências

- ARAUJO, M. P.; FAJER, R. F. Aulas-espetáculo: comunicação e cultura brasileira. *Revista Internacional de Folkcomunicação*, Paraná, v.16, n. 36, p. 199- 213, jan./jun. 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF, 10 maio 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jul. 2000b. Seção 1, p, 18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 1, de 25 de maio de 2021. Institui diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e educação de jovens e adultos a distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 maio 2021. Seção 1, p. 171.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos: IV Confintea*. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016.
- CAMPOS, A. M.; FERREIRA, D. F. Dialogismo na reinvenção do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 145-167, jan./mar. 2019.
- CHACON, D. R. A.; SILVA, G. O.; PINHEIRO, A. L. F. A dialética subjetividade-objetividade: elementos marxianos na leitura filosófica de Paulo Freire. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 2338-2356, maio/ago. 2021.
- CHAGAS, A. M.; ROCHA, A. G. V. A pedagogia de Paulo Freire e seus horizontes indicativos para uma dialogicidade igualitária e personalista. *Griot: Revista de Filosofia*, Amargosa, v. 9, n. 1, p. 99-115, 2014.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (CONAPE). *Carta de Natal*. Rio Grande do Norte: Conape, 2022.
- CUNHA, K. P. P.; DE PAULA, L. C. O diálogo freireano como práxis humanizadora e democrática: contribuições à formação das(os) educadoras(es). In: CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2., 2018, Belo Horizonte. *Resumos...* Belo Horizonte:

UFMG, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/trabalhos/o-dialogo-freireano-como-praxis-humanizadora-e-democratica-contribuicoes-a-forma?lang=pt-br>. Acesso em: 13 jun. 2025.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

GOMES, C. S. F.; GUERRA, M. G. G. V. Educação dialógica: a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação. *Educação Popular*, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 4-15, set./dez. 2020.

HONORATO, M. A.; MION, R. A. A importância da problematização na construção e na aquisição do conhecimento científico pelo sujeito. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. *Resumos...* Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/874.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

LUCENA, A. M. S.; SARAIVA, E. S. S.; ALMEIDA, L. S. C. A dialógica como princípio metodológico transdisciplinar na pesquisa em educação. *Millenium*, [S. l.], n. 50, p. 179-196, jan./jun. 2016.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) (Org.). *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1. p. 129-132.

MARCHESONI, L. B.; DI GIORGI, C. A. G.; SHIMAZAKI, E. M. A contribuição da teoria freireana para a educação de jovens e adultos. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, Bogotá, n. 52, p. 11-26, 2022.

- MORAIS, M. S. *A perspectiva dialógica da educação na proposta curricular da EJA na rede municipal do Recife*. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- MOURA, C. B. Laços intergeracionais na EJA. In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. (Org.). *EJA, diversidade e inclusão: reflexões (im)pertinentes*. João Pessoa: UFPB, 2018. p. 25-34.
- PEREIRA, V. A.; ROSA, G. R. A atualidade da categoria Diálogo em Freire em tempos de “Escola sem partido”. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, edição especial, p. 91-111, jun. 2017.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes (SEE). *Currículo de Pernambuco para educação de jovens e adultos: ensino fundamental*. Recife: SEE, 2021.
- PITANO, S. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *Revista Inter Ação*, Goiás, v. 42, n. 1, p. 87-104, 2017.
- RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.
- SABINO, M. M. C. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 45, n. 5, p. 1-11, 2008.
- SANTOS, A. S.; AMORIM, A. O currículo e a educação de jovens e adultos: a perspectiva crítica em foco. *Revista de Educação*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 117-126, jan./abr. 2016.
- SOUZA, M. A. *Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Curitiba: Ibepe, 2011.
- STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.
- STRECK, D. R.; SANTOS, K. Educação de jovens e adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 25, p. 19-37, jan./jun. 2011.
- TORRES, O. C.; ANDRADE, E. M. F. A aula-espetáculo como autobiografia cômica de Ariano Suassuna. *Ephemera*, Ouro Preto, v. 4, n. 7, p. 153-170, jan./abr. 2021.

Recebido em 7 de julho de 2024.

Aprovado em 19 de maio de 2025.

Editora científica responsável: Edite Maria da Silva de Faria.

Disponibilidade de Dados:

Os dados de pesquisa estão disponíveis mediante solicitação aos autores



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).