



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Renata Luize Pinheiro Carrara

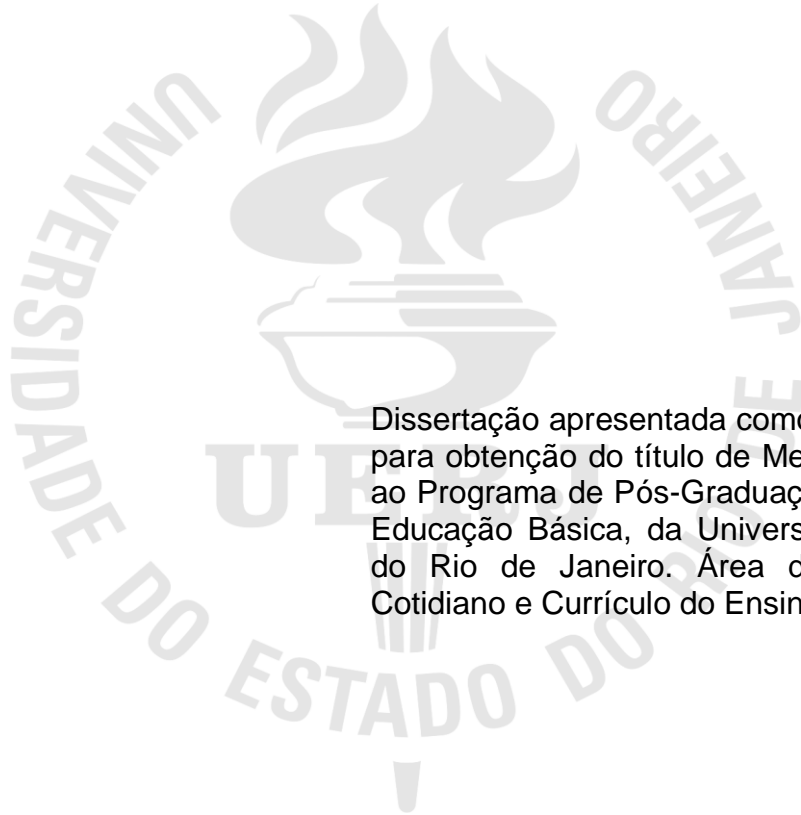
**Identidades na prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos:
o que dizem os professores?**

Rio de Janeiro

2019

Renata Luize Pinheiro Carrara

Identities na prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos: o que dizem os professores?



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo do Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andrea da Paixão Fernandes

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAp/A

C313 Carrara, Renata Luize Pinheiro.
Identities na prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos: o
que dizem os professores? / Renata Luize Pinheiro Carrara. – 2019.
135 f.: il.

Orientadora: Andrea da Paixão Fernandes.
Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Educação de Jovens e Adultos - Teses. 2. Identidade (Psicologia) -
Teses. 3. Prática de ensino - Teses. I. Fernandes, Andrea da Paixão. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando
Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 374.7+159.923.2

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Renata Luize Pinheiro Carrara

Identidades na prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos: o que dizem os professores?

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo do Ensino Fundamental.

Aprovada em 22 de Fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Andrea da Paixão Fernandes (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof.^a Dr.^a Nima Imaculada Spigolon
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Lincoln Tavares Lima
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof.^a Dr.^a Jonê Carla Baião
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha Maria, razão primordial para eu resistir e desistir, às vezes, e à minha orientadora Andrea da Paixão Fernandes, por não desistir.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica pelo acolhimento e paciência.

A minha orientadora Andrea da Paixão Fernandes, pois conclusão deste trabalho só foi possível graças a sua presença constante e firme propósito em não me deixar desistir.

À professora Maria Beatriz Porto pelo incentivo e confiança de que eu faria um bom trabalho.

À colega de turma Luciana Teixeira Guimarães de Britto que, num gesto amoroso e generoso, colaborou para a formatação final da dissertação.

A mim mesma pela coragem, ainda que vacilante, de ser quem eu sou expondo minhas fragilidades e fortalezas em todo o processo.

A todas as mulheres do mundo que transformam suas cicatrizes mais profundas em sensibilidades múltiplas, tão caras e necessárias ao mundo.

Como posso ser eu neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?

Paulo Freire

RESUMO

CARRARA, Renata Luize Pinheiro. **Identidades na prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos: o que dizem dos professores?** 2019. 136f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O presente estudo consiste em investigar o tema da identidade ou identidades na Educação de Jovens e Adultos a partir da perspectiva de educadores da EJA. O objetivo do trabalho é conhecer e refletir sobre o que os docentes pensam sobre as relações entre o tema identidades, a sua presença efetiva em trabalhos pedagógicos nas salas de aula e a importância que os educadores conferem a este tipo de trabalho. A pesquisa apresenta como fundamentação teórica o pensamento de Paulo Freire em diferentes obras e os estudos sobre identidade de Deschamps; Moliner (2009) e Dubar (1997). A metodologia de pesquisa utilizada foi a aplicação de questionário virtual a professores com prática de docência em EJA e os dados coletados foram categorizados e analisados por meio da técnica da Análise de Conteúdo. Os resultados da pesquisa apontam para um tratamento transversal do tema identidade ou identidades, como definimos denominar, nas salas de aula e propõe como produto educacional um cardápio de práticas pedagógicas sobre o tema de modo a convidar educadores a experimentação de um trabalho que coloque a identidade ou identidades na centralidade do planejamento pedagógico.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Identidade. Formação docente. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

CARRARA, Renata Luize Pinheiro. **Identities in pedagogical practice in Youth and Adult Education: what do teachers say?** 2019. 136f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present study consists of investigating the theme of identity or identities in Youth and Adult Education from the perspective of EJA educators. The objective of the work is to know and reflect on what teachers think about the relationship between the theme of identities, their effective presence in pedagogical works in classrooms and the importance that educators attach to this type of work. The research presents as a theoretical foundation the thought of Paulo Freire in different works and the studies on identity of Deschamps; Moliner (2009) and Dubar (1997). The research methodology used was the application of a virtual questionnaire to teachers with teaching practice in EJA and the collected data were categorized and analyzed using content analysis techniques. The research results point to a transversal treatment of the theme identity or identities, as we define it to be called, in the classrooms and proposes as an educational product a menu of pedagogical practices on the theme in order to invite educators to experiment with a work that places identity or identities in the centrality of pedagogical planning..

Keywords: Youth and Adult Education. Identity. Teacher training. Pedagogical practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Formação docente	59
Gráfico 2-	Formação específica na EJA	59
Gráfico 3-	Formação continuada em EJA	60
Gráfico 4-	Tempo de atuação na EJA.....	61
Gráfico 5-	Segmento(s) nível(is) e modalidade(s) de ensino de atuação presente e/ou passada.....	62
Gráfico 6-	Rede de atuação na EJA	62
Gráfico 7-	EJA – Escolha ou necessidade de adequação de disponibilidade	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Esquema da análise-categorial referente à definição de identidade pelos professores	82
Tabela 2	Esquema da análise-categorial referente à categorização do público da EJA	86
Tabela 3	Esquema da análise-categorial referente a experiências com o tema identidades em sala de aula	89
Tabela 4	Análise categorial-temática quanto à justificativa para a consideração do aluno jovem e adulto como sujeito no trabalho pedagógico nas salas de aula	93

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	REFLEXÃO SOBRE ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO – DE FREIRE À LDB AO GOVERNO LULA-DILMA	18
1.1	A Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas pós reabertura	27
1.2	A Educação de Jovens e Adultos nos Governos Lula-Dilma ..	34
2	SUJEITOS EM CONSTRUÇÃO: PROFESSORES DA EJA E IDENTIDADES	46
2.1	A relevância da formação dos professores: o que dizem os sujeitos da pesquisa?	59
3	IDENTIDADE, EMANCIPAÇÃO E HUMANIZAÇÃO – REFERENCIAIS EM DIÁLOGOS	64
3.1	Quem sou eu? As subjetividades e a construção das identidades	68
3.2	Humanização: uma busca por meio de diálogos e subjetividades	69
4	VEREDAS DA PESQUISA	76
4.1	Análise de dados – o tema da identidade ou identidades nas salas de aula de EJA segundo a experiência e o olhar dos professores	80

5	PRODUTO EDUCACIONAL: CARDÁPIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS – TEMA IDENTIDADE (S)	99
5.1	O Cardápio de Práticas Pedagógicas	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
	APÊNDICE: Questionário	131

INTRODUÇÃO

O contexto no qual este texto começa a ser escrito se delinea sob o seguinte cenário político geral: quase exato um mês depois¹ da execução da vereadora e militante dos Direitos Humanos da Câmara Municipal do Rio de Janeiro Marielle Franco, intenção e projeto de extinção do Ensino Médio presencial e dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), prisão do ex presidente Lula, texto final da Base Nacional Curricular Comum no qual está extinta, entre outras, a disciplina de Filosofia - área na qual leciono -, consulta pública para encaminhamento de projeto de retirada da extinção dos cursos de Ciências Humanas das universidades públicas. Este é o contexto macro político de minha pesquisa. O contexto existencial é o da angústia por falta de horizontes e perspectivas políticas positivas para a Educação em geral e para a minha área especificamente: o ensino de Filosofia.

Além disso, no contexto específico do cotidiano escolar do Ensino Médio público, transito entre colegas docentes desestimulados, fragmentados e apreensivos e parceiros discentes em sua maioria perdidos em seus objetivos escolares demasiado mergulhados em suas próprias realidades as quais os exigem a luta pela sobrevivência através do trabalho, o encapsulamento social em seus próprios territórios de morada, a resistência a adentrar os caminhos do crime e a percepção de que o cotidiano escolar não os oferece muito mais do que a possibilidade de um diploma, por vezes consciente, por vezes inconsciente. Em suma, percebo desinteresse, desestímulo.

Em linhas gerais, faz-se necessário pensar a Educação, neste contexto, sob a ótica da esperança. E, como dizia Freire (1992), só há esperança, possibilidade de uma pedagogia outra, e, digo eu, resistência à desistência, se houver amor. Para haver esperança e amor, é necessária uma construção coletiva, dialógica de caminhos possíveis de resistência e criação. Sendo assim, identifico e compreendo a urgência em provocar, promover diálogos entre meus pares sobre esperança, amor e, o principal, sobre um reencontro afetivo, político com nossa razão de ser educadores: os estudantes,

¹O início desta redação foi em abril, quase um mês depois da execução da vereadora Marielle Franco, ocorrida em 14/03/2018.

através do conhecimento mais profundo desses atores e da oferta de possibilidades para que se reconheçam e conheçam enquanto seres inacabados que podem ser mais.

Esta pesquisa pretende ser, ao mesmo tempo, pesquisa e ação direta no sentido de ser teoria e proposta de práxis de uma pedagogia da resistência para resgatar e afirmar a dignidade de nossas existências: educadores e educandos. O objetivo geral é investigar e conhecer a importância do tema das identidades na Educação de Jovens e Adultos a partir do olhar e vivência de docentes que atuam ou já atuaram nesta modalidade de ensino-aprendizagem.

Constitui-se como objetivo específico da pesquisa investigar e conhecer se e como os professores da modalidade EJA trabalham com tal tema em seus cotidianos escolares. O trabalho pretende conhecer, analisar e refletir a partir do olhar dos educadores da EJA sobre a presença do tema identidade nos trabalhos pedagógicos e, também, sobre possíveis impactos e desafios de experiências pedagógicas que priorizem esse tema como fio condutor da construção pedagógica desta modalidade de ensino por meio de questionário virtual.

A escolha deste campo de pesquisa se justifica porque são esses os atores que lidam cotidianamente nas salas de aula com sujeitos (nossos sujeitos indiretos da pesquisa) que já se encontram lá – nessa modalidade de ensino – como efeito de processos de exclusão, condição sócio econômica marginalizada e desumanizada em função da seletividade da lógica de mercado, desencanto com o ensino em experiências anteriores sendo, portanto, carentes de propostas e experiências que focalizem no desenvolvimento e apropriação por eles de recursos de emancipação da condição primeira marginalizante e alienante. Tendo em vista certas identidades socioculturais dos educandos já pressupostas que, a princípio, atuariam como filtros distanciadores das singularidades mesmas de cada existência ali presente nas salas de aula, o presente trabalho pretende provocar a reflexão sobre o quanto o trabalho docente que valoriza a identidade dos educandos se torna humanizadora²e emancipadora numa perspectiva

² O conceito de humanização que perpassa a pesquisa é de origem freireana para quem a humanização se faz necessária a partir da constatação da existência da desumanização (Freire, 1992). Educação humanizadora para Freire consiste em reconhecer o inacabamento do ser humano e, por isso, sua condição ontológica para ser mais. Práticas humanizantes são reconhecidas e necessárias quando se identifica práticas desumanizantes (Nunes, 2018)

freireana. A pesquisa parte da ideia de que para haver amor numa pedagogia da esperança, é necessário conhecer e amar os educandos e, para tanto, o tema das identidades deve ser elevado à categoria de fundamental.

Como produto educacional a pesquisa produzirá um cardápio de práticas pedagógicas para ser disponibilizado para docentes e estudantes de licenciaturas e Pedagogia, considerando a prática freireana do diálogo sobre o tema identidade na prática docente na EJA. Este trabalho é, portanto, pesquisa, porque pretende investigar e conhecer algo, e é práxis porque se faz com o objetivo político de valorizar e mobilizar forças de resistência ao esmorecimento ao qual estamos cotidianamente expostos em função do cenário sócio-político sob o qual vivemos. Pretende-se como resultado da pesquisa promover uma reflexão sobre o uso de estratégias didáticas que considerem a temática identidade junto a estudantes da educação de jovens e adultos. Dessa forma, pretendemos valorizar experiências que fortaleçam e renovem o compromisso e o cuidado com aqueles que são a razão de nossa prática profissional: os estudantes. E, neste caso, estudantes bastante particulares: sujeitos cultural, econômica e socialmente excluídos; as minorias em conceito devido à baixíssima representatividade em nosso sistema formalmente democrático, porém substancialmente nada igual e justo, que são, em números absolutos, a maioria³.

Qual a importância de trabalhar o tema da identidade na formação docente ou entre pares para conhecer e amar estes estudantes? Devolver-lhes a dignidade. Provocar a reflexão sobre a necessidade de amar esses sujeitos entendendo ser parte do processo de renovar ou despertar para a esperança freireana que nos devolve a vida porque nos re-humaniza a todos, docentes e discentes, além de quebrar estereótipos e conseguir promover reflexão e mudança social.

Por que identidade se constitui como tema? Porque consideramos importante e necessário considerar de forma consciente o ambiente escolar como espaço e momento da construção de si, de quem se é junto ao trabalho com os conhecimentos específicos.

³ Em 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído apenas o ensino fundamental. Além disso, menos de 20 milhões (ou 15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior. (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>)

No entanto, entendemos que é sempre urgente que isso aconteça com atores historicamente excluídos pela sociedade, cujo direito formal à cidadania plena deve passar pela possibilidade de se reconhecer como um ser constituído por caminhos de vida singulares determinados por condições exteriores a si desfavoráveis do ponto de vista socioeconômico, historicamente construídas, porém também inacabado, aberto, que pode estar constantemente se reconstruindo descobrindo-se quem é e quem deseja ser. E acreditamos que o contexto escolar das salas de aula de EJA como espaço de sociabilidade e interação entre seres existencial e culturalmente múltiplo é fértil para provocar experiências pedagógicas que para além da aprendizagem de conteúdos os possibilite o autoconhecimento a partir do contato e diálogo com o outro, porém este trabalho só pode ser realizado na medida em que os mediadores, ou seja, os educadores possam refletir e promover a construção desses espaços.

A pesquisa pretende se constituir, portanto, desde a metodologia, passando pela fundamentação teórica ao produto educacional como espaço de reflexão sobre como os educadores lidam (ou não) com o tema identidade por considerar a importância de trabalhar com o tema junto a jovens e adultos nas salas de aula para conhecimento e reconhecimento mútuo entre todos os envolvidos no processo – educador e educando – no trabalho pedagógico.

Tornar-se objeto de reflexão para si mesmo junto com os outros sobre si mesmo e sobre os outros, acolhendo todos os desafios e obstáculos envolvidos no processo, pode fazer surgir no ambiente da sala de aula uma série de temas geradores outros importantes que podem ser considerados nos planejamentos de ensino e aprendizagem dos conteúdos para tornar significativa a escolarização de homens e mulheres desconsiderados em suas histórias e singularidades. Além disso, promove a socialização, o desenvolvimento de valores como o reconhecimento e respeito à diferença e a autovalorização. Do ponto de vista do educador o trabalho como um todo tende a render uma melhor interação com os estudantes tornando o ambiente da sala de aula acolhedor e mais fértil para o ensino e a aprendizagem. Os sujeitos de primeiro plano da pesquisa são, portanto, educadores da EJA e, em segundo plano, jovens e adultos estudantes desta modalidade de educação.

No primeiro momento da pesquisa fazemos uma apresentação do panorama histórico da EJA no Brasil a partir da redemocratização da década de 1980 para situar a pesquisa no contexto histórico-cultural mais amplo e relativamente recente dos sujeitos de segundo plano da pesquisa - os educandos, e dialogamos com as pesquisas e análises feitas por Haddad e Di Pierro (2000) e outros autores apresentando um panorama geral e os dados e argumentos os quais consideramos relevantes para circunscrever, esclarecer e problematizar tanto a noção de marginalizados que, posteriormente, em outros momentos da pesquisa, serão tomados igualmente como oprimidos, segundo termos freireanos, bem como uma caracterização geral das iniciativas de políticas públicas para EJA mais recentes.

No segundo capítulo da pesquisa, caracterizamos a situação dos professores da EJA em relação ao tema da identidade e sob a perspectiva da formação específica, bem como quem são os jovens e adultos - nossos sujeitos indiretos - cujas identidades precisam ser valorizadas no processo pedagógico em função do histórico socioeconômico e cultural excludente identificado no primeiro capítulo. Apresentamos nossos sujeitos indiretos, jovens e adultos que buscam a EJA para continuar ou retomar os estudos para compreendermos sua importância política e social no que diz respeito ao direito humano e à educação acima de tudo.

A reflexão com Paulo Freire é aprofundada no terceiro capítulo junto à reflexão sobre identidade a partir dos estudos de Deschamps; Moliner (2009) e Dubar (1997), como fundamentação teórica e gatilho e vetor da pesquisa/vivência pedagógica que visa mobilizar os sujeitos participantes de modo que se possa refletir sobre os impactos da experiência coletiva com o tema identidade nesses atores em seus cenários escolares cotidianos.

No quarto capítulo apresentamos os caminhos teórico-metodológicos do desenvolvimento da pesquisa, considerando a técnica da Análise de Conteúdo (AC), por meio da qual trataremos o material aplicado em campo para inferir conclusões sobre os possíveis impactos da experiência nos sujeitos educadores participantes. Dialogamos com os dados coletados por meio do questionário respondido por professores, considerando como os pesquisados elaboram o conceito de identidade e a perspectivas

de se trabalhar com a temática na EJA, bem como busca analisar os sentidos atribuídos pelos professores sobre o trabalho com o tema identidades junto a estudantes na EJA.

O produto educacional desta pesquisa, o qual será apresentado no quinto capítulo, consiste na construção do produto propriamente dito, um cardápio de práticas pedagógicas para o trabalho com o tema “Identidades na EJA” junto a estudantes da modalidade de educação em tela.

A proposta dialógica da roda de conversa a partir da temática das identidades foram escolhas baseadas na ideia de que método e tema são potentes no sentido de afetar direta e profundamente os sujeitos de primeiro e segundo planos - da pesquisa os quais não estão acostumados a serem olhados em suas singularidades.

Com isso, este trabalho de pesquisa em sua plenitude, incluindo o produto educacional, sugere que se possa conhecer, analisar, refletir e demonstrar os impactos positivos e os desafios destas vivências com o tema das identidades no conjunto de atividades programadas para um ano letivo na educação de jovens e adultos, segundo a perspectiva dos educadores.

1. REFLEXÃO SOBRE ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO – DE FREIRE À LDB AO GOVERNO LULA-DILMA

O contexto político brasileiro parece ser, desde sempre, a história do esvaziamento dos objetivos do processo de escolarização dos sujeitos, como aponta Libâneo:

O Brasil tem experimentado, desde o início da década de 1990, amplo processo de ajuste do sistema educativo. Todavia, esse reconhecimento e esse empreendimento, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), deram-se de acordo com uma lógica economicista, cujo projeto educativo teve como objetivo adequar a educação escolar às novas demandas e exigências do mercado. Nesse sentido, a educação assumiu a perspectiva de mercadoria ou serviço que se compra, e não de um direito universal, o que a leva a tornar-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente (LIBÂNEO, 2012, p. 131-132).

O que foi compreendido a partir da revisão de literatura é que tal situação geral observada acima - relação entre sistema econômico e educação - é histórica. A população histórica e socialmente negligenciada e marginalizada⁴, no que se refere à ação educativa e a escolarização propriamente dita, à oportunização e exposição a espaços e momentos de conhecimento e socialização estiveram sempre condicionados às situações políticas vigentes as quais estão, por sua vez, em quase todos os momentos históricos significativos a privilegiar a manutenção do sistema econômico liberal submetendo todas as decisões referentes à educação daqueles sujeitos a interesses de uma minoria privilegiada.

No discurso teórico-ideológico ou formalmente nas palavras da lei, a liberdade de escolha e aos direitos sociais à educação para a garantia da cidadania plena estiveram presentes, porém nas ações propriamente ditas há sempre o limite garantido pelo próprio sistema para fazer permanecer marginalizado o elemento que sustenta involuntariamente o sistema: o explorado, a base, o recurso estratégico para manter o status quo dos privilégios.

⁴O termo marginalização nesse trabalho se refere aos indivíduos os quais foram e são historicamente mantidos à margem da sociedade do que diz respeito a direitos básicos. Aqui nesta pesquisa, o direito em questão é à educação escolar.

Essa pesquisa intenta contribuir para o campo de pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos qualitativamente. Parte do contexto macro-sócio-político e de uma literatura que afirma e reafirma quem são os sujeitos da EJA sem poder dizê-los efetivamente em função de sua heterogeneidade para transpor esses filtros representativos, essas lentes que nos afetam o olhar para chegar o mais próximo possível das existências mesmas ali presentes nas salas de aula. Numa atitude respeitosa buscase poder provocar nos educadores a reflexão sobre o quão é importante seu papel de conhecer os sujeitos educandos por eles mesmos por meio de práticas pedagógicas que trabalhem diretamente com o tema das identidades. E que esse movimento seja parte da construção permanente de pedagogias significativas para essa modalidade de ensino.

Neste capítulo, partimos de alguns aspectos da trajetória da EJA com o objetivo de elaborar algumas reflexões. Constatamos que por mais que algumas iniciativas de políticas públicas tenham ampliado as possibilidades de construção de um lugar de efetivo valor para a EJA num ir-e-vir ininterrupto, na prática, se formos colocando uma lente de aumento cada vez mais próxima da realidade, veremos como esse contexto macro político reverbera de fato nos sujeitos interessados, os educandos.

Conhecer aspectos da trajetória da EJA no Brasil é importante como contextualização de uma pesquisa sobre tal modalidade de ensino. No entanto, no caso dos objetivos específicos deste trabalho, esse conhecimento do contexto se apresenta como forma de ressaltar, de reforçar, de chamar a atenção para o modo como os sujeitos educandos, aqueles que se encontram nas salas de aula, de carne, osso e experiências, aqueles complexos afetivos vivos com os quais nos relacionamos no cenário escolar são politicamente considerados e, conseqüentemente, culturalmente construídos e como a autoimagem dessas pessoas, desses indivíduos é construída, também, externamente; como a sociedade os enxerga e os considera.

A importância específica deste momento da pesquisa é conhecer alguns elementos históricos que produziram e produzem efeitos na construção externa da identidade desses sujeitos como categorias sociais e como, de forma consciente ou inconsciente, lidamos com esses sujeitos nos espaços escolares, como os tratamos, logo, como contribuímos mais ou menos para uma educação verdadeiramente libertária,

amorosa, capaz de transformar tais existências não apenas no aspecto social, mas existencial, logo cultural.

Faz-se importante, portanto, pensarmos uma potência de inversão de prioridades, no lugar de repetirmos incessantemente sobre de onde vem o processo de exclusão, quais foram e são hoje os modos de reparar isso especificamente no Brasil seja informal ou formalmente por meio de políticas públicas, em que situação social e cultural estão os estudantes jovens e adultos, partirmos dos sujeitos mesmos no sentido de promover um movimento de criar cultura, de modo a modificar a qualidade dessas existências perante elas mesmas em primeiro lugar. E como se faz isso? Valorizando essas existências; suspendendo, por vezes, as representações que construímos sobre elas, deixando com que suas singularidades falem, nos afetem e venham afetar as relações de ensino aprendizagem, tornando-os efetivamente protagonistas das ações pedagógicas e, quiçá, da construção de currículos, ouvindo-os, provocando-os a se ouvirem, a se valorizarem.

É preciso apresentar o momento político recente⁵ que, mais uma vez na história da Educação e especificamente da Educação de Jovens e Adultos, provoca retrocessos em relação aos espaços e possibilidades de desenvolvimento e efetivação de políticas públicas prometidas, implantadas que, no entanto, passaram distantes de se fazerem presentes diretamente para os atores-sujeitos protagonistas: os educandos. É nessas condições que escrevemos esse texto, que essa pesquisa tem sido construída.

Quanto à marginalização, significa estar à margem do direito à educação e à cidadania plena. Este *estar à margem* se configura através da História, ou seja, num tempo longínquo em relação às histórias de vida mesmas dos sujeitos jovens e adultos particulares de hoje. Para traçar este histórico recorreremos à Haddad e Di Pierro (2000, p. 108) que abordam “alguns dos processos sistemáticos e organizados de formação geral de pessoas jovens e adultas no Brasil, conferindo especial atenção à educação escolar”.

⁵Momentos finais do Governo Michel Temer.

Os autores apresentam

uma rápida visão panorâmica do tema ao longo dos cinco séculos da história posteriores à chegada dos portugueses às terras brasileiras, mas detém o olhar sobretudo na segunda metade do século XX, em que o pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram a identidade e feições próprias, a partir das quais é possível e necessário pensar seu desenvolvimento futuro (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p. 108).

A relevância dessa pesquisa ancora-se na percepção que temos de que há um desinteresse histórico crônico por parte da iniciativa pública, uma desvalorização contínua do direito à livre construção de si a partir do contato com o conhecimento e espaços educativos específicos de escolarização e socialização. Ou seja, os indivíduos, as pessoas ali consideradas na categoria cidadã, não são considerados em suas singularidades, em seus processos existenciais, em suas riquezas enquanto humanos, vivos, criadores, em suas demandas particulares e coletivas. Tais dimensões das vidas dessas pessoas sempre foram sufocadas ou direcionadas para servir a demandas, desejos e cultura de outrem com maior poder de escolha e ação; com privilégios.

Mesmo após a abertura democrática pós período ditatorial, afirmam Haddad e Di Pierro (2015):

Um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 199).

Não ver seus direitos realizados, sob o enfoque específico da pesquisa, significa ter menos oportunidades de viver a experiência escolar. O direito a participar da escolarização é tanto poder adquirir conhecimentos específicos, como construir um tipo específico de sociabilidade no qual as identidades são reafirmadas, reconhecidas, (re)construídas no encontro cotidiano com outras identidades. Nesse tipo de contexto, identifico um sintoma de perversa desumanização.

Para falar em desumanização tomo como referência o humanismo de Paulo Freire que a considera como “uma distorção da vocação própria do ser humano”, como diz Mendonça (2006, p. 37). Tal vocação consistiria em *ser mais*, em ser projeto inacabado em permanente construção. Portanto, quando se nega a um ser humano a possibilidade, o espaço, a oportunidade de ser mais a qual é dada a outros seres humanos, há deliberada negação da humanidade de determinados sujeitos.

Dubet (2001) traz Karl Marx para refletir e aprofundar a compreensão sobre esse cenário neoliberal e o acirramento das desigualdades na modernidade:

A segunda face da modernidade é representada por Marx. Para ele, as desigualdades de classes são um elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas – quer dizer, das sociedades capitalistas. À medida que o capitalismo repousa sobre um mecanismo de extração contínua da mais-valia a partir do trabalho e, sobretudo, em que implica o investimento de uma parte crescente das riquezas produzidas, a oposição entre os trabalhadores e os donos do investimento, entre o trabalho e o capital, faz das desigualdades sociais um elemento funcional do sistema das sociedades modernas (DUBET, 2001, p.6).

Ou seja, sob essa perspectiva de análise, por se tratar de um elemento fundamental e estrutural das sociedades capitalistas, a efetivação de direitos sociais que transformem as vidas daqueles que são a mola sustentadora desse sistema - os trabalhadores - parece ser uma quimera, em nosso caso brasileiro, em função da complexidade com a qual se construiu e ainda se desenvolve o capitalismo aqui. As raízes históricas coloniais de exploração nos legaram quase uma cronicidade de desigualdade e desumanização.

Focalizando no momento mais recente dessa história, observamos que nessa dialética de forças, o polo neoliberal reafirma seu poder. O retrocesso principal se dá em relação às garantias de direitos humanos fundamentais que afetam imediata e diretamente as classes populares e trabalhadoras, como afirmam Julião, Beiral e Ferrari (2017):

Estamos vivendo um dos momentos mais críticos da história da nossa democracia. O golpe parlamentar e empresarial que aprovou o injustificado impeachment em agosto de 2016, orquestrado por uma parte conservadora da sociedade (e apoiado por instituições que se afirmam republicanas), põe em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadoras. (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 54).

Sabemos que as instituições republicanas às quais se referem os autores não representam efetivamente as classes trabalhadoras as quais são subjugadas ao sistema. Por isso, o perigo de que a situação da EJA, que nunca foi prioridade, piore.

No que diz respeito especificamente à Educação de Jovens e Adultos nessa paisagem construída historicamente:

Os registros e análises históricas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da educação brasileira permitem inferir que ela tem sido conduzida, durante décadas, sob uma visão compensatória, utilitarista, emergencial e descontínua (...). (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 41).

Isso significa que no campo da educação e da EJA, há uma tendência das iniciativas públicas, seja por lei ou implantação de políticas que pretendam fazer cumpri-la, estarem a serviço da manutenção da desigualdade em função de interesses que estão aquém de uma real preocupação e ocupação com as vidas que sofrem com a exclusão.

Do ponto de vista do interesse público do Estado, a EJA sempre esteve imediatamente relacionada e inicialmente comprometida com os índices de analfabetismo porque essa condição é desvantajosa para as dinâmicas econômicas. Do ponto de vista humanista, é a modalidade na qual encontramos os efeitos sociais, culturais, humanos da perversidade do sistema. Para que outro cenário surgisse no horizonte, “seria necessário ter em vista as especificidades de seus educandos, seus interesses, condições de vida e de trabalho (...)” e não a “suplementação de ensino ou de seu aligeiramento, com certificação (...)” (FERREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 576).

Essa realidade da iniciativa pública histórica é tão recente quanto a EJA

é materializada sob a forma de campanhas, movimentos, programas ou projetos, marcados, de forma geral, por uma formação aligeirada, de baixo custo, relacionada a processos de alfabetização e capacitação de mão de obra, desvinculados da Educação Básica, e fundamentados em perspectivas consoantes com as necessidades e demandas imediatas do sistema produtivo (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 41-42).

Segundo Ferreira e Rodrigues (2016),

o direito à educação de qualidade deveria atribuir ao sujeito um papel que lhe conferisse liberdade de decisão sobre sua condição cidadã ou, ainda, seu futuro enquanto sujeito de uma nação; este não parece ser, porém, o interesse

neoliberal, que reveste as políticas públicas com um papel mercadológico e focalizado, criando ainda uma falsa ideia de participação da sociedade civil, formatando a educação de jovens e adultos de modo a atender às manobras capitalistas e a seus vieses na sociedade desigual criada pelo capitalismo (FERREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 573).

Observamos nas reflexões de Ferreira e Rodrigues (2016) que a liberdade de decisão sobre sua condição cidadã e seu futuro como sujeito de uma nação devem ser os objetivos fundamentais porque

reportam ao caráter ampliado da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de educação, a qual assume o papel de formação educacional e humana, na busca de propiciar ao sujeito condições para ter um comportamento ético e político, através do desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica sobre a realidade em que se situa. (FERREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 575).

Após a abertura democrática e, anos mais tarde, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, parecem ter institucionalmente sido reconhecidas, registradas e garantidas formalmente aqueles objetivos fundamentais apontados por Ferreira; Rodrigues (2016) anteriormente abrindo espaços para superação das condições historicamente mantidas da Educação de Jovens e Adultos. A questão é se tal formalização legal gerou efeitos significativos de emancipação que possam ser observados na qualidade de vida, de existência dos cidadãos interessados.

Recorremos à experiência de Paulo Freire como gestor público para contrastar com as ações de Estado às quais, mesmo em períodos não autoritários, guardavam e guardam, ainda, longínqua distância de fazeres efetivamente democráticos, inclusivos. Não é o objetivo do trabalho esmiuçar suas práticas, mas trazer traços da sua forma de gerir que deixe evidente a marca de um trabalho verdadeiramente democrático e politicamente comprometido com a educação como prática de emancipação de situações opressoras. O recorte de sua trajetória trazido se localiza no tempo anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, nosso próximo tema.

Paulo Freire, em entrevista concedida à revista *Cadernos e Ciência* no ano de 1991, conta sua experiência como Secretário de Educação da cidade de São Paulo⁶ e corrobora com a visão que desenhamos até aqui em relação à formação da cultura escolar brasileira sob a perspectiva do poder do Estado ao se posicionar sobre o que significaria mudar a escola:

Mudar a estrutura da escola significa mudar a política geral que forma a política pedagógica. Isso é uma coisa muito difícil. Porque fazer isso requer, por exemplo, botar um ponto final em interferências partidárias nos destinos pedagógicos da escola. Na minha administração, nós fizemos isso. Toda vez que eu atendo a você, naquilo que não tem direito, eu estou roubando o direito de alguém. Mas isso não é fácil numa tradição autoritária e compadresca que a gente tem na política brasileira. Nós só pudemos fazer o que fizemos, pois o nosso tempo histórico é de gosto pela liberdade. Esse gosto é que nos ajudou a tomar medidas assim. Porque os obstáculos são muito grandes. São dificuldades de toda ordem, cultural, ideológica, científica e administrativa. Temos uma burocracia colonial e atrasada (FREIRE, 1991, p. 21).

Trazemos aqui um fragmento do documento construído coletivamente por iniciativa de Freire intitulado “Construindo a Educação Pública Popular”⁷ cujo objetivo era redigir uma carta de intenções) para sua gestão e que, para nós, sintetiza a ideia que queremos deixar registrada como referência do que deveria ser a escola pública:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias,

⁶Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Paulo, nos anos de 1989 a 1991. Antes, “de 1947 a 1954, atuou como diretor do Departamento de Educação e Cultura e, posteriormente, superintendente --do Serviço Social da Indústria (SESI-PE)”. Além disso, “na década de 1960, participou do governo de Miguel Arraes em Pernambuco e, em 1962, foi diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade de Recife. Durante o Governo de João Goulart trabalhou na presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular, coordenou o Plano Nacional de Educação na gestão do então Ministro da Educação Paulo de Tarso C. Santos e, em janeiro de 1964, lançou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos.” (FRANCO, 2014, p. 106)

⁷O documento na íntegra pode ser acessado pelo endereço <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1392>

soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (...). Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (SME/SP, 1989, p.. 7)

Entre os quatro eixos de ação definidos no documento para colocar em prática as intenções da gestão, o quarto era Educação de Jovens e Adultos – contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo. Ao definir como eixo eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo, há uma diferença abissal da real intenção do educador e sua equipe para com o problema. Diferente da lógica mercadológica de reduzir a quantidade de analfabetos porque não é em última instância produtivo para o País, aqui encontramos uma preocupação verdadeiramente humana no sentido de abrir o mundo de possibilidades a quem se encontra aprisionado na escuridão da impossibilidade de ler e escrever e de, com isso, ter sua dignidade como pessoa afirmada.

Quando lemos que a escola deve ser para a classe popular “um espaço para a elaboração de sua cultura” (SME/SP, 1989, p.7), entendemos que, para essa gestão, a escola pública deve afirmar e construir as identidades, sendo “um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la” (SME/SP, 1989, p.7). Há uma clara intenção de valorização da pessoa humana e, portanto, de sua cultura, de sua potência de recriação que, para tanto, precisa se reconhecer, compreender e afirmar suas identidades.

Outra ação prática crucial realizada pela gestão de Freire e sua equipe e comunidade escolar importante para nossa pesquisa que viabiliza mudanças estruturais de base no tratamento dos educandos no cotidiano escolar foi o “movimento de reorientação curricular” (SME/SP, 1989, p.7) que, segundo Franco (2014, p. 113), foi “uma opção política por uma educação crítica, comprometida com os princípios de solidariedade e justiça social”. É por meio do currículo que intervimos nas práticas pedagógicas e, portanto, na base para uma nova cultura educacional. Sobre esse ponto falaremos no próximo capítulo.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos,

foi criado o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA) que garantia aos estudantes, por meio das entidades organizadas conveniadas, a possibilidade de ter próximos às suas residências núcleos de alfabetização. Houve investimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na forma de supletivo, nas escolas municipais, o que demonstrava o compromisso com o direito do aluno trabalhador. (FRANCO, 2014, p. 113)

Porém, na gestão Maluf, “a EJA e o MOVA permaneceram de forma precária e totalmente fora do foco apresentado na Gestão Paulo Freire” (FRANCO, 2014, p. 117). Segundo Franco, nas gestões posteriores não houve somente desmantelamento de parte do trabalho erigido, mas houve resistência de alguns processos iniciados tendo ficado como raiz e semente das intenções que moviam a gestão Paulo Freire.

Em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na gestão de governos liberais, veremos as contradições entre teoria e lei e prática quanto a Educação como um todo afetando, claro, os sujeitos historicamente negligenciados pelo poder público: os estudantes a EJA. As sementes plantadas por Freire aparecerão em intenções e projetos, porém esbarrarão em interesses que nada tem de popular característicos de governos neoliberais.

1.1. A Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas pós reabertura

Segundo Di Pierro e Haddad (2015),

No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais. Como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado. (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 198-199).

Com isso, já é possível identificar que o referido reconhecimento continuará sendo limitado por políticas com claros traços neoliberais que caracterizam o Estado brasileiro. Porém, segundo Di Pierro e Haddad (2015), graças a aprovação de “declarações, acordos, leis e documentos sobre o direito humano à educação ao longo da vida” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 198), há expectativas positivas de que os governos sejam pressionados a cumprir determinadas metas.

Tais expectativas positivas em torno da EJA nesse contexto se ancoram, entre outras razões, na perspectiva de humanização que surge com a afirmação da educação como um direito ao longo da vida o que, a princípio, no discurso, amplia a visão sobre a escolarização não como uma etapa a ser vivida ou perdida, mas um direito que se tem para autorrealização em qual momento da existência.

Em 6 de Março de 2018 é sancionada, portanto, a Lei 13.632 que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018). O artigo 37, fica, portanto, assim alterado:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018).

Sobre o tema, Gadotti (s.d., p.1) dirá que consiste numa “expressão recente de uma preocupação antiga”, indicando que é necessário conhecer mais profundamente suas origens e como será instrumentalizado tal princípio antropológico.

Ao resgatar as raízes da ideia de Educação ao longo da Vida e, ao visitá-la, percebemos a positividade no sentido de contribuir, por exemplo, com a valorização do tema da identidade na Educação de Jovens e Adultos, na medida em que reforça o princípio da autoconstrução permanente e ao longo da vida sugerindo possibilidades de reconhecimento de si, do mundo e abertura para possibilidades variadas de ser e de se afirmar como sujeito da própria história e agente histórico a um só tempo. Gadotti (s.d.) reconhece o inacabamento do ser humano e entende que, por isso, faz-se necessário o conhecimento do outro, da natureza, no sentido de melhorar nossa ação e reflexão sobre o mundo numa perspectiva de construção individual e coletiva de nossa humanidade, assim passando “de uma consciência primeira, mágica, do mundo, para uma consciência refletida, científica, crítica, do mundo. Pela educação” (GADOTTI, s.d., p.2).

Com o autor conhecemos o surgimento da expressão Educação ao longo da vida e a identificação que ele traça com o “aprender a ser” que, mais uma vez, reafirma uma preocupação com uma educação integral no sentido de levar em consideração a constituição do indivíduo não tão somente sob a perspectiva cognitiva, da aprendizagem de habilidades e conteúdos acadêmicos. Diz o autor:

A expressão Lifelong Education foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”. É assim que ela aparece nos anos 50 e 60 na literatura pedagógica e foi consagrado no Relatório Edgar Faure, da Unesco, Aprender a ser, em 1972, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das futuras políticas educativas. A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente. Há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem qualquer perda de significado (GADOTTI, s.d., p.2).

No entanto, segundo as pesquisas de Gadotti (s.d.), após Maio de 68 a ideia de Educação ao longo da vida como Educação Permanente foi sendo absorvida pela lógica econômica tendo sido, portanto, direcionada para formar indivíduos preparados e competitivos para o mercado de trabalho.

Sendo assim, constatamos que, sob sua perspectiva, este princípio, assim como tantos outros, é também esvaziado de suas raízes humanizadoras para servir à mesma lógica de mercado que identificamos ao longo da pesquisa:

A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse “ethos” mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário (GADOTTI, s.d., p. 3).

Sobre a presença do tema na CONFINTEA V, em Hamburgo, Gadotti aponta problemas no tratamento e desenvolvimento do conceito, entre eles o velho engodo da “neutralidade” que, quase sempre, apresenta-se como espaço reservado para aplicar a ideia na prática, no direcionamento de políticas públicas supostamente sem um viés ideológico; sempre uma falácia cínica para fundamentar de modo supostamente razoável uma educação que sirva ao modus operandi do capitalismo transformando o sujeito educando em situação de desvantagem socioeconômica e cultural em instrumento de manutenção do sistema:

Essa visão instrumental do conceito de Educação ao Longo da Vida (Educação Permanente) manteve-se na Declaração de Hamburgo (CONFINTEA V, 1997), apesar de seus reconhecidos avanços no campo do conceito de Educação de Adultos e, particularmente, no conceito ampliado de alfabetização. Em Hamburgo

não se superou inteiramente a visão da “neutralidade” do conceito de “Educação Permanente” dos anos 70 do século passado (GADOTTI, s.d., p. 3).

Gadotti explica a natureza dos problemas de tratamento do tema e a identifica na suposta identidade entre “educação ao longo da vida” e “aprendizagem ao longo da vida”. O autor questiona a não neutralidade do conceito na medida em que este estrutura políticas públicas que condicionam currículos, avaliação e, segundo ele, reduzindo o próprio sentido da educação em geral (GADOTTI, s.d., p. 3).

Em contrapartida, o autor levanta as potencialidades do princípio em suas raízes humanizadoras as quais contribuiriam para a valorização da educação para jovens e adultos, quando afirma que o princípio da “aprendizagem ao longo da vida” amplia a visão de educação que, sendo tradicionalmente estanque, fragmentada em níveis, modalidades, passa a ser considerada como um processo que acontece por toda a vida, sendo integral e integralizador, e, portanto, não estaria tão somente nos espaços formais de educação (GADOTTI, s.d.).

No entanto, ao resgatar sua relação com o tema, Gadotti desenvolverá sua reflexão no sentido de demonstrar o descaminho da ideia original humanista ao longo do tempo, tendo sido absorvida pela mercantilização da Educação:

Quando eu estava escrevendo minha tese de doutorado, nos anos 70, não havia distinção entre “Educação Permanente”, “Educação ao Longo da Vida” e “Aprendizagem ao Longo da Vida”, que traduziam a expressão inglesa “LifelongEducation” e Lifelong Learning. Essas expressões traduziam as mesmas intenções, os mesmos pressupostos. O que aconteceu nas décadas seguintes foi um completo distanciamento das raízes humanistas iniciais (GADOTTI, s.d., p. 4).

Com essa contribuição de Gadotti, compreendemos que o desafio histórico da educação, e particularmente da Educação de Jovens e Adultos é resistir ao império do mercado no sentido de afirmar o caráter humanista, humanizador da educação. É trabalho de resistência porque as forças de sufocamento são intensas e poderosas.

Julião et al (2017) apresentam reflexões sobre o desenvolvimento da EJA durante os vinte primeiros anos da LDB apontando o novo horizonte que parece se abrir para além do objetivo de alfabetizar e elevar a escolaridade, mas, principalmente, promover o

pleno desenvolvimento da pessoa humana. (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 44). Diz assim, sobre isso, o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entendemos que o pleno desenvolvimento da pessoa em seu sentido amplo, existencial que está relacionado com o exercício pleno da cidadania e da ampliação de suas possibilidades de trabalho, porém não se encerram nesses aspectos se considerarmos as singularidades dos sujeitos mesmos, suas vidas próprias, trajetórias, sonhos, auto imagem, etc. Considerar o pleno desenvolvimento da pessoa é fazê-la perceber que o pertencimento sócio-cultural se constrói em conjunto com os pressupostos escolares articulados com seus anseios e vivências. (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 43).

Portanto, para que o pleno desenvolvimento da pessoa da Educação de Jovens e Adultos se efetive através do processo de escolarização é necessário que sejam reconhecidos também quem são esses sujeitos, essas pessoas, as identidades. Pode-se dizer que a luta pela EJA é uma luta por uma identidade própria a partir da consideração, reconhecimento e desenvolvimento das identidades singulares dos educandos:

A participação social ativa da pessoa, o interagir com o que lhe é apresentado, tanto no campo econômico quanto no social e cultural, com poder de argumentar criticamente, de forma articulada, pontuando posições individuais e coletivas, representam seu pleno desenvolvimento. Portanto, pensar uma identidade para EJA é permitir reflexões para imaginar (e construir) uma escola que atenda as necessidades de acordo com as particularidades dos sujeitos envolvidos. (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 43)

Seguindo com as análises de Julião, Beiral e Ferrari (2017) da Lei de Diretrizes e bases e seus impactos na Educação de Jovens e Adultos, entende-se que há uma expectativa de que seja superada aquela “concepção de oferta aligeirada, compensatória e supletiva de escolarização” (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.43).

Com os artigos 37 – já citado anteriormente -, e 38 da Lei 9.394/1996 (LDB), na seção V dá-se o tal otimismo e as perspectivas positivas em relação à política de EJA na medida em que assegura tanto a valorização da modalidade como parte da Educação Básica como reconhece a particularidade do público:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Porém, em termos de ações mesmas do governo de Fernando Henrique Cardoso, que toma posse em 1995 ficando até o ano de 2002, sob o qual tal Lei é promulgada, diz Julião, Beiral e Ferrari (2017) que o que aparece são as contradições, pois

apesar de elevar a posição da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, promove, no mesmo ano (1996), o veto que impede a contagem das matrículas de EJA no repasse dos recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº. 9424/96 (BRASIL, 1996). Ademais, o mesmo governo também suspende, através da Emenda Constitucional nº 14/96, o compromisso constitucional referente ao combate ao analfabetismo e à expansão da oferta do Ensino Médio (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 43).

Observamos que as perspectivas positivas rapidamente se esvaem e, na prática, reafirmam-se as velhas características da EJA historicamente observadas e apontadas anteriormente:

Como referência principal, neste período de governo, destacam-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1996, de caráter aligeirado e assistencialista, não articulado com a continuidade do processo educativo, assim como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), criado pelo Ministério do Trabalho, em 1995 (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 46).

A consequência de tal contradição absolutamente coerente com um governo comprometido com interesses privados é a manutenção da limitação do desenvolvimento da plena cidadania da maioria da população brasileira que, por sua vez, garantirá a

manutenção do próprio sistema na medida em que a força política das massas trabalhadoras e desempregadas é contida através da perpetuação da desigualdade, da restrição de direitos numa democracia apenas formal e não substancial. Com isso, as existências dos sujeitos mesmos em potencial, suas possibilidades de expansão e pleno desenvolvimento como pessoa, ficam comprometidas, sufocadas.

Daí a importância de pensar o papel do professor em sua atuação: um sujeito diante de sujeitos que têm suas vidas consideradas pelas instâncias de poder como desimportantes, funcionais, utilitárias. É imprescindível no processo contínuo de formação de professores da EJA lembrar, relembrar esta condição para, ao mesmo tempo, chegar para o contato com esses sujeitos e dentro do possível tratá-los do modo diametralmente oposto com o qual são tratados pelo Estado e pelo sistema através das ações ou não-ações de seus representantes.

Será o papel do professor da EJA, mais do que em qualquer outra modalidade, mesmo na escola pública brasileira, emancipar-se de uma educação bancária de acordo com a concepção freireana, rumo uma pedagogia libertadora e emancipadora partindo dos sujeitos mesmos a valorização de suas existências?

Faz-se mister que nosso olhar seja percebido com o filtro do nosso conhecimento histórico e político, porém, também, nos distanciando desses mesmos filtros de modo a recebermos quem são os educandos para além de suas condições.

Essa pesquisa defende que o professor da EJA não pode ser um cumpridor de currículo apenas, mas deve na medida do possível contribuir para desenvolver o pleno desenvolvimento da pessoa de seus educandos. (FREIRE, 2013).

Como terão sido as políticas públicas para a EJA no governo Lula-Dilma e sua efetividade? Passaremos brevemente por esse momento já deixando o registro de que houve avanços, porém, com a expansão do ensino técnico voltado para ao mercado de trabalho acabará por retomar a ideia de educação voltada para o mercado de trabalho sem a contrapartida do cuidado com uma educação humanista, crítica, emancipadora e que leve em consideração o pleno desenvolvimento da pessoa

1.2. A Educação de Jovens e Adultos nos Governos Lula-Dilma

Espera-se que um governo de esquerda do Partido dos Trabalhadores priorize a Educação de Jovens e Adultos de forma plena não somente dando substancialidade à leis e documentos já existentes na forma da prática, como resgatar princípios norteadores de trabalho já lançados e executados em gestões do próprio partido sob a condução do mestre Paulo Freire.

O que faremos aqui é apresentar uma breve realidade estrutural e política que marca e reafirma o poder do neoliberalismo - sobrepondo, atropelando, muitas vezes, os horizontes sociais e progressistas do partido no sentido de não ser possível, numa estratégia de coalizão de forças característica desse governo, efetivar, aprofundar e solidificar políticas públicas sociais que construam a verdadeira emancipação do cidadão trabalhador, das classes populares.

Dentro dessa realidade brasileira, tomando o sujeito da Educação de Jovens e adultos - a ponta do lado mais fraco da corda -, é possível afirmar que toda tentativa de ampliação de direitos e garantia de humanização por parte do cenário político foi tímida e mais performática que efetiva. Performática por provocar a sensação de emancipação e humanização com a elevação do potencial econômico de populações pobres e por ter aberto espaços para o desenvolvimento de ações positivas, que, no entanto, na prática, no campo mesmo onde estão os atores principais, as realidades existenciais, culturais daquelas pessoas que buscam a escolarização naquela modalidade de ensino não foram significativamente modificadas.

Carvalho (2011) contribui para a reflexão sobre a EJA nos governos Lula-Dilma ressaltando a característica peculiar e complexa desse momento político e suas reverberações nessa modalidade de educação.

Por se tratar de um governo de coalizão, a correlação de forças/interesses e anseios divergentes é ainda mais exacerbada. A luta pela manutenção ou quebra da hegemonia vigente sempre esteve presente. Assim, apesar de, em muitos aspectos, ficar nítida a manutenção de políticas neoliberais dos governos FHC, há também certa inflexão, com maior investimento nas políticas educacionais, apesar de ainda insuficiente para prover educação de qualidade para todos. As políticas de EJA e o seu financiamento sofrem as decorrências desses fatores (CARVALHO, 2011, p. 2).

No aspecto positivo de um governo de esquerda de um partido de trabalhadores, Julião et al (2017, p. 47) apresenta o seguinte cenário:

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes reformulações na implementação da política nacional de EJA no Brasil, destacando-se, dentre elas, a criação, em 2004, (i) da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD)⁶ ; (ii) a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef a partir de 2007, incluindo as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos – Lei nº 11.494/07 (BRASIL, 2007); (iii) a instituição, em 2007, da proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos; e (iv) a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA) em 2010 (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 47).

Seguem os mesmos autores lembrando uma antiga visão genérica e distante da realidade dos jovens e adultos da EJA a qual perdurara por muitos anos, que desconsiderava a heterogeneidade dos sujeitos educandos das salas e aula desta modalidade, não levando em consideração as singularidades daquele público e a presença da diversidade em idade, opção sexual, raça, características biopsicossociais peculiares, múltiplas, portanto (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

A partir desse cenário, identifica-se a necessidade de modificá-lo para que políticas públicas que pretendam avançar na efetivação de direitos possam fazê-lo a contento, ou seja, de forma satisfatória, plena e coerente com os avanços no discurso sobre direitos humanos. Ou seja, faz-se necessário na sociedade contemporânea, com os avanços na área e o reconhecimento do direito fundamental à Educação, segundo os autores, olhar, levar em conta as especificidades da EJA para uma melhor compreensão sobre os sujeitos atendidos nessa modalidade que, segundo eles, é primordial (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Quanto a isso, no Governo Lula,

a proposta política que privilegiava a constituição de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos representou um importante marco nesta direção, visto que vislumbrava possibilitar melhor compreensão dos dados hoje dispersos em estados, regiões, municípios, bairros e comunidades (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 48).

Ou seja, observa-se uma preocupação em investigar e pesquisar ao menos as realidades socioculturais e econômicas específicas de regiões diversas do país, o que denota uma preocupação e ocupação positivas no sentido de promover a coerência de propostas educativas para essa modalidade de ensino. Além disso, outras medidas são tomadas para integralizar o processo de escolarização de jovens e adultos com o mundo do trabalho como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)⁸ (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Di Pierro e Haddad (2015) reconhecem a mobilização dos educadores e pesquisadores como um dos efeitos positivos da criação do Proeja:

A criação do Proeja em 2006 foi o principal ponto de intersecção entre as políticas federais de educação profissional e de EJA dos anos 2000 e, embora tivesse pequeno porte e não ocupasse lugar de destaque na agenda da política nacional, o Programa mobilizou parcela significativa dos pesquisadores e educadores da EJA, que se engajaram na docência, formulação dos currículos, formação de educadores e monitoramento. Foi nessa ambiência que a Lei n. 11.741 de 2008 alterou o capítulo da LDBEN sobre Educação Profissional e Tecnológica e modificou o Art. 37, para nele inserir um parágrafo estabelecendo que a EJA deva articular-se preferencialmente à educação profissional (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 211-212).

Infelizmente, na análise de Julião et al (2017), tais iniciativas enfrentaram desafios que podemos identificar como sintomas de um governo de coalização com forças às quais não interessa a efetivação e sucesso plenos de políticas sociais de emancipação das massas. A consequência disso foi, aos poucos, mais uma vez, um encaminhamento das políticas públicas para interesses prioritariamente voltados para o mercado de

⁸ “Enquanto o Projovem proporcionava a conclusão e certificação do Ensino Fundamental articulados à formação profissional inicial para pessoas de 18 a 29 anos, o Proeja tem como objetivo promover a reintegração do jovem, a partir de 18 anos completos, ao processo educacional dos Ensinos Fundamental e Médio, sua qualificação profissional inicial e de nível técnico e seu desenvolvimento humano” (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 49). “O Projovem foi implantado em 2005, vinculado à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Como parte de um rol de ações que objetivavam a conformação de uma Política Nacional de Juventude, no início foi destinado à inclusão de jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série que não concluíram o ensino fundamental e não possuíam vínculos formais de trabalho. A meta era realizar a integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), a formação inicial ligada à qualificação profissional e a ação comunitária. Tinha também como expectativa propiciar a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação” (CARVALHO, 2011, p. 4).

trabalho que, por sua vez, é sustentado pelo modo capitalista, ou seja, pela exploração e sufocamento das existências. Ainda sobre o Projovem, por exemplo,

desde o início de seu desenvolvimento, o Programa enfrenta desafios relacionados à oferta reduzida de vagas, formação de professores, propostas curriculares e evasão. Estes desafios foram agravados pela estagnação do Governo Federal que, desde 2011, interrompeu o investimento de recursos de ordem técnica e financeira, colocando em risco a continuidade desta política, sendo substituída gradativamente, no governo Dilma Rousseff (2011-2016), pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) – Lei nº 12.513/11 (BRASIL, 2011) (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 49).

Identificamos junto a Carvalho (2011) uma crítica ao Projovem urbano que faz emergir o caráter performático da maior parte das ações que, ao final, se mostram vazias de substancialidade, inclusive quanto à aplicação das pesquisas da Agenda Territorial na construção dos currículos, distanciando, portanto, as políticas públicas dos sujeitos mesmos:

O ProJovem Urbano pode ser criticado devido ao seu caráter assistencialista, bem como por ser um curso focado, aligeirado e com ênfase na certificação, aspectos presentes em muitas políticas adotadas para a EJA na História brasileira. Apregoava uma ação comunitária que se limitava tão-somente à intervenções factuais, que não permitiram transformações mais fecundas nas localidades atendidas por este programa. Revestido de aparente inovação, principalmente quando salienta a inserção dos jovens matriculados no mundo do conhecimento científico e tecnológico, o ProJovem Urbano, em geral, não possibilitou o acesso e a permanência em cursos de qualidade, que pudessem contribuir para a construção de percursos educacionais e/ou profissionais efetivos. Outras vicissitudes: a padronização do currículo, que não considerava as diferenças dos jovens nas regiões/locais; a falta de uma perspectiva mais abrangente de entendimento sobre quem são esses jovens que o programa buscava atender; a concepção restrita do conhecimento ofertado para os agrupamentos juvenis; e os poucos resultados obtidos pelo programa (CARVALHO, 2011, p. 5).

Com isso, “sem que as políticas públicas considerem as condições de vida desses jovens e adultos, tende a persistir o quadro de exclusão para amplos setores alijados da escola, pois os grupos mais vitimados continuarão a sofrer as consequências de uma ordem econômica e social que os oprime” (CARVALHO, 2011, p. 6).

Fávero (2006) confirma a existência de uma contradição estrutural persistente ao trazer dados⁹ do Censo Escolar de 2007 indicando queda contínua nas matrículas da EJA.

Carvalho (2011) identifica outros problemas na implantação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) listando incongruências quanto aos seguintes aspectos:

1) conceito restrito de alfabetização; 2) primar pela reduzida duração; 3) falta de garantia da continuidade de seus egressos; 4) estrutura precária; 5) ausência de formação continuada e bolsas com valores muito baixos para os educadores, o que atesta o descaso governamental com a profissionalização destes, ainda teve seu orçamento diminuído no período citado. Não à toa, ficou distante no objetivo de eliminar o analfabetismo. Mais do que isso, a continuidade de tal política provavelmente não conseguirá reverter em um curto prazo os elevados índices de analfabetismo vigentes no país. Tal quadro só será modificado no momento em que a União institucionalizar de fato a EJA nas redes físicas, obviamente, em parceria com estados e municípios, e com repasses financeiros e apoios técnicos/pedagógicos adequados (CARVALHO, 2011, p. 4).

Carvalho (2011) dirá em relação ao Governo Lula quanto a políticas públicas para a EJA que houve aumento dos investimentos federais na modalidade, criação de programas voltados para a área, porém não construíram uma política pública de qualidade social, com a infraestrutura adequada, com profissionais bem formados e remunerados (CARVALHO, 2011, p.6). Com isso, houve avanço simbólico, porém não efetivo rompimento com reformas neoliberais da década anterior (CARVALHO, 2011, p.13).

E tal realidade apresentada permanece no Governo de Dilma Rousseff, empossada em 1º de Janeiro de 2011, segundo Julião et al (2017)

E é neste contexto que se instaura o governo Dilma Rousseff (2011-2016). Só em 2015, a redução foi de 9,48%, em comparação com os dados de 2014, quando foram registradas 3.085.304. Em 2014, a redução foi de 0,56% em comparação a 2013, que tinha 3.102.816 matrículas e já computava uma redução de 20% em comparação com os dados de 2012, quando foram registradas 3.906.877 (JULIÃO, 2017. p. 50).

As análises de Di Pierro e Haddad (2015) quanto ao Governo Dilma e a EJA permitem afirmar que houve uma política própria para o campo da EJA, a começar pela ampliação da abrangência da SECAD, com a inclusão do Projovem Urbano e da

⁹ Sobre esses dados ver Fávero

Educação Especial, passando, então a se chamar SECADI (Secretaria..... e Diversidade). Destaca-se em 2011, como visto anteriormente, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que se ancorava na necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender a economia em ascensão, tendo sido alvo de críticas por pesquisadores e educadores do campo.

O otimismo em relação àquela ampliação do conceito de educação ao longo da vida, com a valorização do ensino técnico voltado para a formação profissional da mão-de-obra visando o mercado sofre de uma profunda frustração:

A ênfase na qualificação profissional da mão de obra marca também a abordagem conferida à EJA no segundo Plano Nacional de Educação (PNE), finalmente consignado na Lei n. 13.005/2014 após longos debates no Congresso. O documento não adota o conceito de aprendizagem ao longo da vida, mas faz menção ao objetivo de superação do analfabetismo e menciona os jovens e adultos nas metas de universalização da educação básica e inclusão escolar das pessoas com deficiência. Das 20 metas do Plano referem-se especificamente à EJA: a meta nove propõe “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional [...]”; e a meta 10 “[...] oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional [...]”; desdobrando-se cada uma delas em desafiadoras estratégias de políticas (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 213).

E, como consequência, *o pleno desenvolvimento da pessoa* que se fundamenta numa perspectiva de educação integral também volta a ficar absolutamente comprometido e hipotrofiado na medida em que há “o predomínio de uma leitura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 214), ou seja, há um entendimento da educação como meio e não como fim; meio de “atender (...) exigências de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral dos sujeitos, e sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem que, visando à competitividade econômica” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 214).

Percebe-se, portanto que, quanto aos desdobramentos gerais da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, houve avanços e retrocessos:

Em um enorme descompasso entre os marcos, podemos afirmar que conquistamos importantes normativas que regulamentam a execução da política. Porém, por outro lado, não foi efetivada na prática. Em síntese, os avanços legais não corresponderam efetivamente a conquistas na consolidação da política de

EJA. Além da redução de matrículas, discute-se a qualidade do ensino ofertado no país (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 52).

O que vemos é uma perpetuação da lógica neoliberal construída antes do governo do Partido dos Trabalhadores, apesar da maior visibilidade da EJA através de programas que, em essência, poderiam ter modificado de forma mais efetiva e significativa as vidas dos jovens a adultos atendidos. Ou seja, a dinâmica da fragmentação e aligeiramento do processo de escolarização persistiram:

Nos anos que correspondem aos governos Lula e Dilma (2003-2016), por exemplo, percebe-se, de forma geral, que a política educacional possibilitou maior visibilidade à modalidade de EJA, ampliando o atendimento aos jovens e adultos mediante a implementação de inúmeros programas. Entretanto, embora essas ações se configurem relevantes, é possível constatar que a lógica construída durante o governo anterior não foi superada, pois a oferta de EJA, de forma geral, manteve-se fragmentada e ainda primando por uma formação aligeirada (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 52).

De fato, apesar da inegável valorização da modalidade EJA e das conquistas alcançadas nos governos Lula e Dilma, evidencia-se um sintoma crônico característico de países colonizados e ainda com um imenso e diverso território de recusa a fazer valer o trato verdadeiramente democrático com a educação em geral e, singularmente com a Educação de Jovens e Adultos. Na contramão dessa lógica enraizada de descompromisso real, efetivo com a humanização das pessoas é preciso refletir e agir

para compreender, agir e garantir o reconhecimento e o atendimento à diversidade da EJA, são necessários posicionamentos, práticas políticas e o entendimento da relação entre inclusão, exclusão e diversidade, articulados a uma visão ampla de educação e desenvolvimento sustentável. É fundamental que a política de inclusão que contemple as diferenças supere o aspecto social, visto que se trata de uma noção mais ampla e politizada de inclusão, que tem como eixo o direito ao trato democrático e público da diversidade em contextos marcados pela desigualdade e exclusão social. Nesta perspectiva, as políticas educacionais devem se estruturar de forma a contribuir na discussão da relação entre formação, diversidade, inclusão e qualidade social da Educação Básica (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 53).

Sendo assim, reafirma-se a necessidade de refletir e construir uma pedagogia para jovens e adultos consciente e sensível que resista às forças opressoras e aprisionantes presentes na lógica neoliberal que domina o campo da educação a

começar pelo reconhecimento efetivo da EJA como modalidade da Educação Básica, como apresentam Julião et al (2017), de forma a superar o desafio da redução de matrículas e de salas de aula da EJA, que contribuem para o desmantelamento das conquistas recentes deste campo.

Trazemos para o diálogo Dubet (2001) que, mais uma vez, coloca-nos a questão de fundo, macro política, macroeconômica, que diz respeito à manutenção de um sistema opressor que inviabiliza a efetivação de direitos humanos fundamentais e encaminha a reflexão para o foco desta pesquisa: pensar como é possível a construção de si plena e digna num cenário como esse. Diz assim o autor, partindo de situações locais na França, mas que se aplicam perfeitamente à realidade das camadas populares brasileiras.

Esse trabalho de construção de si, através da multiplicidade dos registros das desigualdades, é por sua vez bastante desigual, pois mobiliza recursos também distribuídos de maneira muito desigual. Aliás, uma das características da expressão moderna das desigualdades é a de ter tirado dos pobres a capacidade de construir plenamente para si uma identidade. Como nomear os moradores dos conjuntos habitacionais de periferia conhecidos como “difíceis”? Habitualmente, e no fundo de maneira inaceitável, eles são caracterizados pelos problemas tal como definidos pelas políticas sociais que deles se incumbem: pobres, desempregados, imigrantes, famílias “desestruturadas”, quando não delinquentes. Essas pessoas são definidas pelas categorias de uma “desvantagemologia” que corresponde aos programas das políticas públicas. A utilização das classificações objetivas já não resolve, pois esse mundo comporta, ao mesmo tempo, operários e empregados, desempregados, “famílias assistidas”, outros que “se viram”, e se ninguém é rico, nem todos são pobres, pois alguns fazem percursos de mobilidade ascendente, enquanto outros – a maioria – se sentem resignados com tal situação. Será que eles formam uma comunidade popular? Certamente não, pois esse mundo fracionado numa hierarquia sutil e complexa não compartilha as mesmas normas. Ele põe em prática, de bom grado, identificações negativas, recusando-se a se identificar com seus vizinhos, principalmente com os imigrantes, cujos laços comunitários são estigmatizados e geralmente considerados perigosos. (DUBET, 2001, p. 14)

Provoca-nos a reflexão de que muito embora as identidades dessas pessoas venham sendo construídas em parte de forma heterônoma em função de forças que os escapam há um espaço do próprio e do autêntico que precisam ser olhados e valorizados, sob pena de nosso trabalho em sala de aula reforçar as identidades heterônomas e comprometer uma pedagogia humanizadora e emancipadora.

Para delinear o cenário mais recente pós Lula-Dilma da educação no contexto do Governo Temer trazemos a perspectiva da educadora Maria Di Pierro em entrevista à revista *Época* em Junho de 2016. Mas é interessante notar que, na apresentação do tema

antes de introduzir a entrevista, a revista discorre sobre a Educação de Jovens e Adultos e a associa à importância econômica do segmento, corroborando com a identificação entre educação e mercado:

No Brasil, pessoas entre 4 e 17 anos são obrigadas por lei a estudar. Quem não se encaixa nessa faixa etária ou está numa idade muito defasada em relação ao ano que deveria estar cursando – como um jovem de 16 anos que ainda está nos primeiros anos do fundamental – pode contar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Hoje, a EJA é a alternativa oferecida pelo Estado para dar educação àqueles que não tiveram acesso ou desistiram da escola. O sistema de educação para adultos é de extrema importância para a formação de cidadãos, conscientes de seus deveres e direitos, e para a economia do país. Agregar educação significa agregar produtividade. Essa é uma área em crise no país (MORRONE, 2016, s/p).

O termo produtividade e economia evocam a relação que se estabelece imediatamente entre EJA e necessidade de mercado. Com isso é possível perceber a atmosfera sob a qual a entrevista e o clima político se encerram.

Na entrevista concedida à revista, Di Pierro é convidada a desenvolver o tema da educação de jovens e adultos sob o enfoque da relação entre o segmento e o desenvolvimento do País colocando seu parecer em relação às causas da queda do número de matrículas ao longo dos últimos oito anos. Mais uma vez, é interessante chamar a atenção para o foco da revista, o tipo de interesse motivador. Nessa linha, a autora apresenta dados que demonstram um fenômeno observado a partir de 2007 que relaciona investimento em políticas públicas no segmento e, ao mesmo tempo, o início da queda no número de matrículas.

Entre as hipóteses apresentadas pela educadora, está o que ela identifica como inexistência, ainda, de uma cultura da educação ao longo da vida, porém sob a ótica tão somente da continuação dos estudos interrompidos enquanto jovens:

A segunda hipótese é que ainda não construímos uma cultura do direito à educação ao longo da vida. O mesmo não acontece com a cultura do direito à educação na infância e na adolescência, que vem sendo construída desde a redemocratização. Hoje, é inaceitável que uma criança esteja fora da escola na chamada idade escolar. Uma mãe analfabeta, com muito baixa escolaridade, vai brigar pelo direito do filho a ter uma vaga na escola. Mas provavelmente não brigará pelo dela. Ela não se vê como alguém que tem direito à educação (DI PIERRO, 2016, s/p).

Uma outra contribuição importante de Di Pierro (2016) na entrevista está na apresentação da quarta hipótese para a queda no número de matrículas, pois é quando Di Pierro toca no ponto que mais nos interessa à reflexão: a qualidade da EJA. Nesse viés está a costura possível com o trabalho direto em sala de aula, no cotidiano escolar de valorização dos sujeitos educandos enquanto não tão somente números a alfabetizar ou a adquirir conhecimentos escolares, mas, também e principalmente, como indivíduos, seres humanos que precisam ser ouvidos, conhecidos em suas particularidades para atribuir significados humanizantes para o retorno aos estudos ou a continuação dos estudos. Diz a educadora:

O quarto grande eixo de hipótese tem a ver com a qualidade da EJA. Numa cidade como São Paulo, que tem uma escola em cada esquina, por que adultos não estudam? Eles têm dificuldade em compatibilizar trabalho e escola. Ainda mais onde se perde muito tempo com deslocamentos. Além disso, quais as ofertas de estudo disponíveis? Escolas somente noturnas, com carga horária rigorosa e currículo escolar. O currículo dialoga muito pouco com a cultura e com a necessidade de formação desse perfil de estudante. Enquanto alguém quer terminar os estudos para fazer um curso técnico, outro quer estudar para acompanhar melhor o desenvolvimento dos filhos na escola ou para ler a *Bíblia*. Um modelo de oferta de educação que reproduz a escola da criança e do adolescente não os atrai (DI PIERRO, 2016, s/p).

Ao identificar que o currículo dialoga pouco com as necessidades e perfil dos sujeitos, percebemos que essas vidas importam pouco. Di Pierro (2016) dirá que “os jovens e os adultos têm uma bagagem cultural, uma vivência maior. Desenvolveram estratégias de resolução de problemas, têm experiência profissional (...). O currículo para eles tem de ser mais flexível” (DI PIERRO, 2016).

Di Pierro (2016) conclui a entrevista afirmando qual deveria ser o papel da EJA e que a sua importância vai além da lógica de mercado:

Não é só para qualificar mão de obra para acelerar o desenvolvimento do país. É especialmente importante para a formação da cidadania. A educação estimula a participação efetiva das pessoas na vida política e cultural, incentiva a relação positiva entre as gerações. São os jovens e os adultos que votam e educam as crianças. A lógica de investir nas novas gerações e esperar os mais velhos morrerem é equivocada. Não é possível esperar as crianças crescerem para o país se desenvolver (DI PIERRO, 2016)

Compreende-se nessa pesquisa que formar para a cidadania implica reconhecimento e construção da identidade dos sujeitos, e, para tanto, faz-se necessário o contato com o ambiente escolar, outros sujeitos e situações que os provoquem no sentido de reconhecer, valorizar e tomar as rédeas de sua autoconstrução, para além dos objetivos de interesse público econômico: desenvolver o País. Aliás, fica a pergunta: o que é desenvolver o País? Sob qual perspectiva? De que agentes, de que sujeitos? Para quem? Pensar a educação de jovens a adultos à distância, por exemplo - proposta do governo Temer -, é aprofundar uma perversa lógica de exclusão e desumanização, pois, como diz Di Pierro (2016):

(...) devemos usar os recursos tecnológicos como meios auxiliares e complementares de ensino, mas tenho muitas restrições a esse sistema. Estudos mostram que autodidatismo é um conjunto de habilidades e competências pouco comum entre pessoas com baixa escolaridade. Elas têm baixos níveis de letramento, pouca vivência escolar e, portanto, não exercitaram método de estudo independente. Mesmo no ensino superior, a educação à distância tem taxas de abandono altíssimas. É difícil ter disciplina de autoaprendizagem. Fora que, em videoaulas, não há interação. Acho que todo mundo precisa de interação para se desenvolver (DI PIERRO, 2016)

Segundo matéria da Folha de São Paulo também de Março de 2016, O Governo Michel Temer intentava até 40% da carga horária total do ensino médio para ser realizada à distância. Para a EJA a proposta seria permitir que 100% do curso assim o seja. Ou seja, a situação que se apresenta para jovens e adultos, pessoas, seres humanos, sujeitos que não concluíram as etapas escolares regulares, tanto o direito a uma educação de qualidade como o direito a uma educação humanizadora se encontram absolutamente ameaçados.

Como conclusão deste capítulo fica a reflexão sobre o quanto toda esta complexa e imbricada rede de aprisionamento na qual nos inserimos todos, que, porém, afeta direta e de forma perversa a maioria dos pobres, trabalhadores brasileiros nos afeta mais ou menos em nossas pedagogias na EJA e como precisamos nos posicionar enquanto sujeitos educadores comprometidos com uma educação humanizadora. A pesquisa propõe que o trabalho com o tema das identidades seja uma das frentes de valorização dos seres humanos mais vulneráveis socialmente e expostos na medida que, no

cotidiano escolar, no contato com educadores no espaço da escola, sejam valorizados como seres humanos e não como engrenagens de um sistema perverso e adoecedor.

No próximo capítulo apresentaremos os sujeitos da pesquisa, professores da EJA, sob a perspectiva de suas identidades as quais identificamos estarem em permanente construção assim como a própria modalidade de ensino.

2. SUJEITOS EM CONSTRUÇÃO: PROFESSORES DA EJA E IDENTIDADES

Investigar e refletir sobre a prática docente na EJA significa pensar a relação educando-educadores. Apesar da caracterização dos sujeitos, este capítulo pretende trazer para a reflexão a construção dessa relação entre educadores e educandos jovens e adultos, logo das identidades¹⁰ de todos os sujeitos envolvidos, inter-relacionados.

Para tanto, se propõe refletir, a partir de questionário aplicado a sujeitos educadores que já trabalham ou já trabalharam com a EJA, sobre como o tema das identidades aparece nas práticas docentes, cujas respostas serão nosso material de análise. Chamaremos os professores respondentes de sujeitos de primeiro plano.

Como tal pesquisa tem como objetivo específico investigar e refletir sobre a presença a importância e o valor do tema das identidades no trabalho com os estudantes, estes serão categorizados como sujeitos de segundo plano. A pesquisa é sobre o cotidiano escolar das salas de aula onde estão ambos, os professores e os jovens e adultos, num mesmo cenário. Porém, optamos por buscar apenas a caracterização dos sujeitos que nos trazem, neste trabalho, os dados que queremos explorar: os professores

A inquietação que motiva a investigação sobre o tema das identidades visa uma reflexão sobre se pode ser significativa e emancipadora para a Educação de Jovens e Adultos a provocação dos estudantes no sentido de compreenderem e construir o que são no cotidiano escolar sendo que, para tanto, é necessário conhecê-los e fazê-los reconhecerem a si próprios e entre si em suas identidades e diferenças. E é o reconhecimento de que não os conhecemos efetivamente, nós educadores, que faz emergir o problema escolhido e investigado pela pesquisa.

Caracterizar sujeitos da pesquisa já é um modo de atribuir-lhe identidades enquanto buscamos compreendê-los e entender quem são no contexto da investigação. São pontos de referência e partida para contribuir com as múltiplas reflexões que já existem sobre uma pedagogia específica para a educação de jovens e adultos.

¹⁰Sobre o conceito de identidades discutiremos no capítulo 3. Para que este capítulo, o sentido é “quem são” ou “é esperado que sejam” os sujeitos professores da EJA. O capítulo pretende indicar que a resposta para esta indagação só pode ser dada efetivamente no processo mesmo de formação com toda a complexidade que lhe é inerente.

Quanto aos educadores, nossos sujeitos de primeiro plano desta pesquisa, focalizamos em aspectos de como tem sido percebida sua formação, sob a perspectiva do horizonte que se espera dela a partir das contribuições de Paulo Freire e a partir da realidade intrínseca ao contexto específico de uma modalidade de ensino ainda em construção. Daí o título deste capítulo sugerir movimento: sujeitos em construção.

Sendo assim, neste capítulo, escolhemos caracterizar os educadores da EJA sob o ponto de vista da sua formação para este público singular, porém não a partir de levantamento de dados objetivos quanto à situação da oferta de uma formação condizente com o público jovem e adulto, mas sob um enfoque do que se espera dessa formação para trazer o tema das identidades como fundamental para sujeitos ambos em formação permanente: educadores e educandos jovens e adultos.

Leôncio Soares (2008), a partir de uma pesquisa sobre a formação de professores da EJA, afirma:

Ainda que não seja uma questão propriamente nova, somente nas últimas décadas o problema da formação de educadores para a EJA ganhou dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes (SOARES, 2008, p. 85).

A pesquisa bibliográfica aponta a formação dos professores da EJA, as pesquisas e as reflexões sobre uma pedagogia própria para esta modalidade como algo ainda incipiente. Estariam em permanente construção num processo não linear de valorização maior ou menor da educação de jovens e adultos no que diz respeito às políticas públicas.

No campo das iniciativas as mais variadas desde o movimento freireano na década de 60, tanto públicas, institucionais como informais, muitos encontros e documentos que apontam diretrizes para construção de currículo vem sendo construídos. Entre estes documentos escolhemos o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, para reafirmar como são percebidos nossos jovens e adultos da modalidade da EJA, bem como contextualizar o que se tem como diretriz quanto à formação dos docentes que atuam nessa área.

Por que tal documento entre outros? Porque é fruto de demandas as mais variadas¹¹ da sociedade civil e de atores envolvidos em instituições públicas e comprometidos com a EJA os quais entendem que “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente (BRASIL, 2000, p. 2). O Parecer é uma resposta a tais demandas.

Reconhece o Parecer (2000) a existência da EJA institucionalmente, ou seja, politicamente, como necessidade de acerto de contas com a história afirmando que há uma

dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

Especificamente em relação a uma das funções “reparadoras” da EJA evocada pelo texto e que consiste no objetivo primordial desta modalidade desde que surgiu, a alfabetização, vale pontuar que não é nosso foco e preocupação principal nesta pesquisa, mas sim as relações que se estabelecem nas salas de aula da EJA seja num ciclo de alfabetização, seja de continuação dos estudos no Ensino Médio. Entendemos que a apropriação das estratégias de leitura e de escrita por um ser humano; por um cidadão é parte de um processo de humanização¹² que pretende superar a desumanização

¹¹Sobre os atores envolvidos na construção do documento, consultar Parecer CNE/CEB nº 11/2000 páginas 2-3.

¹²O conceito de humanização que utilizamos vem de Paulo Freire (1969) que, por sua vez, a reconhece a partir da desumanização. *Pois bem, se falamos da humanização, do “ser-mais” do homem - objetivo básico da sua busca permanente -, reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. Se admitíssemos que a desumanização, como algo provável e comprovado na história, instaurasse uma nova vocação do homem, nada mais haveria a fazer, a não ser assumir uma posição cínica e desesperada. Essa dupla possibilidade - a da humanização e a da desumanização - é um dos aspectos que explicam a existência 4/7 como um risco permanente. Risco que o animal não corre, por não ter consciência de sua incompleticidade, de um lado, e por não poder animalizar o mundo, não se poder desanimalizar, de outro. O animal, em qualquer situação em que se encontre, no bosque ou num zoológico, continua sendo um “ser-em-sí”. Mesmo quando sofre com a mudança de um lugar para outro, seu sofrimento não afeta a sua animalidade. Não é capaz de se perceber “desanimalizado”. O homem, por sua vez, como um “ser-para-sí”, se desumaniza quando é submetido a condições concretas que o transformam num “ser-para-outro”. Ora, uma educação só é verdadeiramente*

histórica característica de nosso País. Porém, nesse processo de humanização, o *como* que nos é fundamental. Sobre humanização e sobre o *como* nos diz Freire (1969)

Porque admira o mundo e, por isso, o objetiva; porque capta e compreende a realidade e a transforma com a sua ação-reflexão, o homem e um ser da práxis. Mais ainda: o homem é práxis e, por que assim o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tão pouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em “coisa”. Sua vocação ontológica, que ele deve tornar existência é a do sujeito que opera e transforma o mundo. Submetido a condições concretas que o transformem em objeto, o homem estará sacrificado em sua vocação fundamental. Mas, como tudo tem seu contrário, a situação concreta na qual nascem os homens-objetos também gera os homens-sujeitos. A questão que agora enfrentamos consiste em saber, na situação concreta em que milhares de homens estejam nas condições de objetos, se aqueles que assim os transformam são realmente sujeitos (FREIRE, 1969, p. 124-125).

Nessa passagem de Freire o que está sendo questionado é se nós, professores/educadores, somos/estamos sendo/temos sido sujeitos na desobjetificação dos homens educandos estabelecendo uma relação com estes que nos conduza ambos, nós com eles, à nossa vocação ontológica.

Jussara Paim em sua dissertação de mestrado intitulada “Há vida para além da sala de aula: um estudo sobre a identidade do aluno da EJA”, demonstra o que, segundo ela, acontece no cotidiano escolar da educação de jovens e adultos:

O que geralmente acontece é que professores do ensino regular atuam também com jovens e adultos e, na ânsia de oferecer um bom trabalho adaptam a metodologia que usam com crianças ou reproduzem com os adultos a mesma dinâmica de ensino e aprendizagem utilizada no ensino regular. (PAIM, 2005, p. 16)

Numa situação como a trazida por Paim (2005), bastante observada no cotidiano da EJA, nos distanciamos do que seria o horizonte pedagógico que respeite as especificidades da modalidade.

Ainda sobre a dívida para com determinados grupos culturais, diz o Parecer CNE/CEB nº 11/2000

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre

humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador (FREIRE, 1969, p. 127-128).

outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (BRASIL, 2000, p. 6).

Tendo em vista o contexto peculiar da EJA, vale insistir com Freire (2013) na ideia de formação em movimento de autoconstrução permanente da relação entre professores/educadores e educandos quando ele diz que ambos se formam e se ensinam mutuamente no cotidiano do *quefazer* pedagógico nenhum sendo objeto um do outro (FREIRE, 2013).

Esse reconhecimento passa por uma postura, uma escolha ética a qual não podemos nos furtar nós professores e aqueles que estão em processo de formação para sê-lo, inclusive em qualquer modalidade de ensino no qual se deparará com grupos populares, ou seja, que fazem parte daquele conjunto de pessoas historicamente excluídas da cidadania plena. Freire (2013) nos convoca o tempo todo à esta responsabilidade e reafirma:

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 2013, p. 18).

Voltando ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000, estabelece-se, portanto, as especificidades socioculturais da EJA e, portanto, a necessidade de pensá-la “como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9).

Porém, tendo em vista o foco deste trabalho, é importante pensar o que seria o “potencial humano” ao qual se refere o mesmo documento que, segundo ele, guarda relação com “descobrir novos campos de atuação como realização de si” (BRASIL, 2000, p. 11) e continua:

(...) uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas. (BRASIL, 2000, p. 11).

Interpretamos tanto a ideia de potencial humano como a própria perspectiva que diz que a realização da pessoa é um projeto em aberto como um convite a conhecer, explorar esses potenciais nos educandos da EJA. Como é possível prescindir do trabalho com as identidades dessas pessoas para efetivar essa possibilidade de atualizar potenciais, ou seja, fazer aparecer artistas, intelectuais em jovens e adultos no espaço escolar?

Ao refletirmos sobre a formação na EJA sob o ponto de vista das demandas próprias desse segmento bem como do *quefazer* docente diante daquelas, trazemos Freire (2013) para elencar um outro aspecto que é o fazer mesmo deste trabalho de pesquisa:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente que a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 2013, p. 40).

Ou seja, deve fazer parte da formação docente e, acreditamos que, principalmente para atuar na EJA, a reflexão permanente sobre a prática se faz necessária. E, no caso da EJA, a questão posta por Freire em relação a grupos populares em geral, precisa ser posta e repostada no movimento dessa reflexão: “Que precisamos nós, os chamados educadores, saber viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada?” (FREIRE, 2013, p. 72).

Fazer essa pergunta de outra forma não seria indagar sobre *como* nos aproximarmos e conhecermos esses sujeitos viabilizando tanto o processo de reconhecimento de si e entre eles bem como encontrando nosso lugar e modos para construir um fazer pedagógico significativo, emancipador, humanizador? Nosso *como* seria o equivalente ao *quefazer pedagógico* de Freire. E nesse *quefazer* todos se formam e formam uns aos outros, efetivando uma diretriz do Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das

especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

O documento traz os termos *empatia, interação, exercício do diálogo*. Justificamos tal necessidade vital para o trabalho com a EJA trazendo Freire (2017) quando diz que

(...) somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto (FREIRE, 2017, p. 89).

Para o educador, a realidade a qual se remete é a do educando. É imprescindível que haja esse diálogo, essa comunicação verdadeira nas relações pedagógicas para que venha emergir a tal boniteza da qual fala Freire, tão sensivelmente. Uma boniteza que vem do processo humanizador que deve ser a educação popular e para a qual o docente ou futuro docente deve não tão somente se preparar, mas se disponibilizar:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar=aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2013, p. 26).

Encontramos uma investigação empírica de experiência de formação inicial docente¹³ para a EJA que representa tal cenário delineado até aqui:

Uma vez integrante do PROEF II, o monitor-professor, que tinha o trabalho com jovens e adultos como um aspecto circunstancial, próprio de um ensino que se processa no turno da noite, começa a conceber a EJA como um campo diferenciado no âmbito educacional, com características, demandas e possibilidades próprias. De maneira especial, é ali que a EJA se descortina como um espaço próprio de atuação profissional, no qual as dimensões do desafio e do prazer se lhes revelam ainda mais acentuadas “pelo perfil dos alunos” e são apontadas como razão de sua identificação com essa modalidade de ensino e com o público dos cursos noturnos. (DINIZ-PEREIRA;FONSECA, 2016. p. 59)

¹³“O programa analisado compõe o “Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos”, 2º segmento (PROEF II), desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O PROEF II oferece a jovens e adultos (funcionários da Universidade ou membros da comunidade externa) um curso, com duração de dois anos equivalente ao segundo segmento do ensino fundamental e, aos estudantes e professores universitários um campo de atuação e pesquisa na EJA. As aulas das disciplinas Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática e Português são ministradas por monitores-professores, alunos dos respectivos cursos de licenciatura, orientados por professores da UFMG, que assumem a coordenação das áreas e das turmas, bem como a coordenação geral do Projeto. As turmas são acompanhadas por monitores de Pedagogia, e uma proposta para organização e acesso à informação é desenvolvida por monitores de Biblioteconomia. Em ambos os casos, isso é feito sob coordenação de professores universitários das respectivas áreas. Além disso, vários alunos das disciplinas de Prática de Ensino de diversos cursos de licenciatura da UFMG realizam seus estágios supervisionados nesse Projeto, no qual se têm desenvolvido, também, vários trabalhos de campo para a elaboração de monografias de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado” (DINIZ-PEREIRA;FONSECA, 2016, p. 52)

Trouxemos esta experiência na medida em que podemos confirmar o caráter relacional da formação docente em geral, mas, principalmente, no que interessa a esta pesquisa, do trabalho com a EJA. Dirão Diniz-Pereira e Fonseca (2016) que

é a partir do momento que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras, e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. Tal constatação inevitavelmente nos faz pensar na inadequação dos cursos de formação inicial de professores do Brasil e de outros países, a maioria baseada no modelo da racionalidade técnica (...). A especificidade dos alunos, se crianças, adolescentes ou adultos, sua situação sociocultural e suas histórias de vida também parecem representar um aspecto importante na constituição dessa identidade profissional (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2016, p. 52).

Ou seja, dizem os autores, reforçando o que já trouxemos com Freire, que a formação acontece na vida mesma com os nossos interlocutores e no conhecimento que passamos a ter sobre suas realidades específicas. Portanto, a caracterização dos sujeitos professores da EJA só é possível no seu processo de formação, o que se constitui como permanente construção de uma identidade em movimento. Além disso, há uma especificidade nesta experiência e no que evocam os educadores que nos interessa conhecer no que diz respeito ao encontro com as incoerências do que se pretende e o que se faz ou se deve fazer efetivamente nas salas de aula da EJA. A especificidade em questão é a intenção da formação, evidentemente humanista e humanizadora, segundo relatos dos educadores. E, inclusive, prezando pelo trabalho com as identidades dos educandos, foco do nosso trabalho de pesquisa. Sobre isso, dizem os autores:

(...) mais do que referir-se ao impacto da diferenciação do público e das dinâmicas do trabalho escolar, os educadores entrevistados relatam ter-se deparado de maneira muito mais dramática com uma divergência radical nas propostas e nos modos de conceber o trabalho com jovens e adultos: enquanto a EJA, quando identificada como “ensino de suplência”, tem-se caracterizado ainda por uma perspectiva compensatória – o aluno deve “recuperar o tempo perdido” –, o PROEF-II buscava privilegiar a dimensão da inclusão sociocultural e da construção da identidade de sujeito de alunos e professores. Justamente por isso, encontraremos nas entrevistas diversas declarações de resistência em compactuar com a lógica conteudística, a desconsideração das características e demandas dos alunos e o sucateamento da qualidade do ensino (justificado pela “redução do tempo”, a “falta de base dos alunos” e a “escassez de recursos e

investimentos” materiais e humanos), flagrados em escolas das redes particular e pública (DINIZ-PEREIRA;FONSECA, 2016, p. 62).

Percebe-se nessas falas, ao que parece, um descompromisso ético se as lermos com os filtros da responsabilidade moral para a qual nos convoca Paulo Freire. E esse fenômeno, segundo Diniz-Pereira e Fonseca (2016), leva muitos futuros professores ou a seguir de forma engajada e ética mesmo em condições institucionais adversas, ou, ao contrário, desistir por inadequação. Essa realidade é efeito muitas vezes de uma deficiência na formação dos futuros professores da EJA quando não são efetivamente colocados diante realidade com a qual trabalharão:

as experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto maior nesse processo de construção identitária por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem suas primeiras experiências docentes. Nossa experiência enquanto formadores tem demonstrado que, dependendo do que eles encontram pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão (DINIZ-PEREIRA;FONSECA, 2016. p. 64).

No ano de 2006, em Belo Horizonte, no Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos, organizado pelas seguintes universidades federais: de Minas Gerais (UFMG), de Ouro Preto (UFOP), de Viçosa (UFV), de Juiz de Fora (UFJF), de São João del Rei (UFSJ); pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) com apoio do MEC e da UNESCO (SOARES, 2006), Miguel Arroyo afirma que

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção (ARROYO, 2006, p. 18).

Na perspectiva dos educadores em formação na experiência específica trazida por Diniz-Pereira e Fonseca, tomamos contato com falas de educadores que consideram positivo e formativo o “estágio”, pois seria

a princípio, uma oportunidade de contato com “esse lado mais pobre”, “socialmente mais baixo no aspecto de estudo”, e inaugura uma discussão que pontua os cuidados nas relações entre pessoas, imbuídas de seus papéis de professor e aluno, com a diferenciação etária invertida – professores mais jovens do que seus alunos – e uma desconcertante heterogeneidade sociocultural. Mas, para além dos conflitos no microcosmo da sala de aula, esse confronto nos remete a uma reflexão e a um posicionamento críticos em relação à política de marginalização do atual sistema que legitima a exclusão social, ou as inclusões

em situações subalternas. O retorno à escola, em uma atitude reivindicatória pelo acesso a conteúdos da cultura que viabilizem sua inserção – não sua adaptação – em um mundo que os valoriza, passa a ser reconhecido como uma estratégia de reação das camadas populares, com um instrumento de luta pela sobrevivência nessa sociedade em que a apropriação e a natureza dos saberes definem relações de poder (DINIZ-PEREIRA;FONSECA, 2016, p. 66).

Essa passagem nos remete, mais uma vez, à Freire (1969) ao afirmar que nosso fazer pedagógico é uma escolha política:

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1969. p.124).

E a fala de Freire, por sua vez, dialoga com Diniz-Pereira e Fonseca quando esses últimos concluem, em relação a pesquisa empírica que realizaram com os educadores em formação, que:

Assim, não há educadores ou práticas educativas neutras. As propostas pedagógicas sempre implicam opções políticas, ou porque se faz do trabalho comprometido com a educação um instrumento de luta, ou porque se considera a instrução como meio de adaptação de sujeitos ao mundo. Nesse processo de identificação do conflito entre a reprodução e a mudança, o comprometimento político e social do professor também se constitui como elemento da identidade docente,(...) (DINIZ-PEREIRA;FONSECA, 2016. p. 66).

O aspecto aqui valorizado pelos autores e que faz parte da construção da identidade docente do professor/educador da EJA é o da escolha responsável, ética pelo compromisso com o processo de humanização dos educandos desse segmento. Esse aspecto é dado pela disponibilidade do profissional, de escolhas que faz ou não no confronto com a realidade do cotidiano escolar – adversa ou favorável a um trabalho emancipador – e com as realidades dos educandos e sua abertura maior ou menor para conhecê-las e fazer delas material primordial constitutivo dos fazeres e construíres docentes. Isso, de forma alguma, significa prescindir de uma formação adequada para a EJA. Pelo contrário, tal formação deve primar por trazer essas questões como capitais para os futuros docentes se colocarem a si mesmos permanentemente. Concordamos, portanto, com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 ao concluir que:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas (BRASIL, 2000, p. 58).

Há, portanto, uma demanda por uma formação que prepare os educadores e educadoras para a realidade de educandos que, por si só já apresenta em comum a heterogeneidade em múltiplos aspectos devido à complexidade de suas histórias pessoais e coletivas, históricas, sociais. Entendemos que, na formação dos educadores e mesmo na construção dos currículos, o perfil geral dos educandos deve ser o referencial, porém, ainda assim, há uma complexidade inerente que torna a própria noção de referencial relativa conforme o contexto sócio-político, como identifica ARROYO (2006),

na realidade os educandos sempre foram o referencial dos currículos, mas depende do olhar com que os observamos. Nunca deixaram de ser referencial. Se são vistos como empregáveis, como mercadoria para o mercado, todos os currículos voltar-se-ão para capacitar essa mercadoria. Na época em que começamos a vê-los como cidadãos, passamos a pensar em pedagogias críticas. Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros (ARROYO, 2006, p. 23).

Ainda, segundo o autor supracitado,

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (ARROYO, 2006, p. 23).

Seguindo com Arroyo (2006) em suas reflexões sobre o perfil do educador e dos educandos, dirá o autor que é imperativa a atenção ao olhar que se dá aos jovens e adultos da EJA a partir de suas particularidades sociais, étnicas, raciais, culturais e não sob o ponto de referência dos anos de escolarização. Faz parte da formação do perfil do

educador da EJA educar olhar para seu público. Arroyo¹⁴ chamará a atenção igualmente para a necessidade de se conhecer tanto a história da trajetória da EJA como a história do direito à Educação, pois, segundo o autor, essas histórias são formativas no sentido de preparar o docente para um campo singular, plural, multifacetado e em construção, em processo. Tomar conhecimento e consciência no processo de auto formação do educador de EJA é assumir-se como educador popular por excelência.

Faz sentido, sim, no entanto, os educadores de EJA conhecerem profundamente tal identidade sócio-política, histórica para, no exercício da profissão com esses sujeitos, resgatar-lhes a dignidade. Por exemplo, e esse é o tema central de nossa pesquisa, indo além da identidade social ou conhecendo-a através das representações dos próprios educandos, por meio de uma aproximação de tal realidade confirmando, relativizando, complexificando as identidades já construídas pelas próprias pesquisas acadêmicas. Dessa forma, abre-se um espaço para um trabalho pedagógico conscientizador, emancipador que faça direitos abstratos se fazerem concretos.

Para além da especificidade sociocultural e histórica, Arroyo (2006) identifica que o “tempo” dos jovens e adultos que frequentam a escola da EJA é outro, diferente do tempo das crianças, adolescentes e jovens que frequentam o ensino regular. Reafirmando que sua bagagem complexa e múltipla abarca uma série de vivências que igualmente não podem ser ignoradas sob o risco de comprometer a comunicação significativa entre educadores e educandos (ARROYO, 2006, p. 31).

Caminhando para uma síntese compreensiva do quadro geral sob o qual podemos apreender perfis de educandos e educadores da EJA, bem como fazer convergir as categorizações apresentadas para o recorte mais específico da pesquisa, observamos uma concordância entre Porcaro (2006) e os autores com os quais dialogamos quando afirma que

essa preocupação dos educadores de jovens e adultos em conhecer seu aluno de EJA e atender às suas demandas, reconhecendo a especificidade dos alunos de

¹⁴Arroyo e outros quinze autores discutiram em 2006 amplo espectro de aspectos fundamentais na formação de educadores de jovens e adultos no I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, desde a importância de se delinear e conhecer quem são o jovem e o adulto desta modalidade, à importância da pesquisa, da oferta de percursos formativos oficiais nas graduações, bem como a importância da formação continuada.

EJA, fundamenta a construção de sua identidade como educador da EJA (PORCARO, 2006, p.59).

Esse pensamento da autora sugere que a construção da identidade do educador da EJA está em construção. No entanto, deve-se considerar necessariamente a preocupação em conhecer o aluno jovem e o aluno adulto. Observamos uma reflexão sobre isso:

Se considerarmos aqui a relação do indivíduo com a escola e como essa pode e deve respeitar as outras relações vividas pelo indivíduo, entenderemos que a metamorfose se faz com a mediação das experiências sem a superposição de uma sobre a outra. Assim, compreender o processo histórico de constituição da identidade do aluno adulto alfabetizando é uma das condições necessárias para que se possa planejar e realizar um projeto pedagógico adequado à realidade concreta desses alunos (PAIM, 2005, p. 21).

No histórico que apresentamos, em virtude do reconhecimento histórico do modo como os sujeitos da EJA foram e são considerados social, política e culturalmente, utilizamos a categoria *marginalizados*¹⁵ para estabelecer este reconhecimento. É a partir disso que identificamos, inclusive, a necessidade de conhecê-los para além desta categorização, ou seja, como sujeitos mesmo, que estão em permanente construção.

Concordamos com Paim (2005) quando diz que

Essas considerações nos levam a tratar de uma última questão fundamental para que se possa promover educação de fato: a compreensão do que foi e do que é vivido pelo alfabetizando adulto. Essa compreensão não pode ser reduzida a uma visão pessoal da realidade do aluno ou a levantamento de perfis. Trabalhar com o aluno adulto no plano concreto significa entender seu pensamento, sua linguagem, seus sentimentos, como ele percebe sua própria realidade (PAIM, 2005, p. 94).

Ou seja, é importante traçar o perfil do aluno de EJA não tão somente no conhecimento de sua história cultural e coletiva, mas, principalmente, conhecê-lo através de sua própria palavra.

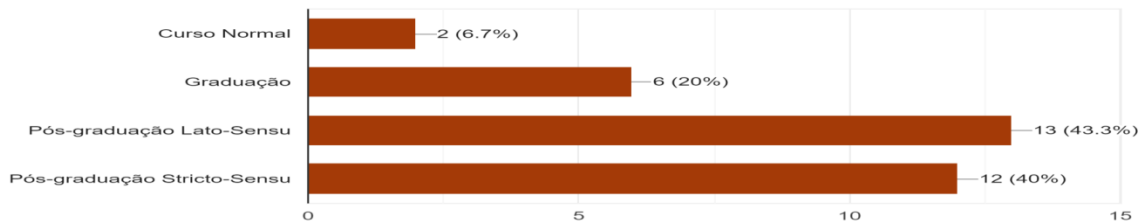
¹⁵Utilizamos esta categoria porque os autores consultados, como Arroyo, a utilizam. Marginalizado aqui tem o sentido de estar à margem. Mas vale pontuar que Freire a rejeita em *Pedagogia do Oprimido*, 2017, p. 84).

Daqui caminhamos para a reflexão central desta pesquisa que é a importância do tema identidades até mesmo para traçar perfis mais fidedignos tanto de educandos como educadores na EJA.

2.1. A formação dos professores sujeitos da pesquisa

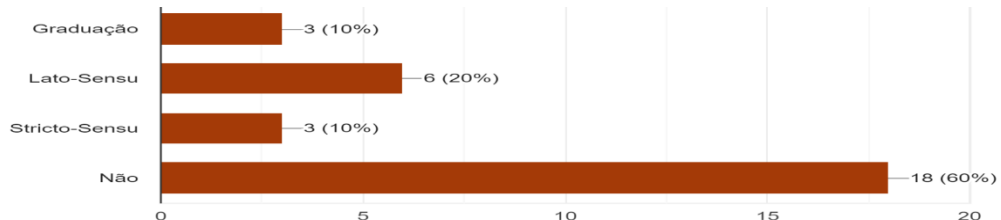
Considerando a formação acadêmica dos professores respondentes ao questionário virtual que serve para a coleta de dados para esta pesquisa, observamos, no gráfico 1, que a maioria dos docentes respondentes possui curso de pós-graduação - seja lato-sensu ou stricto-sensu. No entanto, como veremos no gráfico 2, a maioria (60%) não possui formação específica em EJA.

Gráfico 1 - formação docente



Fonte: A autora, 2018.

Gráfico 2 - formação específica na EJA

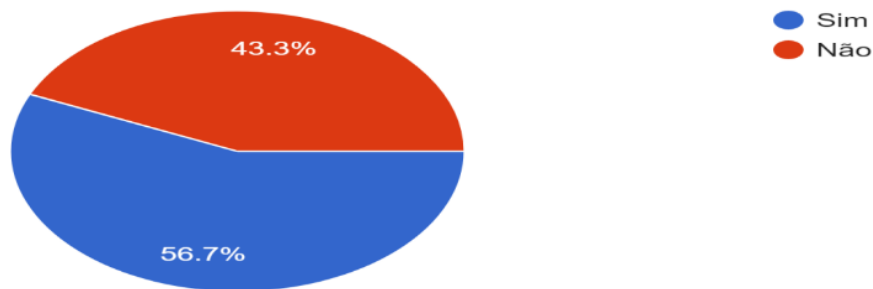


Fonte: A autora, 2018.

Este dado confirma o estado deficiente da formação de professores em EJA no nível de graduação e de pós-graduação, muito embora identifiquemos mais à frente no gráfico 3 que as redes públicas de ensino são as instituições que aparecem como importantes espaços de formação continuada para os docentes. Em sua maioria, aqueles que participaram desta modalidade de formação - pouco mais de 50% -, o fizeram pela secretaria de educação na qual trabalham. Alguns poucos citam instituições como

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) nas modalidades oficinas, fóruns, palestras, etc.

Gráfico 3 - formação continuada em EJA



Fonte: A autora, 2018.

Vale apresentar o Alfabetização, Programa Integrado da UFRJ¹⁶ para educação de jovens e adultos, que, na modalidade extensão, intenta atuar nas lacunas da educação que, a partir do Censo Maré 2000, identificara elevado número de jovens e adultos analfabetos na região. O trabalho atua em duas frentes: na alfabetização de moradores do território e de comunidades do entorno e na capacitação de professores para participar do projeto. Este tipo de iniciativa, embora seja socialmente necessária, é mais uma prova da insuficiência na área de políticas públicas tanto no que diz respeito ao direito e promoção da educação para todos, bem como à formação de professores capacitados para o trabalho com jovens e adultos em estado de defasagem escolar. O gráfico acima sugere tal insuficiência a qual justifica iniciativas como a da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

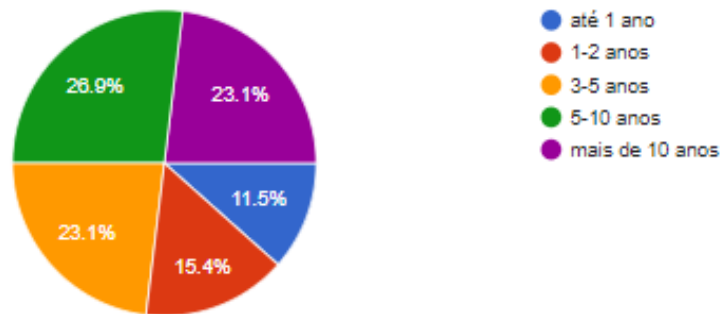
Para a pesquisa, reafirmar este dado é importante no sentido de chamar a atenção para o conseqüente desprezo pelas vidas e, portanto, identidades desses seres humanos. Uma vez privados do contato com a formação escolar regular, no seu tempo próprio e de forma digna, entram em defasagem não tão somente academicamente, mas, igualmente, socialmente. Estas pessoas deixam de viver processos de socialização importantes os quais só são vividos peculiarmente no espaço escolar, para serem absorvidos por uma socialização limitada e condicionada pelos espaços da casa, do

¹⁶Para conhecer o referido programa acessar o site <http://inclusao.pr5.ufrj.br/index.php/projetos-que-integram-o-programa/programa-eja.html>

trabalho e das comunidades nas quais vivem. Ou seja, a oportunidade de viverem a socialização mediados pelo espaço rico da escola, das possibilidades de reflexão, confronto de ideias e reconhecimento de si lhes é atrofiada, adiada, e, por que não, negada. Os processos de identificação e diferenciação sociocultural que acontecem na escola são interrompidos.

Retomando a reflexão quanto aos dados captados nos questionários, traçamos um perfil de respondentes observado no gráfico 4, cuja maioria atua ou já atuou por mais de 3 anos na modalidade EJA. Este dado é importante tendo em vista o objetivo específico da pesquisa: conhecer se, o quanto e como o tema identidade aparece no trabalho pedagógico nas salas de Educação de Jovens e Adultos. O contato mínimo de três anos de docência na modalidade, oferece-nos a possibilidade de verificar a presença maior ou menor do tema com alguma segurança para estabelecer considerações posteriores:

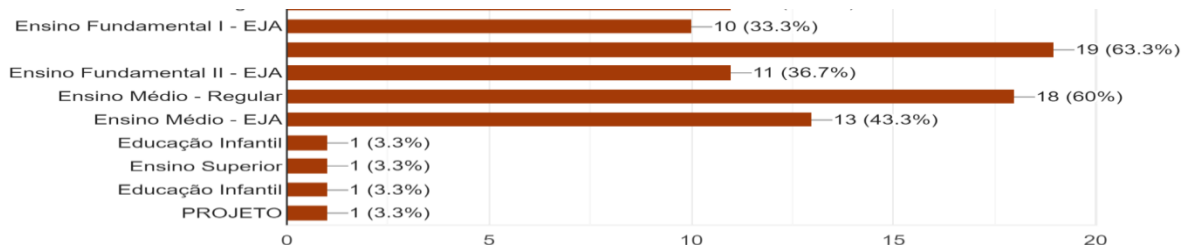
Gráfico 4 - Tempo de atuação na EJA



Fonte: A autora, 2018.

Outro dado importante para traçarmos o perfil dos docentes respondentes é em que segmentos e modalidades atuam ou já atuaram, como apresentamos no gráfico 5. Por meio do questionário identificamos que os percentuais mais altos estão nos segmentos Fundamental I da EJA e Ensino Médio Regular. Em seguida, está o segmento Ensino Médio na modalidade EJA. Ou seja, temos uma maioria que atua nos anos iniciais da EJA bem como significativo percentual no Ensino Médio da mesma modalidade.

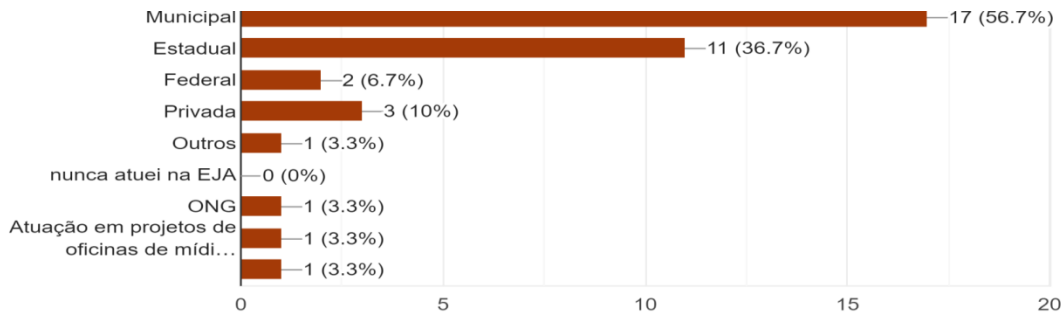
Gráfico 5 - Segmento (s), nível(is) e modalidade (s) de ensino de atuação presente e/ou passada



Fonte: A autora, 2018.

E, como mostra o gráfico 6, cerca de 50% dos docentes atuam ou atuaram na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ou seja, em uma Rede pública de educação em que a EJA se constitui como política pública e na qual há a experiência do Centro de Estudos com regularidade, importante espaço de troca e formação.¹⁷

Gráfico 6 - Rede de atuação na EJA



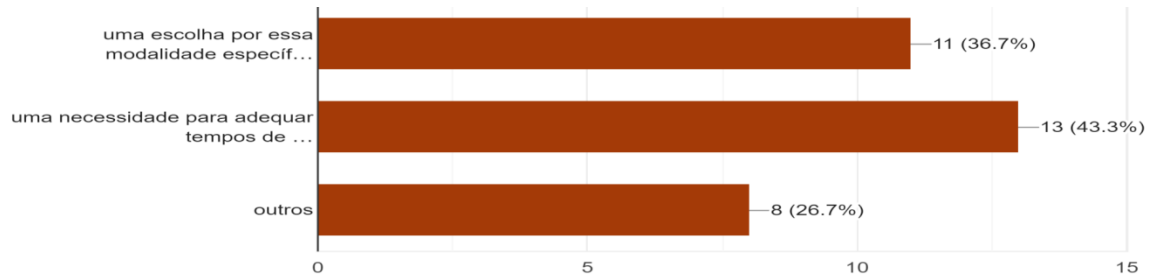
Fonte: A autora, 2018.

Por fim, conhecer como esses docentes chegaram ou chegam na EJA também é importante para avaliarmos até que ponto o trabalho com a EJA é uma escolha ou uma necessidade quase logística - necessidade de alocação em turmas conjugada com disponibilidade de horário. Segundo o gráfico, há certo equilíbrio na situação dos docentes: não há significativa diferença percentual entre aqueles que efetivamente escolhem ou escolheram atuar em turmas de EJA e aqueles que lá estão ou estiveram

¹⁷ Para maior aprofundamento sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ver Fernandes (2012).

por necessidade de adequação da carga horária e suas disponibilidades, conforme apresentamos no gráfico 7.

Gráfico 7 - EJA - escolha ou necessidade de adequação de disponibilidade



Fonte: A autora, 2018.

Pressupomos que tudo o que fazemos por escolha tende a ter um investimento pessoal mais significativo, porém não há como estabelecer tal relação de modo necessário. Sendo assim, consideramos equilibrada a realidade dos respondentes nesse sentido, observada no gráfico 7.

3. IDENTIDADE, EMANCIPAÇÃO E HUMANIZAÇÃO – REFERENCIAIS EM DIÁLOGOS

Neste capítulo discutiremos e refletiremos sobre três conceitos-chave da pesquisa: identidade ou identidades¹⁸, conscientização e humanização. A perspectiva que adotamos como referencial da relação entre os três conceitos é Paulo Freire para quem ser humano é ser um ser de projeto, abertura e essa como sendo sua condição primordial. Portanto, o processo de humanização está necessariamente conectado com a construção de si, de um projeto de si mesmo enquanto indivíduo-e-ser-social e, para tanto, a tomada de consciência faz-se fundamental. Para dialogar com Freire sobre o conceito de identidade trazemos Jean-Claude Deschamps e Pascal Moliner (2009), Stuart Hall (2006) e Claude Dubar (1997).

A pesquisa, ao focalizar na investigação a presença do tema das identidades nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, pretende conhecer, segundo a perspectiva de docentes, qual a importância dada para o tema da construção de si nas escolas públicas, para, ao perguntar, convidar os docentes a pensarem ou reafirmarem o quão primordial é oportunizar que jovens e adultos em situação escolar não regular se apropriem de um tema que atravessa a reflexão sobre seu lugar no mundo. Trata-se de uma questão de dignidade¹⁹ a ser restaurada, e a escola, ambiente de conhecimento das coisas do mundo e da natureza, de socialização, pode aparecer como espaço e momento de conhecimento de si, autoconhecimento e, nesse movimento, encontrar-se nas semelhanças e diferenças nas relações.

Por que dignidade a ser restaurada? Porque, como vimos no capítulo um, devido ao histórico de exclusão social na história do Brasil, existe uma dívida acumulada a ser integralmente paga para com todo aquele ser humano que teve e ainda tem seu

¹⁸Trazemos para o capítulo a discussão sobre qual a ideia mais adequada e se faz diferença tal determinação para a pesquisa.

¹⁹(Lat. dignitas: fato de ser digno, de merecer) Concepção segundo a qual a pessoa humana autônoma representa um fim em si, por oposição às coisas: “Aquilo que constitui a condição única permitindo que algo possua um fim em si não somente tem um valor relativo, isto é, um preço, mas um valor intrínseco, ou seja, uma dignidade” (Kant) (JAPIASSU, H. E MARCONDES, D., 2006, p. 49)

direito²⁰humano universal a ser gente, a ter acesso ao conhecimento e, também, à sua condição de ser de projeto negado, adiado.

Todo ser humano tem ou deveria ter direito ao seu pleno desenvolvimento como pessoa como garante formalmente nossa Constituição Federal de 1988²¹. Essa garantia é observada no campo da Educação. Portanto, a escola tem como sua responsabilidade primeira oferecer aos indivíduos, cidadãos, espaços e momentos nos quais e ao longo dos quais se encontrem com quem são, suas biografias, com as reflexões sobre os aspectos que os constituem e como eles próprios se enxergam. Além disso, as salas de aula, espaços pelos quais esses seres humanos transitam todos os dias, devem ser lugares de reflexão sobre a própria prática pedagógica no sentido de os docentes e as docentes se perguntarem sobre o quão estão inserindo nas suas práticas o valor da dignidade humana como princípio. Inclusive nós, os próprios profissionais da educação, podemos nos perceber nunca tendo feito a pergunta “Quem sou eu?”, desconhecendo, ainda, seu sentido profundo e social ao mesmo tempo e, portanto, a sua importância para trazer à realidade a saída do ser menos (desumanização) para o ser mais, ou seja, a humanização (Freire, 2017).

Dubar (1997), em seus estudos sobre Identidade segundo as várias abordagens existentes, dirá que

A pequena burguesia ascendente se reproduz enquanto tal, visto que a maioria dos filhos não conseguem ocupar os postos de direção, remetendo as suas ambições para a geração vindoura. Quanto às classes populares, só lhes resta resignarem-se ao menor sucesso dos seus filhos, o que se traduz numa reprodução da sua posição (inferior) de origem (Dubar, 1997, p. 73).

O cenário trazido por Dubar pode ser identificado, reconhecido na nossa história e no nosso histórico de exclusão e privilégios. Por isso, a transformação social passa pela apropriação consciente dos processos e mecanismos que fazem com que nós, mas

²⁰“Segundo a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a educação em direitos humanos é uma parte integral do direito à educação e está ganhando cada vez mais reconhecimento como um direito humano em si. (...) A educação deve envolver valores como paz, não discriminação, igualdade, justiça, não violência, tolerância e respeito pela dignidade humana. A educação de qualidade com base na abordagem dos direitos humanos significa que esses direitos são implementados ao longo de todo o sistema de ensino e em todos os ambientes educacionais” (UNESCO, 2017) em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/>

²¹Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

aqui especificamente, esses seres humanos em situação desprivilegiada, as classes populares, acabam por reafirmar sua própria condição como determinada, imutável, dada, natural. Com isso, aparece a noção que caminha junto com a de identidade que é a de representação²². São essas representações que formam junto à categorização²³ e aos estereótipos a principal justificativa para trabalhar, trazer, evocar, provocar o tema da identidade ou identidades no pensamento e práticas pedagógicas voltadas para um trabalho de humanização.

Nós, seres humanos, pessoas, indivíduos e seres sociais nos reconhecemos, nos identificamos segundo categorias²⁴ construídas socialmente a partir das representações que fazemos sobre nós, nosso contexto, nossa história. Sobre o termo categorização, Japiassú; Marcondes (2006, p. 41) definem como “ato mental consistindo em organizar a realidade em classe de objetos com propriedades comuns: os legumes, as árvores, as cores, os homens etc. são categorias”. É um mecanismo próprio da linguagem, da cognição, do aprendizado social, dos códigos linguísticos que serão referências. Essas referências são filtros com os quais enxergamos o mundo, o outro, a nós mesmos. O problema é que sendo socialmente aprendidos, categorias, representações se tornam essências²⁵, ou seja, realidades em si mesmas, permanentes, imutáveis e não escolhas construídas socialmente em contextos específicos.

Uma pesquisa em Educação, em Ensino no Brasil na Educação Básica e mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos dentro de instituições públicas de pós-

²²Representação (lat. *repraesentatio*) Operação pela qual a mente tem presente em si mesma uma imagem mental, uma ideia ou um conceito correspondendo a um objeto externo. A função de representação é exatamente tornar presente à consciência a realidade externa, tornando-a um objeto da consciência, e estabelecendo assim a relação entre a consciência e o real. A noção de representação geralmente define-se por analogia com a visão e com o ato de formar uma imagem de algo, tratando-se no caso de “uma imagem não sensível, não visual”. (Japiassu, H. e Marcondes, D., 2006, p. 239-240)

²³Categorização. Ato mental consistindo em organizar a realidade em classe de objetos com propriedades comuns: os legumes, as árvores, as cores, os homens etc. são categorias. (Japiassu, H. e Marcondes, D., 2006, p. 41)

²⁴Categoria. O termo *categoria*, frequentemente considerado como sinônimo de *noção* ou de *conceito*, designa, mais adequadamente, à unidade de significação de um discurso epistemológico. (Japiassu, H. e Marcondes, D., 2006, p. 41)

²⁵Termo original da Filosofia ocidental, “é o ser mesmo das coisas, aquilo que a coisa é ou o que faz dela aquilo que ela é”, segundo a tradição platônica, escolástica; “aquilo que se mantém através de seus diversos acidentes”; “na filosofia contemporânea, a essência não define nem revela a natureza do homem, porque o homem, ao vir a ser, não possui essência, apenas uma condição, uma situação (...). (Japiassu, H. e Marcondes, D., 2006, p. 93-94)

graduação precisa estabelecer o compromisso social de promover a contrapartida imediata direta ou indiretamente no trabalho, na luta pela dignidade humana. Um indivíduo para ser cidadão pleno precisa se apropriar de si. O movimento ensinado por Freire (2013) da saída da consciência ingênua para a consciência crítica deve passar pela consciência²⁶ de quem se é. Por isso, o tema da identidade, um dos principais temas da Psicologia Social (Deschamps; Moliner, 2009, p. 8), precisa ser trazido para as pesquisas e para os diálogos com professores²⁷, ainda que no encontro com um questionário, caso desta pesquisa específica.

Os autores referenciados para o diálogo com Freire se debruçaram sobre o tema das identidades sob aspectos múltiplos que se distinguem e se aproximam. O que se buscou nestes autores foram os estudos das teorias que buscam definir o conceito. O que foi encontrado que atravessa todos os autores é a dimensão dialética da identidade²⁸, ou seja, trata-se de uma percepção de si construída pela dimensão individual e social ao mesmo tempo, em diálogo intrínseco. Além disso, outras relações dialéticas no campo deste tema são reconhecidas, como a própria definição de identidade que contém em si o tema e o reconhecimento da diferença²⁹.

Utilizamos o conceito de sujeito para nos referirmos ao ser humano e à construção de sua identidade. Trabalhamos com a noção de sujeito como *subjectum*, aquilo que subjaz; sob a imagem alegórica de um caleidoscópio, o sujeito é o “suporte” que sofre o movimento dos mosaicos mudando cores e formas, porém com uma espécie de “ordenação” própria que permanece ali, ainda que em movimento, nunca fixa. O sujeito

²⁶Tomada de consciência é o ato pelo qual a consciência intelectual do sujeito se apodera de um dado da experiência ou de seu próprio conteúdo. (Japiassu, H. e Marcondes, D., 2006, p. 54)

²⁷O trabalho escolhe utilizar os termos docentes e professores sem estabelecer quaisquer distinções entre ambos.

²⁸Identidade (lat. tardio *identitas*, de *idem*: o mesmo). A questão da identidade e da diferença, do mesmo e do outro, é uma das questões mais centrais da metafísica clássica em seu surgimento (Heráclito, Parmênides, Platão). Temos, por um lado, a busca de um elemento único, a essência, o ser, que explique a totalidade do real (Parmênides); por outro lado, o pluralismo de Heráclito vê o real como reino da diferença, da mudança e do conflito, sendo que em um sentido dialético, algo pode ser e não ser o mesmo, já que está em mudança. Platão busca, de certo modo, conciliar ambas as posições que o influenciaram em sua metafísica dualista, segundo a qual a mudança pertence ao mundo material, ao mundo das aparências, sendo o mundo das formas fluxo, eterno, imutável. (Japiassu, H. e Marcondes, D., 2006, p. 141)

²⁹Diferença (lat. *differentia*) Relação de alteridade existente entre duas coisas que possuem elementos idênticos.

como aquilo que subjaz no processo de tornar-se, vir-a-ser; é o corpo que carrega as experiências, as vive, interpreta e as significa.

3.1 – Quem sou eu? As subjetividades e a construção das identidades

À resposta à pergunta *quem sou eu?*, àquele que se olha no espelho e reflete para responder, chamamos sujeito. Quem ele é, sendo, sua identidade ou suas identidades.

Mas por que responder a essa pergunta seria tão importante e, mais ainda, na Educação de Jovens e Adultos? Por que como tornar-se sujeito da própria vida, como humanizar-se sem tocar em questão existencial-e-social tão importante? Reconhecer-se e reconhecer com que filtros nos enxergamos e nos enxergam e sob quais lentes significa compreender os contextos, as histórias; é desvelar e desvelar-se. E a questão da pesquisa é se essa é uma preocupação no espaço escolar; se há o convite para que seres humanos historicamente desumanizados se reconheçam, indaguem sobre suas histórias, seus pertencimentos.

Numa experiência que tive em sala de aula com uma turma de Educação de Jovens e Adultos, os alunos e as alunas foram convidados a construir uma “pizza” respondendo à pergunta *quem sou eu?* Cada fatia da pizza deveria dizer sobre algo que os identificassem: gostos, sonhos possíveis, sonhos impossíveis, características de personalidade, trabalho, etc. Um aluno, por volta dos seus trinta e poucos anos, trabalhador, cansado, que, pouco tempo depois evadira, vai construindo sua pizza cheio de dúvidas que saltavam na sua expressão facial de olhar ao longe, pensativo. Esse aluno me chama para comentar: “nossa, professora, estou impressionado. Nunca pensei sobre isso. Nunca pensei sobre quem sou eu”. Diante de tamanha perplexidade do estudante, me ocorreu tentar me colocar em seu lugar e tentei me imaginar nunca tendo pensado sobre minha identidade. Não consegui e entrei em angústia. Como um ser humano desenvolver-se plenamente como pessoa sem refletir sobre quem é; seu lugar no mundo?

Entendemos que o espaço escolar precisa acolher esse tipo de indagação. Mais do que isso, precisa provocar esse autoquestionamento. Perceber-se, ser apresentado a possibilidades de se conhecer, de se reconhecer como existência e como projeto de ser, num contexto social desumanizante que esvazia as pessoas pela imersão irrefletida numa realidade perversa nos

parece trabalho da Educação. Pensar sobre si é refletir sobre sua identidade. No trabalho focalizamos no conceito no plural, identidades, tendo em vista a complexidade inerente à construção de si, os múltiplos e não excludentes aspectos que nos constituem como seres que vivem na e da intersubjetividade.

Diante disso, dialogamos com o conceito freireano de educação problematizadora que

parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo* como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada (FREIRE, 2017, p. 102, grifos do autor).

Portanto, a partir do reconhecimento histórico do processo de desumanização pelo qual gerações de indivíduos passaram e ainda passam, o comprometimento com a humanização desses sujeitos, que implica viabilizar condições que os façam sujeitos propriamente ditos que pensam, escolham, ajam, passa a ser fundamental numa educação que se pretenda libertadora. Para tanto, é necessário que esses sujeitos, no contexto dos espaços de educação que os acolhem, sejam colocados eles próprios como desafio, problema, em primeiro lugar, para, dialeticamente, se reconhecerem no mundo, com o mundo:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2017, p. 39).

3.2 Humanização: uma busca por meio de diálogos e subjetividades

Nossa pesquisa investiga a presença do tema identidades no campo das vivências pedagógicas, pois para que se estabeleça uma educação humanizadora nos termos freireanos, faz-se necessário o reconhecimento de si como sujeito de si mesmo, fazer-se objeto da própria reflexão e junto com outros de modo que se possam reconhecer e pensar no contexto da intersubjetividade. Sobre a valorização da subjetividade num

processo libertador, diz Freire (2017) acerca de determinadas visões que entre subjetividade e subjetivismo, que seria uma valorização do indivíduo por si mesma:

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo (FREIRE, 2017, p. 51).

Sobre a unidade dialética desumanização-humanização Freire (2017) diz:

[Constatar a preocupação com a humanização] implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - a de sua humanização (FREIRE, 2017, p. 40).

Os oprimidos, jamais estiveram *fora de*³⁰. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 2017, p. 84-85).

Ainda sobre a relação subjetividade e objetividade, diz Freire (2017):

(...) Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la. (FREIRE, 2017, p. 35):

Ou seja, a própria subjetividade é tornada objeto de reflexão de modo que, dialeticamente, uma e outra se façam instrumento de processo de conscientização e libertação e, ao mesmo tempo, conteúdo disponível para os educadores para integrar a construção do trabalho pedagógico.

A valorização do tratamento das subjetividades, elas próprias como problema na sala de aula, pressupõe um perfil geral dos sujeitos educandos, homens e mulheres, jovens e adultos, demasiado imersos no mundo cotidiano e do trabalho, pois a “estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam” (FREIRE, 2017, p. 44), sendo pouco ou nada provocados

³⁰ Grifo da autora

por essas situações no sentido de pensarem o “não-eu”, numa linguagem freireana, a partir do “eu” que são eles próprios. Ou seja, estabelecer algum grau de diferenciação com o real para, dialeticamente, inserir-se neste real de modo consciente. Sobre isso diz Freire (2017):

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (FREIRE, 2017, p. 55)

Sendo assim, pensando com Freire, afirmamos que o trabalho com o tema central da identidade transversalizado por ideias como percepção, consciência, processo são fundamentais para balizar um trabalho pedagógico com jovens e adultos - mas não tão somente com estes -, na medida em que aí se faz um comprometimento radical em abrir possibilidades no espaço escolar para uma educação verdadeiramente humanizadora.

Portanto, “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2017, p. 40).

O contexto histórico que aprisiona e oprime os sujeitos em condições de *ser menos* é tratado como luta política nos espaços de educação segundo Freire (2017), na medida em que se acredita que tal situação é produto de uma determinada ordem que pode e deve ser transformada de modo que os sujeitos reconheçam em si a potência para *ser mais*:

(...) A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível, porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 2017, p. 41).

Sobre a pedagogia do oprimido, diz Freire (2017) ser “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2017, p. 43). Logo, a ideia de humanidade, humanização é central na obra de Freire e na nossa pesquisa como horizonte libertador. Associada dialeticamente à ideia de humanização está a de sujeito como coisa, efeito da

desumanização, daí a importância da recuperação da humanidade desses homens e mulheres. Freire dialoga com Hegel e identifica nos oprimidos um tipo de consciência servil que se caracteriza como consciência não para si, mas para outro, constituindo, assim, o ser menos:

Se o que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para outro”, a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz este “ser para outro” (FREIRE, 2017, p. 49).

Ao caracterizar a humanidade, a humanização, Freire (2017) afirma que

a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” - como está implícita na finalidade ele dá a essa explicação, a de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência” (FREIRE, 2017, p. 55).

A partir disso inferimos que a reflexão é ação que pode provocar como efeito voltar o pensamento para si, para o mundo, para a própria ação desvelando o processo de conscientização. Nesse processo os sujeitos que falam e escutam numa situação intersubjetiva e dialógica fazem parte de um mesmo movimento em direção ao *ser mais*. Porém, Freire (2017) identifica que, em geral, os sujeitos oprimidos “falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais” (FREIRE, 2017, p. 69). Portanto,

não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 2017, p. 77).

Freire (2017) vai opor à prática pedagógica humanizadora ao que ele conceitua como “educação bancária”, como depósito de conhecimentos nos educandos e consideração da realidade como “algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (FREIRE, 2017, p. 79).

Uma vez sendo defensor do diálogo como prática pedagógica libertadora, Freire dirá que “uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não sua força transformadora (FREIRE, 2017, p. 80). Além disso, a palavra, na concepção bancária de educação, está sempre com o educador que acaba por reproduzir a lógica do opressor por estabelecer hierarquia e reafirmar a ideia de que um detém o saber e o outro é um receptor deste conteúdo. Nessa perspectiva, educador e educando são lugares distintos e opostos e não conciliáveis na medida em que o lugar do educador exerce poder sobre o educando passivo estabelecendo uma relação de desigualdade. Por isso,

a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (FREIRE, 2017, p. 82).

Freire dirá que, ao contrário, na concepção bancária de educação que está sendo criticada, por sua lógica do depositar, do transferir valores e conhecimentos não observamos superação. Mas sim essa “cultura do silêncio” (FREIRE, 2017, p. 82) sustenta e incentiva a contradição.

Nesse contexto, para Freire (2017), o diálogo é o método, o caminho único para uma prática educativa verdadeiramente libertadora partindo do pressuposto de que “somente na comunicação tem sentido a vida humana” (FREIRE, 2017, p. 90), sendo educando e educador mediatizados pela realidade, promovendo a intercomunicação.

O contexto da intersubjetividade, o ambiente da dialogicidade, da comunicação, é, segundo Freire (2017), condição para a humanização, pois, segundo ele,

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2017, p. 93).

A educação problematizadora, segundo Freire (2017, p. 94), “identifica-se como próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma”. Com o autor, reconhecemos que o papel do educador nas experiências, nas vivências problematizadoras deve ser cuidadosamente refletido e posicionado antes, durante e depois do trabalho, pois

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 2017, p. 95).

Entendemos e concordamos com Freire (2017) quando este afirma que

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 2017, p. 96).

Portanto, considerando as palavras de Freire, o que se busca com o produto da pesquisa é fomentar “a *emersão*³¹ das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade” (FREIRE, 2017, p. 98). No caso, a realidade imediata será a do sujeito educador, no contato com outros eus, outros sujeitos, ou seja, os homens e mulheres educandos na possibilidade de se tornarem objetos de reflexão para si mesmos. Ou seja, “o que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se ‘destaca’ e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio” (FREIRE, 2017, p. 100).

Para nós é fundamental, uma vez conhecendo a relação dos educadores com o tema identidade na sua prática pedagógica a partir do questionário aplicado, incentivar propostas que façam-nos observar o quanto de conscientização é possível em vivências que privilegiam a reflexão sobre si e o desenvolvimento da percepção dos sujeitos como em constante processo de ser:

Sobre o movimento de busca dos homens, que se opõe a proibição que se faz para que não sejam sujeitos de sua própria busca, “só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização” desses homens e mulheres” (FREIRE, 2017, p. 104)

Ainda sobre o diálogo e suas duas dimensões:

³¹“Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, (...) e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da *imersão* em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando. (Freire, 2017, p. 141)

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2017, p. 108).

Nossa pesquisa consiste, portanto, numa investigação sobre a relação dos educadores com o tema identidade no cotidiano escolar a partir de um questionário virtual que provoca o educador com questões sobre a vivência, os impactos positivos e os obstáculos do tema das identidades nas práticas pedagógicas e propõe como produto educacional um cardápio de práticas pedagógicas que possa despertar nos sujeitos tanto de primeiro plano - educadores-, como os de segundo plano - estudantes da EJA -, condições de serem protagonistas e defenderem a hipótese de que o conhecimento e o reconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de educar são fundamentais para a realização de um trabalho pedagógico acolhedor e humanizador, na medida em que “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2017, p. 109).

No capítulo que se segue apresentamos as veredas da pesquisa, ou seja, os caminhos percorridos com os educadores para colhermos os dados para análise e interpretação sobre a presença, a vivência, os impactos positivos e os desafios de se trabalhar com o tema das identidades nas salas de aula.

4 – VEREDAS DA PESQUISA

Nosso caminho metodológico se ancorou na aplicação de um questionário reflexivo com os educadores da Educação de Jovens e Adultos para a coleta de dados sobre o quanto e como o tema identidade aparece ou já aparecera nas suas experiências escolares, tratando-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa.

Sobre a utilização dos temas geradores na pedagogia freireana, segundo Tozoni-Reis (2006, p. 93) “são (...) estratégias metodológicas de um processo de conscientização da realidade opressora vivida nas sociedades desiguais”.

A pesquisa qualitativa trabalha com descrição, entendimento, busca de significado, interpretação, linguagem e discurso a partir de um contexto particular (Gondim, 2003). Sendo assim, como afirma a autora,

para aqueles que optam pela abordagem qualitativa os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória. O conhecimento do mundo, para os adeptos desta última, não deve ser um fim em si mesmo, mas um instrumento para a autoconscientização e ação humana. Com isto há uma diminuição da distância entre a produção e a aplicação do conhecimento, bem como um aumento da exigência do comprometimento do pesquisador com a transformação social (GONDIM, 2003, p.150).

Quanto à composição do grupo de educadores respondentes ao questionário foram em número de 29. A heterogeneidade do grupo é esperada porque o convite virtual foi disparado para um amplo número de docentes.

Para tratamento do material gerado pelas respostas dos educadores ao questionário utilizaremos a técnica de análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin (1977), que

Designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 47).

Ao apresentar a história da análise de conteúdo como história da hermenêutica, da interpretação dos livros sagrados, portanto de sinais obscuros, Laurence Bardin (1977) lança uma questão e responde:

O que é passível de interpretação? Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com duplo sentido, cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma observação cuidada ou de uma intuição carismática (BARDIN, 1977, p. 14).

Ao refletir sobre a interpretação como uma ação linguística, de discurso tão antiga logo no início de sua obra, trazemos à baila o valor de algo que é inerente à comunicação humana: significações profundas que necessitam de acurada observação para serem captadas e organizadas num complexo de inferências. A pesquisa qualitativa, nesse caso, portanto, lida com esse conteúdo complexo carregado de sinais, signos cujos sentidos não estão dados a priori nem podem ser captados e compreendidos numa percepção imediata, exigindo do pesquisador no contexto de uma investigação científica, cuidado e organização, sistematização das mensagens de modo a agregar igualmente os valores imanentes a essas mensagens.

Sobre uma primeira comparação entre os primeiros modos registrados de interpretação e o método propriamente dito hoje, Bardin diz que “a atitude interpretativa continua em parte a existir na análise de conteúdo, mas é sustida por processos técnicos de validação” (BARDIN, 1977, p. 14). Portanto, são esses processos técnicos sob os quais nos valeremos para assegurar o máximo de potência na leitura das mensagens emitidas nas respostas aos questionários.

Adiante, Bardin (1977) apresentará as origens da análise de conteúdo enquanto método interpretativo, porém ainda demasiado aprisionado e condicionado por necessidades quantitativas que garantiriam o rigor científico. A autora passará pelos principais autores da época, Lasswell e Berelson, e terminará apontando as limitações e necessidades de expansão de tal instrumento de “medida”:

Quaisquer que sejam os progressos posteriores a Lasswell e Berelson, os seus critérios marcam a preocupação deste período em trabalhar com amostras reunidas de maneira sistemática, a interrogar-se sobre a validade do procedimento e dos resultados, a verificar a fidelidade dos codificadores e até a medir a produtividade da análise. É o período significativo de uma prática com uma metodologia nascente, onde as exigências de rigor e de objetividade pressentidas, adquirem um caráter obsessivo, suscetível de encobrir outras necessidades ou possibilidades (BARDIN, 1977, p. 15).

Ou seja, nesse período já aparecem as limitações de certo modo de fazer pesquisa quando o objeto de estudo provém do campo social, de seres humanos e toda a complexidade inerente a tal contexto. A escolha por apresentar este recorte de sua obra é chamar a atenção para a singularidade da pesquisa aqui em questão no que diz respeito ao objeto de estudo e os instrumentos de pesquisa: seres humanos rememorando, reconstruindo a memória e refletindo sobre situações vivenciais sobre determinado tema - aqui, identidades. Sendo assim, o uso da análise de conteúdo tal como é realizada hoje em pesquisas qualitativas se mostra o caminho adequado para tratar o conteúdo colhido a partir do questionário aplicado, porque, em sua história, tal metodologia fora amadurecida após período de aparente aporia e desinteresse, configurando-se em seguida numa metodologia enriquecida por ter recebido contribuição de diversas áreas das humanidades e afins assumindo o caráter complexo da lida entre sujeitos pesquisadores e objetos de pesquisa enquanto sujeitos, enquanto seres humanos:

Se os problemas precedentes não se encontram resolvidos, novas perspectivas metodológicas, no entanto, vão eclodindo. (...) A análise de conteúdo entra, de certo modo, numa segunda juventude. A etnologia, a história, a psiquiatria, a psicanálise, a linguística, acabam por se juntar à sociologia, à psicologia, à ciência política, aos jornalistas, para questionarem estas técnicas e propôr a sua contribuição (BARDIN, 1977, p. 20).

A partir disso, novos debates e querelas se estabelecem enriquecendo as possibilidades metodológicas para a análise de conteúdo. O que nos interessa nesse momento aqui são os efeitos gerais de tal novo cenário:

De fato, para além dos aperfeiçoamentos técnicos, duas iniciativas desbloqueiam, então, a análise de conteúdo. Por um lado, a exigência da objetividade torna-se menos rígida, ou melhor, alguns investigadores interrogam-se acerca da regra legada pelos anos anteriores que confundia objetividade e cientificidade com a minúcia da análise de frequências. Por outro lado, aceita-se mais favoravelmente a combinação da compreensão clínica, com a contribuição da estatística. Mas, para além do mais, a análise de conteúdo já não é considerada exclusivamente com um alcance *descritivo* (...), antes se tomando consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a *inferência*. Que esta inferência se realize tendo por base indicadores de frequência, ou, cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados, (...), toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações (BARDIN, 1977, p. 21-22).

Quanto ao delineamento do cenário após esta “nova juventude” da análise de conteúdo no período demarcado pela autora entre 1960 até o momento da escritura de seu livro, identificamos três momentos importantes cujo conhecimento consideramos importante para assegurar o valor científico do método justificando nossa escolha, portanto. Diz Bardin (1977):

De 1960 até hoje três fenômenos primordiais afetam a investigação e a prática da análise de conteúdo. O primeiro é o recurso ordenador; o segundo o interesse pelos estudos respeitantes à comunicação não verbal e o terceiro é a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos (BARDIN, 1977, p. 22).

Sobre o primeiro fenômeno, o recurso ordenador, o qual tem relação com o uso do computador diz Bardin que “vem oferecer novas possibilidades, mas a realização de um programa de análise de conteúdo exige um acréscimo de rigor em todas as fases do procedimento” (BARDIN, 1977, p. 22-23). E segue, mais adiante, esclarecendo que

Exige-se uma preparação dos textos a tratar e, por conseguinte, uma definição mais precisa das unidades de codificação, e tornar operacionais procedimentos de análise automática das unidades de contexto quando o sentido de uma unidade de registro é ambíguo. Deste modo, o analista é obrigado a apelar para os progressos da linguística, a fim de formular regras justificadas (BARDIN, 1977, p. 23).

A preparação dos textos se desenvolve a partir da leitura flutuante do material coletado, elaboração de categorias e de subcategorias de análise que são organizadas por escolhas temáticas e, por conseguinte, estabelece-se um diálogo entre elas. Diálogo este que consiste na análise propriamente dita.

A partir destas observações o uso da AC como metodologia de pesquisa nos contempla na medida em que nosso instrumento, o questionário virtual e perguntas abertas e complexas, consiste numa experiência com sujeitos a partir da qual existem inúmeras possibilidades de descobertas para além do objetivo específico da pesquisa no sentido de enxergar signos, mensagens, sinais que demonstrem um processo de autorreflexão.

Por outro lado, Bardin afirma que o método da análise de conteúdo é “muito empírico dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 1977, p. 30-31). Ou seja, é amplo e expansivo

podendo tomar formas específicas sem perder o rigor, o que nos reafirma como caminho metodológico, já que um amplo leque de experiências com o método fora suficiente para delinear modelos “nos quais podemos nos inspirar” (BARDIN, 1977, p. 30).

Bardin definirá inicialmente a análise de conteúdo como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31). Tendo em vista que trabalhamos com as falas, mensagens que surgiram nas respostas ao questionário, consideramos o caminho metodológico adequado. Quanto ao campo, a autora o caracteriza como vasto e amplo e diz:

Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p. 32).

A partir desse momento apresentaremos os dados coletados e, discorreremos sobre estes produzindo interpretações e inferências que nos delineiem o cenário do tema identidades nas práticas pedagógicas cotidianas nas salas de aula da EJA. Nosso objetivo nessa parte inicial deste capítulo foi justificar a escolha metodológica demonstrando coerência entre os objetivos e a técnica da investigação e o tratamento dos conteúdos a serem recebidos.

4.1. Análise de dados - a identidade nas salas de aula de EJA segundo a experiência e o olhar dos educadores

O campo da pesquisa realizou-se sob a forma de questionário virtual construído no modelo Google Forms o qual pode ser acessado pelo endereço https://docs.google.com/forms/d/1ulHwzpSZRJ7sRQv49W6BD6TZyRKvEh_k4ZyZalxzs3A/prefil. O questionário foi disparado com o convite para participação na pesquisa para um amplo número de professores pelas rede sociais – facebook e whatsapp - e e-mail. No facebook, buscamos grupos e páginas de Educação de Jovens e Adultos existentes pelo Brasil e enviamos o convite por mensagem privada e, quando permitido, fizemos postagem nos murais de forma que os participantes dos grupos visualisassem o

questionário pelo link. Obtivemos vinte e nove docentes respondentes de perfis heterogêneos em relação a segmentos de atuação em 10 dias de coleta de dados.

O questionário teve como objetivo primeiro levantar informações sobre o perfil do docente respondente como, por exemplo, sobre a formação dos professores. Este primeiro momento foi apresentado no capítulo 2. Em seguida, dezoito perguntas foram propostas aos professores. Dentre essas, estabelecemos o recorte de quatro delas para análise categorial-temática e duas para apresentar como elementos de diálogo.

As quatro perguntas escolhidas para serem analisadas nesta etapa da pesquisa foram ***“O que é identidade para você?”***; ***“Quais categorizações são possíveis estabelecer quanto a quem são os jovens e adultos da EJA?”***; ***“Mencione uma experiência durante a qual questões relativas às identidades dos jovens e adultos [quanto a quem são eles] já apareceram de algum modo no seu trabalho pedagógico com a EJA de modo a ser/ter sido significativo para o aprendizdo”***; ***“Por que a constituição do jovem e adulto da EJA enquanto sujeito deve ser parte do trabalho pedagógico nas salas de aula?”***

As três questões selecionadas para dialogar com os demais dados coletados foram ***“Por que no seu trabalho pedagógico na EJA costuma/costumava valorizar alguma proximidade afetiva com os educandos [modificada]?”***; ***“Agora, independentemente de já fazer parte do seu trabalho com a EJA, aponte, no mínimo, dois possíveis impactos pedagógicos positivos de se buscar um conhecimento mais profundo dos jovens e adultos nessa modalidade de ensino.”***; ***“Da mesma forma, aponte, no mínimo, dois possíveis obstáculos positivos de se buscar um conhecimento mais profundo dos jovens e adultos nessa modalidade de ensino.”***

Foi dado um tratamento em separado pergunta a pergunta, por isso, algumas categorias se repetem de uma análise para outra. Optamos por analisar cada pergunta dentro do seu contexto e, eventualmente, demonstrar as relações entre elas na reflexão sobre o todo do tema identidade ou identidades. Por exemplo, “vivências e experiências” aparecerão nas respostas tanto referentes ao conceito de identidade como nos trabalhos pedagógicos realizados pelos professores nos quais o tema identidade ou identidades fez parte, apareceu, era parte direta ou indiretamente.

A primeira pergunta proposta aos docentes respondentes, “*O que é identidade para você?*”, é de capital importância na medida em que faz necessário conhecer como definem, como consideram o termo/tema identidade ou **identidades** para analisar as respostas, os dados e produzir inferências e reflexão. Trabalhar com identidade ou identidades é ou deveria ser um campo de possibilidades aberto para a valorização dos sujeitos educandos, ou seja, pessoas, indivíduos que deveriam ter o direito de refletirem sobre quem são e o que podem produzir para a autoconstrução.

A tabela a seguir se refere à pergunta “**O que é identidade para você?**”

Tabela 1 Esquema da análise-categorial referente à definição de identidade pelos educadores

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	EXEMPLO
Identificação	Auto percepção	7	“ Reconhecimento de si em relação aos outros
	Diferenças	7	“ O que distingue uma pessoa”
	Características	6	“ conjunto de características inerentes a pessoa”
	Identidade coletiva	5	“constituída pela cultura ”
	Pertencimento	3	“ É a percepção de sentir-se pertencido a um grupo social ”
	Singularidade	2	“O que nos torna individual ”
	Semelhanças	2	“que podem te assemelhar”
	Rotulação	1	“colaboram para uma rotulação ”
	Forma de ser	1	“que revela a forma de ser ”
Memória/História	Construção	3	“ O que construímos e compomos de nós mesmos ”
	Marcas	2	“Conjunto de marcas que o indivíduo carrega”
	Vivências	4	“fruto das vivências”

Todas as categorias e subcategorias identificadas dialogam com os múltiplos elementos, aspectos identificados e reconhecidos nos estudos sobre o tema identidade no capítulo 3 e condizem com a complexidade e multiplicidade que envolve a temática.

A primeira categoria geral identificada para agrupar os tipos de olhares e considerações distintas sobre o que é identidade para os docentes foi **identificação**. Entre as subcategorias presentes nessa categoria geral auto percepção e diferenças foram as mais recorrentes. A identidade como auto percepção seria o ato de perceber a si mesmo; de “parar” e mobilizar os sentidos e a cognição para reconhecer-se como um ser. Poderíamos arriscar e usar a categoria “objeto” para identificar o fenômeno que ocorre na sua imediatez: tornar-se objeto de si mesmo.

Quanto a subcategoria **diferenças**, segundo as falas que a trazem como definição do que é identidade, há o “segundo momento” da auto percepção que seria identificar, encontrar, perceber que para ser *eu* preciso me diferenciar. Preciso, antes de me identificar pelas similitudes - semelhanças, uma subcategoria -, me afastar do outro para me ver; o faço, então, pelos elementos que me diferenciam, até para eu poder me enxergar nos limites em relação ao que é exterior a mim.

Em seguida, a subcategoria **características**, apesar de genéricas, demonstram que há a percepção de que identidade é algo não essencial, não único, mas múltiplo. São distintos aspectos que convergem no que chamamos identidade. Trata-se de uma abstração de uma complexidade cuja representação fundamental, de fundamento, é a multiplicidade, é o signo plural.

A **identidade coletiva** é uma subcategoria interessante e importante, pois implica na percepção de que, simultaneamente à diferenciação, o que somos, em nossa singularidade - outra subcategoria -, é partilhado, é coletivo também. Não há, portanto, contraposição à ideia de identidade como **singularidade**, pelo contrário, há uma percepção de que nela está implicado o coletivo.

A subcategoria **rotulação**, apesar de ter aparecido uma única vez, é de capital importância, como vimos no capítulo 3. O rótulo, a estampa, a etiqueta, a imagem que o outro me apresenta de mim também constrói minha auto percepção e minha identidade sob o ponto de vista do olhar externo. O olhar do outro é também filtro meu no momento que me vejo. E esse fenômeno é deveras importante pensando sob a perspectiva de um trabalho nas salas de aula com o tema identidade, um locus de socialização que precisa se apropriar desse conhecimento; do saber, tomar consciência do mecanismo de

rotulação. Nós, no lugar de docentes, também operamos essa mecânica, essa automação do olhar.

Sob a categoria **Memória/História** estão as subcategorias **construção, marcas e vivências**. Essas três subcategorias são o reconhecimento de que a identidade está em movimento e se constrói no tempo por meio das experiências pelas quais nós, sujeitos, passamos. Vale dizer que cada vivência; cada marca é uma interpretação ao mesmo tempo que é a vivência mesma, para o próprio sujeito. E isso vale para quem observa, para quem é o outro e acompanha, partilha, conhece tais experiências. Ou seja, eu conto a minha história e o outro também conta a minha história. Todos esses elementos são construção-do-que-sou-e-do-olhar-sobre-o-que-sou³².

Essa observação-reflexão sobre as definições de identidade pelos docentes se faz necessária para visualizarmos a complexidade do tema a começar pelo modo de tratá-lo. O quanto essa complexidade implica na presença ou ausência do tema nas salas de aula? Que olhar, afinal, os docentes em geral cultivam sobre suas alunas e alunos da EJA? O próprio conceito de identidade enfrenta uma encruzilhada filosófica demasiado complexa: identidade é essência ou movimento ou ambos? As respostas dadas demonstram isso tanto quanto aparecem falas como essa: "A forma como **me reconheço**, constituída pela **cultura** na qual estou inserida, por minha história e trajetórias percorridas, meus valores e percepções do mundo", que denota uma percepção da complexidade, como quando aparecem subcategorias como **auto percepção**.

Aqui a percepção de si é o que se reconhece. Claro que, nesse processo de perceber a si mesmo, estão incluídos a relação com nossos traços culturais - identidade coletiva - e características percebidas que nos igualam e diferenciam dos demais. Esse docente traz essa ideia: "É se reconhecer para si mesma e em relação ao convívio social". A complexidade do tema advém ainda de um fato: a limitação da linguagem no sentido de um espaço com limites para desenvolver uma resposta que acabam por reduzir à busca de uma conceituação rápida, apressada, imediata.

³² Esse recurso da hifenização é para marcar que a linguagem não dá conta de expressar fenômenos demasiado complexos,

A definição sobre identidade é o ponto de partida para a escolha dos trabalhos com o tema, bem como tudo o que diz respeito a essa definição deve ser objeto de reflexão compartilhada com os estudantes de modo a trazer à consciência, a provocar a emergência. O próprio tema deve se tornar objeto de conhecimento enquanto os sujeitos discentes também o são.

A próxima tabela de análise categorial se refere à pergunta **“Quais categorizações são possíveis estabelecer quanto a quem são os jovens e adultos da EJA?”**. Delimitamos entre as categorias percebidas, como gênero e faixa etária, por exemplo, a que entendemos ser a mais indicada para pensarmos sobre a questão da **“rotulação” ou “etiquetagem”**³³: grupo socioeconômico.

No capítulo 1, identificamos que há um histórico de exclusão social de determinados grupos socioeconômicos desde a Colonização. A questão histórica está posta. O que gostaríamos de focalizar é o quanto ao estabelecermos esta identificação, nosso olhar para nossos estudantes das classes populares e o próprio reconhecimento do que é “popular”, nos convida inconscientemente para a rotulação no tratar com os estudantes de modo a homogeneizá-los e deixar de perceber suas diferenças, já ditas pelos próprios docentes como sendo importantes aspectos identitários. Deschamps; Moliner (2009), sobre o processo de socialização, dizem que

as operações de categorização, de estereotipia, de comparação social ou de atribuição não se desenrolam num mundo vazio de significações. Elas são utilizadas por indivíduos que dispõem de um grande número de representações desse mundo. Ora, essas representações mantêm entre si uma relativa compatibilidade (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 79).

Trouxemos estes autores para pensarmos sobre o que identificamos na análise-categorial referente a questão “o que é identidade?” como *rotulação* e Deschamps; Moliner (2009) chamam *estereotipia*.

No capítulo 3 trabalhamos o conceito de representação para marcar como se dá nossos processos de entendimento e interpretação do mundo. As representações são a forma como categorizamos as coisas, os fenômenos em geral, indivíduos e grupos. Essa operação está carregada de nossas próprias vivências e aquisição de conhecimentos de senso comum ou específicos. Como professores, o conhecimento que formamos

³³Sobre este conceito, ver capítulo 3.

previamente sobre os estudantes aparecerá no modo como os pensamos, consideramos. Sob a perspectiva de um trabalho com o tema identidade ou identidades, é interessante partir desses conhecimentos, porém suspendê-los no momento em que dialogamos com os discentes. O recuo dos filtros abre espaço para “ler”, “ouvir”, conhecer o outro, no caso os alunos e alunas, tal como se apresentam e não como os vemos. Exercício necessário.

Vejamos a tabela 2 e as subcategorias

Tabela 2 Esquema da análise-categorial referente à categorização do público da EJA

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	EXEMPLO
Grupo socioeconômico	Trabalhadores	6	“Buscando emprego” “Classe trabalhadora” “Trabalhadores” “Empregados”
	Pobres	5	“ Faixa populacional mais necessitada” “Baixa renda” “Pobres” “Pertencentes às camadas populares” “Classes populares”
	Excluídos/Oprimidos	4	“Excluídos do direito à educação” “Pessoas que a sociedade excluiu” “Carregam a marca da opressão por algum tipo de exclusão” “Oprimidos” “Menos atendida por políticas públicas específicas”
	Migrantes	1	“Migrantes urbanos e rurais”

Entre as subcategorias identificadas nas respostas dos educadores estão, como pudemos ver na tabela 2, “trabalhadores”, “pobres”, “excluídos/oprimidos” e “migrantes”. A diferença de frequência com que aparecera nas respostas não nos parece significativa. Quando nos referimos aos estudantes da EJA como sendo pobres, trabalhadores, excluídos e oprimidos, podemos afirmar que é possível que sejam preconceitos. A empiria e as vastas referências nos afirmam que são categorias que tendem à

fidedignidade aos fatos, porém, ainda assim, são preconceitos enquanto não sabemos quem são nossos educandos a partir da palavra deles próprios. Trazemos novamente os autores Moliner; Deschamps (2009) para colaborar com nossa reflexão sobre o assunto:

Na maioria dos casos, o que se chama “relação social” realiza-se através de relações entre indivíduos. Mesmo em contextos onde as pertencas grupais são extremamente visíveis (p. ex., a relação professor-alunos num curso), a verdade é que as relações intragrupos e intergrupos passam, na maioria das vezes, por interações entre indivíduos. Podemos então perguntar-nos qual o papel das representações intergrupos na nossa maneira de perceber as pessoas com as quais interagimos. Da mesma maneira que podemos perguntar-nos sobre o impacto que essas interações podem ter sobre nossas representações intergrupos (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 94).

A pergunta sobre a categorização teve a função de captar o olhar do docente sobre os educandos entendendo que, na linha de raciocínio deste trabalho de pesquisa, ao categorizarmos também estabelecemos identidade aos sujeitos. Ou seja, fixamos com maior ou menor rigidez quem são nossas alunas e nossos alunos da EJA. Por que esta observação se faz necessária? Para chamar atenção à necessidade de abertura do docente para conhecer de fato e de forma mais profunda os sujeitos que frequentam as salas de aula da EJA e suas identidades por eles mesmos. Ou seja, colocar sob perspectiva nossas percepções para dar voz e protagonismo aos educandos para trazerem quem são. Em síntese, confrontar nossas representações sobre os estudantes e as deles sobre si próprios e, fazer deste material objeto de reflexão coletiva para que possa emergir representações potentes de si mesmos de modo a caminhar no sentido da abertura para o *ser mais* freireano. Categorizar, pensar sobre as categorizações, sob o ângulo de um tema como identidade ou identidades nas salas de aula da EJA é necessário para superar essas mesmas categorizações.

Com essa reflexão não afirmamos uma negatividade das categorizações prévias sobre o nosso campo de atuação como docentes. Essa e qualquer pesquisa de campo acadêmica exige isso, ou seja, define, delimita, reflete sobre os sujeitos da pesquisa. Porém é preciso identificar as limitações dessas delimitações. O nome já é autoexplicativo, auto definidor. Limites, contornos. Precisamos deles para nos localizarmos, planejarmos. Porém, para um trabalho de desenvolvimento humano cotidiano é preciso partir deles para superá-los.

As subcategorias apreendidas da categoria geral **grupo socioeconômico** identificam estudantes da EJA como **pobres, excluídos e oprimidos, trabalhadores**. Essas subcategorias são ou deveriam ser a razão para a busca de um trabalho mais humanizado, o que implica uma aproximação dos indivíduos, já que denotam condições desumanas de existência. Porém, muitas vezes, tornam estática e dessensibilizada a nossa percepção. Quanto às metodologias, essas devem levar em consideração o público que atende e sua maior ou menor eficiência depende de uma refinada busca por quem são esses públicos.

Queremos defender que são essas pessoas, esses estudantes em sua maioria esmagadora pobres, porém antes de serem pobres são seres humanos. A sensibilidade ou sensibilização para esse fato como uma riqueza que abre possibilidades é o que pretende essa pesquisa e sua proposta de produto educacional. Ressaltamos que a proposta de produto educacional consiste num caderno de quatro propostas de vivências com o tema identidade ou identidades para serem trabalhados ao longo de um ano letivo no início de um segmento. Um trabalho direcionado para a especificidade do tema.

A seguir, trabalharemos com a questão dirigida aos educadores respondentes do questionário que os convidava a compartilhar e a mencionar suas próprias vivências pedagógicas as quais foram associadas ao tema: ***“Mencione uma experiência durante a qual questões relativas às identidades dos jovens e adultos [quanto a quem são eles] já apareceram de algum modo no seu trabalho pedagógico com a EJA de modo a ser/ter sido significativo para o aprendizado”***. O objetivo dessa etapa do questionário é conhecer metodologias de trabalho utilizadas pelos professores que fazem aparecer o tema da identidade ou das identidades para mapear as circunstâncias pedagógicas durante as quais a temática aparece; a que outras temáticas de um trabalho pedagógico o tema da identidade ou identidades aparece no trabalho com os docentes participantes. Vejamos a tabela 3 a seguir na qual organizamos o esquema categorial das respostas:

Tabela 3 - Esquema da análise-categorial referente a experiências com o tema identidades em sala de aula

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUENCIA	EXEMPLOS
Raízes/Origens	Étnico-racial	3	<p>“Evento voltado para a discussão étnico racial, com ênfase nos valores civilizatórios herdados de nossa ancestralidade africana”</p> <p>“Com oficina de turbantes, capoeira, degustação de pratos típicos”</p> <p>“Feira Cultural onde os alunos fizeram um resgate das suas heranças culturais e das influências atuais”.</p>
	Território	2	<p>“Quando trabalhei raízes (as origens deles)” trabalhamos muito a identidade pessoal e territorial”</p> <p>“Quando, trabalhando uma poesia que trazia a experiência do exílio, os alunos nordestinos se identificaram com o tema, por se reconhecerem na mesma condição”</p>
Temas	Trabalho	4	<p>“Sempre que desenvolvo a temática “trabalho” preciso dar especial atenção às categorias profissionais mais invisibilizadas na nossa estrutura social”, pois a maioria atua nesses setores”.</p>
	Racismo	1	<p>“Certa vez pedi a uma turma de EJA para escreverem sobre o trabalho que exerciam e o racismo. Descobrimos com a leitura dos resultados que a identidade do morador do interior e negro era difícil de ser assumida pois gerava piadas de cunho racista”.</p>
Quem sou eu	Construção de si	1	<p>“Sou professora de Artes Plásticas e muitos trabalhos sugeridos são referentes a construção de quem são plasticamente”.</p>
	Identidade pessoal	1	<p>“Trabalhamos muito a identidade pessoal na sua habilidade para projeto talento”</p>
	Habilidade	1	

Memórias	Autobiografia	2	<p>“Fiz um projeto sobre memórias. O processo de alfabetização teve como fio condutor os textos autorais dos alunos”</p> <p>“Fiz um trabalho com eles sobre a história de vida de cada um. Eles escreveram um livro autobiográfico”</p>
	Experiências e vivências	3	<p>“Descrevendo suas experiências que são associadas às matérias trabalhadas”.</p> <p>“Trabalhar a história da cidade a partir das vivências e experiências relatadas”</p> <p>“No conhecimento que cada qual traz na sua bagagem para prosseguir na aprendizagem”</p>

Como pode ser observado na tabela 3, faz-se presente a referência de trabalhos pedagógicos nos quais o tema identidades aparece. As categorias apreendidas foram: **Quem sou eu (construção de si, identidade pessoal, habilidades)**, **memórias (autobiografia)**, **experiências e vivências (descrição, cidade, conhecimento-bagagem)**, **temas (trabalho, racismo)**, **raízes/origens (étnico-racial, migração, território, evento, poesia, oficina)**. A partir da fala dos professores respondentes, percebemos que o trabalho pedagógico com a temática Identidades nas salas de EJA, constituem momentos do planejamento associados a outras temáticas, ou seja, são pontuais e não formadores. O tema das identidades, apesar de central nessas experiências quando abstraímos os contextos para refletir sobre eles, aparece como transversal, como emergindo de outras temáticas.

Houve um destaque no sentido de frequência de aparição para as categorias “temas”, “memórias” e “raízes/origens”. Inferimos que o tema “trabalho”, por exemplo, entre as experiências dos docentes advém da identificação dos educandos pelos professores como trabalhadores, classe trabalhadora, como vimos em análise anterior. Daí, por sua vez, reafirmamos a presença de um olhar identificador que é positivo, pois que um horizonte de contato, de diálogo. Porém, ao mesmo tempo, se apresenta sempre, igualmente, como um risco de categorização demasiado generalizante de seres humanos que distancia a nós, docentes, do contato mais profundo com quem são esses sujeitos

para além dessas identificações. Na fala de um dos professores, conforme exemplo na tabela, aparece assim: “Sempre que desenvolvo a temática “trabalho” preciso dar especial atenção às categorias profissionais mais invisibilizadas na nossa estrutura social, pois a maioria atua nesses setores”. Nesta fala, a temática central é trabalho. Quando o docente traz esse tema como experiência com o tema identidade ou identidades, reforça olhar identitário do docente para o educando como trabalhador. Sua justificativa carrega a responsabilidade por valorizar os educandos nas suas atividades, o que parece positivo sob a perspectiva de um trabalho de horizonte humanizador.

Da mesma forma, trabalhos subcategorizados como “étnico-racial” bem como “território” denotam uma preocupação em trazer o reforço das origens, das raízes dos educandos, que podem ou não ser valorizadas pelos próprios estudantes. Esse tipo de trabalho pedagógico nos remete a ideia de identidade coletiva, promovendo possivelmente as identificações entre indivíduos heterogêneos numa sala de aula de EJA.

Na mesma linha de interpretação, a categoria “Memórias”, cujas subcategorias identificadas foram “autobiografia” e “vivências e experiências”, também parece consistir em trabalhos que partem desses temas que tangenciam a questão das identidades, porém são, ao mesmo tempo, intrínsecos a esta. Em “memórias”, temos vivências pedagógicas que, segundo as falas dos professores, aproximam mais os estudantes de um contato com suas singularidades, seus caminhos pessoais, ainda que se cruzem com outros caminhos e sejam semelhantes sob muitos aspectos com outros sujeitos. As duas falas – “Fiz um projeto sobre memórias. O processo de alfabetização teve como fio condutor os textos autorais dos alunos” e “fiz um trabalho com eles sobre a história de vida de cada um. Eles escreveram um livro autobiográfico” – apresentam a dimensão do individual com mais ênfase; com mais centralidade. Nas falas a partir das quais categorizamos a pergunta fundamental dessa pesquisa relacionada ao tema da identidade ou identidades “quem sou eu”, apesar de subcategorizarmos em “construção de si”, “identidade pessoal” e “habilidade”, não há nada de significativo que nos traga material de interpretação e reflexão. As respostas representam, de forma objetiva, como eles se percebem.

A questão que se segue para análise, **“por que a constituição do jovem e adulto da EJA como sujeito deve ser parte do trabalho pedagógico nas salas de aula da EJA”** apresenta o que podemos considerar como a importância dada ao tema identidades como parte do trabalho pedagógico segundo o olhar dos docentes. Porém essa consideração é arbitrária na medida em que identificamos uma brecha a qual pretendemos fechar em trabalhos posteriores: a noção de sujeito não fora trabalhada no questionário previamente tal como fora a definição de identidade. Ou seja, não sabemos como os docentes compreendem a noção de sujeito. Sendo assim, fizemos uma análise com base na nossa definição basilar presente no capítulo 3: sujeito como “suporte” dos fenômenos, das operações complexas que constituem no tempo a nossa identidade ou as nossas identidades. Sendo assim, a análise nessa etapa, verificada na tabela 4, a seguir, apresenta uma significativa presença de livre criação de relações entre as noções de identidade e sujeito. Por meio das falas dos educadores, percebemos que a noção de sujeito tende a se aproximar da noção de indivíduo, presença no mundo. E em algumas falas há explícita relação com o tema identidade. Concluímos, por outro lado, que o escopo do conjunto das perguntas induz essa relação; conduz o raciocínio dos professores no sentido de associar identidade, sujeito, desenvolvimento como pessoa.

Tivemos, também, respostas evasivas e sem densidade para produção de significados relevantes para a pesquisa como por exemplo “Porque faz parte do aprendizado” e “Porque eles são a maioria nas turmas e serão cada vez mais”. Seria necessário um desenvolvimento das respostas para apreensão de significados e sentidos. Vamos observar na tabela 4:

Tabela 4 - Análise categorial-temática quanto à justificativa para a consideração do aluno jovem e adulto como sujeito no trabalho pedagógico nas salas de aula

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	EXEMPLOS
Pertencimento Social	Lugar	4	“Para saberem seu lugar na sociedade” “Porque eles devem saber da importância deles nesse espaço e em outros”
	Conscientização	2	“É um trabalho de conscientização de cidadania de uma classe excluída” “Pois a partir da consciência da sua identidade o sujeito possui mais autonomia para se colocar no mundo”
	Participação	1	“Sim para promover uma participação mais ativa destes na sociedade”
	Integração	1	“Porque geralmente fazem parte de um grupo marginalizado que necessita de se conhecer e se valorizar como sujeito integrante da sociedade”
	Empoderamento	1	“A construção coletiva de sujeitos históricos empoderados é a principal função da escola para a classe trabalhadora”
Subjetivação	Percepção de si	2	“Porque a educação é um processo subjetivo, antes de tudo o aluno precisa desenvolver sua percepção sobre si mesmo para interrogar sua realidade. Sua história deve ser contada pelo seu olhar e não pelo olhar do outro”
	Humanização	1	“Para que ele/a se humanize nas relações com ele/a mesmo/a e com os/as demais, fazendo com que avance na percepção de sujeito pensante e reconhecido na sociedade”

	Atuação autônoma	1	“Como não sê-lo??? Vê-lo como sujeito é compreendê-lo como autor crítico, participante da sua própria vida”
(Res)Significação da aprendizagem	Dar sentido	4	“Para dar sentido ao processo de formação (...) “Para dar significado ao aprendizado” “Porque constitui significação do conhecimento escolar. “Porque esse é um dos caminhos pelos quais as práticas docente podem ressignificar os conteúdos ensinados de modo a que estes possam oferecer respostas às demandas e inquietações que os sujeitos educandos trazem para a sala de aula”
	Oportunidade de aprendizagem	1	“Porque a sala de aula deve conhecer o aluno para melhor apresentar oportunidades de aprendizagem”
	Concretude	1	“(…) que cada sujeito está em busca de elementos que possam dar a ele concretude”
	Centro do processo pedagógico	4	“Porque ele deve ser o centro do processo pedagógico” “Porque o faz agente do processo de ensino-aprendizagem” “Eles precisam fazer parte da construção do trabalho pedagógico” “Porque assim, eles sentem valorizados. Participante ativo”

Como é possível observar, há uma quantidade significativa de subcategorias para a categoria “**pertencimento social**”, como “por exemplo”, “lugar”, “interação”, “participação” o que demonstra o reconhecimento por parte dos docentes de que é positivo para o educando a sensação de fazer parte de um coletivo, de uma sociedade, já que originalmente a sensação produzida externa e cotidianamente é a de exclusão. Ao

menos é a nossa percepção segundo nossas referências. Não sabemos quais são as dos estudantes. E isso é uma questão a ser levantada em pesquisas posteriores: como os estudantes vivenciam a sensação de pertencimento no cotidiano e o papel da escola e das salas de aula em relação a esta temática específica. O que é pertencer, quais seriam as relações de pertencimento e de não pertencimentos identificadas pelos próprios alunos e alunas e que relações ou impactos positivos e negativos estas teriam com o aprendizado.

A categoria que aparecera com mais ênfase foi **(res)significação de aprendizagem**. As subcategorias “dar sentido”, “oportunidade de aprendizagem”, “concretude” e “centro do processo pedagógico” nos conta sobre a relação imediata que se estabelece com a positividade para a aprendizagem em si, segundo o olhar dos docentes. Ou seja, é reconhecido que o trabalho pedagógico que considera alunas e alunos como sujeitos por meio do trabalho com a identidade ou identidades – segundo nossa aproximação – tende a ser mais efetivo no sentido de poder ser melhor valorado pelos educandos. Reconhecer-se no processo de aprendizado seria importante para um aprender mais eficaz.

Em contrapartida, há a presença, porém menos significativa em comparação com as categorias apresentadas anteriormente, do processo de **subjetivação**, o qual aparecera nas subcategorias *percepção de si, interrogação, atuação e humanização*. Inferimos que, sob um olhar apressado poderíamos supor que este nível mais profundo de efeito nos educandos é menos valorizado, no entanto, é importante reconhecer que é provável que ao identificar as outras categorias, os docentes, sem perceberem, tenham trazido como positividade de forma mais evidente justamente em função da valorização desse processo de subjetivação que seria inerente ao trabalho com o tema das identidades. Ou seja, a tomada de consciência de quem se é, do tornar-se, do poder vir-a-ser seria imanente ao trabalho com o tema e produziria essas positivities evidenciadas de modo mais explícito nas respostas.

Porém, não concluímos aqui nossa análise e interpretação reconhecendo a complexidade do tema e a necessidade de aprofundamento. Deixamos apenas evidenciado que na fala dos professores o processo de reconhecimento de si enquanto sujeito apareceu de forma menos significativa do que outras categorias.

Sobe a pergunta “no seu trabalho pedagógico na EJA costuma/costumava valorizar alguma proximidade afetiva com os educandos?” e “Por que valorizar a proximidade afetiva com os educandos?” As respostas dadas indicam que 75% dos respondentes afirmam que **sempre** valorizam alguma proximidade afetiva, assim como cerca de 14% **muitas vezes** e 14% **algumas vezes**. As justificativas para tal aproximação, organizamos a partir da seguinte categorização e subcategorização: **Confiança (acolhimento, autovalorização, conhecimento, diálogo, autoestima, pertencimento); humanização (troca, respeito, subjetividade); aprendizagem (vontade, participação, horizontalidade).**

Este cenário nos leva à reflexão de que docentes reconhecem que a proximidade afetiva é canal de abertura para um trabalho diferenciado e mais humanizado. Entre as subcategorias de humanização, está **troca** tendo aparecido de forma significativa revelando um elemento importante: o enriquecimento mútuo com tal proximidade. Tal proximidade é intensificada se o tema mediador, que promove essa troca for **identidades**. Por outro lado, há beleza na diversidade de subcategorias captadas segundo a categoria da **confiança**. Todas as subcategorias sugerem uma positivação existencial, uma abertura para si, para o outro e para o conhecimento. Toda temática referente a esta pergunta nos remete a importância do diálogo como método.

As duas próximas análises são dados complementares às análises até aqui desenvolvidas e se referem aos possíveis impactos positivos sobre um conhecimento mais profundo sobre os jovens e adultos da EJA nas salas de aula e os obstáculos os quais os docentes identificam como significativos para um trabalho que considere este conhecimento mais profundo dos estudantes.

Entre as categorias e subcategorias identificadas na coleta de dados sobre os possíveis impactos positivos do trabalho que busca inserir um conhecimento mais profundo dos educandos estão **aprendizagem [vontade, sentido/significado, segurança, métodos eficientes]; sujeito em construção [identidade, mudança, emancipação] e relações interpessoais [socialização e troca]**, há significativa ênfase na **aprendizagem** e particularmente na subcategoria **sentido/significado** e **métodos eficientes**. Seja por experiência acumulada ou projeção ideal no horizonte, cerca de 50% das respostas indicam que o impacto mais perceptível ou esperado está no campo da

aprendizagem. Ou seja, do ponto de vista estritamente pedagógico, tanto a proximidade afetiva com os educandos, bem como o trabalho com o tema identidades são reconhecidamente de alto valor para tanto despertá-los para o conhecimento, como para promover abertura, rompimento de barreiras, elevação da autoestima, etc. Porém há, também, a identificação **sujeito em construção e relações interpessoais**, ainda que não de forma tão contundente quanto os impactos na aprendizagem, o que nos traz elementos mais subjetivos para a cena da Educação na EJA.

Em relação aos possíveis obstáculos para a obtenção de conhecimento mais profundo de jovens e adultos na modalidade EJA, foram organizadas as categorias: **resistência** (fechamento, autoritarismo); **Educando** (autoestima, comportamento, reserva, conflitos, demandas); **Estrutura** (descaso, formação, desinteresse, currículo, dinâmica de trabalho, formação); **Evasão** (falta, abandono).

Há uma frequência bastante significativa de respostas alocadas na categoria **estrutura**, cuja subcategorias **desinteresse e dinâmica de trabalho** ganham destaque. Ou seja, há uma percepção de que o Estado é responsável pelos desafios de se aprofundar no conhecimento de quem são os estudantes da EJA.

Por outro lado, apenas uma categoria com duas subcategorias se referem ao próprio docente como responsável: **resistência e fechamento, autoritarismo**. E a frequência de respostas identificadas por essas categorias são inexpressivas em comparação com as demais, no sentido de não caracterizarem auto responsabilização.

Neste momento, nesse espaço percebemos uma responsabilização do outro, de aspectos fora de nós, docentes, para o estabelecimento de relações superficiais com os educandos e, com isso, inferimos, a manutenção de certos modos de olhar para eles. Os dados que nos levam a tal reflexão e parecer [sempre provisório] é a identificação das seguintes categorias: **resistência** e as subcategorias **fechamento e autoritarismo, educando** (responsabilizando as alunas e alunos devido à **autoestima** baixa, **comportamentos, reservas, conflitos**), **estrutura institucional** com destaque à expressiva representatividade da subcategoria **dinâmica de trabalho**, quando docentes responsabilizam o Estado e suas estruturas, organizações e desorganizações como obstáculos à realização de um trabalho mais humanizado a partir do tema identidade. Sem o objetivo de questionar a legitimidade da identificação dos problemas estruturais,

sabemos que infelizmente a identificação desses problemas muitas vezes se torna o próprio norteador das práticas educativas na EJA.

Pensamos que, ao contrário, identificar esses problemas, esses obstáculos deve ser ponto de partida para a criação de saídas, de possibilidades de trabalhos mais humanizados. E não tão somente uma justificativa para não fazê-lo.

A partir desses dados, concluímos que há, de fato, uma resistência ao chamado para o trabalho com o tema que aparece nas próprias respostas dos docentes. Os demais obstáculos são legítimos na medida em que conhecemos a realidade da educação pública brasileira, no entanto, parece-nos sintomático esse inexpressivo reconhecimento de que nós docentes também somos social e politicamente responsáveis pela reprodução do tratamento excludente ou pouco preocupado com o processo de subjetivação de nossos estudantes. Esse tema é ponto de partida para estudos mais profundos que nos levem, inclusive, de encontro com a desvalorização do docente, sua desumanização e consequente desestímulo.

No capítulo que se segue apresentaremos o produto educacional que podemos chamar de *convite aos docentes* para uma experimentação mais direta, sistematizada, planejada com o tema da identidade ou identidades nas salas de aula.

5 – PRODUTO EDUCACIONAL: RODAS DE CONVERSA E CARDÁPIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Como produto educacional esta pesquisa construirá um *cardápio de práticas pedagógicas sobre o tema identidades*. O objetivo é estabelecermos um diálogo formativo e, no uso do cardápio, refletirmos sobre como o tema identidade pode ser ou já é realidade na docência com jovens e adultos para esses educadores. Um convite à reflexão sobre a prática docente, trocas de experiência e sensibilização para vivências pedagógicas que potencializem tanto as relações de ensino-aprendizagem, como a própria aprendizagem bem como a realização pessoal profissional dos docentes num cenário de progressiva desvalorização.

É importante o educador vivenciar seu próprio trabalho como um instrumento de transformação social na medida em que pode afetar e alterar a condição existencial inicial dos educandos da EJA. Vale salientar que se trata de grupo categorizado como histórica, social e culturalmente excluído, logo oprimido no sentido freireano, portanto em condições desfavoráveis para ser mais. O que nos interessa captar são possíveis alterações da condição existencial dos educandos para avaliar junto aos docentes a potência da ação empreendida, no caso, a experiência pedagógica, em provocar algum sinal de que se caminhou do ser menos para o ser mais ainda em escala quase infinitesimal se pudesse ser quantitativamente mensurada.

Sobre a ideia de cardápio como instrumento educacional, diz TONSO (2005):

A palavra “cardápio”, no contexto da Educação, não chegou agora. Além, é claro, dos cardápios das cantinas, do cardápio semanal preparado pelas cozinheiras e por todos os outros usos que envolvem o cotidiano da alimentação nas escolas, pode-se encontrar expressão como “Cardápio de Projetos”, “Cardápio de Saber”, “Cardápio de Ideias”, sempre com o sentido explícito listas de “projetos”, “saberes” ou “ideias” colocadas à disposição de alguém supostamente interessado nelas (TONSO, 2005, p. 49).

Sendo assim, não consiste em algo novo no ambiente escolar muito embora não tão utilizado no cotidiano. E é possível justificar a estreiteza de relação deste termo utilizado no dia-a-dia como algo relacionado à alimentação e à educação, como apresenta o autor:

a aproximação entre “alimentação” e “educação” não é de todo estranha. Curiosamente, em Portugal, berço da nossa língua pátria, a palavra “CARDÁPIO”

não existe e tem como sinônimo a palavra “EMENTA”, que, por sua vez, no Brasil, tem o sentido emprestado à Educação como um resumo de uma disciplina (TONSO, 2005, p. 49).

Sobre o sentido da construção de um cardápio de práticas pedagógicas para professores da educação de jovens e adultos, refletimos com TONSO (2005) a partir desta observação seguida de um fragmento da música “Comida” de Arnaldo Antunes:

Não é difícil aceitarmos que nós nos alimentamos tanto de coisas para comer, quanto de outras “coisas”, materiais e imateriais que nos fazem crescer, que nos restauram (daí a palavra “restaurante”). Coisas que alimentam o corpo; coisas que alimentam a alma (TONSO, 2005, p. 50).

Este sentido remete ao que entendemos como necessidade vital que, do lugar de também professores, consideramos, sobretudo para quem atua com um público tão desafiador como jovens e adultos: alimentar a alma de motivações para a prática cotidiana, de ideias que movimentem seu pensar e agir de modo a tornar significativo e carregado de sentido o fazer pedagógico diário.

Por esta razão consideramos, por meio desta pesquisa, como relevante o produto idealizado, porque, inclusive, pretende ser oferecido como uma contrapartida à participação no questionário para a realização da pesquisa, fazendo-se instrumento de troca de experiências e saberes. Os resultados da pesquisa serão apresentados para se tornarem objeto de reflexão compartilhada.

A ideia de cardápio foi acolhida e reafirmada com o sentido de subversão de uma lógica de mercado, de consumo. O nosso cardápio de práticas pedagógicas que, além de estar apresentado de forma condensada neste capítulo, compreenderá um material a ser publicado à parte, mas de forma complementar a esta dissertação por se tratar de um produto educacional associado à mesma, consiste num convite a escolher experiências pedagógicas humanizadoras que **alimentem** o trabalho em salas de aula da EJA.

No contexto dessa pesquisa e especificamente como produto educacional, o cardápio é um material a ser apresentado e oferecido aos docentes participantes desta pesquisa, com a proposição de que sejam praticadas junto aos estudantes e que se possa estabelecer reflexões coletivas sobre o resultado do trabalho, seus impactos e obstáculos identificados. A aplicação da atividade escolhida entre as quatro opções é parte de um processo de sensibilização para o tema e a vivência das identidades no

trabalho pedagógico na EJA. Antes e depois da aplicação, a proposta é estudar, debater e refletir sobre a temática e as experiências; prever, analisar e debater sobre os obstáculos já identificados no resultado dessa pesquisa.

O cardápio está organizado da seguinte forma: Apresentação do material, um texto teórico sobre o tema Identidade(s) – Por que Identidade?; quadros elucidativos que justificam a ideia de cardápio; um Guia de Degustação que consiste em uma orientação para uso do material em relação as etapas das práticas propostas; uma explicação sobre cada elemento do Guia de Degustação; o que chamamos de Menu, ou seja, as quatro práticas pedagógicas oferecidas, e, em seguida, uma seção dedicada à cada prática com os objetivos específicos e as orientações específicas ou seja, a descrição da metodologia de cada atividade com o registro dos materiais necessários.

Esta proposta de produto educacional se pretende, portanto, uma extensão dessa pesquisa e uma contrapartida a ser oferecida primeiramente aos docentes participantes respondentes do questionário, do nosso campo.

Pode, ainda, ser apresentado em instituições que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos ou em espaços que se propõem a refletir sobre essa modalidade de ensino no formato de rodas de conversa, ficando a disposição dos educadores em círculo e havendo escuta inicial sobre o entendimento desses sujeitos acerca da ideia de identidade, propostas de vivência compartilhada sobre o tema através de instrumentos como silhueta, espelhos, objetos pessoais e suas histórias, provocações reflexivas sobre associações possíveis de vários elementos culturais à constituição/construção das identidades. A cada experimentação podem ser ouvidas as falas sobre como se iniciou e como se findou aquela experiência. Defendemos a ideia de que o diálogo sobre o tema identidade conduz ao reconhecimento e à diferenciação no compartilhamento de ideias e sensações. Além disso, afirmamos que pensar sobre todo o processo da própria experiência, a de convites à reflexão logo no início das vivências, conduz à emersão, tal como identifica Freire. O educador precisa experimentar para avaliar como pode impactar no seu trabalho pedagógico no sentido da humanização e processo de emancipação dos jovens e adultos da EJA. Nesse sentido ofereceremos o cardápio de práticas pedagógicas.

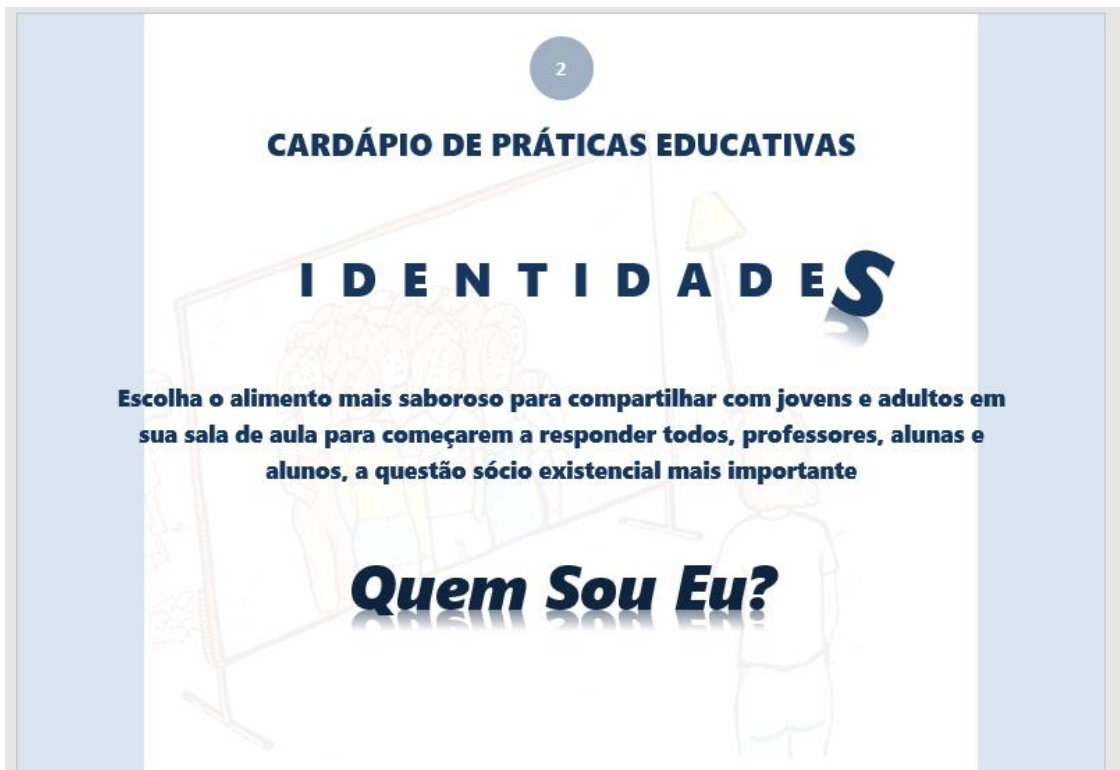
É, portanto esse o foco do produto da pesquisa: provocar nos sujeitos um momento consciente de construção de si de modo que possa lhe ser propiciada a autorreflexão e, no diálogo e enfrentamento com outras identidades, construir-se e reconhecer a si e os envolvidos nessa interação social como parte desse processo, de modo que tal experiência possa ser levada aos estudantes nas vivências propostas no cardápio de práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, será analisado o quanto tal vivência pode ser positiva no sentido de iniciar um trabalho pedagógico anual, seja em qual disciplina for, sob a ótica freireana de uma educação significativa e que leve em conta o protagonismo dos sujeitos educandos e suas trajetórias existenciais. Consideramos relevante a inserção de vivências pedagógicas iniciais antes do início do trabalho com conteúdos.

Esse tipo de experiência comunica ao educador sobre a possibilidade de provocar os educandos no sentido de pararem para pensar em si mesmos e os fazerem interagir e conhecerem a si próprios. Essa vivência pode ser realizada por docentes de qualquer área de modo a vincular seus ensinamentos a esses sujeitos específicos e singulares que ali estarão durante todo o ano letivo.

5.1 O Cardápio de Práticas Pedagógicas

Apresentamos, agora, o cardápio de práticas pedagógicas que, conforme afirmamos anteriormente neste capítulo, contemplará um material encadernado à parte, constituindo-se e podendo circular como produto educacional desta dissertação.



Guia de busca para nutrição

Apresentação	3
Por que <i>Identidade(S)</i>?	7
Por que <i>Cardápio</i>?	13
Guia de Degustação	19
Compreender cada elemento do Guia de Degustação	21
Menu	27
Prática 1 – A Pizza	28
Prática 2 – A Silhueta	32
Prática 3 – O Espelho	36
Prática 4 – O Mosaico	40
Referências Bibliográficas	44

Apresentação

Não é difícil aceitarmos que nós nos alimentamos tanto de coisas para comer, quanto de outras “coisas”, materiais e imateriais que nos fazem crescer, que nos restauram (daí a palavra “restaurante”). Coisas que alimentam o corpo; coisas que alimentam a alma (TONSO, 2005).

Bem vindos, professora e professor

Este material, um *Cardápio de Práticas Pedagógicas sobre o tema Identidade(S)*, tem o objetivo de ser um instrumento de aplicação prática para introdução de um trabalho pedagógico orientado por meio do processo de autoconhecimento dos estudantes da EJA construído em diálogo. Tendo como ponto de partida permanente a pergunta *Quem sou eu?*, este cardápio pretende ser um convite à nutrição da alma de educadores e educandos no processo do conhecer.

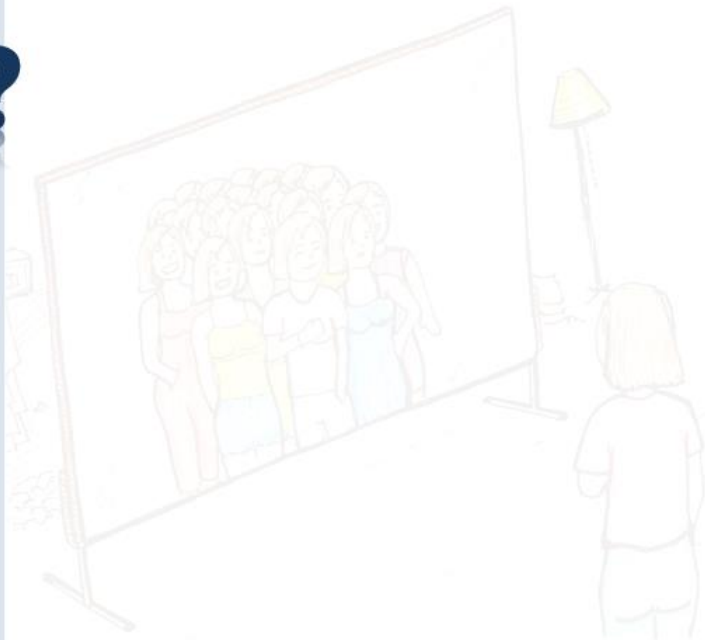
Nas primeiras páginas, vocês encontrarão as bases teóricas para aprofundamento e reflexão sobre o tema *Identidade(S)* [*Por que Identidade(S) como centro temático?*] e a própria noção de *Cardápio* [*Por que Cardápio*], ou seja, o porquê da escolha desse nome para um material pedagógico. Em seguida, virão as orientações gerais sobre a condução das práticas sob o título *GUIA* para, por fim, o *Menu*, propriamente dito: as práticas pedagógicas.

Espero que possa usufruir deste material como um instrumento de vôo rumo a um processo de construção de conhecimento junto a autoconstrução dos estudantes como sujeitos de modo que o horizonte de chegada, de pouso é o infinito das possibilidades de si e do conhecer ainda não exploradas.

5

Olhe demoradamente na próxima página para o desenho e reflita sobre que ideias ele traz ao pensar em Identidade[S]

6

?

7

Por que Identidade[S]?

Para começar a responder a pergunta, é importante dizer que **identidade ou identidades**¹, nessa proposta de práticas pedagógicas, é conectada com dois outros conceitos: **conscientização** e **humanização**, tendo em vista que adotamos a perspectiva de Paulo Freire como referência e fundamento para reflexão e construção de novas experiências docentes. Para Freire (2017) **ser humano é ser um ser de projeto**, abertura e essa como sendo sua condição primordial. Portanto, **humanizar-se está conectado com a construção de si, de um projeto de si mesmo e, para isso acontecer, a consciência de si e do processo apresenta-se como fundamental**. Apresentamos dois autores que tratam do tema identidade ou identidades para estabelecer diálogos com Freire: Jean-Claude Deschamps e Pascal Molliner (2009) e Claude Dubar (1997). Por meio desses autores delineamos o que é identidade (S) para responder à questão quanto à por que trazer esse tema para ser trabalhado e vivenciado nas salas de aula.

Consideramos uma questão de restauração da dignidade² levar esse tema às escolas e ao cotidiano de professores e alunas e alunos no sentido de proporcionar a esses espaços a construção de si, o autoconhecimento, o reconhecimento interpessoal na vivência da socialização, identificando semelhanças e diferenças, de modo orientado e reflexivo.

¹ Trazemos para a própria prática a discussão sobre qual a ideia mais adequada e se faz diferença tal determinação para conduzir as vivências.

² lat. dignitas: fato de ser digno, de merecer) Conceção segundo a qual a pessoa humana autônoma representa um fim em si, por oposição às coisas: "Aquilo que constitui a condição única permitindo que algo possua um fim em si não somente tem um valor relativo, isto é, um preço, mas um valor intrínseco, ou seja, uma dignidade" (Kant) (Japiassu, H. e Marcondes, D., 2006, p. 49)

8

Marcamos a posição na defesa da dignidade devido à dívida histórica que se tem com as camadas populares excluídas, às quais foram e ainda os são negados o direito vital de ser integralmente gente. Ou seja, a ter acesso ao conhecimento formal que está disponível na educação escolar, porém, também, a se perceber em sua condição de ser humano: um projeto inacabado socialmente adiado, negado pelo exercício do poder de uns sobre outros.

Entendemos que todo ser humano tem ou deveria ter garantido o direito ao seu pleno desenvolvimento como pessoa como está garantido formalmente na nossa Constituição Federal de 1988³. Segundo o entendimento da lei esse direito de ser plenamente gente e saber-se ainda por fazer como ser de projeto que todos somos, segundo Freire (2017) é observado como sendo próprio do espaço da Educação. Portanto, na responsabilidade da escola está a de proporcionar espaços de aprendizados sobre si no sentido amplo de se apropriar de sua biografia escrita e ainda por escrever.

Quanto à como esse histórico de exclusão afeta individualmente cada subjetividade e gerações, refletimos a partir do olhar de Dubar (1997) o que ele identifica como uma construção de *consciência corrompida*⁴ pelos estados sociais. O autor nos sugere que está presente na consciência das camadas populares uma espécie de *resiliência programada*⁵ que faz com que os próprios indivíduos e grupos sociais reproduzam lugares e percepções de si como inferiores:

³ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

⁴ Expressão criada pela autora que indica uma consciência de si formada por meio de outrem a quem interessa fazer sentir menor, menos, inferior, com menos direitos.

⁵ Expressão criada pela autora para se referir a uma produção de poder perversa que incrusta na consciência o valor da diminuição, do não merecimento do que é digno e pode ser desejável por todo e qualquer ser humano. Uma expressão que indica que essas relações são construídas para produzir subserviência e evitar insurgências.

9

A pequena burguesia ascendente se reproduz enquanto tal, visto que a maioria dos filhos não conseguem ocupar os postos de direção, remetendo as suas ambições para a geração vindoura. Quanto às classes populares, só lhes resta resignarem-se ao menor sucesso dos seus filhos, o que se traduz numa reprodução da sua posição (inferior) de origem. (P. 73)

Com isso vislumbramos um cenário de auto percepção como seres imersos em condições determinadas, imutáveis, dadas, naturais. Esse processo de perceber-se na dinâmica da relações sociais chamamos de representação⁶, quando nos apresentamos de novo e de novo para nós mesmos e os outros nos apresentam em relação a nossos lugares no mundo de uma forma socialmente construída. As representações se formam e consolidam por meio da categorização⁷, que cria nomes, ideias, conceitos, lugares para reforçar nos códigos das linguagens, da comunicação, no campo dos entendimentos das coisas determinados valores. Estamos nos referindo aqui a representações que são estereótipos. Sendo assim, faz-se fundamental sob a perspectiva de uma educação humanista, construir práticas pedagógicas voltadas para o tema da identidade (S) de modo a viabilizar espaços nos quais os sujeitos afetados por essas representações tenham a oportunidade de pensarem a si próprios no encontro com outros como seres que são mutáveis, culturalmente construídos e que, portanto, é possível representar-se de outras formas.

No âmbito já das possibilidades de pensar o trabalho com as identidade(s) nas salas de aula, apontamos a contribuição dos autores referidos para o diálogo com Freire (2017) sobre algo que Molliner e Deschamps (2009) e Dubar (1997) chamam de dialética da identidade⁸, que

⁶ Representação (lat. *representatio*) Operação pela qual a mente tem presente em si mesma uma imagem mental, uma ideia ou um conceito correspondendo a um objeto externo. A função de representação é exatamente tornar presente à consciência a realidade externa, tornando-a um objeto da consciência, e estabelecendo assim a relação entre a consciência e o real. A noção de representação geralmente define-se por analogia com a visão e com o ato de formar uma imagem de algo, tratando-se no caso de "uma imagem não sensível, não visual". (Japiassu, H. e Marcondes, D., 2006, p. 239-240)

⁷ Categorização. Ato mental consistindo em organizar a realidade em classe de objetos com propriedades comuns: os legumes, as árvores, as cores, os homens etc. são categorias. (Japiassu, H. e Marcondes, D., 2006, p. 41)

⁸ Identidade (lat. *tardio identitas, de idem*: o mesmo). A questão da identidade e da diferença, do mesmo e do outro, é uma das questões mais centrais da metafísica clássica em seu surgimento (Heráclito, Parmênides, Platão). Temos, por um lado, a busca de um elemento único, a essência, o ser, que explique a totalidade do real (Parmênides);

10

seria esse processo de construir uma percepção de si por meio das dimensões individual e social ao mesmo tempo, em permanente diálogo, logo é intrínseco a esse movimento a questão da percepção da diferença⁹ e do próprio ato de diferenciar-se.

Com isso, afirmamos ser de fundamental importância que a pergunta quem sou eu seja parte do cotidiano das salas de aula e, principalmente, na educação de jovens e adultos, pois reconhecer-se e reconhecer com que filtros nos enxergamos são condições para se perceber de uma outra forma e tomar consciência de que o campo para ser está em aberto. Entendemos que essa indagação é uma das que possibilita que o pleno desenvolvimento da pessoa aconteça. E defender que isso aconteça no processo de escolarização das escolas públicas é afirmar uma educação humanista. Afirmar uma educação humanista, por sua vez, implica numa prática pedagógica problematizadora, ou seja, uma educação que torna o imutável, o dado, o supostamente natural um problema. Nosso referencial de educação problematizadora é Paulo Freire (2017), que diz que esta

Parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada (p. 102).

E no caso específico do tema que defendemos como fundamental para ser disponibilizados para os sujeitos, identidade (S), é o momento que, segundo Freire (2017)

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta

por outro lado, o pluralismo de Heráclito vê o real como reino da diferença, da mudança e do conflito, sendo que em um sentido dialético, algo pode ser e não ser o mesmo, já que está em mudança. Platão busca, de certo modo, conciliar ambas as posições que o influenciaram em sua metafísica dualista, segundo a qual a mudança pertence ao mundo material, ao mundo das aparências, sendo o mundo das formas fluxo, eterno, imutável. (Japiassu, H. e Marcondes, D., 2006, p. 141)

⁹ Diferença (lat. *differentia*) Relação de alteridade existente entre duas coisas que possuem elementos idênticos. (Japiassu, H. e Marcondes, D., 2006, p. 75)

11

procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2017, p. 39).

Ou seja, é preciso colocar-se como problema para que o reconhecimento de si e a produção de si possam se concretizar. Desse modo, ao oportunizar que sujeitos sejam expostos a ideias e práticas relacionadas a percepção, à consciência, à processo compromete-se como uma educação verdadeiramente humanizadora na medida em que promove o encontro dos sujeitos com sua condição de ser de projeto. E faz-se isso por meio do diálogo, da reflexão. Para Freire (2017), a dialogicidade é o caminho para uma prática educativa verdadeiramente libertadora partindo do pressuposto de que **"somente na comunicação tem sentido a vida humana (FREIRE, 2017, p.90)**

O ambiente da intersubjetividade, da comunicação, é, segundo Freire, condição para a humanização, pois, segundo ele,

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2017, p. 93).

Sendo assim, o que se busca com este **CARDÁPIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS**, é, segundo o pensamento de Freire (2017) fomentar **"a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade"** (FREIRE, 2017, p. 98). No caso, a realidade imediata será a do sujeito educador, no contato com outros eus, outros sujeitos, ou seja, os homens e mulheres educandos na possibilidade de se tornarem objetos de reflexão para si mesmos. Ou seja, "o que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se 'destaca' e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio" (2017, p. 100).

Ainda sobre a construção de um ambiente dialógico para a produção de reflexões sobre identidade (S) e suas duas dimensões:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2017, p. 108).

12

Por fim, ao desenvolver no que consiste os processos dinâmicos e dialéticos de constituição da identidade ou das identidades, Dubar (1997) dirá que é exatamente por serem dinâmicas e, portanto, estarem em aberto, mesmo sob a constante pressão do hábito, que nos conduziria à estabilização das estruturas, há de forma intrínseca a esse movimento a abertura para novas estruturas:

Certamente que sim se restituirmos esta relação identidade para si/ identidade para outro ao interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização. Deste ponto de vista, a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (p.105)

A proposta de ofertar aos estudantes a busca pelo autoconhecimento num espaço de socialização como a escola e as salas de aula nos coloca, enquanto professores, como provocadores de novas possibilidades de ser, a formação de novas estruturas e crenças sobre si.

13

Por que cardápio?

Não é difícil aceitarmos que nós nos alimentamos tanto de coisas para comer, quanto de outras “coisas”, materiais e imateriais que nos fazem crescer, que nos restauram (daí a palavra “restaurante”). Coisas que alimentam o corpo; coisas que alimentam a alma (TONSO, 2005, p. 50).

A aproximação entre “alimentação” e “educação” não é de todo estranha. Curiosamente, em Portugal, berço da nossa língua pátria, a palavra “CARDÁPIO” não existe e tem como sinônimo a palavra “EMENTA”, que, por sua vez, no Brasil, tem o sentido emprestado à Educação como um resumo de uma disciplina (TONSO, 2005, p. 49).

A palavra “cardápio”, no contexto da Educação, não chegou agora. Além, é claro, dos cardápios das cantinas, do cardápio semanal preparado pelas cozinheiras e por todos os outros usos que envolvem o cotidiano da alimentação nas escolas, pode-se encontrar expressão como “Cardápio de Projetos”, “Cardápio de Saber”, “Cardápio de Ideias”, sempre com o sentido explícito listas de “projetos”, “saberes” ou “ideias” colocadas à disposição de alguém supostamente interessado nelas (TONSO, 2005, p. 49).

14

Guia de Degustação

O livro autobiográfico- caderno de anotações para todo o ano letivo

Duração de cada prática: 4 aulas de 45 min

Etapas:

Produção

Compartilhamento anônimo *Museu das vidas*

Categorização

Reflexão – reconhecimento, aproximações (identificações) e diferenças)

15

Compreender cada elemento do Guia de Degustação

O livro autobiográfico- caderno de anotações para todo o ano letivo

Solicite aos estudantes que tragam um caderno pequeno que eles possam comprar ou aproveitar um já usado com bastantes folhas sobrando ou criar do jeito deles. Não há tamanho definido.

Incentive-os a customizarem seus cadernos explicando o que é uma *biografia*, caso não saibam. *Bio*, vida; *grafia*, escrita. Faça-os perceberem a importância do objeto como algo precioso, sagrado, que precisa "ter a cara deles", "a marca deles". Incentive colagens, produção de capas. Provoque-os no sentido de perceberem que a grafia, a escrita sobre suas vidas tem a dimensão do passado, do presente e do futuro. Eles podem anotar o que quiserem, para além das anotações que serão solicitadas para registro: sentimentos, dúvidas, histórias, desenhos, colar registros. A ideia é que percebam

16

que eles têm uma história para contar sobre o que fizeram e foram, sobre o que estão fazendo e sendo e sobre o que querem fazer e serem. A magia do livro autobiográfico no contexto das práticas pedagógicas sobre identidade (s) é começar a perceber a construção da própria história acontecendo. Além disso, pode ser um espaço para organizar os pensamentos, as experiências vividas nas práticas, sentimentos e para sonhar.

Que eles possam carregar de sentidos o livro autobiográfico.

Todas as disciplinas poderão e seria bonito que se remetessem ao livro, sugerissem escritas, trabalhassem noções, conceitos envolvidos na confecção, nas formas de escrita, nos conteúdos a serem registrados, etc.

Duração de cada prática: 4 aulas de 45 min

O tempo total de cada prática pedagógica sugerida no *Menu* engloba todas as etapas a seguir. É bastante importante o gerenciamento do tempo

17

Produção

1 aula

Esta etapa consiste na vivência propriamente dita, ou seja, no desenho da pizza, na construção da silhueta, na dinâmica do espelho, na montagem do mosaico.

Em casa, os estudantes deverão escrever sobre a experiência de participar da vivência: contar o que fizeram, o que sentiram, o que descobriram.

Compartilhamento anônimo – *Museu das vidas*

1 aula

Neste momento, as produções serão expostas sem os nomes para que todos observem em silêncio por 15 minutos.

Os estudantes devem fazer observações sobre diferenças, semelhanças, pensamentos que chegam, sentimentos, etc.

18

Categorização

1 aula

A descrição precisa empregar um processo de categorização cujos efeitos ao nível da percepção das pessoas são a acentuação das diferenças entre os membros de duas categorias distintas e das semelhanças no interior dessas mesmas categorias. Por outro lado, a comparação com os outros permite os indivíduos ter acesso a um conhecimento quanto às aptidões e opiniões deles. Esta comparação pode desembocar num sentimento de semelhança ou de diferença. (Descamps; Moliner, 2009, p. 61)

Nesta etapa, todas as produções serão categorizadas, ou seja, agrupadas por categorias a serem definidas pelo grupo mediado pelo professor ou professora. Ex: Pizza: escolher a fatia das características físicas e agrupar.

A partir desta etapa é importante que seja o estudante seja o tempo todo provocado a se conscientizar do que está fazendo. É importante que eles exercitem a dialética da imersão e do distanciamento para a emersão posterior, ou seja, que vivencie plenamente, mas seja capaz de olhar-se vivenciando e olhar os outros.

Reflexão - reconhecimento, aproximações (identificações e diferenças)

1 aula

Nesta etapa, o DIÁLOGO será o método.

O estudante é aqui convidado a tornar sua experiência anterior objeto de reflexão. DE que forma?

19

Identificando tudo o que realizou no processo, identificando semelhanças e diferenças no grupo, sugerindo, ao final, cada um, um tema sobre o qual gostariam de dialogar mais, pesquisar, conhecer.

Alguns conceitos devem estar presentes o tempo todo na mediação do diálogo: identidade, representação, categorização, julgamento, preconceito, hábito, consciência.

O estudante deve ser solicitado a fazer os registros mais importantes desta última etapa com o foco nos seguintes convites: o que aprendi sobre a construção das identidades, de quem sou eu? O que aprendi sobre mim e sobre os outros? Algo mudou? O quê? O que farei com esse conhecimento?

Esses registros deverão ser mostrados posteriormente, e o estudante dará ou não a permissão da leitura.

A seguir, foram selecionadas citações para serem pensadas, estudadas e trabalhadas com as estudantes e com os estudantes nesta etapa de reflexão dialogada:

Optamos por chamá-las representações identitárias porque elas autorizam, ao mesmo tempo que as cristalizam, as comparações, as semelhanças e as diferenças. É neste sentido que as representações identitárias constituem o fundamento do sentimento de identidade. (Descamps; Moliner, 2009, p. 81)

Podemos distinguir representações de si mesmo, dos grupos de pertença e de não pertença. (Descamps; Moliner, 2009, p. 100)

20

A explicação remete à mobilização de processos que permitam gerar sentido, especialmente sobre si mesmo e sobre os outros. Essas explicações profanas não são independentes das inserções sociais dos indivíduos que lhes servem de suportes. (Descamps; Moliner, 2009, p. 61)

A ideia de uma representação de si mesmo, entendida como uma estrutura cognitiva flexível, remete a dois fenômenos cuja experiência cada um de nós já pôde fazer. O primeiro corresponde ao caráter evolutivo do si-mesmo. Por exemplo, cada um sabe muito bem que não é mais exatamente o mesmo na idade adulta que foi quando criança. O segundo corresponde ao caráter múltiplo do sei mesmo. Também neste caso, todos nós sabemos, mais ou menos, e segundo as circunstâncias, mostrar ou ocultar esta ou aquela faceta de nós mesmos. Assim, a fluidez do si-mesmo deve ser considerada em relação a fatores ligados ao desenvolvimento dos indivíduos a contextuais. (Descamps; Moliner, 2009, p. 87)

As constatações que um indivíduo faz sobre sua própria evolução e sobre sua semelhança ou sua diferença em relação a outrem se baseiam nos conhecimentos de que ele dispõe a propósito dos outros e dele mesmo. Elas se baseiam, portanto, em representações identitárias. Como vimos, experiências novas e interações sociais são suscetíveis de fazer evoluir essas representações que, ao mesmo tempo, desempenham um papel importante na percepção de si mesmo e dos membros do endogrupo e dos exogrupos. Parece, pois, que as representações identitárias estão intimamente ligadas ao sentimento de identidade, ao mesmo tempo que são seu suporte e seu resultado. Mas devemos agora considerar a imbricação dinâmica dessas diferentes representações e as operações que esta imbricação permite realizar. (Descamps; Moliner, 2009, p. 98)

As representações identitárias são constituídas de conhecimentos e de crenças que os indivíduos têm a propósito deles mesmos e a propósito de certos grupos. (Descamps; Moliner, 2009, p. 100)

É a partir dessas representações que os indivíduos realizam operações de comparação que os levam a diversas constatações de semelhança e/ou diferença. (Descamps; Moliner, 2009, p. 100)

Menu

Prática 1..... **A Pizza; fatias de mim.**

(papel A3, lápis, lápis de cor, de cera, régua, canetinha)

Prática 2..... **A Silhueta; meu contorno, meu conteúdo.**

(papel pardo, pilot preto)

Prática 3..... **O Espelho; o que vejo, como me vejo.**

(um espelho de tamanho médio)

Prática 4..... **O Mosaico; eu um todo-em-partes.**

(cartolinas coloridas, canetinhas)

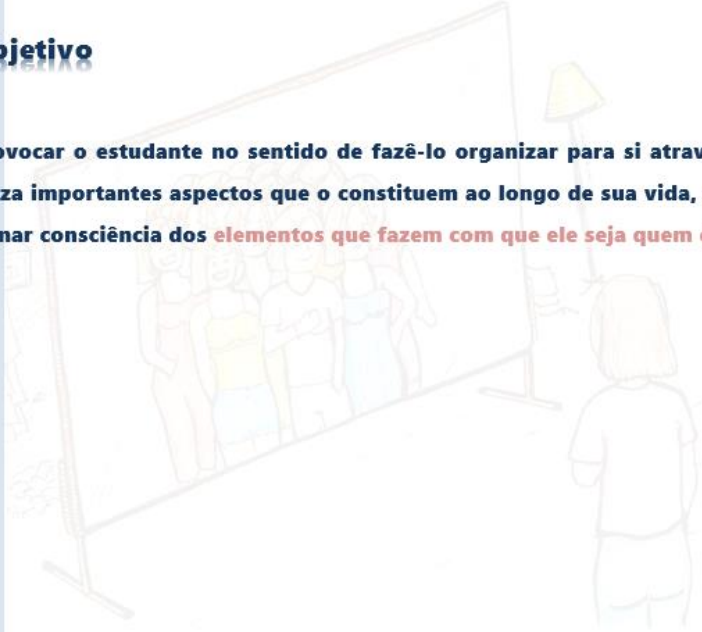
Prática 1 - A Pizza

Uma sugestão lúdica como primeira prática de autoconhecimento como nutrição. As fatias da pizza são partes iguais, cada uma tão importante quanto à outra, para constituir o todo que sou. Uma tomada de consciência autofágica.

23

Objetivo

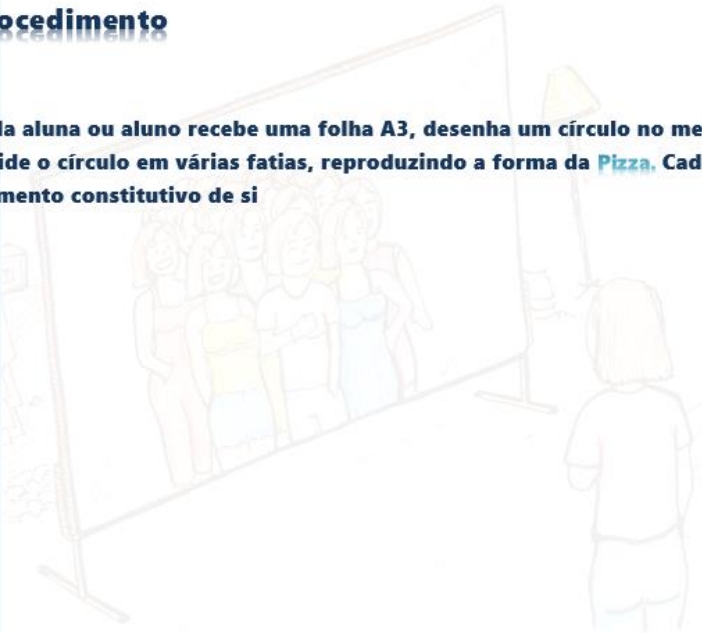
Provocar o estudante no sentido de fazê-lo organizar para si através da forma da pizza importantes aspectos que o constituem ao longo de sua vida, ou seja. Fazê-lo tomar consciência dos **elementos que fazem com que ele seja quem é.**



24

Procedimento

Cada aluna ou aluno recebe uma folha A3, desenha um círculo no meio da folha, divide o círculo em várias fatias, reproduzindo a forma da Pizza. Cada fatia será um elemento constitutivo de si



25

Cada fatia da pizza terá

- Características positivas**
- Características negativas**
- Lugar onde nasceu**
- Com quem viveu na infância**
- Quem ensinou valores**
- Trabalho atual**
- Trabalho que mais gostou**
- Trabalho que menos gostou**
- Um sonho impossível**
- Um objetivo a conquistar**
- O que mais gosta de fazer**
- O que menos gosta de fazer**
- Tipos de música que gosta**
- Mídias que usa**
- Lugares que gostaria de conhecer**

26

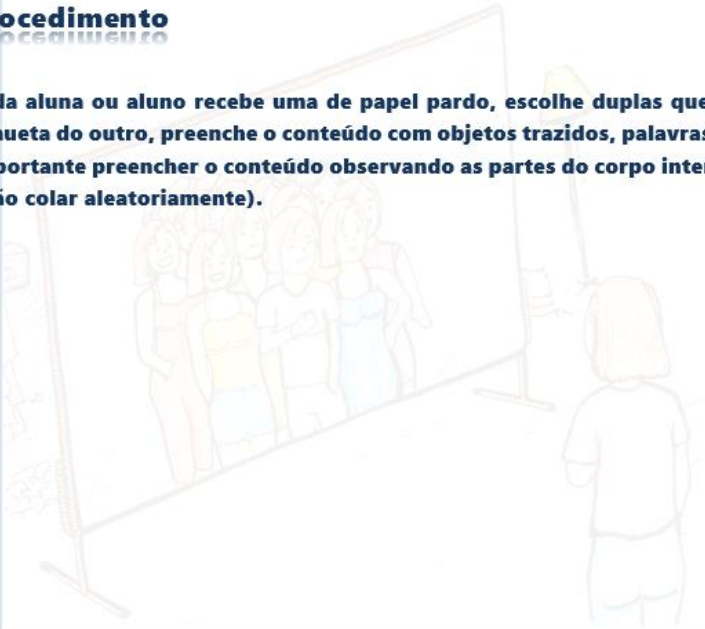
Prática 2 - A Silhueta

A própria silhueta é o nosso contorno. Os limites de nosso corpo, onde todas as nossas experiências, pensamentos, emoções habitam. Nela sou, estou, sou, estou.

27

Procedimento

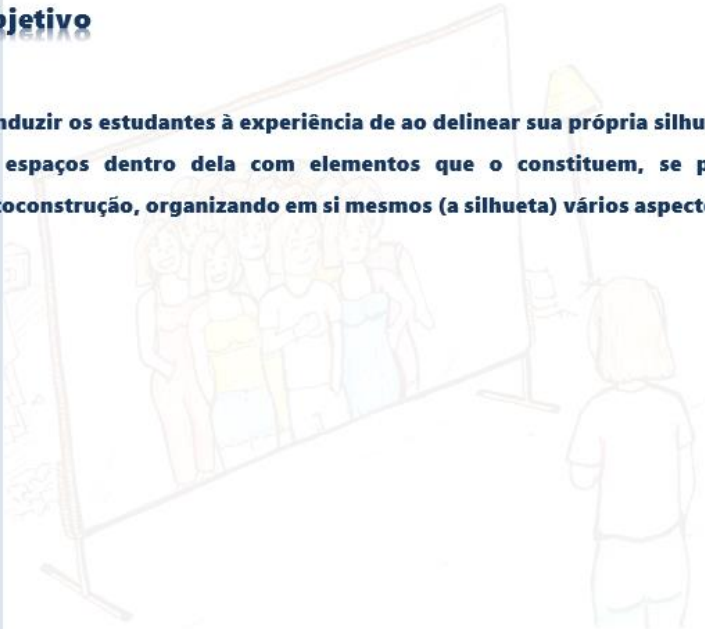
Cada aluna ou aluno recebe uma de papel pardo, escolhe duplas que riscarão um a silhueta do outro, preenche o conteúdo com objetos trazidos, palavras, frases, sendo importante preencher o conteúdo observando as partes do corpo internas e externas (Não colar aleatoriamente).



28

Objetivo

Conduzir os estudantes à experiência de ao delinear sua própria silhueta e preencher os espaços dentro dela com elementos que o constituem, se perceberem em autoconstrução, organizando em si mesmos (a silhueta) vários aspectos de si mesmo.



29

Delimitar os seguintes espaços

- Cabeça** (pensamentos, sonhos)
- Olhos** (quem influenciou e influencia meu olhar, meu modo de ver)
- Nariz** (que cheiros me agradam)
- Boca** (o que gostaria de falar sobre mim)
- Pescoço** (o que deixo de falar e me sufoca)
- Tórax** - pulmão e coração (os sentimentos que tenho ou tive)
- Estômago** (os sentimentos que recebo ou recebi)
- Região pélvica**
- Braços** (livre)
- Pernas** (caminhos que percorri e quero percorrer)
- Pés** (minhas raízes)

30

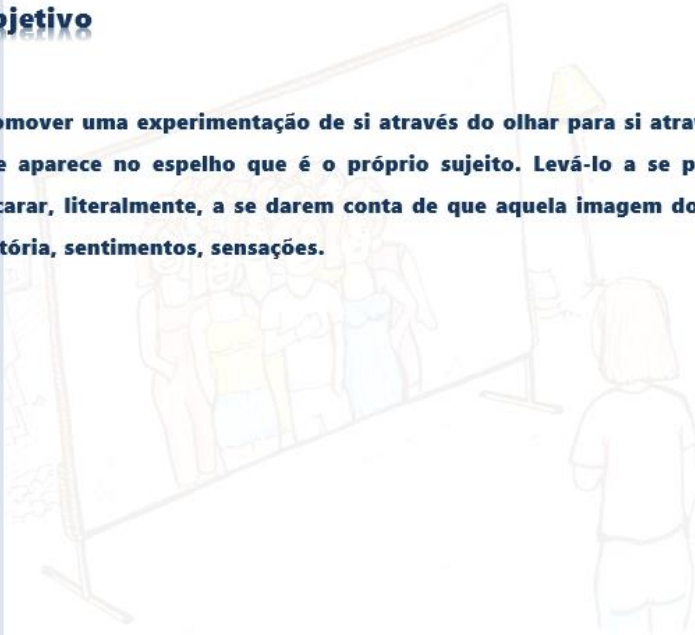
Prática 3 - O Espelho

O espelho reflete nossa imagem. Mas a imagem diz por si mesma quem somos? Que representações temos sobre nós? Olhar-se e ver além do que os olhos nos dizem; buscar o que constrói o olhar sobre si.

31

Objetivo

Promover uma experimentação de si através do olhar para si através de um outro que aparece no espelho que é o próprio sujeito. Levá-lo a se perceberem, a se encarar, literalmente, a se darem conta de que aquela imagem do outro lado tem história, sentimentos, sensações.



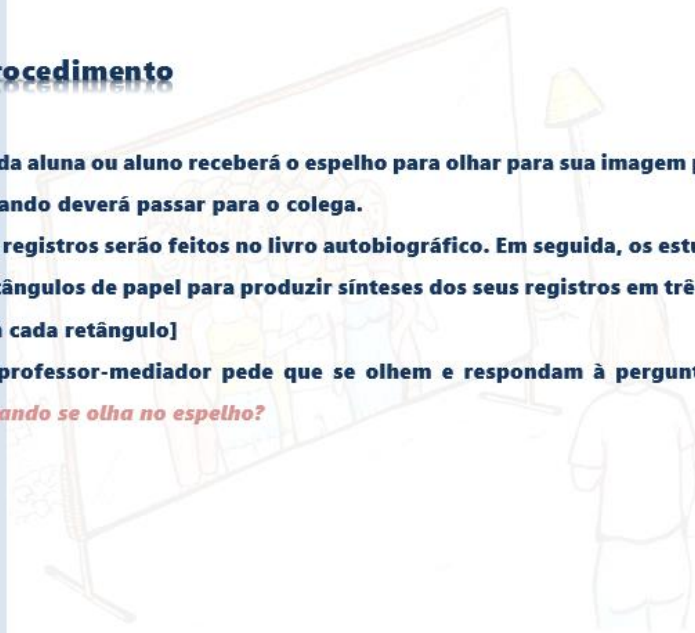
32

Procedimento

Cada aluna ou aluno receberá o espelho para olhar para sua imagem por 10 segundos, quando deverá passar para o colega.

Os registros serão feitos no livro autobiográfico. Em seguida, os estudantes recebem retângulos de papel para produzir sínteses dos seus registros em três palavras. [Uma em cada retângulo]

O professor-mediador pede que se olhem e respondam à pergunta: *Quem é você quando se olha no espelho?*



33

Questões norteadoras

1. Esse que vejo no espelho, **quem construiu?**
2. O que **sente hoje** ao se olhar?
3. Seu olhar **mudou** ao longo da vida?
4. De quem **herdou** suas características físicas?
5. Conseguiu se olhar fixamente?
6. Quais as **sensações** que aparecem ao se olhar?
7. O que está **por trás do que aparece do outro lado do espelho?**
8. Que coisas importantes da **história de vida** esse do outro lado do espelho tem para contar?

34

Prática 4 - O Mosaico

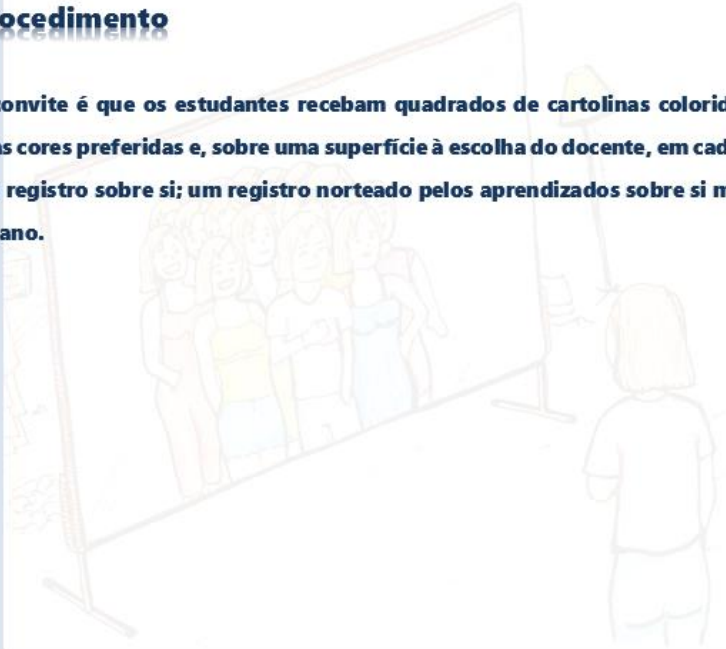
O mosaico sugere a ideia de pedaços de um material que, conglomerados ou justapostos, formam, ao final uma imagem.

Construir um *eu-mosaico*.

35

Procedimento

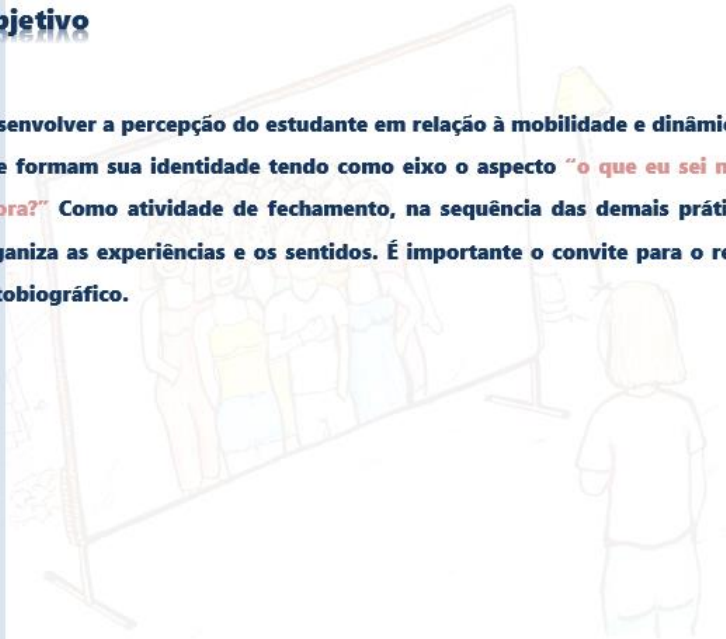
O convite é que os estudantes recebam quadrados de cartolinas coloridas, escolham as suas cores preferidas e, sobre uma superfície à escolha do docente, em cada mosaico, fazer um registro sobre si; um registro norteado pelos aprendizados sobre si mesmos ao longo do ano.



36

Objetivo

Desenvolver a percepção do estudante em relação à mobilidade e dinâmica dos aspectos que formam sua identidade tendo como eixo o aspecto “o que eu sei mais sobre mim agora?” Como atividade de fechamento, na sequência das demais práticas, o mosaico organiza as experiências e os sentidos. É importante o convite para o registro no livro autobiográfico.



37

Questão norteadora

O que **aprendi sobre mim** que me fez me conhecer melhor?

[Cada peça do mosaico será um registro]



38

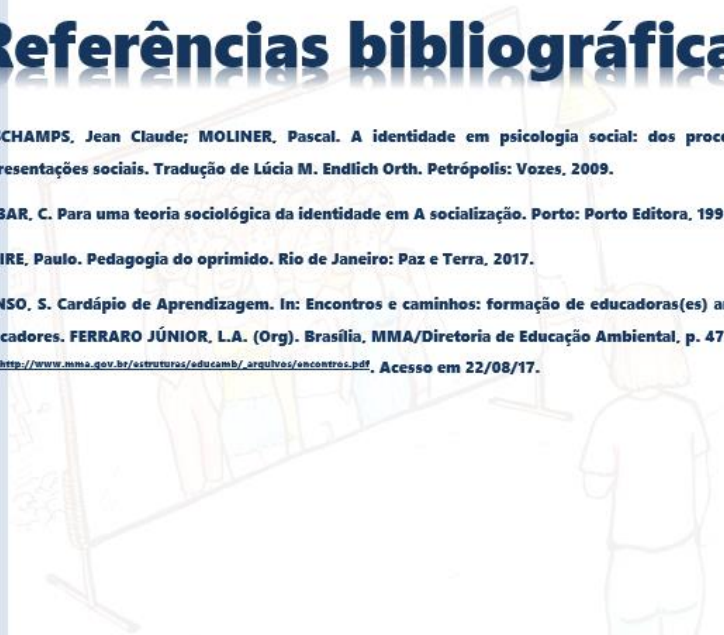
Referências bibliográficas

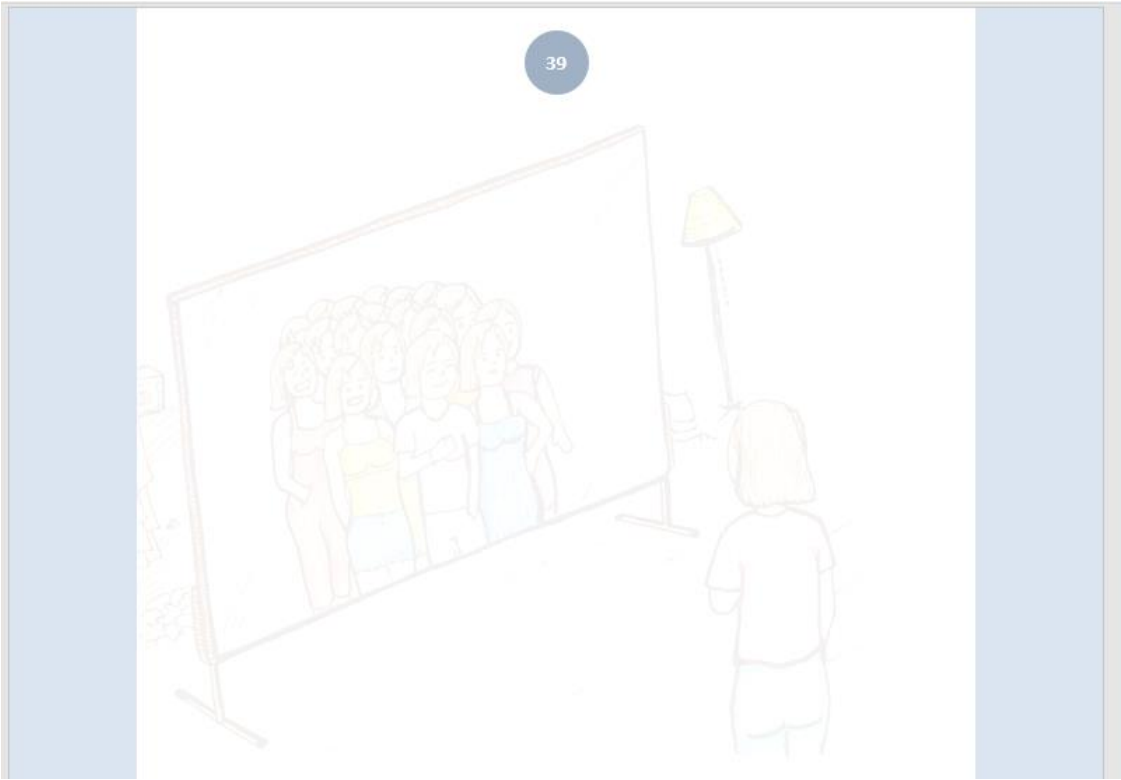
DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

TONSO, S. Cardápio de Aprendizagem. In: Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. **FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org).** Brasília, MMA/Diretoria de Educação Ambiental, p. 47-56, 2005. Disponível em <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/encontros.pdf>. Acesso em 22/08/17.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu tornar central o tema da identidade ou identidades nas práticas pedagógicas em EJA e demonstrar as relações existentes entre o tema e uma pedagogia que busca a conscientização e a humanização. O objetivo específico do trabalho de campo foi conhecer o quanto o tema das identidades é presente nas práticas docentes cotidianas bem como o que pensam os educadores sobre a presença ou ausência desta temática. Além desses aspectos, conhecemos, por meio desta pesquisa, que impactos positivos e que obstáculos para vivências pedagógicas com tal tema é possível identificar, sob a perspectiva de professores que atuam ou já atuaram na EJA. Para tanto foi construído um questionário virtual sobre o tema e disparado como convite à participação na pesquisa para docentes via redes sociais como facebook e whatsapp e por e-mail, o que nos permitiu coletar material para as análises que fizemos nesta dissertação.

O material coletado com a aplicação do questionário foi analisado segundo a metodologia de análise de conteúdo, identificando grupos de categorias temáticas principais e subcategorias nas respostas dadas e a interpretação livre a partir de uma costura, uma articulação entre os dados.

Como contextualização geral da pesquisa, o presente trabalho delineou o contexto político da Educação de Jovens e Adultos no Brasil desde o período da redemocratização até o Governo PT Lula-Dilma e uma breve reflexão sobre a situação da EJA no contexto Governo Michel Temer para avaliar, num cenário recente, os avanços e retrocessos no que diz respeito a investimento em políticas públicas para esta modalidade de ensino. Fez-se necessário identificar o cenário político atual da EJA para conhecer o histórico de exclusão dos sujeitos de segundo plano da pesquisa, porém de primeiro plano em nossas práticas cotidianas, bem como para justificar a necessidade, as possibilidades e os desafios de aproveitamento da pesquisa no campo de onde surge e para o qual se destina.

Ao traçarmos esta paisagem, em síntese, identificamos que por mais avanços legais e experiências afirmativas no sentido de políticas públicas e centralidade de agenda para a EJA, um aspecto central para a nossa pesquisa se evidenciou: os sujeitos educandos, o público que procura a EJA para se dar o direito à Educação, ainda não

são tratados politicamente como vidas que importam sob a perspectiva da macro política, ou seja, dos gestores do poder que produzem efeitos de efetivar ou não o que se idealiza formalmente em leis, projetos, etc. Sendo assim, a exclusão ainda é uma realidade e a preocupação deste trabalho é o quanto é preciso, de posse deste conhecimento, afirmar práticas pedagógicas, na lida direta com esses sujeitos, que os oferte a dignidade mediada, possibilitada pelas relações e conhecimentos.

Refletimos sobre os sujeitos da pesquisa, os educadores, com os quais é feito o trabalho diretamente no campo da pesquisa. Sobre estes sujeitos traçamos um perfil geral quanto à formação e quanto ao próprio tema central do trabalho – identidade(s). Conhecemos a demanda de investimento na formação desses atores inclusive para a construção de uma identidade, sempre em movimento, dos educadores da educação de jovens e adultos. Afirmamos a importância de fazer da pesquisa *práxis* de formação não tão somente do pesquisador, mas igualmente dos pares que já atuam, desejam atuar na área ou quiçá pensam em se prepararem para o caso de serem inseridos nesse contexto, embora não tanto por escolha plenamente voluntária. Sobre esta situação, apresentamos gráficos a partir dos dados sobre formação docente coletados que nos trouxeram a informação de que a maioria dos docentes que atuam ou já atuaram na EJA o fazem ou fizeram por questão de disponibilidade particular de horário. Entendemos que essa realidade impacta no investimento pessoal do professor no trabalho pedagógico.

Em segundo plano apresentamos os sujeitos-foco no sentido daqueles que são afetados diretamente pela presença ou ausência da valorização do tema identidade(s) nas práticas pedagógicas, sujeitos-razão-de-ser-da-pesquisa: os jovens e adultos que procuram a EJA. Traçamos uma conceituação a partir do aspecto sociocultural desses sujeitos, no entanto, problematizamos esta identidade que encontramos na maior parte da literatura, pesquisas e autores, sobre a área, porque queremos ir além, transbordar e superar esta visão, este filtro sob os quais enxergamos esses sujeitos para promover uma aproximação de suas existências mesmas, singulares que se situam nesse contexto mais amplo, que foram historicizadas de um modo específico, mas que não se constituem e se auto definem dentro desses limites. Segundo a perspectiva de uma educação humanizadora em termos freireanos, defendemos que é necessário conhecer esses sujeitos em suas singularidades e sensibilidades de modo que, na medida em que

possam se reconhecer como seres em abertura, possam ser provocados a se apropriarem de suas histórias e desejos. Portanto, a caracterização desses sujeitos de segundo plano na pesquisa, porém de primeiro plano no que se refere ao que espera da contribuição social da pesquisa, consiste no ponto de partida rumo a quem realmente são e podem ser esses jovens e adultos.

Para que a pesquisa se efetivasse como investigação sobre o tema identidade(s) na Educação de Jovens e Adultos de um modo crítico, conscientizador, provocador e questionador da práxis educativa e de seus propósitos, fundamentalmente numa pedagogia do oprimido, dialogamos com Paulo Freire, seus conceitos, experiência e engajamento político no terceiro capítulo da pesquisa. Freire vem denunciar e lutar para a mudança de todo aquele processo histórico de exclusão focalizando na alfabetização de trabalhadores adultos a partir de uma pedagogia que atendesse tanto às necessidades e possibilidades singulares desses sujeitos, como os valorizasse como seres humanos. Para Freire a educação deveria ser humanizadora promovendo a conscientização dos sujeitos oprimidos de modo que percebessem sua condição humana de ser inacabado e, portanto, aberto a se transformar e *ser mais*.

Dialogamos com Freire para elaborar e argumentar sobre as bases da investigação proposta. Desenvolvemos os conceitos freireanos de humanização e conscientização em diálogo com o conceito de identidade(s) desenvolvidos por Dubar (1997), Moliner; Deschamps (2009). Além disso, o tema da identidade foi escolhido para que os sujeitos fossem convidados a reflexão sobre si, a partir da interação com outros. Outra categoria central é a de emersão, quando o sujeito toma consciência de algo para pensá-lo. No processo mesmo da pesquisa na fase da aplicação do questionário virtual, a intenção era ao mesmo tempo conhecer o quanto o tema da(s) identidade(s) aparece no trabalho pedagógico das salas de aula de EJA e apresentar à consciência os próprios sujeitos e seus fazeres nas salas de aula. Ou seja, provocar reflexão sobre a temática.

A categoria de suma importância é a de conscientização. A mudança de percepção de si e da realidade a partir do processo de reflexão. Na costura da pesquisa focalizamos o tema da(s) identidade(s) conectado com as categorias freireanas com o objetivo de justificar a relevância deste tema no contexto da experiência pedagógica proposta.

Este trabalho pressupõe que tanto os impactos, como os desafios e obstáculos identificados na investigação tendem a ser positivos do ponto de vista educacional na medida em que promovem o conhecimento e o reconhecimento dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem e afetividade gerando material para os educadores tornarem suas aulas com seus conteúdos específicos significativas para os educandos.

Defendemos o convite de que estas experiências sejam realizadas em salas de aula por todos os educadores no início de cada semestre ou módulo, de modo a promover um ambiente mais humano, solidário e acolhedor. Além disso, o presente trabalho reflete que tal investigação e a proposta de produto educacional se inserem no histórico movimento da educação de jovens e adultos de constante experimentação e reflexão sobre as práticas pedagógicas.

A partir dos dados coletados nos questionários aplicados virtualmente a docentes que atuam ou já atuaram na EJA, construímos algumas conclusões gerais sobre a presença do tema identidade(s) no trabalho pedagógico com a EJA, os impactos positivos de vivências sobre o tema junto aos educandos e os obstáculos a serem enfrentados.

Começamos com alguns obstáculos identificados pelos docentes respondentes bem como na revisão de literatura: existem lacunas na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, tanto em termos de espaços institucionais ocupados em prol dessa modalidade de ensino da graduação à pós-graduação, como de temas capitais como esse: identidade(s). A partir de dados objetivos quanto o nível de formação geral dos docentes e da formação específica em EJA, percebemos que de um modo geral os investimentos na área são ainda escassos.

Quanto ao tema específico identidade(s), é reconhecida sua importância pelos docentes pelas mais diversas razões, porém também o é a limitação de sua presença em momentos pontuais no cotidiano das salas de aula, estando geralmente vinculados a eventos, projetos, acontecimentos específicos. Ou seja, não se trata de um tema central nas práticas pedagógicas. Se o parece ser no discurso, os dados coletados na pesquisa não o indicam ser na prática.

Por outro lado, os docentes, a partir de suas próprias reflexões provocadas pelos questionamentos da pesquisa e/ou pelas experiências e vivências com o tema e com a proximidade afetiva que a lida com essa temática requer, reconhecem os impactos

positivos de sua presença. Desde a abertura, a receptividade dos educandos para a aprendizagem até a melhoria das relações interpessoais entre docentes e discentes da EJA, foi identificado que é um tema necessário para os processos de respeito ao desenvolvimento pleno da pessoa no espaço escolar – uma das funções da educação previstas na LDB – e de rompimento de barreiras de ordem sócio existencial como baixa autoestima, por exemplo. Ao mesmo tempo, foi percebida uma tendência a considerar como obstáculos às vivências plenas com o tema identidade(s) sempre um outro exterior ao próprio sujeito educador, seja este outro dificuldades e resistências dos próprios educandos ou a estrutura das instituições públicas que não ofereceriam uma série de recursos necessários à plenitude de possibilidades pedagógicas.

Esse trabalho não teve como propósito tão somente investigação de um problema, mas, também, trazer o tema e instigar de alguma forma os professores através das propostas de questionamentos do instrumento de pesquisa, bem como dar continuidade ao trabalho por meio do produto educacional voltado para os processos formativos em EJA. O objetivo oculto, mas presente o tempo todo, foi movimentar o tema, tão caro a qualquer processo de humanização, pois como humanizar sem oportunizar o estudante pensar sobre quem é, sua história, o que o constitui e suas possibilidades de *ser mais, mais* do que o sistema o impõe que seja? Que valor, sentido e significado tem o aprender quando se é valorizado como sujeito, pessoa, individualidade? Ensinar conteúdos sem levar em consideração os sujeitos aprendentes, suas existências, suas subjetividades é, também, uma forma de dar sequência à violência da exclusão. Por isso, esse trabalho tem a intenção de ser semente para despertar a sensibilidade e a responsabilidade profundas para com nossos estudantes já tão machucados, porém tão cheios de surpresas e possibilidades.

Jamais esquecerei o semblante daquele, meu aluno de uma turma de EJA no início do ano letivo de 2018 ao me dizer, espontaneamente, com sotaque nordestino e alguma tristeza no olhar: “puxa professora, me dei conta de que nunca parei pra pensar nisso: quem sou eu?”. No conjunto da fala e dos gestos e do olhar, o estudante, adulto, não estava sendo tocado a responder para si mesmo tão somente sou fulano, vim de tal lugar e sou trabalhador, ou pobre ou outra categorização, mas visível e sensivelmente ele se

dera conta de que nunca se questionou sobre o que o constitui enquanto sujeito, ser humano, uma vida.

Sendo assim, essa pesquisa se pretende inconclusa, na medida em que projeta no horizonte aprofundar a revisão de literatura, trabalhar dados coletados com os professores que não foram ainda trabalhados devido ao recorte escolhido aqui, aplicar o conjunto proposto como produto educacional, levar o tema para debates sobre a Educação de Jovens e Adultos e se apresentar como ponto de partida para sensibilização com o trabalho verdadeiramente humano e humanizador nas salas de aula.

Além disso, muitas áreas de conhecimento como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a pedagogia, a história tem a contribuir para a reflexão sobre o tema identidade(s) na prática pedagógica em EJA. Essa ampliação do olhar a partir de perspectivas e contribuições teóricas multidisciplinares, ou seja, o aprofundamento do estudo, bem como o aproveitamento minucioso e cuidadoso dos dados coletados são os encaminhamentos para a conclusão provisória deste trabalho, deste dolorido parto, mas que aqui recebe o ponto final (para recomeços).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos**. SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1, [conferência], 22 maio 2006, BH.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; FONSECA, M.C.F.R. **Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos**. Educação & Realidade, P. Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade em A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997

FÁVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karinna. **Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA/RJ)**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais da 29ª Anped. Caxambu, 2006.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, 2012.

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

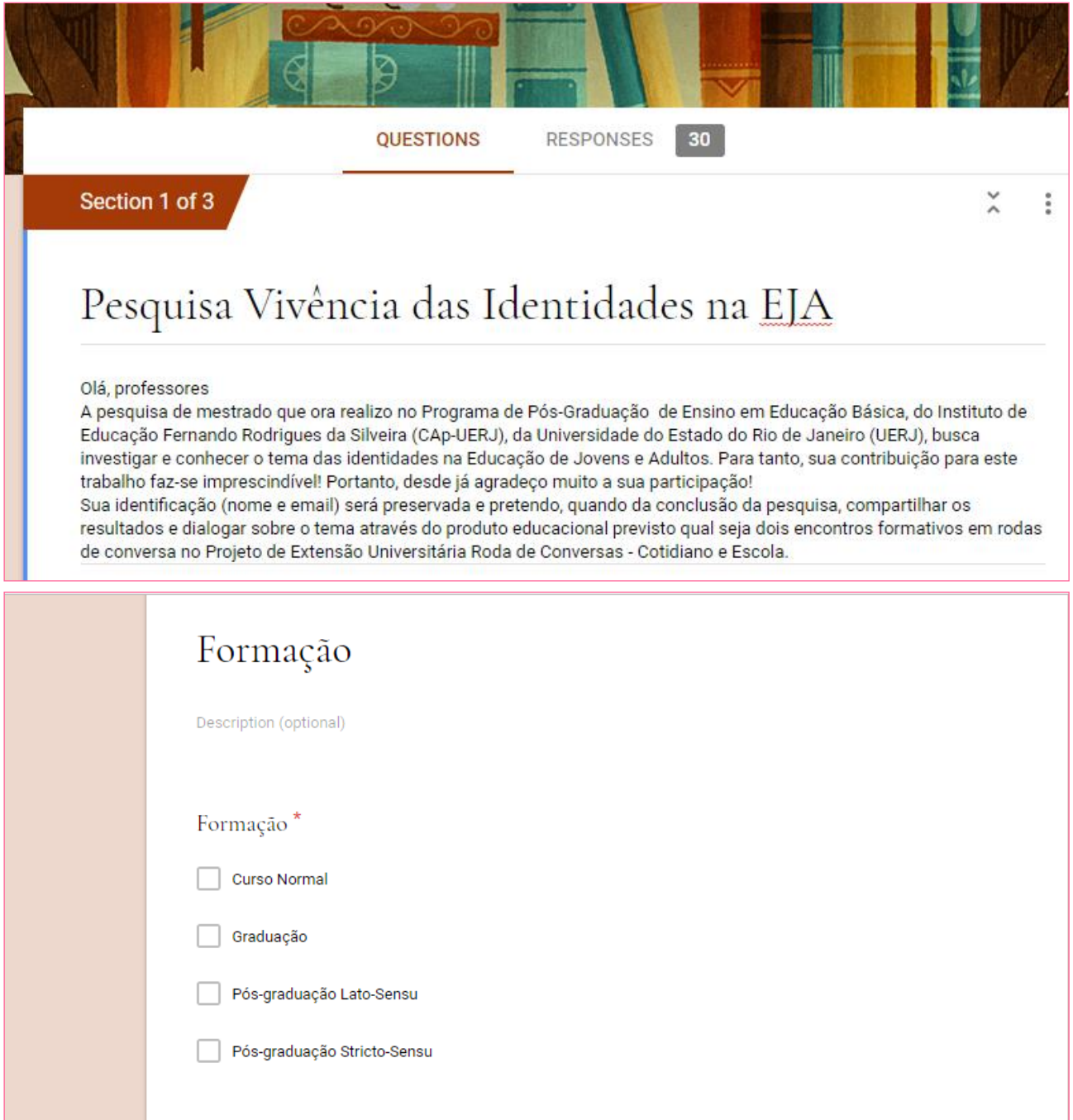
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

MORRONE, Beatriz; OSHIMA, Flávia Yuri. **Maria Clara Di Pierro: Perdemos 32 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos**. Revista Época, jun 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>.

PAIM, Jussara Ferreira. **Há vida para além da sala de aula: Um estudo sobre a identidade do aluno de EJA**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

APÊNDICE - Questionário



The image shows a screenshot of a survey form. At the top, there is a header with 'QUESTIONS' and 'RESPONSES 30'. Below this, a section header reads 'Section 1 of 3'. The main title of the survey is 'Pesquisa Vivência das Identidades na EJA'. The text of the survey is as follows:

Olá, professores

A pesquisa de mestrado que ora realizo no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, do Instituto de Educação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), busca investigar e conhecer o tema das identidades na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, sua contribuição para este trabalho faz-se imprescindível! Portanto, desde já agradeço muito a sua participação!

Sua identificação (nome e email) será preservada e pretendo, quando da conclusão da pesquisa, compartilhar os resultados e dialogar sobre o tema através do produto educacional previsto qual seja dois encontros formativos em rodas de conversa no Projeto de Extensão Universitária Roda de Conversas - Cotidiano e Escola.

Below the text, there is a section titled 'Formação' with a description '(optional)'. Underneath, there is a question 'Formação*' with four radio button options:

- Curso Normal
- Graduação
- Pós-graduação Lato-Sensu
- Pós-graduação Stricto-Sensu

Tem formação específica na EJA? *

- Graduação
- Lato-Sensu
- Stricto-Sensu
- Não

Participou de formação continuada em EJA? *

- Sim
- Não

Qual?

Short answer text

Atua na EJA? *

- Sim
- Não

Caso tenha respondido 'sim' na pergunta anterior, há quanto tempo atua na EJA?

- até 1 ano
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 5-10 anos
- mais de 10 anos

Você atua ou já atuou em qual(is) segmento(s) e modalidades de ensino? *

- Ensino Fundamental I - Regular
- Ensino Fundamental I - EJA
- Ensino Fundamental II - Regular
- Ensino Fundamental II - EJA
- Ensino Médio - Regular
- Ensino Médio - EJA
- Other...

Rede de atuação na EJA *

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Privada
- Outros
- nunca atuei na EJA
- Other...

Identidade

Description (optional)

O que é identidade para você? *

Short answer text

...

2. Há alguma categorização possível quanto a quem são os jovens e adultos da EJA? *

Sim

Não

3. Qual(is) categorização(ões)? *

Long answer text

7. Questões relativas às identidades dos jovens e adultos [quanto a quem são eles] aparecem/já apareceram de algum modo no seu trabalho pedagógico com a EJA de modo a ser/ter sido significativo para o aprendizado? *

Sim

Não

8. Se sim, mencione uma experiência, por favor

Long answer text

9. A constituição do jovem e adulto da EJA enquanto sujeito deve ser parte do trabalho pedagógico nas salas de aula da EJA? *

Sim

Não

10. Por quê? *

Long answer text

15. Agora, independentemente de já fazer parte do seu trabalho com a EJA, aponte, no mínimo, dois possíveis impactos pedagógicos positivos de se buscar um conhecimento mais profundo dos jovens e adultos nessa modalidade de ensino. *

Long answer text

16. Da mesma forma, aponte, no mínimo, dois possíveis obstáculos para se buscar um conhecimento mais profundo dos jovens e adultos nessa modalidade de ensino. *

Long answer text
