

TEMAS TRANSVERSAIS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA EMANCIPAÇÃO DE ALUNOS DA EJA

CROSS-CUTTING ISSUES: A PEDAGOGICAL INTERVENTION FOR EJA STUDENT EMANCIPATION

Simone Vieira Sant'Anna Fardim **1**

Désirée Gonçalves Raggi **2**

Resumo: O estudo objetiva investigar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais podem contribuir para a emancipação dos alunos da EJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica cujos dados foram colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, na tentativa de compreender, por meio da percepção dos alunos e professores, se as intervenções contribuíram para o processo de emancipação dos estudantes. Foi aplicada uma intervenção pedagógica, com foco nos temas transversais, fundada nos pressupostos da educação libertadora, de Paulo Freire, com diálogo e a participação ativa dos atores escolares. As experiências de vida exteriorizadas pelos estudantes permearam todo o percurso pedagógico, revelando que as práticas com temas transversais enriquecidas pela participação em associações de classe, associação da comunidade local e pela compreensão da própria realidade se constituíram em caminhos viáveis para a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Emancipação. Transversalidade. Sequência Didática. Prática Pedagógica. Meio Ambiente.

Abstract: The study aims to investigate how pedagogical practices based on transversal themes can contribute to the emancipation of EJA students. Semi-structured interviews and observations used in an attempt to understand through the views of students and teachers whether the interventions contributed to the students' emancipation process. A sequence of pedagogical interventions were applied that started from transversal themes. Paulo Freire based the research on the assumptions of liberating education. Life experiences externalized by students permeated the entire pedagogical path, revealing that practices with transversal themes permeated by field research, participation in class associations, association of the local community, understanding of their own reality and interest in improving it, constituted in viable pathways for the students emancipation.

Keywords: Emancipation. Transversality. Activities Sequence. Pedagogical Practice. Environment.

-
- 1** Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC). Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Pedagogia da Serra (FASE). Professora do ensino fundamental do Município de Marataízes – ES Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1481900198590117>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1641-4457>. E-mail: simonevsantanna@gmail.com
 - 2** Doutorado em Educação pela Universidad del Norte – Revalidado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica e Profesional Hector P. Zaldívar em Cuba - Revalidado pela Universidade Federal de Goiás. Graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa. Professora pesquisadora no Centro Universitário Vale do Cricaré. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5840351062122519>. E-mail: desireeraggi@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Faculdade Vale do Cricaré, cujos sujeitos pesquisados foram alunos e professores do Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Este estudo teve sua fundamentação pedagógica na filosofia freireana, a qual defende a educação como prática de liberdade. Neste sentido, buscamos investigar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais podem contribuir para a emancipação dos alunos da EJA, em uma escola estadual do município de Presidente Kennedy. A cidade possui o maior PIB per capita do país, por conta do repasse dos recursos dos royalties, sua economia, no entanto, é majoritariamente ligada à agricultura, setor responsável por cerca de 70% da arrecadação (PRESIDENTE KENNEDY, s/d).

No decorrer do estudo, colocaremos em evidência práticas que contribuem para a emancipação dos alunos, as quais foram apontadas por eles como possibilidades para sua emancipação.

A investigação ocorreu em uma escola estadual situada no município de Presidente Kennedy/ES e contou com a participação de 55 alunos com idades variando entre 18 a 58 anos, com a seguinte distribuição etária: 32 alunos entre 18 e 20 anos, 9 alunos entre 21 e 30 anos, e 9 alunos entre 31 e 58 anos de idade. Além dos alunos, cinco professores participaram da pesquisa. O grupo de educandos é constituído por agricultores, autônomos, pescadores, dona de casa, manicure, cabelereira, diarista, motorista, feirante; em geral, são trabalhadores que buscam formação para ascensão social. Trata-se de uma pesquisa de intervenção, na qual colhemos dados por meio da aplicação de entrevistas e questionários e utilizamos o procedimento da observação participante. Também foi realizada seção de grupo focal para colhermos dados.

A pesquisa está fundamentada na educação libertadora de Paulo Freire, cujas estratégias pedagógicas partem dos temas transversais, alinhados aos estudos da interdisciplinaridade e dos princípios do Currículo Integrado, como propostas que amparam a educação de adultos.

Interdisciplinaridade e currículo integrado em uma sociedade em movimento

A interdisciplinaridade e o Currículo Integrado são propostas que estão diretamente relacionadas com a EJA. Isso ocorre porque o mundo atual nos remete a inúmeras situações que requerem diversas habilidades revestidas de certa complexidade. Morin (2007) analisa a importância de o professor assumir que os atores escolares têm o direito ao conhecimento de uma cultura diversificada, associada aos conhecimentos gerais que desenvolvem o espírito humano e o preparam para a resolução de problemas, pois a

[...] atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principalmente, não por sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceitualizar e globalizar. O conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas (MORIN, 2007, p. 20-21).

Nesse sentido, o autor evidencia a importância do conhecimento para que os indivíduos não somente se coloquem no mercado, mas também se preparem para a vida. Desse ponto de vista, uma abordagem interdisciplinar do currículo dissocia-se de uma formação que serve ao caráter neoliberal do sistema capitalista, que predomina no mundo contemporâneo, cuja proposta

pressupõe o conhecimento polivalente, em que todos precisam saber de tudo. Isso, não só para facilitar o trabalho, mas também para diminuir a necessidade de contratação e promover a redução do quantitativo de trabalhadores e, conseqüentemente, dos custos com a mão de obra, para elevar os lucros centrados nos donos do capital.

Este estudo opõe-se a essa concepção, ao defender que práticas com cunho interdisciplinar, baseadas em ações educativas democráticas, buscam formar o homem em sua totalidade, observando princípios humanos e sociais, com uma visão holística direcionada à inserção dos excluídos no universo da escolarização. Mais que isso, essa visão tende à emancipação desses sujeitos que, dotados de conhecimento, são capazes de perceber, e questionar, sua realidade, construindo uma atitude crítica, e autônoma, em relação à própria vida e à vida coletiva.

A interdisciplinaridade da maneira como a compreendemos visa a ultrapassar a noção de currículo fragmentado, de modo que as disciplinas dialoguem entre si, objetivando a integração, com um olhar global do contexto social. Para Japiassu (1976 p.75), a atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em estabelecer uma ponte “para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas, com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.”

De acordo com Freire (1967), todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução, de criação e recriação, o qual nos dá a dimensão de onde estamos e aonde queremos chegar, pois, nessa construção e reconstrução, o homem se faz e ainda toma consciência sobre seu real lugar no mundo social.

A interdisciplinaridade exige mudança no planejamento das práticas pedagógicas, demandando uma preocupação com a formação do sujeito, almejando desenvolver sua essência humana. “A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar” (FAZENDA, 1979, p. 48-49). Para a autora, a interdisciplinaridade representa uma quebra de paradigmas que associa novas estratégias e reinventa métodos e práticas. Interdisciplinaridade configura-se como “uma nova atitude ante a questão do conhecimento, de abertura para compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender, exigindo uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática (FAZENDA, 2003, p. 10)”. A abordagem interdisciplinar requer aulas que conectem aspectos diretamente envolvidos na vida das pessoas, portanto, valoriza o conhecimento das diversas áreas, de forma integrada, articulada.

Frigotto (1995) auxilia na compreensão do tema, ao tecer a seguinte consideração:

[...] A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado (FRIGOTTO, 1995, p. 43-44).

O autor justifica as práticas interdisciplinares, pois compreende o caráter dialético da realidade social, que pode ser tanto única, quanto simultaneamente diversa, pois tem natureza intersubjetiva, que varia de acordo com cada indivíduo que a observa. Nesse sentido, a interdisciplinaridade possibilita, e acolhe, as diferentes formas de conceber a realidade e permite integrar diferentes áreas do saber para superar seus limites.

Harari (2018) recomenda que pensar uma educação para o século XXI implica perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e, acima de tudo, combinar a enormidade dos fragmentos de informação que se apresentam no mundo. Da perspectiva de muitas, e rápidas, mudanças por que passa o mundo, Harari (2018) defende a necessidade de se estabelecerem ações pedagógicas centradas em 4 pilares, as quais ele chama de 4Cs: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Assim, o historiador ressalta a importância de a escola enfatizar as diversas habilidades para que se cumpram propósitos genéricos da vida, isso, porque as necessidades dos sujeitos exigem equilíbrio emocional tal que tenham perspicácia para atuar no mundo e, ainda, saberem conduzir os fazeres com adaptações rápidas às mudanças demandadas

pelo mercado de trabalho, necessitando de se reinventar várias e várias vezes. Para a escola garantir tais necessidades, é fundamental reinventar-se para conformar-se à sociedade em constante transformação. Nesse sentido, é preciso que a escola também se reinvente e busque se afastar de padrões baseados em conceitos ultrapassados, para que seus atores possam se adaptar à sociedade em movimento.

Práticas pedagógicas baseadas em temas transversais

Práticas pedagógicas baseadas em temas geradores são propícias para o trabalho com o público da EJA. Os temas geradores representam uma metodologia pedagógica proposta por Paulo Freire para o ensino de adultos. Nesta pesquisa, os temas geradores são abordados a partir dos temas transversais. Para esclarecer esse conceito estruturante, recorreremos às ideias propostas por Freire (1979), em sua obra *Conscientização*, na qual defende a necessidade de uma educação problematizadora, a qual não pode servir a uma aristocracia, pois requer liberdade de escuta e de fala de homens e mulheres que estejam expropriados da educação e das riquezas da nação. Compreendemos a problematização da perspectiva construtiva de valor e formadora de sujeitos conscientes de seus deveres e de seus plenos direitos. Desse ponto de vista, o diálogo assume a centralidade do processo pedagógico, configurando-se como o âmago de uma educação formadora de homens e mulheres conscientes e capazes de mudar suas histórias de vida.

Freire (2000, p. 40) remete à reflexão sobre a dialogicidade da educação, pois se pauta na objetividade e na subjetividade, já que os sujeitos se encontram polarizados no mundo e, ao mesmo tempo, no seu próprio ser (indivíduo). Mas em momento algum um sobrepõe ao outro, ao contrário, caminham juntos. O autor acredita que a educação precisa permitir a “re-escrita do mundo” por parte dos estudantes, pois, no momento em que compreendem o mundo em que estão, conseguem transformá-lo. Freire (2000, p.41) considera que [...] “A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nós fazemos”. Nesse sentido, a construção de um cenário para cada estudante só se faz quando toma essa consciência para si e consegue exteriorizar pela fala e pelas ações.

Por ter sido um filósofo, e educador, teórico e pragmático por essência, Freire (1979) indica um caminho possível para a educação emancipadora. Ao propor a reflexão acerca do diálogo baseado na escuta ativa e de estabelecer relações sociais, como a partilha de ideias e experiências, o filósofo consolida a ideia do tema gerador e da problematização baseada no contexto do educando. Ao participar ativamente do seu processo de ensino e aprendizagem, através de pesquisas de campo, propondo temas a serem estudados, participando de grupos de debates em sala de aula e investigando para construir um olhar mais crítico para sua realidade, o aluno se torna elemento essencial no paradigma da educação problematizadora e emancipatória.

Dessa forma, a modalidade EJA reveste-se de uma complexidade desafiadora e requer o conhecimento do contexto social, cultural e epistemológico dos seus sujeitos. Nessa perspectiva, ao propormos práticas pedagógicas baseadas em temas geradores, transversalmente, interdisciplinarmente abordados, ensejamos subsídios para dar conta da educação voltada para a emancipação.

Segundo Silva (2007, p. 73)

Problematizar o tema gerador significa provocar a visão de mundo que o tema traz, para colocar em movimento o tema gerador, para desencadear o processo de diálogo que leve educandos-educadores e educadores-educandos a modificar a situação que o tema gerador expressa (SILVA, 2007, p. 73).

Nesse viés, abordar os conteúdos a partir de temas geradores ajuda a fortalecer os processos de formação que favorecem a criticidade dos estudantes, os quais, a partir da insatisfação da situação vivida, promovem o debate em torno de possíveis melhorias, discutindo sobre as possibilidades de mudanças. Tais estratégias servem de alicerces para realizar práticas contextualizadas, fortalecidas pelos anseios dos próprios alunos.

Nesta pesquisa, percebemos que a prática pedagógica alicerçada em temas de interesse, e presentes, na realidade concreta dos educandos facilitou a dialogicidade, incentivou a criticidade e favoreceu o processo de reflexão sobre a realidade, proporcionando a emancipação desses educandos. Mediante suas vivências, eles foram capazes de formular uma análise crítica libertadora de toda uma história marcada por circunstâncias de falta de oportunidades, para alcançar seus objetivos. As práticas que estimulam a interação com a realidade e promovem ações protagonizadas pelos educandos tornam-se mais interessantes, significativas e envolventes, logo, favorecem a construção de conhecimentos com maior autonomia. Muitas vezes, os educadores são surpreendidos por currículos preestabelecidos que não suprem as necessidades educativas dos educandos. Nesse sentido, cabe ao professor refletir sobre as possibilidades de mudanças curriculares que considerem as características, e especificidades, do público da EJA, que anseia por conteúdos motivadores tais como os fenômenos da vida da comunidade.

Mergulhados em uma realidade difícil, repleta de obstáculos que dificultam a superação da condição de oprimidos, os estudantes da EJA anseiam por caminhos que permitam a mudança e os meios que os levarão a adquirir uma vida pautada na dignidade humana. Nesse sentido, guiados pelo desejo de levar homens e mulheres a alçarem voos mais altos, recorremos às palavras a Giovedi (2012) que, baseado na epistemologia crítico-dialética e alinhado com Paulo Freire, compreende que, para além da dimensão científica, o conhecimento se constrói, e se faz, no ambiente familiar, nas vivências do cotidiano, nas experiências com outrem, no aprendizado das atividades laborais, enfim, ao longo da vida. Para o autor, o conhecimento educativo ocorre de acordo com a libertação de ideias, de posicionamento e sua concretude se dá com uma vida que seja vivida por uma pessoa e não uma subvida, ditada por abstinências das necessidades básicas do ser humano.

Giovedi (2012, p. 21) salienta o currículo crítico-libertador, na sua essência, ou seja, compreende que um “[...] currículo coerente com seus conceitos constituintes (currículo; crítico; libertador)” requer o debate sobre processos históricos de dominação, a fim de levar o aluno a compreender as lutas coletivas em favor de outras formas de organização da sociedade. Ainda compreende a prática produzida a partir da relação, e em função da escola, sugerindo trabalhar práticas educativas críticas como instrumentos que favorecem a liberdade da classe oprimida.

Nessa perspectiva, os educadores que se alicerçam nessa perspectiva pedagógica compreendem a necessidade de contemplar as peculiaridades e, por meio das práticas educacionais adequadas, sintam empatia pelos educandos e busquem alcançar os anseios decorrentes de tantas mazelas provocadas por políticas sociais que causaram os desníveis sociais, presentes na sociedade brasileira.

Ao se fundarem na dialogicidade, os educadores abrirão espaço para aulas com maior participação e integração, fazendo com que haja uma aproximação e cooperação com as necessidades dos educandos. Desse modo, criam-se possibilidades para exercitar a práxis fundada em ações/reflexões melhor elaboradas, pois existe uma tendência em tornar os ambientes escolares mais harmônicos. Nessa situação, o educando é valorizado e sente prazer no ato de aprender, fazendo-o com vivacidade e motivação. Portanto, havemos de pensar em um currículo que atenda às especificidades dos educandos jovens e adultos. Nesse sentido Rêgo e Paiva (2019, p. 120) enfatizam a necessidade de se proceder à Reorganização Curricular, como tentativa de se romper com o “[...] modelo tradicional de um currículo linear, hierárquico e fragmentado”. As autoras sinalizam que esse modelo curricular considera como pressupostos “teórico-metodológicos os princípios e as categorias freirianas da pedagogia crítica, que incidem num currículo interdisciplinar, dialógico, democrático, crítico e contextual”.

Suas ideias confluem com nossa experiência pedagógica, pois verificamos que os temas geradores utilizados na prática cotidiana partiram de situações-problema da comunidade, escolhidos pelos próprios alunos. Eles foram mediados pelos conteúdos escolares e permitiram uma compreensão da realidade, sobre a qual os alunos poderiam propor possíveis intervenções.

As autoras levam-nos a refletir e a compreender que, para a escola favorecer a emancipação e a legislação garantir os direitos mencionados, uma possibilidade seria trabalhar com os temas geradores, baseados nas experiências dos educandos. Embora pareça simples, trata-se de uma prática de bastante complexidade, uma vez que, a priori, são necessárias mudanças de paradigmas estruturais e posturais, as quais requerem hábitos diferentes no que diz respeito ao trabalho

tradicional. Demandam interesse de todos os envolvidos. São inúmeras ações voltadas a um propósito maior, qual seja, possibilitar aos cidadãos excluídos uma formação educacional mediada por práticas pedagógicas que valorizem sua história e suas experiências de vida.

Na expectativa de se produzir um processo de ensino e de aprendizagem consubstanciado pelos sentidos e significados para quem aprende, contemplando o tripé – sentir-pensar-agir – Paviani e Fontana (2009, p. 78) propõem as oficinas, tornando-as como instrumentos pedagógicos, compreendendo-as como “[...] uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas”. Na oficina, propicia-se ao educando a teoria e concomitantemente o concreto, despertando-lhe uma motivação ao aprender.

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e (b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Outra abordagem relevante se concretiza no levantamento preliminar da realidade local, no intuito de coletar informações do modo de vida da comunidade, seus costumes, necessidades e desejos. Rêgo e Paiva (2019) esclarecem que a etapa de reconhecimento do local onde convivem os alunos e se localiza a escola é fulcral para que o tema transversal seja condizente com a real situação vivida. Ir a campo, buscar as reais informações, tudo isso contribui para que o bom andamento do processo foque essa nova roupagem curricular, almejando o trabalho com os temas transversais.

Silva *et al.* (2007, p.13) reforçam a necessidade de serem trabalhados temas transversais, que surgem das vivências das situações cotidianas e presentes no mundo real, pois o aluno compreende melhor quando os conteúdos são tomados a partir da sua realidade, fazendo um diálogo consigo e problematizando os fenômenos por eles vividos. Então, deve-se fazer um levantamento preliminar da realidade local que se aproxima de [...] uma pesquisa socioantropológica participante, a partir de dados coletados na comunidade”. Para o autor, esse levantamento permite observar “situações consideradas significativas” que possibilitam “[...] visualizar percepções diversas, das mais abundantes nuances e referências, que se inter-relacionam, informam, contextualizam os fenômenos locais; trazendo à tona contradições antes não percebidas”.

Morin (2013) ressignifica a educação do século XXI e, nessa perspectiva, apresenta o perfil do jovem do futuro, ao problematizar a dimensão da crise planetária, na qual está inserida a crise educacional. Acredita que, atualmente, não só vivemos uma crise financeira, mas também “[...] há uma crise de sentido que se amplia em função de uma crescente complexidade e incerteza” (MORIN, 2013, p. 15), que traz severas implicações para a vida cotidiana e seus modos de produção e consumo.

Os fundamentos de Morin (2013) aproximam-se da perspectiva pedagógica defendida neste estudo. Portanto, discutimos um novo conceito de escola, novas possibilidades, novos projetos, novas práticas. Apresentamos, então, o perfil do jovem do futuro com base no pensamento de Morin (2013), segundo o qual a juventude precisa aprender a conhecer, aprender, de forma sistêmica e contextualizada, a pensar dialogicamente para entender a “Teoria da Complexidade”; não é complicação, é uma forma de pensar as partes e o todo de forma integrada que se complementam.

Para melhor explicitar essa ideia, o autor assim se posiciona:

Um pensamento complexo nunca é um pensamento completo. Porque é um pensamento articulante e multidimensional. O pensamento complexo não divide, não parcela. O pensamento complexo questiona o cartesianismo, não despreza o simples, mas critica a simplificação (MORIN, 2013, p. 55-56).

Nessa linha de pensamento, acreditamos que a educação de jovens e adultos deve ser ressignificada, tendo em vista que o jovem que já perdeu tempo demais deve aprender a pensar de forma crítica, dialógica, complexa e planetária. Ensinar-lhe o despertar para uma sociedade mundo, no sentido de que homem e mundo estão num constante dever, conforme pregou Freire (2002) é

abrir novas perspectivas.

Morin (2013) compreende que educar é preparar o homem para uma vida “cosmopolita”, ou seja, significa dar ao aluno, ao homem instrumentos que lhes possibilitem ser cidadãos do mundo.

Moura (2005, p. 42) reforça este pensar defendendo que “Para esta superação, o professor tem que unir ao seu papel de educador o seu papel de cidadão [...]”, tendo em vista uma postura política em sala de aula, valorizando a criticidade e a realidade do educando, buscando uma educação emancipadora.

Práticas com temas transversais para a emancipação dos alunos da EJA

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas intervenções que se consubstanciaram como diferentes ações pedagógicas baseadas nos seguintes temas transversais: a) Cidadania e civismo, no qual abordamos vida familiar e social; b) Saúde, em que contemplamos a saúde no contexto familiar; e c) Meio ambiente, focando a educação ambiental, cujos assuntos foram conduzidos por meio da participação ativa dos alunos, desde a seleção dos temas, trespassados pelos debates em sala de aula, pela pesquisa nas comunidades, buscando respaldo na dialogicidade apontada pelos estudiosos que fundamentaram epistemologicamente este estudo.

Conforme aponta a legislação que rege a educação de nível médio, as escolas necessitam incorporar, nos currículos, alguns temas transversais contemporâneos que contextualizam a comunidade local. Nessa perspectiva, abordamos temáticas que foram consideradas relevantes pelos educandos. As intervenções tiveram o objetivo de ensinar o favorecimento na formação emancipatória dos discentes.

O contexto da intervenção pedagógica

Para dar início às práticas intervencionistas, abordamos os alunos pelos corredores da escola para apresentar o proposto da pesquisa. Na sequência, eles foram convidados a participar de uma reunião, quando foi usada a técnica do *brainstorming*¹, com o objetivo de ouvi-los, momento em que introduzimos a prática do diálogo, a fim de descobrirmos seus principais interesses e necessidades. Assim, três turmas de 1º, 2º e 3º anos da EJA, ensino médio, participaram das intervenções. No decorrer dos trabalhos, dialogamos sobre os temas e propusemos uma pesquisa de campo para investigar os problemas que eles elegeram para abordar: saúde, meio ambiente e cidadania. Em seguida foram elaborados questionários, entrevistas e debates coadunando com a proposta da educação libertadora. Nesse enfoque, ousamos trabalhar com a interdisciplinaridade, uma vez que vislumbramos um modelo educacional pautado no sujeito integral, dotado de diversas dimensões, onde nutrição e necessidades materiais dos corpos - dimensão física -, os comportamentos e modos de pensar a vida - dimensão ética-, a vida e suas relações com o meio (dimensão estética) se entrelaçam ontologicamente para constituírem o ser integral, *inseparado* do meio. Dessa forma, um tema transita em diversas disciplinas, como é o caso da Saúde, Cidadania e Meio Ambiente.

Práticas com temas transversais: possibilidades para a emancipação

Os diálogos fomentados pelas intervenções durante as aulas contribuíram para o favorecer a emancipação dos discentes, pois discutir um assunto que faz parte do seu contexto permite a interação com diversas ideias. Os discentes foram motivados ao diálogo para que se desprendessem do anonimato em que foram colocados e se tornassem os protagonistas no espaço escolar e na própria comunidade. Essa perspectiva pedagógica exigia trazer à tona, e problematizar, suas experiências, para compreendê-las em uma perspectiva crítica libertadora.

Ao longo da conversa, os alunos explicitaram o sentido que têm da EJA. Constatamos que essa era a única oportunidade para avançar nos estudos e representava o sonho de melhoria

1 Tempestade de ideias.

de qualidade de vida. Alguns também vislumbravam o ingresso na faculdade, com vistas a uma vida digna, pautada no respeito e no exercício da cidadania. Nisso reside a importância de uma educação que qualifica, edifica e os reconhece como sujeitos de direito e deveres, que fazem jus às oportunidades comuns a toda a sociedade. A seguir trazemos alguns relatos que foram colhidos no decorrer do trabalho e registrados em nosso diário.

Os motivos apontados por esse grupo de alunos para buscarem estudos na EJA foram: a) reprovação recorrentes, b) falta de disciplina e maturidade; c) dificuldades com a saúde, d) flexibilidade de horários oferecida pela escola, vez que as aulas ocorrem às terças, quartas e quintas-feiras, e) possibilidade de conciliar estudos com a ocupação.

Tais narrativas conduziram-nos a levantar as seguintes reflexões: por que tantas reprovações e autonegações, que culminam em impossibilidades? Quais políticas públicas são voltadas a essa população? O que a escola tem feito, e pode fazer, para atender às demandas desses indivíduos? Nesse sentido, recorremos aos estudos de Raggi (2008), Silva, Pelissari, [Steimbach \(2013\)](#), Silva e Jorge (2018) que experienciaram situações semelhantes e trouxeram valiosas contribuições para compreendermos esses fenômenos. Segundo Raggi (2008, p. 34), os sujeitos da EJA, invariavelmente, encontram dificuldade de conciliar escola e trabalho, pois são impedidas pelo “[...] cansaço consequente da longa jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, pela distância entre a casa e a escola e pelas dificuldades financeiras que impuseram a necessidade de trabalhar. A autora revela que os sujeitos da sua pesquisa priorizaram o trabalho, em detrimento dos estudos, exatamente como apontados por outros tantos estudiosos como Neri (2009), que relaciona a pobreza e a necessidade de trabalhar ao afastamento dos bancos escolares e Silveira, (2017), que constatou diversas causas de evasão, desde as estruturais, como currículos inapropriados, até a falta de comprometimento de docentes e outros servidores de um Instituto Federal. Como se observa, as causas do afastamento escolar variam desde a ausência de políticas públicas para redução da pobreza, até outras relacionadas à formação de professores.

As necessidades básicas mais emergentes, como alimentação e moradia, levam os estudos para segundo plano, fato de fácil compreensão. Como se debruçar sobre livros, se não tiver a fome saciada e as contas minimamente pagas? Contudo, é preciso aprofundarmos, ainda mais, essa problemática, ao analisarmos os currículos praticados pela escola tradicional, cujas metodologias são inapropriadas e, na maioria das vezes,

[...] não oferecem aos indivíduos os saberes necessários à compreensão de mundo e ao alcance de uma ascensão social significativa, impedidos de ter acesso ao trabalho digno que lhes proporcione uma renda e a aquisição mínima dos recursos materiais que todo cidadão tem por direito (RAGGI, 2008, p. 25).

Há uma predominância de programas governamentais inconsistentes para o processo de ensino para o público da EJA, que não foram pautados em princípios epistemológicos e ontológicos resultantes de corpo teórico apropriado, e não respeitaram as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do sujeito alvo dessa educação (RAGGI, 2008, p. 25).

Uma pedagogia que não prioriza as características desses educandos tende ao fracasso. Entendamos, aqui, fracasso não do aluno, mas de um sistema social que poderia ser mais justo. Desse modo, ocorre uma descontinuidade no processo educativo, que agrava o estado de degradação presente no processo escolar, que vem se arrastando década após década, na sociedade brasileira.

Nesse contexto, encontram-se os alunos inconscientes das causas reais que os mantêm aprisionados na realidade dura, permeada por dificuldades de acesso à saúde, exploração no trabalho, falta de moradia digna e saneamento básico precário. A falta de conhecimento impede que esses sujeitos percebam, com clareza e criticidade, os direitos que lhes são devidos e as possibilidades que poderiam exercitar para promover uma ruptura com a situação concreta. A

ausência de projetos curriculares adequados os impede de conhecer os meandros políticos que regem suas vidas. No entanto, o grupo pesquisado persiste na busca de novas oportunidades para continuar seus estudos e sonham em ingressar em uma faculdade. Diante desse cenário, decidimos, coletivamente, os temas que poderiam nos auxiliar a trazer os conhecimentos necessários relacionados ao seu contexto.

Iniciamos pelo tema Cidadania. A partir desse ponto, os alunos indicaram o que os estudos representam: a) Compreensão de mundo, b) Inserção ao mercado de trabalho, c) Ascensão social, d) Qualidade de vida.

No momento em que os educandos conseguiram entender o seu meio e sentiram o desejo de mudar sua situação atual, embora pareça ser uma sutil mudança, eles perceberam um avanço, pois esse é o primeiro passo para assunção de um posicionamento político. Verificamos, então que um modelo educativo que emana da realidade concreta favorece a transformação pautada pela autonomia e amplia confiança dos docentes na capacidade dos discentes de criticar e protagonizar a mudança na realidade. Essa confiança torna-se um pilar estruturante da proposta pedagógica.

Quando os debates convergiram para a importância de associações, cooperativas e outros tipos de representações comunitárias, ficou clara a percepção dos alunos a favor do coletivo, que demonstraram preocupação com a comunidade. Nesse sentido, refletir sobre e investigar o contexto vivido por eles foi fator marcante para problematizarem a realidade e trazer os embasamentos teóricos que contribuiriam para a inserção dos saberes científicos necessários à compreensão dos fenômenos em pauta sem, contudo, abrir mão dos saberes populares trazidos por eles. Esse constante encontro de saberes que, em nenhum momento, um não sobreponha ao outro, permitiu a compreensão de mundo. Freire (2005) auxilia na sustentação dessa pedagogia, pois

[...] a investigação do tema gerador, que se encontra contido no 'universo temático mínimo' (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 2005, p. 112).

Os alunos se posicionaram sobre diversas questões relativas à organização de classe, ao revelar sua importância, relatando que passaram a participar de associações, ampliando seu interesse em fazer parte ou mesmo estruturar associações comunitárias. Também relataram sobre a existência de uma colônia de pescadores em sua comunidade.

Percebemos que os alunos estão engajados em seus propósitos. Já existe indícios de que alguns têm consciência de suas necessidades e buscam melhoria de forma coletiva. Um deles salientou a importância da associação para obter a iluminação pública de qualidade que eles estão almejando. Percebemos que a prática pedagógica baseada na reflexão sobre as situações concretas vividas permitiu aos alunos o desvelar da realidade, tal como ensinou Freire (2005)

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em 'situação'. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando (FREIRE, 2005, p. 118).

Assim, o desvelar da realidade só é possível quando os protagonistas da própria existência tomaram ciência da situação e tiveram a vontade de modificá-la. Ao tomar o aspecto de mediação que a escola faz entre os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e os do indivíduo, com foco na cidadania, a experiência demonstrou o que Padilha (2001) esclarece sobre um modelo de escola

[...]que viabiliza a cidadania a de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo [...] É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (PADILHA, 2001, p. 22).

Ancorados no pensamento de Padilha (2001), entendemos que a escola se constitui em um espaço apropriado para o desenvolvimento do companheirismo, de partilha na comunidade. Configura-se como o espaço adequado para levantar as necessidades e discutir possíveis estratégias de melhoria para a comunidade. Nesse pensar, Padilha (2001) corrobora Freire (2005), para quem, ser professor significa praticar o ato político – político no sentido estrito da palavra, posicionando-se ante uma ideia e/ou alguém e assumir um posicionamento sobre a que grupo social deseja servir, se à elite hegemônica ou aos oprimidos. Sua prática pedagógica demarca uma posição, na medida em que defende uma sociedade estruturada em bases democráticas ou autoritárias. Se o professor opta por uma sociedade baseada na igualdade de direitos para todos os cidadãos, sua ação pedagógica deve emergir e submergir no/do coletivo de forma a garantir os direitos individuais.

Na experiência em discussão, ao problematizar as situações reais os professores estimularam os alunos para que externassem suas preocupações. Nesses momentos pedagógicos, eles foram bem participativos, expressando suas necessidades concretas, por exemplo, apontaram que sentiam falta de orientações no campo da saúde e escolheram esse tema devido às dificuldades vivenciadas em seu dia a dia. A maioria manifestou que possui pouca informação sobre os cuidados básicos com saúde e sinalizou a importância de aprofundar conhecimentos nesse campo de estudos.

No decorrer dos trabalhos, as mulheres relataram sobre o desconhecimento dos perigos inerentes às suas atividades laborais, como o uso de alicates de unha, a depilação, entre outras. Muitos tinham dúvidas de como usar adequadamente o vaso sanitário coletivo. Tais assuntos parecem corriqueiros, mas, geralmente, estão relacionados a situações concretas que afetam a classe popular, que, na maioria das cidades, é desprovida de saneamento básico, estruturas físicas adequadas nos espaços coletivos, como terminais rodoviários, por exemplo. São, portanto, temas que precisam ser devidamente discutidos em aulas. Nesse aspecto, eles apontaram as doenças mais recorrentes e ressaltaram a hepatite e a diarreia, males diretamente relacionados às questões de higiene e sanitização.

Embora pertencentes a diferentes comunidades, é interessante o fato de que esses educandos apresentaram preocupações similares. Alguns externaram suas preocupações com a qualidade da água, na qual percebem certa turbidez. Não têm uma certeza se a água que consomem é apropriada para consumo e muitos têm poços artesianos nos quintais, outros possuem cacimba, outros usam a água disponibilizada pelo município. Relatam que têm o cuidado de ferver a água antes de ingerir.

Quando as aulas são pautadas em problemas do cotidiano dos alunos e por eles escolhidos, esses conhecimentos tendem a se expandir para outros aprendizados que os alunos despertam por si sós. São temas que partem da realidade concreta. Logo, os estudantes participaram diretamente do processo de ensino tiveram a liberdade de mudar o plano de trabalho, interferir nas suas dúvidas e inquietações. Desse modo, os alunos tornam-se mais motivados e buscam outros saberes. Nesse contexto, estabelecemos a comunicação defendida na pedagogia freireana, que considera que o mundo humano é um mundo de comunicação, onde os sujeitos são dotam-se de consciência intencionada ao mundo, à realidade sobre a qual atuam, pensam e falam, mediados pelo educador que interage atuando, pensando e falando de igual modo.

Essa abordagem metodológica implica a comunicação por meio da interação dos sujeitos envolvidos em escala de igualdade, pois considera que mestres e aprendizes são dotados de saberes. Afasta-se, portanto, da ideia da transmissão de conhecimentos. Ao contrário, a construção dos saberes científicos ocorre de forma horizontal, que não coloca esses sujeitos em níveis superiores

ou inferiores de conhecimentos, pois considera os saberes de ambos os interlocutores.

Em meio a tantas preocupações com a paisagem, com o ar e a água, os alunos sugeriram o tema meio ambiente. Assim, nos baseamos nas concepções de Deorce (2014), em que a autora defende a relação entre diálogo e educação ambiental numa perspectiva que denomina *humano-mundo* na dimensão crítica da educação ambiental. A autora considera que

[...] a EA é uma dimensão educativa crítica que possibilita a formação de um sujeito-aluno cidadão, comprometido com a sustentabilidade ambiental, mediante a apreensão e compreensão do mundo como realidade complexa.

[...] para as práticas em EA, educar torna-se um ato político de pensar formas de vidas menos opressoras e mais humanas, de reflexão construtiva do conhecimento para uma formação integral do ser humano em vista do desenvolvimento de sujeitos éticos e cidadãos capazes de agir na realidade em que vivem (DEORCE, 2014, p. 228-229).

Praticar a EA na perspectiva *humano-mundo* significa perceber que o mundo, como o ser humano, está se construindo e toda ação humana interfere na construção ou na destruição do mundo e, ao mesmo tempo, na sua própria existência. O ser humano não está separado do mundo, o qual deve cuidar de si e do mundo. Logo, é importante que alunos e educadores se percebam que, mantendo uma relação orgânica com a natureza, com o meio, com o mundo, estão em processo de compreensão crítica com o ambiente, em sua complexidade.

Nesse viés, o trabalho com a EA está organicamente ligado aos princípios da educação para a cidadania. A EA é um tema que perpassa por várias disciplinas e possibilita um trabalho interdisciplinar que, necessariamente, integra o contexto social dos alunos à abordagem de temas socioambientais.

Para compreender como os alunos percebiam o tema meio ambiente, antes de dar início às práticas pedagógicas, foi importante conhecer seu contexto social. Desse modo, verificamos que, de uma amostra de 55 alunos investigados, 88% residem em meio rural, dos quais 66% não são filhos de agricultores. Muitos são pecuaristas, autônomos ou residem há pouco tempo no município. Vieram com o anseio de melhoria de sua renda pelos recursos advindos dos *royalties do petróleo* recebidos pelo município e na expectativa de trabalharem na construção do superporto. Sobre o significado de agricultura sustentável, 56% afirmaram que sabiam se seu objetivo. Já no questionamento sobre o uso de agrotóxico, 92% informaram que, nas regiões em que existe plantação, poucas, ou raras, não usam algum tipo de pesticida. Muitos alunos apresentaram suas inquietações a respeito do uso do agrotóxico, revelando preocupação com a saúde, com a contaminação da água e ainda relataram sobre a expectativa em como proceder para evitar o uso da química prejudicial ao meio ambiente.

Podemos afirmar que essas intervenções favoreceram a exposição de ideias que ora convergiam para a concordância, ora para a divergência, mas, no final, havia um consenso. Os debates foram fecundos, pois trouxeram aspectos da realidade concreta, configurados pelas experiências, e desafios, vivenciados nos meios familiares e nas respectivas comunidades. Nossa tentativa de situar os alunos no centro de debates, tornando-os protagonistas do processo pedagógico obteve resultado positivo, já que eles participaram em todas as fases, desde a eleição dos temas, até a apresentação dos resultados dos trabalhos, por meio de pesquisas exploratórias nas comunidades para elaborar o roteiro de perguntas e a análise dos resultados. Muitas controvérsias integraram positivamente os resultados. Entendemos que os diálogos fomentados pelas intervenções durante as aulas contribuíram para a emancipação dos discentes. Discutir um assunto que faz parte do seu contexto favoreceu a interação com diversas ideias. Ademais, os discentes foram motivados ao diálogo para que se desprendessem do anonimato vivenciado e se transformassem em protagonistas da ação pedagógica, modificando o espaço escolar. Foram emancipados a fim de problematizar as suas experiências e compreendê-las em uma perspectiva crítica.

No decorrer do trabalho, depuramos a constância na busca de aprender, de conquistar caminhos novos, de alcançar sonhos que, em meio a tantas dificuldades, pareciam impossíveis, mas, em parceria com a gestão escolar, as novas práticas brotaram. Os profissionais que acreditaram

na educação como trampolim para a libertação a partir de uma postura ética, política e estética, conduziram com amor suas práticas, favorecendo aqueles que um dia ficaram às margens, mas que, em meio a um pequenino e reluzente clarão, passaram a trilhar o caminho dos sonhos, o caminho para uma vida digna, pautada na oportunidade, no respeito mútuo, no diálogo e na escuta.

Considerações Finais

Ao abordar um assunto tão importante que são as práticas pedagógicas foi possível entender que, mediante o diálogo, a reflexão, o respeito mútuo, conseguimos viver em sociedade, libertar-nos das prisões que a contemporaneidade nos impõe.

Pensar em educação é pensar no fazer e refazer, nas reflexões constantes, pois não existe um padrão a seguir, mas existe sensibilidade da escuta, existe o amor aos alunos, ao fazer e à profissão. Presenciamos alunos sofridos, cansados, exaustos pelos fardos da vida imposta pela sociedade, os quais, porém, se empenharam por uma emancipação, com consciência da necessidade e da importância do seu papel para construir uma sociedade mais justa e digna a todos.

As experiências demonstraram que esses sujeitos aguçaram seu pensamento crítico frente a realidade, desenvolveram o protagonismo nas ações intra e extraclasse e demonstraram maior autonomia, pois passaram a atuar de forma mais ativa em suas comunidades. Perceberam que poderiam assumir um posicionamento político frente as demandas do coletivo, como saneamento básico, água potável, posto de saúde, com o desejo de fazer para transformar a realidade atual e buscar melhorar a qualidade de vida.

Portanto, este trabalho constatou que os docentes, por meio de suas práticas pedagógicas alicerçadas em aulas dialógicas, estudos em grupos, pesquisas, temas transversais que contemplaram as experiências concretas dos discentes, formaram propostas de trabalho capazes de identificar a necessidade dos alunos, despertando-lhes o interesse e alcançando o aprendizado.

Nesse sentido, constatamos que as práticas entrelaçadas aos temas transversais, à interdisciplinaridade e a uma postura ancorada na contemporaneidade e nas necessidades emergentes do mundo, em constante movimento, contribuem para o processo educativo capaz de favorecer a emancipação dos discentes.

Referências

DEORCE, Mariluz Sartório. A Educação Profissional por vias da educação ambiental crítica: contribuições para uma formação humana e emancipatória. *In*: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; SAUL, Ana Maria; ALVES, Dom Robson Medeiros (org.). **Contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIOVEDI, Valter Martins. **O Currículo Crítico-Libertador como forma de resistência à violência curricular**. 2012. 272 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

HARARI, Yoav Noah. **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

MOURA, Tania Maria de Melo (org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005. 116 p.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2007.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NERI, Marcelo Côrtes. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_Motiva%C3%A7%C3%B5esEvas%C3%A3oEscolar_Sumario.pdf. Acesso em: 2 maio 2020.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, 2009.

PRESIDENTE KENNEDY (ES). **História do município**. Disponível em: <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>. Acesso em: 12 jan. 2020.

RAGGI, Désirée Gonçalves. **A metodologia de projetos**: uma possibilidade para a educação emancipatória dos estudantes do EMJAT/PROEJA no CEFETES. 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Facultad de Estudios de Postgrado, Universidad Del Norte, Paraguai, 2008.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diogenes; PAIVA, Irene Alves de (org.). **Práticas coletivas** – O pensamento e a práxis pedagógica em Marta Pernambuco. Natal: SEDIS-UFRN, 2019.

SANTOS, Antônio Cesar da Costa. **O ensino no proeja como estratégia de cidadania e inclusão profissional**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Paraíba, 2013.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. Livro 1 da Série Metodologia e Sistematização de Experiências Coletivas Populares. Disponível em: https://radiocirandeira.files.wordpress.com/2012/01/a_busca_tema_gerador.pdf Acesso em: 12 jun. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro; JORGE, Ceuli Mariano. O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do proeja. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 55-57, jan./mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302018000100055&script=sci_arttext. Acesso em: 10 ago. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012005000022&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2019.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi. **A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes. 2017. Tese (Doutorado) – Unicamp - Campinas, 2017

Recebido em 06 de julho de 2020.

Aceito em 22 de março de 2023.