

**A Educação de Jovens, Adultos e Idosos sob uma perspectiva inovadora: o Projeto Paranoá**

**Youth, Adult and Elderly Education from an innovative perspective: Paranoá Project**

Rosimeire Aguiar Pereira Lopes<sup>1</sup>

Maria Clarisse Vieira<sup>2</sup>

**Resumo**

As novas configurações da sociedade e suas demandas pressupõem um novo olhar sobre o campo educacional com a implementação de práticas inovadoras. Porém, devido às várias acepções do termo inovação empregadas na atualidade, é preciso que se efetuem leituras mais apuradas acerca das propostas pedagógicas que tencionam romper paradigmas tradicionais. O presente texto apresenta uma dessas iniciativas, o Projeto Paranoá, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, apoiado nos pressupostos da Educação Popular e na pedagogia freireana. O objetivo central deste estudo é promover uma análise reflexiva das bases didático-político-pedagógicas do projeto em questão, à luz das concepções sobre inovação presentes na literatura sobre a temática. Os caminhos teórico-metodológicos escolhidos para orientar esta investigação são constituídos por revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada com um dos idealizadores do projeto. A proposta metodológica do Projeto Paranoá está ancorada em uma concepção de educação crítica e emancipadora, na qual o educando se reconhece como agente transformador de sua realidade e o professor percebe como na reflexão-ação pode contribuir para esta mudança.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens. Adultos e Idosos. Inovação. Emancipação.

**Abstract**

The new configurations of society and their demands entail a new look at the educational field with the implementation of innovative practices. However, due to the several meanings of the term innovation used nowadays, it is necessary to carry out more accurate readings about the pedagogical proposals that intend to break traditional paradigms. This text presents one of these initiatives, Paranoá Project, focused on the literacy of youth, adult and elderly students, supported by Popular Education premises and Freire's pedagogy. The aim of this study is to promote a reflexive analysis of the didactic-political-pedagogical bases of the project, according the conceptions about innovation in the literature on the subject. The theoretical and methodological paths chosen to guide this investigation are constituted by bibliographic review and semi-structured interview with one of the project's idealizers. The methodological proposal of the Paranoá Project is based on a critical and emancipating education concept, in which the student recognizes himself/herself as a transforming agent of his/her reality and the teacher notices how in reflection-action he/she can contribute to this change.

**Keywords:** Youth, Adult and Elderly Education. Innovation. Emancipation.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB) e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

<sup>2</sup> Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. É Pedagoga com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Coordenadora do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (Genpex - UnB) .

## **Introdução**

A globalização, os novos meios de produção, as novas tecnologias, a difusão e o processamento do conhecimento e da informação demandam uma reconfiguração da sociedade nos campos político, econômico, cultural e educacional. Neste contexto, as inovações transcendem os “dispositivos modernizantes”, mas se constituem enquanto modificações substanciais de natureza qualitativa (CUNHA, 2001).

Sendo a escola um organismo vivo no seio da sociedade, esta não poderia passar ileso aos processos de mudança, até mesmo porque a educação, na conjuntura atual, assume um papel central, quando propaga e valida as inovações ou quando capacita os indivíduos para lidar com elas ou desenvolvê-las.

No âmbito da educação de jovens, adultos e idosos, as propostas inovadoras extrapolam meras reestruturações metodológicas e avaliativas, pois representam uma necessidade destes educandos, na medida em que os modelos tradicionais não respondem aos seus anseios de formação e, em grande parte, são responsáveis por sua exclusão escolar.

Ademais, as particularidades deste público, aliadas ao fato de constituírem uma parcela da população que se encontra, muitas vezes, expropriada das inovações e de seus produtos, somadas ainda as exigências do mundo moderno, requerem que a escola supere práticas conservadoras e adote uma postura transformadora por meio da inovação e renovação das práticas pedagógicas.

Para Hernandez et al (2000) o principal objetivo da inovação reside em criar um ambiente favorável à aprendizagem, que não promova a exclusão e que considere as especificidades dos sujeitos e suas potencialidades.

Desse modo, a ressignificação do processo educativo em uma ótica inovadora não se limita à introdução de algo novo ou a alteração superficial de um modelo pré-existente. De acordo com Farias (2006, p.43), as práticas inovadoras decorrem de “[...] estratégias que expressam dinâmicas explícitas com intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas em alguma direção renovadora em relação à existente”. Pressupõem, portanto, modificações estruturais, desenvolvidas deliberadamente com o propósito de romper

paradigmas conservadores<sup>3</sup> e efetuar melhorias que irradiem às diversas esferas das práticas pedagógicas.

Logo, a proposta inovadora não parte do vazio, mas emerge de um contexto sócio-histórico como resposta a anseios e lacunas ou em substituição a processos, cuja eficácia se encontra prejudicada (MASETTO, 2012).

Nesta esteira, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita nos anos 1960, Paulo Freire realiza uma crítica às estruturas de dominação presentes na cultura e na educação, propondo-se, por meio do trabalho pedagógico, a realizar uma ação sobre a cultura “com vistas a torná-las culturas pensadas como sistemas históricos de símbolos e de significados, um caminho pioneiro e coletivo de ações transformadoras de toda a sociedade” (BRANDÃO, 2002, p. 134).

Diante do exposto e consideradas as variadas abordagens que se supõem inovadoras no campo educacional no Brasil, é necessário proceder a análises reflexivas sobre as bases nas quais se estabelecem estas iniciativas, verificando os aspectos que as caracterizam como práticas diferenciadas e transformadoras.

Ancorado nesta perspectiva, o presente texto apresenta a proposta do Projeto Paranoá, desenvolvido pela Universidade de Brasília - UNB e o GENPEX (Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais) em parceria com o CEDEP (Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá), analisando seus princípios didático-político-pedagógicos à luz das concepções de inovação elaboradas por autores que se debruçaram em estudos voltados à definição deste termo na esfera educacional, a fim de responder ao seguinte questionamento: o Projeto Paranoá emprega uma metodologia inovadora?

Além da revisão bibliográfica, para melhor compreender a proposta do projeto, compõe este estudo a entrevista semiestruturada realizada com um de seus idealizadores: o professor Renato Hilário dos Reis<sup>4</sup>. No tocante aos aspectos éticos, ressaltamos que o docente

---

<sup>3</sup> De acordo com Behrens (1999), os paradigmas estão alicerçados em valores e posicionamentos éticos construídos pela sociedade que indicam referenciais para diversos campos. Na educação, as práticas pedagógicas tanto podem estar norteadas pelo paradigma conservador, pautado no modelo newtoniano-cartesiano, que tem por base a fragmentação e reprodução de conteúdos, como podem se orientar pelo paradigma inovador, que parte da concepção de totalidade e da interdependência dos sujeitos (BEHRENS, 1999).

<sup>4</sup> O professor Renato Hilário dos Reis é membro do GENPEX, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professor da Faculdade de Educação da UnB no período de 1989 a 2016, período no qual coordenou o Projeto Paranoá. Lecionou no

autorizou o uso da entrevista para fins de divulgação científica em termo de consentimento livre e esclarecido, concordando que o nome verdadeiro constasse no corpo deste artigo.

Destarte, este texto está organizado da seguinte maneira: na primeira parte, apresentamos um breve histórico sobre a constituição da cidade do Paranoá, no Distrito Federal, e a relação de sua origem com a criação do projeto. Em seguida, adentramos no referencial teórico que embasa a metodologia adotada e a formação dos docentes, buscando identificar em que aspectos a proposta do projeto pode ser considerada uma inovação. À guisa de conclusão, tecemos algumas considerações finais e ponderações acerca das bases epistemológicas e das características inovadoras que permeiam a ação pedagógica ora analisada.

### **A gênese do Projeto Paranoá: nasce uma cidade, nasce um projeto**

O processo de constituição do Projeto Paranoá se alinha com a fundação e a história do Paranoá, região administrativa do Distrito Federal que o abriga e o nomeia. Cidade e projeto nasceram de lutas e resistências.

O professor Renato Hilário dos Reis relata<sup>5</sup> que, em um primeiro momento, os moradores se mobilizaram para garantir a posse do território. Ocupado inicialmente por imigrantes que ajudaram a construir a capital federal, a posição geográfica do Paranoá, situado entre bairros nobres, como o Lago Norte, fez com que, mesmo vinte anos após a instalação dos primeiros acampamentos, a cidade não fosse reconhecida como tal pelo Estado.

A perseguição da garantia do direito constitucional à moradia despertou o desejo de apropriação de outros direitos, dos quais se destaca a reivindicação por educação, que surge como uma necessidade do sujeito em constituir-se “um ser de saber e poder” (REIS, 2011), ou seja, de assumir-se como ser político, de mobilizar seus conhecimentos para apoderar-se de sua cidadania, já tão desgastada pela negação de direitos básicos na história do país.

Sob este prisma, o processo de alfabetização deve vincular-se à realidade concreta, servindo como um canal para que o homem, ator/produtor do conhecimento, possa construir uma consciência crítica e histórica, por meio da reflexão-ação, que promova a ruptura com os

---

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e coordenou diversos cursos para formação de educadores de jovens e adultos de camadas populares.

<sup>5</sup> Trecho baseado em entrevista concedida por REIS, Renato Hilário. Entrevistador: Rosimeire Aguiar Pereira Lopes. Brasília, 2019. arquivo.mp3 (1h50min)

paradigmas estigmatizantes (FREIRE, 1996, 2017). Assim, ao problematizar o existencial, no alfabetizar, percebido enquanto “construto radical”, o educando não só desenvolve habilidades de leitura e escrita, mas aprende a compreender o mundo e a ressignificá-lo e, nesse exercício, tem intensificadas as suas possibilidades e liberdades (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 25).

Com isto em mente, a Associação de Moradores tentou estabelecer parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal<sup>6</sup>, sem sucesso<sup>7</sup>. Em 1987, o grupo recorreu à Universidade de Brasília, que passa então a auxiliar na organização e implementação do Projeto Paranoá, ministrando cursos de formação para os docentes, acompanhando os encontros e fóruns e ajudando na alfabetização de educandos adultos, dentre outras atividades de suporte.

Retomamos a trajetória histórica do Paranoá, pois os elementos que a constituem representam a força motriz para o desenvolvimento de uma prática inovadora, como corrobora Cunha (2001) ao afirmar que

Não é possível pensar os processos inovativos sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem num tempo e espaço e não podem ser percebidos como mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente. Percebe-se que a inovação é resultado de tensões e não meramente inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes (CUNHA, 2001, p. 128).

Sendo assim, o processo inovador é construído gradativamente, dialeticamente, articulando reflexões e práticas pedagógicas com a participação ativa dos sujeitos, que se tornam atores/autores da inovação, caminhando em direção a uma nova cultura educacional (MASETTO, 2012).

Este percurso é evidenciado na proposta metodológica do projeto, amparada nas concepções de Marx (1996) Paulo Freire (1996, 2001, 2017), Gramsci (1978), Bakhtin (2014) e na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2008)<sup>8</sup>.

### **Pressupostos teóricos**

---

<sup>6</sup> À época, Fundação Educacional do Distrito Federal.

<sup>7</sup> Reis (2011, p. 26) salienta que a recusa da Secretaria de Educação em conduzir o projeto deve-se ao fato de que, como o governo distrital procurava desocupar a área do Paranoá, assumir as turmas de alfabetização, acatando assim a reivindicação dos moradores, seria uma forma de legitimar a luta pela fixação da população naquele território.

<sup>8</sup>Base teórica em REIS, 2011.

As normativas que tratam da Educação de Jovens e Adultos - EJA reconhecem que seus educandos são dotados de especificidades, marcados pela diversidade e pela exclusão que permeiam a trajetória destes sujeitos dentro e fora da escola<sup>9</sup>. São indivíduos que sofrem constantes processos de desumanização, que se manifestam nas assimetrias sociais e econômicas, na exploração e na violência dos opressores sobre os oprimidos, que acabam por tolher sua condição humana (FREIRE, 2017).

A identidade particular do estudante, constituída por suas experiências, pelas relações que estabelecem com o trabalho, suas interações com os outros sujeitos e sua bagagem sociocultural exigem um modelo pedagógico que incorpore todas essas dimensões.

É justamente essa a reivindicação dos jovens e adultos do Paranoá. Mais do que aprender a ler, escrever e calcular, de se apropriar da “palavra alheia”<sup>10</sup>, por meio de conteúdos previamente selecionados, eles almejam ter vez e voz em sua comunidade e participar da resolução dos problemas que emergem de sua realidade.

As demandas educacionais destes educandos vão ao encontro da proposta pedagógica de Paulo Freire (2017) que tem como eixo norteador, o próprio sujeito, sua história, sua cultura e os saberes que acumulou ao longo da vida.

A pedagogia freireana, pautada em uma educação libertadora e humanista, convida o indivíduo a se situar no mundo e reconhecer-se enquanto detentor de conhecimento. Do mesmo modo, são descortinadas as opressões vividas, as situações existenciais em que esteve à margem e em que foi alijado de seus direitos. No desvelar dessa consciência, que se faz crítica, o educando percebe-se como agente transformador, e, como tal, abandona a condição de mero receptáculo. A aprendizagem torna-se uma via de mão dupla, na qual docentes e discentes trafegam rumo a novos caminhos e os conhecimentos de um não se sobrepõem aos saberes do outro, ambos são seres em construção em uma relação dialética e dialógica (FREIRE, 2017).

Este processo de reconhecimento pressupõe também uma reinvenção, do fazer pedagógico, do trabalho docente, do papel do educando, do saber em si, e, conseqüentemente da sociedade, do discurso e do poder, pois a partir da abordagem crítica, proposta por Freire, o

---

<sup>9</sup> Dentre essas normativas destaca-se o Parecer n. 11 CEB/CNE que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a LDBEN 9394/96, art. 37.

<sup>10</sup> Conceito de Bahktin (2014), empregado por Reis, em entrevista.

sujeito jovem, adulto e idoso encontra os meios para intervir positivamente e alterar as estruturas hegemônicas, que relegam a estes indivíduos posições subalternas no tecido social (FREIRE; MACEDO, 2011).

A possibilidade de se tornar cocriadores na mudança da sociedade partindo do concreto/vivido requer, no entanto, “[...] curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos” (PALUDO, 2010, p. 141), perspectiva na qual se assenta a educação popular. Definida, conforme Gadotti (2007), como tradução das lutas do povo oprimido, dos movimentos sociais, que clamam por melhores condições de vida e trabalho e que buscam a dissolução das desigualdades.

No caso do Projeto Paranoá, a ação pedagógica se constitui enquanto instrumento para travar novas batalhas no campo político para superação dos conflitos e para assegurar direitos.

Os princípios que regem a pedagogia de Freire (2017) e a educação popular e que orientam o Projeto Paranoá, portanto, alinham-se aos indicadores de inovação propostos por Cunha e Forster (2006, p. 23) pautados em superar processos de ensino e aprendizagem conservadores e tradicionais; promover a ruptura com as dicotomias entre conhecimento científico/saber popular, educação/trabalho, teoria/prática; adotar uma concepção orgânica em todas as etapas do processo de inovação; incentivar a criatividade e autonomia, através da valorização do que é produzido pelos estudantes; assumir o protagonismo dos educandos, bem como estimular a interação entre os sujeitos e o conhecimento, reconhecidas suas subjetividades.

Além de Freire, o aporte teórico do projeto recorre aos estudos de Bakhtin (2014) e Vigotski (2008) para fundamentar sua prática pedagógica. Ambos os autores consideram a natureza dialética que permeia as relações do sujeito com o outro e com o mundo que o cerca, tendo o materialismo histórico-dialético de Marx como referência.

Sob a ótica marxiana o homem age sobre a natureza, transformando-a, e ao transformá-la, é transformado, pois também faz parte da natureza que transforma. Esse ciclo, contínuo e permanente, implica, em última análise, que o mundo está em permanente transformação, assim como o homem, que é o responsável direto por essa transmutação, na qual assume simultaneamente o papel de sujeito e objeto.

Diante da dinamicidade e mutabilidade do mundo, as inovações, segundo Farias (2006), surgem como respostas aos desafios que emergem, derivados da complexidade das relações e do contexto social no qual estão inseridos os sujeitos. Depreende-se, pois, que embora inovação e mudança sejam termos que não designam os mesmos processos, ambos se alimentam mutuamente (FARIAS, 2006).

Ainda, segundo Marx (1996), a ação do homem sobre a natureza, ou seja, sobre a realidade que o cerca e da qual é parte integrante e constitutiva, é intermediada pelo trabalho, que se realiza de forma coletiva e viabiliza-se a partir das relações sociais que suscita.

Dessa forma, na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais (MARX, 1996, p. 52). A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Agregado a esse princípio, Vigotski (2008) acredita que as características humanas não são inatas, ou seja, não nascem com os indivíduos, nem são fruto de condicionamentos externos. O ser humano possui uma estrutura biológica que dá suporte a essas funções psicológicas superiores culturalmente desenvolvidas, sendo o cérebro o órgão principal da sua atividade mental. Ele é um sistema aberto de grande plasticidade e extremamente flexível, passível de contínuas reconstruções a partir das redes de significados tecidas ao longo da história da espécie humana e do desenvolvimento individual (OLIVEIRA, 1993).

As relações sociais do indivíduo e seu contexto cultural, que viabilizam a tessitura dessas redes, entretanto, não ocorrem de forma direta, mas sim a partir de processos de mediação simbólica, efetuados através de instrumentos e signos constituídos historicamente.

Nessa interação nenhum dos elementos fica imune às mudanças. Pois, no falar, no ouvir o outro, interiorizo suas ideias, as ressignifico e as restituo ao meio para que sejam interiorizadas e ressignificadas por outros em um movimento prático e contínuo, no qual me constituo, contribuo na constituição do próximo e na transformação do meio social (FREIRE, 2017).

Esse intercâmbio que culmina com as aprendizagens e as releituras de mundo representa terreno fértil para as práticas inovadoras, sendo o pensamento de Vigotski, considerado por muitos especialistas em educação “[...] símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade” (DUARTE et al, 2001, p. 20).

Ademais, corrobora a proposta pedagógica do projeto o pensamento de Gramsci (1978) acerca da atenção da educação aos imperativos sociais, a superação das contradições e desigualdades impostas pelo sistema capitalista. Neste contexto, a escola seria a expressão de um “contrapoder ao poder dominante” (REIS, 2011, p. 48). Reconhecer a urgência dessa mudança de perspectiva e em que sentido a transformação deve atuar é o que Carvalho (2015, apud BATTESTIN e NOGARO, 2016) considera o primeiro passo para a inovação.

Sob a égide desses princípios, o Projeto Paranoá constrói sua metodologia, engendrada em uma concepção de sujeito reflexivo, crítico, capaz de problematizar e provocar modificações significativas em sua realidade. O modelo didático-pedagógico adotado concentra sua atuação em quatro pilares: o acolhimento/amorosidade, o fórum, a situação problema-desafio e o texto coletivo.

### **A proposta metodológica do Projeto Paranoá**

Desde logo, os educandos do Projeto Paranoá reconheceram que uma educação reprodutora e reducionista, pautada em um currículo fragmentado e descontextualizado não seria capaz de atender as suas necessidades, nem provocaria o rompimento das amarras da vulnerabilidade, exclusão, autodesvalia e silenciamento que marcavam os itinerários de vida de seus membros (FREIRE, 2017).

As bases do ensino devem erigir-se sobre o tangível, a realidade concreta, de modo que, o conhecimento adquirido na escola tenha aplicabilidade prática e possibilite que, ao apropriarem-se do direito à educação, outras barreiras sociais sejam demolidas. O primeiro ponto trabalhado consiste no *acolhimento*, na amorosidade, que reforça o processo de dessilenciamento do educando, pois naquele espaço ele pode expressar-se, compartilhar suas histórias e alimentar um sentimento de pertencimento e respeito às diferenças (VIEIRA, REIS, SOBRAL, 2015). Parte-se do pressuposto que quando se atua com pessoas as quais foi negado o acesso à escola e a própria língua escrita, trabalha-se com sujeitos excluídos de

vários âmbitos sociais e que não têm como habitual tal acolhimento. Ao longo de suas trajetórias, os educandos da EJA passam por diversas situações de constrangimentos e privações nas quais sua voz não é respeitada, o que faz com que muitos cheguem à escola silenciados. A amorosidade tem o papel de acolher e respeitar esses sujeitos, seres humanos dotados de bagagem histórica permeada de saberes, além de garantir, no processo de alfabetização, o bem-estar do educando e, conseqüentemente, sua permanência no ambiente educativo. Segundo Reis (2011) trata-se do ter direito a si mesmo sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo, da possibilidade de falar e expressar seu sentir.

Hernandez et al (2000) enfatizam que qualquer proposta educativa que se suponha inovadora precisa associar conhecimento, afeto, pensamento e sentimentos, em uma concepção de educação integral. Este movimento práxico-dialético faz com que os alunos percebam o poder do discurso como instrumento político.

Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014, p. 285) salientam que

[...] os métodos inovadores de ensino-aprendizagem mostram claramente o movimento de migração do “ensinar” para o “aprender”, o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a co-responsabilidade pelo seu aprendizado; a valorização do aprender a aprender e o desenvolvimento da autonomia individual e das habilidades de comunicação. Para tal, as novas propostas educacionais privilegiam as metodologias ativas, participativas e problematizadoras de aprendizagem, o aprendizado integrado e em cenários diversos, incluindo aquele baseado na comunidade [...] (SOUZA, IGLESIAS, PAZIN-FILHO, 2014, p. 285).

Outrossim, Imbernón (2000, p. 80) aponta como fator relevante na construção da inovação no campo educacional a “valorização da comunidade como verdadeira integrante do processo educativo, da comunidade de aprendizagem, co-responsável pelo projeto pedagógico da instituição; diversidade como projeto cultural e educativo.”

Este sentido de coletividade fundamenta o outro pilar, sob o qual o Projeto Paranoá organiza a sua proposta político-pedagógica: o *fórum*, no qual são identificadas as *situações-problemas-desafios*.

A situação-problema-desafio se refere “às necessidades amorosas/afetivas, econômicas, financeiras, sociais e culturais. Essas necessidades caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá” (VIEIRA, REIS, SOBRAL, 2015. p. 18). Nesta etapa são constituídas as propostas político-pedagógicas que vão ao encontro das demandas levantadas pela comunidade, como decorrência da lógica excludente da distribuição da riqueza econômica e cultural gerada pelo modo de produção dominante. As situações-

problemas-desafios tornam-se, então, o “eixo dorsal de referência do processo alfabetizador” (Idem, p. 20), pois estão relacionadas aos fatores que motivam a população do Paranoá em sua luta contra o cerceamento do direito à educação e seu desejo de poder participar mais ativamente do processo decisório em sua comunidade, contribuindo assim para a resolução dos problemas que a afligem.

Portanto, de forma semelhante à orientação de Paulo Freire (2017) quanto aos temas geradores, busca-se extrair das vivências dos educandos e de suas contradições, as situações/desafios que carecem de atenção e quais os encaminhamentos possíveis para sua superação. No entanto, as situações-problemas desafios não se atêm apenas a uma perspectiva pedagógica, porque exigem a atuação propositiva sobre as questões de ordem social e econômica que afetam a comunidade, no sentido de buscar soluções individuais e coletivas.

As proposições de problemáticas partem do próprio povo, por meio da dialogicidade, em um processo democrático, no qual todos votam e apresentam suas arguições sobre qual seria a temática mais relevante a ser abordada naquele momento. Todavia, a indicação de soluções não se encerra no plano intelectual e pedagógico, mas precisa ser convertida em termos práticos (FREIRE, 2017).

Lucarelli (2003) assinala que as ações que buscam solucionar problemas ou sanar dificuldades, modificam o sistema de relações, gerando experiências inovadoras. No que Cunha (2016) ratifica ao

Compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é em si uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança, como parte do processo de decisão profissional constitui um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática (CUNHA, 2016, p. 65).

Além de estimular a oralidade e a argumentação, o fórum e a identificação das situações-problemas-desafios possibilitam a interação e avigoram os vínculos com a comunidade.

Definida a situação-problema-desafio, sob a qual o grupo irá debruçar-se e para a qual será direcionado o processo de ensino-aprendizagem ativo, colaborativo, interativo e prático, a próxima etapa é a construção do *texto coletivo*. Segundo Menezes (2013), a elaboração do texto coletivo tem início quando alfabetizandos e alfabetizadores, num diálogo tecido com base na escolha da situação-problema-desafio, se expressam e discutem as dificuldades

vivenciadas no dia a dia. E a partir dessas primeiras palavras, inicia-se a construção do texto coletivo utilizando as falas e os sentimentos dos alfabetizandos. (MENEZES, 2013, p. 19). O educador registra as falas dos educandos que, após discutidas, são trabalhadas nas diferentes linguagens e áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, geografia, história, artes.

Desta forma, o texto coletivo consiste na materialização das discussões incitadas pela situação-problema-desafio. O conteúdo do texto constitui o material didático e a partir dele são propostas as atividades do curso; não possui, entretanto, um formato pré-determinado, podendo ser um desenho, uma frase, uma palavra ou um texto, registros que representem as ideias e sentimentos do educando. Sua construção colaborativa faz com que os alunos reconheçam a si mesmos como autores de seu conhecimento (VIEIRA, REIS, SOBRAL, 2015, p. 23). Articula-se o produzido às diversas áreas do conhecimento para que sejam engendrados novos saberes, a serviço da melhoria da condição de vida da população do Paranoá.

Os quatro pilares sob os quais se constrói a proposta metodológica do Projeto Paranoá, portanto, imprimem ao fazer pedagógico um caráter político e transformador, delegando ao jovem e adulto um papel central em seu processo de ensino.

Percebe-se que as premissas que orientam o projeto coincidem com os apontamentos de Carbonell (2002, p. 89) sobre as pedagogias inovadoras que, segundo o autor, devem “[...] construir e adaptar o espaço – tarefa na qual se busca a participação dos alunos – com critérios flexíveis que facilitem a *comunicação*, o *trabalho cooperativo* e a *investigação*”, o que evidenciamos com o acolhimento, o fórum, o texto coletivo e a situação-problema-desafio.

### **Processo de formação das educadoras/educadores do Projeto Paranoá**

No cenário de aprendizado mútuo em que se dá o Projeto Paranoá, a atividade docente dos alfabetizadores/as também precisa estar imbuída do senso de luta e resistência, de educação empoderadora e emancipatória. Desta forma, o grupo de professores é formado em sua maioria por moradores da comunidade. Reis (2011) salienta que ao compartilhar a história do educando e da cidade, o docente nutre uma relação de cumplicidade com os alunos e endossa as situações-problemas-desafios sugeridas no fórum, pois elas também fazem parte de suas vivências. Todos aprendem e ensinam, todos lutam e resistem.

O professor não detém a supremacia do saber, pois também ele, ao ensinar, estabelece novas relações com o objeto que está ensinando e, na interação com o outro, constrói novas bases do conhecimento (FREIRE, 2001). Sendo assim, os saberes não são estáticos, imutáveis ou intangíveis, mas estão em constante desenvolvimento. Dar-lhes um sentido transformador é condição *sine qua non* para uma sociedade efetivamente justa e igualitária.

Nessa perspectiva, Santos (2005, p. 133) ressalta que

é fundamental o conhecimento da historicidade do Paranoá, da luta histórica da comunidade e do CEDEP como fruto dessa luta. Isso permite que o recém alfabetizador se sinta parte dessa luta e se sinta herdeiro dela e a partir daí, compreenda os objetivos do CEDEP e da alfabetização como instrumento de luta e mobilização e formação.

A parceria entre UnB e CEDEP mantém-se na formação inicial e continuada dos professores. Graduandos e educadores trabalham conjuntamente na constituição de sua identidade profissional e concebem com os estudantes a identidade do Projeto Paranoá.

Consoante à concepção de educação que norteia o programa, a formação dos professores favorece a construção de vínculos e exercita a sensibilidade dos indivíduos, no ouvir, respeitar, relacionar-se com o outro (VIANA, 2017, p. 114). O docente, em sua atuação crítica e reflexiva, engendra a inovação colaborativamente, conjugando suas experiências pessoais e profissionais e exercendo sua autonomia e criatividade.

Em texto que aborda o processo de formação continuada dos alfabetizadores do Projeto Paranoá, Vieira e Pinto (2018) relatam que em todas as etapas do curso são retomados os eixos metodológicos estruturantes, o que contribui para reforçar os princípios de amorosidade e dialogicidade, na construção de um ambiente que favorece a aprendizagem (VIEIRA; PINTO, 2018, p. 258).

Jesus (2007) assevera que a formação dos educadores do projeto não segue os moldes tradicionais, pois empreender uma proposta pedagógica como esta exige do docente um compromisso ideológico e político na modificação da realidade opressora vigente. No que corroboram Barcellos et al (2015) ao afirmarem que

No momento em que se almejam grandes mudanças no campo educacional, destaca-se a necessidade de garantir um desenvolvimento profissional docente consoante com essas proposições, dando forma à essência, fazendo-a perceber-se e auto-reformular-se e dando essência à forma, impregnando-a de sentido – e justificando seu existir – e fazendo da práxis docente uma potente ferramenta de (transform)ação (BARCELLOS et al, 2015, p. 29).

Zabalza e Cerderiña (2012, p. 29), por sua vez, elencam três fatores relevantes para o exercício profissional do professor inovador: a abertura, a atualização e a melhoria da qualidade. O primeiro ponto diz respeito à capacidade de adaptação e flexibilidade, características necessárias ao desenvolvimento de práticas inovadoras; o segundo aspecto se baseia na inserção de novas formas de atuação pautadas em estudos e análises prévias, em outros termos, a inovação não se dá de maneira improvisada e ausente de reflexão da prática; o terceiro fator já é em si uma condição para o processo inovador, o compromisso com o melhoramento.

A inovação, portanto, advém dessa consciência do professor de sua função como “intelectual crítico transformador” (GIROUX, 1997) e da compreensão da complexidade de sua atividade na superação das condições estruturais que influem em sua prática e na emancipação cultural, política e social dos educandos e de sua própria (FARIAS, 2006).

### **Um projeto inovador?**

O termo inovação, muito em voga atualmente, geralmente é associado ao moderno, às tecnologias incipientes, aos novos meios de produção e consumo. Então, como um projeto, concebido em 1987, poderia ser considerado uma proposta inovadora?

Desde sua implementação, mais de três décadas atrás, e mesmo com a aparente consciência da emergência de práticas inovadoras no campo educacional se constata que no decorrer desse tempo pouco mudou, ainda imperam os modelos tradicionais e conservadores. A educação, sobretudo aquela oferecida aos jovens e adultos, permanece estática frente ao dinamismo e pluralidade dos alunos e a suas demandas e aspirações, resultado da posição subalterna que ocupou durante longo período nas agendas governamentais e dos poucos recursos destinados ao setor.

A remanescência de velhos problemas exige posturas diferenciadas e novas formas de ler o mundo e inovar. Constata-se a atualidade da obra de Paulo Freire, pois que ainda nos encontramos subjugados ao modelo opressor, o que requer a necessidade de reformular a estrutura social. Nesse sentido, Carvalho (2015) considera que

[...] a inovação na educação preocupa-se em buscar soluções diversas e refletir sobre que possibilidades existem e quais podem ser consideradas para uma decisão efetiva nas didáticas, metodologias e estratégias para cada perfil de aluno. [...] as pessoas precisam inovar, sair do continuísmo, do instinto e do automático para refletir, questionar e buscar novas formas de pensar, agir e sonhar (CARVALHO, 2015, p. 100 apud BATTESTIN e NOGARO, 2016, p. 362).

Na medida em que a metodologia adotada pelo Projeto Paranoá não se preocupa unicamente com o desenvolvimento cognitivo, mas busca problematizar a realidade do estudante para que este possa intervir e modificá-la são delineadas novas perspectivas de futuro, o que representa, segundo Carbonell (2002), preceitos básicos para um projeto educativo inovador. A construção de visões globais sobre os conflitos e como enfrentá-los, a consolidação da participação democrática de todas as camadas sociais, além de serem fatores que caracterizam uma proposta inovadora (CARBONELL, 2002), são aspectos salutares para uma educação emancipatória.

### **Considerações finais**

A renovação da educação é premente frente às mudanças sociais e à natureza do processo educativo que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo para que possa atuar no meio social, contribuindo para o seu crescimento, melhoria e progresso.

Contudo, no campo educacional, percebe-se que a palavra inovação vem sendo empregada em demasia, nem sempre associada a mudanças qualitativas, o que acaba por designar como inovadoras práticas pedagógicas que mantêm veias conservadoras e que não conduzem à produção de conhecimento crítica e reflexiva. Outrossim, a incorporação forçada de estratégias ditas inovadoras, mas que não dialogam com os interesses e necessidades da comunidade escolar, nem contam com a participação dos segmentos que a compõem na idealização e implementação da inovação, deturpa o real significado do termo.

No caso da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos sujeitos, permeadas pela agressão a direitos básicos, pela privação dos bens materiais e culturais e pela negação à cidadania, torna-se necessária a conscientização de sua capacidade para transformar a realidade, em uma perspectiva de educação emancipatória que comporte elementos de inovação.

Nesse sentido, o Projeto Paranoá, ao considerar os saberes constituídos pelos educandos nos diferentes espaços, suas vivências e lutas diárias, além do desenvolvimento cognitivo busca promover a ruptura com os mecanismos de reprodução das mazelas sociais e com a segregação histórica sofrida pelos segmentos mais pobres da sociedade. Na medida em que o processo educativo desencadeado no projeto contribui para tornar escola, comunidade,

docentes e discentes elementos epistemológicos, amorosos e políticos (REIS, 2011), a inovação se corporifica nas mudanças provocadas no/pelos sujeitos.

Sendo assim, pode-se afirmar que o Projeto Paranoá ao firmar um compromisso social por meio da alfabetização dos jovens e adultos, centrado nestes mesmos sujeitos e em seus saberes e interesses, identifica-se com as concepções de inovação que embasaram este estudo, enquanto fortalece a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Reconhecendo a necessidade de uma reconfiguração no campo educacional, com a implementação de mais processos inovadores, esperamos que iniciativas como a do Projeto Paranoá instiguem outras propostas transformadoras e possam inspirar professores e alunos a “ser mais” (FREIRE, 2017).

A natureza do Projeto Paranoá – natureza esta que deve permear o processo educativo e estar presente em toda prática inovadora – apoiada no sonhar hoje e querer o amanhã, não em uma perspectiva utópica e ausente de reflexão-ação, mas pautada no reconhecimento da necessidade de mudança e na intensa vontade de concretizá-la, configura-se, pois, enquanto inovação, exigida pelos novos tempos, e enquanto caminho possível para práticas pedagógicas emancipatórias e transformadoras.

### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARCELLOS, G. B. et al. Interfaces entre docência e epistemologia: condições para pensar práticas de inovação curricular. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 02, p. 18-30, 2015.

BATTESTIN C.; NOGARO A. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Revista HOLOS**, v. 2, p. 357-372, 2016.

BEHRENS, M.A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, 1999.

BRANDÃO, C.R. A educação popular 40 anos depois in: **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

CUNHA, M. I. Inovações: Conceitos e Práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set/dez, 2016.

CUNHA, M.I.; FORSTER, M.M. dos S. Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 21, p. 17-27, nov., 2006.

DUARTE, N. et al. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 258-268, mai/ago, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 64<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. **Revista trimestral do debate da FASE**, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 21-27, jul/set, 2007.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GRAMSCI. A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HERNANDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JESUS, L. M de. **A repercussão da atuação de educadores/as do CEDEP/UNB na escola pública do Paranoá – DF**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

LUCARELLI, E. **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctica curricular.** 2003. Tese (Doutorado) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.

MARX, K. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MASETTO, M. (org.). **Inovação no ensino superior.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MENEZES, J. S. **O texto coletivo como processo de dessilenciamento dos alfabetizandos do Paranoá-Itapoã.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PALUDO, C. Educação Popular. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 139-141.

REIS, R. H. **A constituição do ser humano: amor, poder, saber na educação/alfabetização de jovens e adultos.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

SANTOS, C.M. **A gestão na Educação Popular: o caso do CEDEP – Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá/DF.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2005.

SOUZA, C. da S; IGLESIAS, A.G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos adicionais. **Medicina,** Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

VIANA, S. P. Constituição e significações de educadores (as) de jovens e adultos na perspectiva de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo,** Brasília, v. 04, n. 02, p. 113-117, maio, 2017.

VIEIRA, M. C.; REIS, R. H. dos; SOBRAL, J.B.L. **Educação de jovens e adultos como ato de amor, poder e saber: os desafios do Genpex.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação, 2015.

VIEIRA, M. C; PINTO, L. de O. Formação de educadores populares a partir de parceria entre universidade e movimento popular. **Interfaces da educação,** v. 9, n. 26, p. 246-269, 2018.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALZA, M. A; CERDERIÑA, A. Z. **Innovación y cambio en las instituciones educativas.** Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2012.