



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

## VULNERABILIDADE SOCIAL E SOCIEDADE DE RISCO:

**As contribuições de um Projeto Político Pedagógico de turmas de EJA,  
sob a concepção crítico-libertadora**

## VULNERABILIDAD SOCIAL Y SOCIEDAD DE RIESGO:

los aportes Proyecto Político Pedagógico de las clases de la EJA,  
bajo la concepción crítico-liberadora

## SOCIAL VULNERABILITY AND RISK SOCIETY:

The contributions of a Pedagogical Political Project of EJA classes,  
under the critical-liberating conception

Adriana Pereira da Silva  
GEPEJA/UFSCar  
adriana7pereira.silva@gmail.com

Nivia Dantas ribeiro Zanardo  
PUC/SP  
niviadrzanardo@gmail.com

**Resumo:** Esse artigo objetiva analisar o Projeto político pedagógico (PPP) de turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observando suas contribuições para superação de uma sociedade de risco e de vulnerabilidades sociais que os (as) trabalhadores (as) estudantes dessa modalidade vivenciam, tendo a referência da concepção crítico-libertadora. Para isso foi organizada uma pesquisa qualitativa, situada na metodologia de estudo bibliográfico, referendado em Salvador (1986) e uma investigação de documento, em que a abordagem metodológica para análise de conteúdos esteve estruturada nas reflexões de Bardin (2016). O referencial teórico do estudo se fundamenta nos pensamentos de Paulo Freire (1979; 2002; 2005), Monteiro (2011) e Beck (2011). As conclusões da pesquisa bibliográfica elucidaram que é possível aproximar os conceitos vulnerabilidade social, sociedade de risco com as categorias: sociedade fechada e situações limites, sob a luz de uma reflexão histórico-crítica, pois essa permite tratar a realidade para além das responsabilidades individuais e circunstâncias ocasionais. Ademais apontaram que os projetos políticos pedagógicos sustentados na concepção crítico-libertadora podem contribuir para a superação de sociedade de risco, pois tem como finalidade educativa a conscientização, condição formativa para que os sujeitos da EJA possam se fazer “ser mais” humano, tornando-se agente histórico de transformação social, na forma comunitária-solidária. **PALAVRAS- CHAVE:** Vulnerabilidade social. Contextos de riscos. EJA. PPP. Concepção crítico-libertadora.



**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de las clases de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), constatando sus aportes para la superación de una sociedad de riesgo y las vulnerabilidades sociales que viven los estudiantes trabajadores en esta modalidad, a partir de la concepción crítico-liberadora. Para ello, se organizó una investigación cualitativa, basada en la metodología de estudio bibliográfico, avalada en Salvador (1986) y una investigación documental, en la que se estructuró el abordaje metodológico para el análisis de contenido en las reflexiones de Bardin (2016). El marco teórico del estudio se basa en el pensamiento de Paulo Freire (1979; 2002; 2005), Monteiro (2011) y Beck (2011). Las conclusiones de la investigación bibliográfica dilucidaron que es posible aproximar los conceptos de vulnerabilidad social, sociedad de riesgo con las categorías: sociedad cerrada y situaciones límite, a la luz de una reflexión histórico-crítica, ya que esta permite abordar la realidad más allá de las responsabilidades individuales. y circunstancias ocasionales. Además, señalaron que los proyectos político-pedagógicos basados en la concepción crítico-liberadora pueden contribuir a la superación de una sociedad de riesgo, pues su propósito educativo es sensibilizar, condición formativa para que los sujetos de la EJA puedan “ser más”. humanos, convirtiéndolos en un agente histórico de transformación social, en la forma comunitaria

**PALABRAS CLAVE:** Vulnerabilidad social. Contextos de riesgo. PPP. EJA. Concepción crítico-liberadora.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the Pedagogical Political Project (PPP) of Youth and Adult Education (EJA) classes, noting their contributions to overcoming a risk society and the social vulnerabilities that student workers in this modality experience, based on the critical-liberating conception. For this, a qualitative research was organized, based on the bibliographic study methodology, endorsed in Salvador (1986) and a document investigation, in which the methodological approach for content analysis was structured in the reflections of Bardin (2016). The theoretical framework of the study is based on the thoughts of Paulo Freire (1979; 2002; 2005), Monteiro (2011) and Beck (2011). The conclusions of the bibliographical research elucidated that it is possible to approximate the concepts of social vulnerability, risk society with the categories: closed society and extreme situations, under the light of a historical-critical reflection, as this allows dealing with reality beyond individual responsibilities and occasional circumstances. In addition, they pointed out that political pedagogical projects based on the critical-liberating conception can contribute to overcoming the risk society, since their educational purpose is to raise awareness, a formative condition for the subjects of EJA to be able to “be more” human, making them become a historical agent of social transformation, in the community-solidary form.

**KEYWORDS:** Social vulnerability. Risk contexts. PPP. EJA. Critical-liberating conception.

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação destinada para o atendimento de pessoas que tiveram suas oportunidades de estudo negadas. É uma oferta que revela uma dívida histórica com coletivos sociais que denunciam as fragilidades do Estado na efetivação do direito à educação para todos (as).

Os sujeitos que demandam esse atendimento educacional, no Brasil, compõem um contingente populacional amplo que segundo a Pesquisa de Amostra Nacional Domiciliar (PNAD), de 2019, essa população atinja 69 milhões e 500 mil pessoas, acima de 25 anos, que não terminaram a Educação Básica. Além disso, esse estudo apontou que a maioria dessas pessoas estavam na região norte e nordeste, especialmente, nos territórios rurais.



Ademais, elucidou que esse coletivo pertencia em maior número à população negra e aos coletivos sociais que possuíam uma renda per capita muito baixa (IBGE, 2020).

A humanização desses dados torna-se necessário, pois evidencia que os sujeitos que passam pelo não acesso ao direito à educação são marcados por especificidades de gênero, etnia, aspectos geracionais, territoriais, pessoas com deficiência, pessoas privadas de liberdade. Associado com esses apontamentos, as investigações elucidam que existem marcos sociais fortes, centrados nas questões de renda e de classe.

O tratamento dado expõe o problema da pesquisa, pois revela que a negação do direito à educação é pautada por um corte que expressa desigualdades, presentes em coletivos marcados por diversidades, que compõem a classe trabalhadora, os quais na contemporaneidade, passam por grandes processos de opressão, considerados nesse estudo como vulnerabilidades sociais.

Entende-se que essas vulnerabilidades sociais se expandem em perspectivas históricas (MONTEIRO, 2011), diante uma sociedade de risco (BECK, 2011), especialmente, em tempos que a vida se apresenta como um “sopro”, situação revelada pela pandemia da COVID 19 que se expandiu no mundo, a partir de 2020, deixando quase 700 mil mortos no Brasil. Para Antunes (2022) essa pandemia é fruto de um modelo político-social que revela uma crise generalizada, em que a concorrência para acumulação desenfreada demanda a devastação: do ambiente, do trabalho e da humanidade.

Com esse entendimento tem-se a apresentação desse trabalho que objetiva analisar as contribuições de um Projeto político pedagógico (PPP) de turmas de EJA, de uma determinada escola, para superação de uma sociedade de risco, bem como as vulnerabilidades sociais que são vivenciadas pelos (as) trabalhadores (as) estudantes dessa modalidade, sob os fundamentos da concepção de educação crítico-libertadora.

Dessa forma, foi organizado uma pesquisa de perfil qualitativo, estruturada na metodologia de estudo bibliográfico, fundamentada nos procedimentos de leitura de Salvador (1986). Associada com esse estudo tem-se uma análise de documentos, em que projeto político pedagógico (PPP) de uma escola pública é observado, sob as luzes das reflexões de Bardin (2016).

O referencial teórico está sustentado nos pensamentos de Freire (1979; 2002; 2005), em que dialoga sobre a educação para criticidade e libertação, denominada por educação crítico-libertadora. A análise de vulnerabilidade social está fundamentada na reflexão de produção histórica, para isso houve um diálogo com os apontamentos teóricos de Monteiro (2011) e de Beck (2011) que permitiu tratar o conceito de “sociedade de risco”.



Diante disso, o artigo apresenta essa introdução que trata do problema, esclarece os objetivos, metodologias e referencial teórico. A segunda seção trata do caminho da pesquisa, demonstrando os procedimentos de estudo: bibliográfico e de documento. A terceira seção ressalta as categorias em estudo. Já a quarta seção evidencia os resultados da pesquisa, a partir da análise do PPP e por fim têm-se as conclusões finais que consideraram uma aproximação teórica das categorias vulnerabilidade social e sociedade de risco com os pensamentos freirianos: sociedade fechada e situações-limites, sob referenciais histórico-críticos, pois esses permitem compreender a realidade histórica para além das responsabilidades individuais e das circunstâncias ocasionais. Ademais evidenciaram que o PPP estruturado sob a fundamentação da concepção crítico-libertadora pode contribuir para superação de sociedade de risco.

## **O caminhar da pesquisa**

A opção pela abordagem qualitativa da pesquisa ocorreu por ser um caminho que permite reconhecer o papel dos sujeitos e as influências dos contextos na construção do conhecimento, favorecendo, portanto, o tratamento de conceito em interlocução social, superando as proposições abstratas e generalizadoras (CHIZZOTTI, 2014).

Sob essa compreensão de construção de conhecimento tem-se uma abordagem metodológica histórico-dialética, que favorece a análise das categorias, dos fatos em totalidade, aproximando dialeticamente conceitos.

Com esse entendimento ocorre a organização do estudo bibliográfico referendado nos procedimentos de leituras, sendo esses: leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica e leitura interpretativa, tratados por Salvador (1986).

A leitura de reconhecimento buscou materiais teóricos, pautados no referencial crítico de tratamento sociológico e educativo. As leituras: exploratória levaram as análises das produções dos autores Monteiro (2011); Beck (2011) e Freire (1979; 2000; 2005).

Nesse caminhar ocorreu a leitura crítica que permitiu aproximar o conceito de vulnerabilidade social (MONTEIRO 2011), sociedade de risco (BECK, 2011), sociedade fechada (FREIRE, 1979) e situações-limites (FREIRE, 2000; 2005).

Essas análises críticas propiciaram as leituras interpretativas que contribuíram para problematizar quem são os sujeitos que vivem nesse perfil de sociedade, observando as negatividades que sofrem e em proposição dialética permitiu questionar como os processos educativos podem contribuir para superar este contexto de negação (FREIRE, 2005).



Nesse pensamento os sujeitos da EJA, marcados por suas diversidades, foram evocados como trabalhadores (as) estudantes que retomam o estudo, pós um processo de negação de direito. Esse perfil leitura, também, possibilitou a interlocução da concepção crítico-libertadora de educação com os propósitos de uma psicologia comunitária ao tratar os sujeitos como seres de conscientização, construtores da sua própria história (GÓIS, 2005).

O tratamento desses conceitos em investigação bibliográfica demandou uma análise de documentos, graças à compreensão de que são instrumentos que expressam a realidade, permitem a aproximação com o contexto histórico, em condição dialética, pois esses registros evidenciam novos cenários, mas, também, elucidam as questões históricas que os influenciam (CELLARD, 2008).

O método de análises de categorias, abordado no documento, foi fundamentado em Bardin (2016) que orienta a observar as produções por uma reflexão que passa por três fases, sendo essas: organização; codificação e categorização.

As análises ocorridas na fase da organização situaram o estudo do PPP de uma escola pública da região do ABCDMRR Paulista<sup>1</sup>, na cidade de São Bernardo do Campo, em que existe o atendimento para Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. A modalidade EJA tem uma proposta curricular fundamentada na concepção crítico-libertadora, conforme documento orientador do fazer educativo da modalidade:

Nessa ação, foi construída essa diretriz curricular como uma proposta educativa que nos compromete com a efetivação de uma educação de qualidade que tem como pressuposto a concepção crítico-libertadora e transformadora que contempla a investigação, a tematização e a problematização crítica da realidade dos/as educandos/as (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012).

A continuidade da pesquisa, ainda na fase de organização, levou a escolha da unidade escolar e a seleção dessa escola aconteceu por estar em uma região periférica da cidade de São Bernardo do Campo, por ser um local que possui altos índices de população, acima de 15 anos, não alfabetizada, segundo dados do IBGE (2010), bem como por estar em uma região, em que correram alto índices de contaminação da COVID19.

A busca ao PPP da unidade escolar aconteceu via o acesso ao “portal da educação” da cidade, em que a escola se situa. Seguindo as reflexões de Bardin (2016), durante a fase da organização seleciona-se aspectos fundantes, assim houve a decisão da leitura do documento no contexto atual, portanto no ano de 2022. A exploração do material ocorreu com foco determinado pela codificação que limitou a análise para as temáticas: sujeitos da EJA e finalidades educativas. A fase da categorização permitir centralizar as reflexões sobre:

<sup>1</sup> Região formada, inicialmente, pelos seguintes municípios: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B), São Caetano do Sul (C). Mais tarde, passaram a fazer parte os municípios de Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires, sendo chamada, desse modo, Grande ABCDMRR.



- \_ Sujeitos da EJA”: Como são tratados e quais seus contextos de Vida;
- \_ Finalidades educativas: ponto de referência do planejamento e propósitos da ação formativa.

O caminhar do estudo permitiu a elaboração das considerações finais, as quais apontaram que os conceitos de vulnerabilidade social e sociedade de risco podem ser aproximados do pensamento freiriano ao tratar sociedade fechada e situações-limites, sob uma análise histórico-crítica, pois nessa vertente os fatos são elucidados para além das responsabilidades individuais e das circunstâncias ocasionais. Além disso elucidaram que um PPP estruturado na concepção crítico-libertadora pode contribuir para superação de uma sociedade de risco, pois reconhece os estudantes como seres históricos, portanto, pessoas de conhecimento e de ação, ademais esse documento nesse perfil tem como finalidade educativa o desenvolvimento da conscientização, formação que fortalecer o sujeito, trabalhador-estudante para “ser mais” humano, agente histórico de transformação social, em perspectiva comunitária-solidária.

## **EJA e seus sujeitos: contexto de vulnerabilidade social, sociedade em risco associados com as situações-limites em sociedades fechadas**

A EJA é uma modalidade educativa constituída por lutas históricas, expressas em diferentes projetos educacionais, alguns atentos com o propósito de moralizar, alinhar sujeitos e outros que reconhecem a educação como uma produção social, cultural, em uma perspectiva de formar para libertação contra toda forma de opressão (FREIRE, 2005).

Esses diferentes projetos educacionais estiveram presentes ao longo do percurso de organização da modalidade, evidenciando disputas e fragilidades no atendimento. As proposições hegemônicas tornaram-se predominantes e conduziram, por muitos anos, a ordem do direito sob um contexto de responsabilidade individual e de formação para adaptação. O direito à educação das pessoas jovens e adultas, sob a responsabilidade do Estado foi tratado, somente na Constituição Federal de 1988, em que foi pautado o direito à educação para todos (as), inclusive para aqueles (as) que não puderam usufruir no tempo que lhe era próprio, conforme artigo 208 dessa lei (BRASIL, 1988).

O lugar da EJA na educação pública brasileira como um modo próprio de se organizar, atento à formação para cidadania e para o trabalho, se efetivou com a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de nº9394/96 (BRASIL, 1996). A abordagem da modalidade como uma dívida social foi referendada com as “Diretrizes operacionais para EJA”,





instituídas com o parecer de 11/00, outorgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2000), que reconheceu os sujeitos da EJA como sujeitos de conhecimento, de direito, vítimas de um processo de negação da cidadania. Diante disso, pautou para a EJA um atendimento centrado nas funções reparadoras, qualificadoras e equalizadoras.

Esses marcos legais sinalizaram propostas progressistas para a modalidade e foram relevantes para marcar um lugar para a EJA no âmbito do sistema de educação pública (MACHADO; COSTA 2022). Porém, inferiram poucas mudanças na concretude das ofertas do direito à educação da população jovem, adulta e idosa.

A realidade de desconsideração desses sujeitos se maximiza na contemporaneidade devido às grandes transformações que interferiram significativamente nos aspectos estruturantes da modernidade, como o Estado, o trabalho, o conhecimento, a democracia (DUBAR, 2005).

Essa análise de transformação é observada por vários autores como Castells (1999), ao apontar que a humanidade vivencia tempos de mutações, os quais revelam uma nova sociedade, tratada pelo autor como “sociedade em rede”, em condição informacional, redefinindo os perfis de vida de uma sociedade industrial.

Beck (2011) entende que esse perfil societário industrial, estruturado em uma abordagem dicotômica entre sociedade e natureza, trouxe consequências sérias para a vida coletiva, explícitas em guerras e devastação ambiental.

Segundo o autor, esse processo provocou perigos pessoais e coletivos, pautando para os sujeitos constantes riscos, os quais estão em todas as vivências e sob essa argumentação definiu o conceito de “sociedade de risco”. Essa reflexão evidenciou uma sociedade em “perigos”, visto que os riscos estão no cotidiano e atravessam as barreiras de proteção, organizadas pela modernidade, conforme descrição abaixo:

Contra as ameaças da natureza externa, aprendemos a construir cabanas e a acumular conhecimento. Diante das ameaças da segunda natureza, absorvida no sistema industrial, vemo-nos praticamente indefesos. Perigos vêm a reboque do consumo cotidiano. Eles viajam com o vento e a água, escondem-se por toda a parte e, junto com o que há de mais indispensável à vida, o ar, a comida, a roupa, os objetos domésticos, atravessam todas as barreiras altamente controladas de proteção da modernidade. Quando, depois do acidente, ações de defesa e prevenção já não cabem, resta (aparentemente) uma única atividade: desmentir, um apaziguamento que gera medo e que, associado ao grau de suscetibilidade generalizada condenada à passividade, alimenta sua agressividade (BECK, 2011, p. 10).

Essa sociedade está envolvida em mutações de ordem política, econômica, cultural, social, sanitárias, as quais ampliam desafios à vida em condição material, formal (DUSSEL, 2007). Segundo as análises de Beck (2011), esses desafios são frutos do desenvolvimento



das forças produtivas humanas e tecnológicas, garantidas, fomentadas e subsidiadas pelas regras jurídicas e políticas, bem como pelas regulações socioculturais.

Para o autor, a dimensão dos riscos evidencia fragilidades sociais, trazendo desamparo e despreparo, pois as ameaças são permanentes e as referências de nacionalidade e emancipação social individual não são mais propícias para conter os problemas, porém, há o entendimento que esse contexto é uma produção histórica que pode ser superada, desde que tratada pelo preceito da ética em defesa da vida (DUSSEL, 2007).

Segundo Beck (2011) a superação desse modelo social é necessária, via reconhecimento dos riscos, sob a abordagem de ação e reflexão para a superação. Essa demanda se expande devido a especificidade de vida em sociedade global, pois nessa organização planetária, marcada por perigos, todos os coletivos sociais podem ser atingidos, porém, os mais vulneráveis são os primeiros a serem afetados. A pandemia da COVID19 escancarou essa realidade social desigual.

A abordagem de “sociedade de risco” mencionada permite a aproximação conceitual ao que Freire (1979) intitulou como “sociedade fechada”, definindo-a como sociedade predatória que “...se estrutura de forma rígida e autoritária...”, sem considerar seus povos e suas necessidades.

Essa aproximação conceitual, situada historicamente e compreendida em estrutura social, permite reconhecer que a existência de uma sociedade de risco é uma sociedade objeto que, segundo Freire (1979), é governada por uma diretriz, em que os sujeitos são coisificados, provocando inibição das consciências desses sobre suas existências, por processos de alienação que buscam distanciá-los da realidade concreta.

Sob essa a aproximação conceitual com os pensamentos de Freire (1979) observa-se que o modelo de “sociedade fechada”, a sociedade de risco não é um formato inexorável, visto que, por pressões da práxis, constituída de novos valores, essa sociedade pode ser abalada, superada, pela ação, reflexão e ação dos (as) oprimidos (as), visto que são eles (as) que estão em situações que limitam a vida, reconhecidas nessa reflexão como vulnerabilidade social que os desumanizam.

Ciente que os estudantes da EJA têm uma história de produção e reprodução da vida e nessa sociedade de risco, enfrentam inúmeras vulnerabilidades sociais, compreendem-se que são eles (as) um dos coletivos sociais que estão em situações de opressões, pautadas no machismo, no racismo, na má distribuição dos bens naturais, culturais, sociais, econômicos.

Esse tratamento dos sujeitos da EJA indica a compreensão de que são trabalhado-





res (as) estudantes, pois pertencem aos coletivos sociais diversos que sofrem processos de opressão, envolvidos nas condições da classe social trabalhadora (MARX, 2000). Em abordagem dialética, também, são tratados na condição de sujeitos de direitos, pertencentes aos coletivos sociais que não se subordinam (ARROYO, 2016). Nesse sentido, sob a base dos pensamentos de Góis (2005) são considerados como sujeitos de suas histórias, atuantes em comunidades, que via o desenvolvimento de conscientização agem em solidariedade comunitária para transformação social.

O alinhamento teórico mencionado reafirma que o conceito de vulnerabilidade social está para além de uma visão focalizada nos sujeitos ou a um fato específico, permitindo considerá-la em amplitudes sociais que fragilizam a vida, conforme indicado por Monteiro (2011, p. 32), ao tratar que “...A vulnerabilidade passa a ser compreendida a partir da exposição a riscos de diferentes naturezas, sejam eles econômicos, culturais ou sociais, que colocam diferentes desafios para seu enfrentamento”.

Essa análise é crítica e está fundamentada em uma reflexão histórica que subsidia a superação das visões reducionistas de vulnerabilidade, passando a compreender essa categoria em abordagem complexa, sob o pensamento de totalidade, tratando das causas e dos contextos que produziram a produziram, conforme apontamento estabelecido pela autora:

A temática estava mais voltada para o sentido de conhecer os setores mais desprovidos da sociedade (uma vez que se utilizava de indicadores de acesso ou de carências de satisfação das necessidades básicas) do que para compreender os determinantes do processo de empobrecimento. Com isso, foram delineados os grupos de risco na sociedade, com uma visão focalizada do indivíduo e não no contexto social que produziu a vulnerabilidade (MONTEIRO, 2011, p. 31).

A análise mencionada de Monteiro (2011) tratou o conceito de vulnerabilidade social como um estado em que os sujeitos estariam diante de circunstâncias sociais produzidas. Nesse posicionamento ocorre a aproximação do conceito de vulnerabilidade social com os pensamentos de Freire (2005), quando ele destaca que os sujeitos vivem em contextos situacionais, denominados pelo autor de “situações-limites” que fragilizam a vida, mas que podem ser superadas por processos de conscientização, assim como descreve o texto abaixo:

(...) em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as aprendem como freio, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua visão de fundo. Revelam-se assim, como realmente são dimensão concreta e histórica de uma dada realidade (FREIRE, 2005, p. 105).



A reversão desses contextos implica envolvimento dos sujeitos por “atos limites” (FREIRE, 2005), tratados pelo autor como ações que buscam a superação do processo de opressão. Esse entendimento avança na possibilidade de superação das vulnerabilidades sociais pela intervenção dos sujeitos de forma coletiva, visto que são seres inconclusos que, em comunhão, buscam o “ser mais humano”, tomando decisões, agindo para transformar a realidade opressora em ação solidária, comunitária (GÓIS, 2005).

Ao tratar dos sujeitos como seres que buscam o “ser mais” humano, Freire (2000) observou como seres que convocam sua condição ontológica de atuar no mundo, compreendendo o seu papel histórico. Nesse processo, os sujeitos transcendem e tomam consciência da sua finitude, portanto, se reconhecem como um ser inconcluso, inacabado, mas observando-se como parte de uma comunidade cultural, assim como observou o autor:

A sua transcendência está, também, para nós, na raiz da sua finitude. Na consciência que tem dessa finitude. Do ser inacabado que é (...).

(...) no ato de discernir porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a afazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional. Atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Na sua história da sua cultura (...) (FREIRE, 2000, p. 49).

Nesse sentido, os sujeitos afirmam suas identidades em um processo histórico e cultural, pois não são seres determinados, ente dados (Góis, 2005), mas pessoas que se constituem em relações sociais, com possibilidade de destacarem as suas singularidades, seus perfis de desenvolvimento e de humanização. Nessa reflexão o autor relacionou a fundamentação da psicologia comunitária aos pensamentos freirianos. Para o autor, a educação para a prática da libertação é aspecto fundamental, pois permite o reencontro dos sujeitos com seus coletivos, sob uma perspectiva crítica pautada na solidariedade e na prerrogativa da reintegração com o objetivo de transformação individual e coletiva.

Com referência a esse autor tem-se a análise de que a ação educativa crítico-libertadora é uma possibilidade de inclusão dos sujeitos da EJA, marcados pelas diversidades de gênero, de etnia, de territorialidade, na condição de trabalhadores (as) estudantes. Ademais é o reencontro do sujeito com sua identidade pessoal e coletiva, de classe, sob uma abordagem crítica que permitirá perceber os contextos de negação à vida em que estão inseridos, tratados como vulnerabilidade social, sob a perspectiva de superação dessa realidade de risco pessoal e coletivo.

Ao realizar essa aproximação tem-se clareza que, nas práticas pedagógicas da EJA, não se efetivam os procedimentos técnicos de atendimento estruturados na abordagem da



psicologia comunitária (GÓIS, 2005), mas existe alinhamento com a finalidade educativa de formar para conscientização das identidades sociais, culturais, históricas, evidenciando seus significados e, portanto, tratados na condição de classe que sofre a opressão, sendo a única capaz de transformação.

Essa abordagem evidencia ser de extrema importância nesse contexto de pandemia, em que os dados mostram mais de 700 mil pessoas que perderam suas vidas, bem como colocou todos os habitantes do planeta em condição de risco de vida e no atual momento sofrem instabilidades nos aspectos materiais, afetivas e sociais.

Com esse entendimento bibliográfico histórico-crítico, a pesquisa se direciona para o estudo do documento PPP, observando os sujeitos da EJA e o tratamento das finalidades educativas. Assim, há uma análise de como esses sujeitos são tratados nesse documento, bem como quais as indicações para as finalidades educativas.

## **Análise do PPP: Sujeitos da EJA e as finalidades educativas**

O PPP é uma sistematização que revela a identidade da unidade escolar, apresentando as crenças, os fundamentos e a concepção de educação da escola. Segundo Veiga e Resende (2013) é uma composição que expressa o compromisso político pedagógico do coletivo que atua na escola.

Em análise ao PPP da escola em estudo, esse documento tratou dos dados institucionais da unidade, evidenciando ser uma escola que atende EJA e Ensino Fundamental. Abordou a história da instituição escolar, evidenciando que no ano de 2013 tornou-se uma escola só de EJA, devido aos altos números de pessoas, acima de 15 anos, não alfabetizadas na região que estava instalada, conforme relatos do texto:

Assim, a composição nesse prédio é fruto dessa história e da análise que a região do Montanhão apresentava um perfil significativo da população, acima de 15 anos, com baixa escolaridade. Então, em 2013, essa unidade escolar recebeu um novo desafio que foi acolher as turmas de 2º segmento da Escola José Luiz Jucá e as turmas de CAGECPM, 1º segmento e Educação Profissional do Aracy de Ângelo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2022b, p. 7).

Na continuidade da apresentação da história houve destaque para o ocorrido no ano de 2017, pois o atendimento foi ampliado para as crianças em oferta de tempo integral. Além disso evidenciou que no ano de 2022 a escola atendia oito turmas de EJA, sendo três direcionadas para o atendimento do 1º segmento do Ensino Fundamental e cinco para a oferta do 2º segmento do Ensino Fundamental, acolhendo um total de 160 educandos da EJA.



Ainda no tratamento dado a história da escola, o documento descreveu como foi o atendimento em tempo da pandemia e quais eram as preocupações. Nessa parte do texto houve explicitação das dificuldades dos estudantes em acessar as aulas efetivadas, bem como o conteúdo tratado. Além dessas preocupações, o registro revelou que a comunidade escolar apresentou muitas vulnerabilidades sociais no ano período de pandemia, ano de 2020 e parte de 2021, o texto registrou observações sobre as dificuldades do atendimento nesse período, conforme descrição:

a oferta do atendimento foi marcada pelo ensino remoto. Esse atendimento foi bem desafiador, as propostas de atividades eram impressas e tratadas no aplicativo WhatsApp. Muitas crianças, jovens, adultos e idosos tiveram dificuldades em acessar o processo de ensino e aprendizagem. Com algumas crianças era possível aulas na plataforma MEET, mas com os jovens, adultos e idosos (as) esse recurso não foi utilizado, pois não tinham equipamentos e internet. Algumas famílias passaram por grandes desafios, tanto com a doença, como com dificuldades na alimentação, fragilidades e inseguranças emocionais. A escola atuou com entrega de cestas básicas, confecção de sabão em pedra para favorecer a higienização. Nesse momento foi constituída a rádio Olegário, um podcast que permitia tratar alguns conteúdos de forma rápida. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2022b, p. 10).

Ao tratar das concepções gerais de escola, de conhecimento e dos (as) estudantes, o texto revelou um reconhecimento das diversidades geracionais, culturais, étnicas, religiosas, de gênero dos sujeitos da EJA. Além disso, os identificou como sujeitos de experiência e de conhecimento, pertencentes aos contextos culturais, conforme apontamentos do documento:

Adolescentes, jovens: sujeitos de experiência, de conhecimento, de intensidade com a vida. Ser humano em desenvolvimento, participante das relações sociais, culturais que lhes são próprias. Jovens que buscam um mundo novo, que almeja ser ouvido e respeitado, evidenciando ser um sujeito de direito, envolvidos em identidades étnicas, culturais e de gênero.  
Adultos e idosos: sujeitos de experiência, de autonomia e de responsabilidades com coletivos sociais que convive. Pessoas que construíram experiências e conhecimentos com a vida. Sujeitos pertencentes aos contextos culturais, territoriais, além dos aspectos religiosos, sociais, étnicos e de gênero (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2022b, p. 26).

Em análise à finalidade educativa, houve uma observação das sistematizações do planejamento das turmas. As análises se centraram nos registros referentes as turmas de EJA. Os registros de todas as turmas apresentavam um diagnóstico que caracterizava o perfil dos (as) estudantes, ressaltando suas especificidades socioeconômicas, seus saberes e os desafios nos contextos de suas vidas.

Na continuidade do diagnóstico das turmas havia um quadro que evidenciou os conteúdos que seriam tratados, esses eram elencados a partir dos desafios observados no cotidiano dos (as) educandos (as). Esses conteúdos elencados eram abordados por problematizações referentes as dificuldades de vida, trazidas pelos estudantes, essas eram



tematizadas e tratadas por eixos do conhecimento, identificados como: Memória e territorialidade; Cultura e Trabalho; Meio Ambiente e Saúde; Linguagens: orais, escritas, corporais, tecnológica e Matemática.

Em análise à caracterização da turma de alfabetização foi possível observar que nesse agrupamento haviam 19 educandos (as). O texto apresentou um diagnóstico do perfil dos (as) educandos (as). A constituição desse diagnóstico ocorreu através de uma atividade denominada “linha do tempo”, em que os (as) educandos (as) fizeram um histórico das suas vidas. Além disso, o texto trouxe apontamentos sobre problemas atuais do coletivo, como fragilidade na renda, visto que a maioria era composta por pessoas idosas que estavam com suas rendas limitadas, devido ao aumento de custo de vida, ampliado pela alta dos preços e, também, pela necessidade de ajudar seus familiares, em virtude de estarem desempregados (as). Associado a essa análise, o texto descreveu que a turma estava em um estado de autoestima baixo, devido às dificuldades relacionadas com doenças e entraves no acesso ao serviço público. Essa caracterização não ressaltou os saberes dos sujeitos em relação às áreas do conhecimento, mas tratou sobre os saberes culturais, experiências de vida, conforme a descrição abaixo:

Nessas ações percebi que a maioria dos alunos são oriundos dos estados do nordeste do Brasil e do norte de Minas Gerais, maioria nasceu por meio da ação de parteira, pois a região onde moravam tinha muita carência de serviços hospitalares. Alguns alunos lembraram que nesta época em muitas famílias pairava o medo, diante do nascimento. O Senhor Moisés comentou que toda vez que sua mãe engravidava, ele tinha um medo absurdo dela morrer, por ser o irmão mais velho. “Se minha mãe morrer, o que vou fazer”? Mostraram nessa conversa conhecimento referente às especificidades culturais, regionais, observando sobre diferentes práticas de nascimento e alimentação. Percebi que na maioria das histórias de vidas, os alunos tiveram, quando crianças, obrigações que não cabiam a eles naquela idade, naquele momento, evidenciaram diferentes práticas de trabalho já vividas. Eles tiveram muitas dificuldades financeiras que culminaram no abandono da escola. O respeito é algo primordial no grupo. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2022b, p. 241).

Como propósito de trabalho teve-se a prerrogativa em formar para que os (as) educandos (as) se percebessem como sujeitos que estavam em fase geracional de afirmação da vida e de cuidado. Sendo assim, a ação didática mostrou atenção para o reconhecimento da vida ativa na fase adulta e idosa, favorecendo para o desenvolvimento da consciência em apoiar outras pessoas, em perspectiva da solidariedade, com cuidados de si e do outro.

O registro da turma de Pós Alfabetização “A” apresentou uma caracterização que apontou os saberes dos (as) educandos (as) em relação à leitura, escrita, Matemática. Sobre o perfil dos (as) educandos (as), o texto ressaltou que a maioria era mulher com autonomia, retratou alguns aspectos socioeconômicos como situação ocupacional, religiosidade e local de moradia.



Em tratamento ao contexto histórico desafiador, os registros ressaltaram que a turma sentia muita insegurança com as questões da tecnologia da informação, mostrando fragilidades na resolução dos problemas que demandavam essa especificidade. Nos propósitos de trabalho, a sistematização de planejamento tratou os (as) educandos (as) como sujeitos que fazem parte de coletivos sociais amplos que, também, desenvolvem tecnologias no cotidiano, estabelecendo relações com as produções macros de tecnologia social, observando essas em perspectivas e nas condições de problemas para a humanidade. Assim, o trabalho pedagógico dessa turma pautou em entender as tecnologias como produção humana, fazendo uso das tecnologias digitais para apoiá-los, nas demandas cotidianas.

O texto da turma de Pós Alfabetização “B” descreveu um perfil socioeconômico tratando das especificidades geracionais e étnicas, além das observações sobre as moradias, locais de origem, da situação ocupacional e da religiosidade. Além disso, apresentou os sonhos dos (as) educandos (as) que passavam por procurar um emprego melhor e continuar os estudos. Ademais, observou a desconsideração às questões culturais por parte desse coletivo. O texto acolheu os depoimentos dos (as) estudantes, reveladores de vulnerabilidades sociais, no tocante à insegurança alimentar em tempos de crise pós-pandemia, como foi observado no documento:

(...) “Preciso terminar meus estudos para arrumar um emprego melhor, estou afastada pelo INSS” (Socorro). “Estou me alimentando bem somente na escola, em casa as coisas estão bem difíceis e muitas vezes não tenho nem o dinheiro para o gás” (Socorro) (...)

(...) os estudantes veem o acesso à cultura, algo distante da realidade, culpa a crise financeira e o desemprego. “Professora faz mais de 5 anos que não vou ao cinema, tudo um absurdo, o dinheiro não sobra” (Paulo). “Não é somente o preço do ingresso, a pipoca e outros alimentos estão muito caro” (Rute). “Eu nunca fui no cinema” (Geovani). (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2022b, p. 245).

Os propósitos de estudo estavam pautados em compreender a condição estrutural do desemprego, as causas da distribuição desigual de renda, insegurança alimentar, bem como colocá-los como sujeitos de produção de cultura.

A turma 5º termo possuía um texto que abordou as especificidades étnicas, religiosas, culturais, geracionais. A descrição do diagnóstico da turma evidenciou ser um coletivo composto por uma grande maioria de mulheres, adultas e idosas, participantes e frequentes nas aulas. Existiu menções para as dificuldades na leitura e escrita de educandos (as), mas houve o reconhecimento de outros saberes, como as reflexões orais. Nos registros da caracterização dessa turma ocorreu uma descrição mais expressiva da consequência da pandemia para os (as) estudantes, pautando vulnerabilidades sociais amplas, conforme descrição do texto:





A vida antes e depois da pandemia do covid-19 teve grandes mudanças. Temos aluna que passou por momentos de depressão pela perda do esposo no final do mês de julho; outra colega com graves dificuldades de visão e está aguardando por cirurgia. Outros passaram dificuldades em relação ao emprego. Muitos foram dispensados pelos empregadores. Quem tinha loja aberta foi obrigado a fechar as portas por não haver fluxo de caixa e as dívidas (como aluguel do estabelecimento, água, luz, impostos, etc) aumentarem. E mesmo após quase um ano da retomada das atividades econômicas e flexibilização da circulação de pessoas, suas vidas não voltaram ao normal ou ao menos próximas do que eram. O desemprego continua, o poder de compra da moeda continua baixo, os preços dos produtos da cesta básica continuam altos (fazendo com que os consumidores optem por substituições de produtos) e os salários/rendas não acompanham a inflação. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2022b, p. 248)

O levantamento da temática de estudo esteve relacionado com insegurança alimentar, razões da inflação, capacidade de atuação coletiva para produção de alimento via horta escolar, bem como reflexão sobre a escolha dos representantes políticos.

A turma do 6º termo era um coletivo que possuía 27 educandos (as), mas eles (as) alternavam na presença, tendo por dia uma frequência de 15 estudantes. A caracterização da turma apontou essas questões e os aspectos socioeconômicos, as questões de gênero, de etnia, situação ocupacional. Colocou em foco os relatos dos (as) educandos (as) referentes às questões moradia. Muitos destacaram dificuldades em pagar o aluguel, enfatizando o aumento de custo na vida diária, expuseram insegurança nos locais de moradia, especialmente relacionadas a riscos de deslizamento. Outrossim, houve destaque para depoimentos referentes às questões emocionais de alguns estudantes, no tocante à afirmação de gênero, por sofrerem *bullying*.

A proposta de trabalho com essa turma esteve direcionada para um estudo sobre ausência do direito à moradia, evidenciando como um problema comunitário e de possível intervenção dos (as) educandos (as) via a busca de políticas públicas. Além dessa temática esteve em análise uma discussão sobre identidades de gênero, conforme descrito no texto:

A turma mostra muita insegurança emocional, revelam estado de depressão, apontam dificuldades frequentes para superá-la e se sentir capaz.  
É comum falas que representam a seguinte ideia:  
“...hoje estou desanimado, queria tudo já resolvido...”  
“Pagar aluguel é muito difícil, exige trabalhar demais, preciso de uma renda melhor para comprar meu espaço...”  
“... Espero que tudo volte ao normal, pois as coisas estão difíceis, a inflação está muito alta...” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2022b, p. 253).

O planejamento organizado para a turma do 7º termo foi bastante caracterizador, pois evidenciou a maioria evangélica, jovens e solteiros. Além disso, observou seu perfil de participação no território, elucidando não possuírem interação com as associações do bairro. Além disso, tratou do aspecto moradia, apontando que possuíam casa própria, muitos beneficiários de programas de moradia popular. A descrição revelava que o coletivo valorizava a meritocracia e a



propriedade privada. Em contraposição, o texto também revelava que valorizavam a cultura territorial e tinham apreciação com o território do centro da cidade que pouco acessavam. Ademais, existiam apontamentos sobre o uso de drogas por muitos jovens da turma. Ocorreu tratamento de saberes dos (as) educandos (as) em relação às áreas de conhecimento, evidenciando perfil de reflexão sobre os conhecimentos. A abordagem do conhecimento foi direcionada para um estudo sobre renda, para compreenderem a falácia da meritocracia. O tema desemprego, também, foi relacionado com a qualificação profissional, sob a reflexão que essa situação de não formação em alguma ocupação profissional está correlacionada muito mais com as questões estruturais do que sob a responsabilidade pessoal, assim como observado nos registros:

Quando questionados sobre quais problemas ou dificuldades estão enfrentando atualmente, período pós pandêmico, fizeram apontamentos direcionados para dificuldade de pagar as contas (aluguel) com o atual salário e falta de capacitação profissional e desemprego, trazendo as responsabilidades para si, sem terem consciência da realidade político-social ampla. Não aceitaram declarar sobre a média dos seus salários e nem quiseram comentar se a renda é suficiente para sua sobrevivência (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2022b, p. 258).

Além do planejamento desses coletivos de educandos (as), haviam os registros dos (as) educandos (as) do 8º termo, eram duas turmas. Segundo o diagnóstico de caracterização da turma 8º termo A, a maioria pertencia ao sexo masculino, eram jovens que atuavam sempre em grupo. O texto observou que o sonho desses (as) educandos (as) estava na busca de autonomia, da capacidade de geração de trabalho e renda, conforme descrição abaixo:

Sobre o atual momento, os alunos citam que os aspectos dificultadores das suas vidas eram: falta de dinheiro para pagar as contas e a ausência de um emprego, pois alguns encontram-se desempregados. Acerca do que os preocupa em suas vidas neste momento atual, os estudantes responderam que é ter a autonomia, pois lhes faltava dinheiro, não estão trabalhando e nem estão em condições de pagar as contas. Com relação à mudança que buscam em suas vidas disseram que querem terminar os estudos para terem uma profissão e para terem mais conhecimento da leitura e da escrita. Sobre os seus sonhos e como a escola pode ajudar na realização dos mesmos, disseram que sonham em ter uma profissão, conseguir um emprego que garanta o sustento próprio e o da família e continuar os estudos. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2022b, p. 261).

Associado a essa realidade, o grupo revelava estar vivendo uma situação desafiadora em relação ao uso de drogas, conforme texto apresentado:

Conforme o diálogo sobre o que fazem para se divertir ficou evidenciado que os jovens estão na fase da experimentação das drogas, das bebidas nas baladas e da vida noturna. Um aluno jovem declarou: A maconha que eu uso me faz bem. Tem dia que eu fumo um, dois ou três. Eu tenho o controle do meu uso. Outro acrescentou: Eu já usei cocaína, hoje não uso mais. Eu parei porque fiquei com medo de me acontecer algum coisa ruim. Uma aluna observou que usa “lança perfume”, somente nos finais de semana nos bailes e festas. Os demais disseram: Nada ver dizer disso, mostrando desconforto (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2022b, p. 261).



Além desses aspectos, o texto denotou que tinham autonomia de leitura, de escrita, além da capacidade rápida de raciocínio matemático, bem como de potencialidade crítica para as temáticas em estudo. Por fim, houve destaque aos hábitos culturais, como a participação nos bailes Funk.

Na abordagem do tratamento do conhecimento, o trabalho estava direcionado para um estudo sobre as condições dos jovens na comunidade, na cidade e no Brasil, observando seu perfil em relação à escolaridade, à saúde, às relações ambientais, ao esporte e ao lazer, com o objetivo de se perceberem como parte de um coletivo maior, as juventudes das periferias das grandes cidades, com potencialidade de reação e superação das situações-limites, as vulnerabilidades sociais.

A última turma observada foi o 8º termo B, um coletivo de adultos que buscaram a escola para ampliar os estudos e atingirem melhores postos de trabalho. A descrição da caracterização estava centrada no perfil socioeconômico, sendo a maioria mulheres, trabalhadoras e mães. O texto apresentou que as maiores dificuldades desse grupo centravam em questões de violências: comunitárias e domiciliar. Entretanto, a elucidação desse problema se centrou na violência do bairro, conforme descrição das falas trazidas no texto:

No meu bairro temos um pouquinho de paz, a gente ainda consegue interagir com os vizinhos. O maior problema são as drogas, muito roubo de carros e até crianças segurando armas. Mas ninguém mexe com a gente não. Outra estudante relatou: Eu passei quase 17 anos no aluguel, estou saindo agora. Aqui não tem trabalho nem pra gente, imagina pra quem vem de outras regiões. Eu tive duas crianças e tinha muito medo de ir morar na favela. Meu maior medo era deixar os meus filhos sozinhos devido o bairro que é muito perigoso, tem gente que trafica na porta de casa (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2022b, p. 267).

Na abordagem do tratamento do conhecimento houve descrição de que as trabalhadoras estudantes eram muito interessadas, se envolviam com as propostas, mostravam autonomia de leitura e escrita. Participavam ativamente das aulas de Matemática, resolvendo as atividades, mas não se percebiam como agente de mudanças, portanto, sujeitos históricos.

O tema para o trabalho pedagógico direcionou-se para o estudo sobre violência, compreendendo os diferentes tipos, desde a domiciliar até chegar no bairro que residem, problematizando por que as periferias sofrem tanto com a violência.

Essas questões estiveram contidas no PPP e estavam em processo de execução. A especificidade de avaliação não esteve em evidência.



## Considerações finais

A abordagem teórica histórico-crítica do estudo permitiu uma reflexão ampliada sobre o conceito de “sociedade em risco e vulnerabilidade social”, superando-os da responsabilidade individual e circunstâncias ocasionais. Essa reflexão permitiu tratar o conceito de “sociedade em risco” como construção social, ligando essa categoria ao conceito de projeto de sociedade e de organização da vida, pautada na exploração da natureza e do trabalho. Associada a esse pensamento, a categoria “vulnerabilidade social” ultrapassou as análises do pleito individual, superando as reflexões de estado das pessoas, passando a ser consideradas como consequências desses modelos de sociedade predatórias, autofágicas.

Essa análise foi construída ao aproximar conceito de “sociedade em risco” (BECK, 2011) com as análises de Freire (1979) sobre “sociedade fechada”. Essa aproximação conceitual permitiu entender que nesse perfil de sociedade de riscos, vivemos em sociedade fechadas, predatórias para a maioria da população, por processos de opressão, pois nesse perfil de sociedade as situações-limites (FREIRE, 2005) ampliam, colocando em fragilidades sociais coletivos sociais e evidenciam perigo para toda humanidade.

As reflexões referendadas nas análises histórico-críticas permitiram, à luz do pensamento freiriano, um tratamento aos sujeitos em abordagem ontológica, compreendendo-os como seres de criação, inconclusos que buscam “ser mais” humano (FREIRE, 2005) e pela psicologia comunitária, constituída por Góis (2005) compreendê-los como seres humanos que sofrem os processos de vulnerabilidades sociais, tratados como as situações-limites que lhes oprimem e que por processos comunitários solidários se desenvolvem como seres de conscientização.

Nessa correlação foi possível compreender a importância da formação dos sujeitos para o autorreconhecimento e reconhecimento da comunidade que participa, sob a condição da afirmação de uma identidade solidária, cooperativa, portanto, afirmativa e crítica, na organização do poder social.

Essas categorias permitiram evidenciar os sujeitos da EJA como seres históricos que vivem esse perfil de sociedade em risco, com grandes vulnerabilidades, mas na condição de sujeito que tem a vocação ontológica em buscar o seu “ser mais” humano, decidindo, escolhendo, opinando sob uma análise crítica de si e da comunidade da qual faz parte.

Esse tratamento dado aos sujeitos da EJA permitiu uma aproximação de vivências educativas que, pelo documento de planejamento, o PPP escolar, que revelou as condições de vulnerabilidade social que vivem esses sujeitos, pessoas que estão em situações-limites de uma sociedade de risco ambiental, social, político, econômico, sanitária.



As experiências analisadas evidenciaram que os estudantes da EJA vivem situações de vulnerabilidade social, portanto, situações-limites nas questões de afirmação da identidade psicossocial, pois estão em contexto de opressão referente à segurança alimentar/ fome, desemprego, baixa renda, trabalho precarizado, drogadição e violência de gênero.

Os quadros diagnósticos elucidaram que a opressão se apresenta em totalidade, com os coletivos em comunidade e que a resolução não se efetiva por ações individuais, mas por interlocução comunitária.

Assim, o planejamento revelou que um PPP de turmas de EJA, fundamentado na concepção crítico-libertadora pode contribuir com a superação do modelo de uma sociedade de risco, porém tem um formato de organização. Esse formato demanda o reconhecimento dos estudantes nas suas diversidades, nos seus conhecimentos, enfim, na sua condição de trabalhadores estudantes, revelando seus contextos de vida, suas vulnerabilidades sociais, as situações-limites que vivenciam em sociedade de risco, a sociedade fechada.

Ademais a finalidade educativa orienta a formação para conscientização, pois permite a organização do planejamento pela análise das situações-limites, as vulnerabilidades sociais, tratadas em condição histórico-social, correlacionada com a vida dos sujeitos em comunidade, dando condições aos sujeitos de serem reconhecidos como agentes históricos, tendo consciência das negações que enfrentam na vida, mas das suas potencialidades de resolução em perspectiva comunitária e solidária, enfim se fazendo “ser mais” humano.

## Referências

ANTUNES, Ricardo Antunes. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo. Boitempo, 2022.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições70, 2016.

BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 22/07/ 2022.



BRASIL/CNE/CEB. Parecer CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22/07/ 2022.

DUSSEL, Enrique. **20 teses da política**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: **POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação das mutações**. Porto: Afrontamento, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 2005.

GÓIS, C.W.de L. **Psicologia Comunitária: atividade e consciência**. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2019**. IBGE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 22/07/ 2022.

MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Claudia Borges. Docentes da EJA no contexto de vinte anos das diretrizes curriculares. **E. Mosaicos**, v.10, n.24, p.43-62. Disponível em: [DOCENTES DAEJANO CONTEXTO DE VINTE ANOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES | Machado | e-Mosaicos \(uerj.br\)](https://www.uerj.br/~e-mosaicos/). Acesso em 15/07/2022.

MONTEIRO, S. R. d. R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, v.17, n.2, p.29-40, 2011.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Boletim Coronavírus, situação por bairro**, 2022a. Disponível em: <https://www.saobernardo.sp.gov.br/web/coronavirus/numeros>. Acesso: 12 ago. 2022.





SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Diretrizes curriculares da EJA.** São Bernardo do Campo, 2012.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. PPP- Projeto Político Pedagógico. **Portal da Educação,** 2022b. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/projeto-politico-pedagogico-ppp/ppp-emeb.html>. Acesso: 12 ago.2022.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** 17<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Recebido em: 29/09/2022

Aceito em: 19/12/2022